



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ALEXANDRA DA PAIXÃO DOMINGUES

**O ESTÁGIO CURRICULAR NA FORMAÇÃO DO
PEDAGOGO: UM ESTUDO UTILIZANDO A METODOLOGIA
DA PROBLEMATIZAÇÃO**

Londrina
2012



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



Londrina
2012

ALEXANDRA DA PAIXÃO DOMINGUES

**O ESTÁGIO CURRICULAR NA FORMAÇÃO DO
PEDAGOGO: UM ESTUDO UTILIZANDO A METODOLOGIA
DA PROBLEMATIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Neusi Aparecida Navas Berbel

Londrina
2012

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

D671e Domingues, Alexandra da Paixão.

O estágio curricular na formação do pedagogo : um estudo utilizando a metodologia da problematização / Alexandra da Paixão Domingues. – Londrina, 2012. 146 f : il.

Orientadora: Neusi Aparecida Navas Berbel.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012. Inclui bibliografia.

1. Educação – Estudo e ensino – Teses. 2. Ensino superior – Estágios supervisionados – Teses. 3. Pedagogia – Metodologia da problematização – Teses. 4. Pedagogia como profissão – Teses. I. Berbel, Neusi Aparecida Navas. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 371.13

ALEXANDRA DA PAIXÃO DOMINGUES

**O ESTÁGIO CURRICULAR NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO:
UM ESTUDO UTILIZANDO A METODOLOGIA DA
PROBLEMATIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Neusi Aparecida Navas Berbel
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a Ângela Mara de Barros Lara
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Prof. Dr. José Augusto Victoria Palma
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 27 de setembro de 2012.

***Dedico este trabalho a todos os
professores que se esforçam para
melhorar a educação.***

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Neusi Aparecida Navas Berbel, pela dedicação, competências e contribuições.

A todos os professores do Programa de Mestrado, por compartilharem seus conhecimentos.

Ao meu marido por todo apoio .

DOMINGUES, Alexandra da Paixão. **O estágio curricular na formação do pedagogo**: um estudo utilizando a metodologia da problematização. 2012. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo maior compreender os estágios curriculares em diversos ângulos de sua caracterização e desenvolvimento, tendo em vista seu favorecimento ou não para a formação do pedagogo, tomando-se como referência o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina. Foi utilizada a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez como opção metodológica de pesquisa, constituída de cinco etapas. Na primeira etapa, de observação da realidade, foi feito um resgate de memória das experiências vivenciadas pela autora com estágio enquanto aluna, uma consulta à literatura sobre aspectos do estágio e também entrevista com alunos e egressos do curso de Pedagogia. A partir das inquietações que surgiram dessas três fontes, foi elaborado o problema de pesquisa: Que características de estágios curriculares são favorecedoras ou não da formação do pedagogo? Na segunda etapa, após reflexão sobre o problema, foram estabelecidos três pontos-chave para a investigação. O primeiro ponto-chave constituiu-se de aspectos teóricos e legais associados aos estágios. Como segundo ponto-chave, foi analisado o entendimento de alunos do curso de Pedagogia quanto ao papel do estágio curricular na sua formação e o terceiro ponto-chave constituiu-se da percepção de professores orientadores de estágio do curso de Pedagogia em suas percepções a respeito de suas práticas junto aos estagiários. Na terceira etapa, a da teorização, os pontos-chave foram investigados e, como resultado, foi constatado reiteradamente que o estágio é um elemento essencial para a formação do pedagogo, sendo eixo articulador entre a teoria e a prática. A investigação mostrou que existem situações nos estágios que favorecem a formação do pedagogo, como, por exemplo: conhecer e compreender os campos de atuação do pedagogo; relacionar a teoria e a prática; adquirir as primeiras experiências profissionais na docência. Entre as situações que não favorecem, estão: estágio como competente isolado das demais disciplinas; estágio realizado uma vez por semana; falta de acompanhamento do estágio pelo supervisor; contato nas escolas com professores que não têm perspectivas positivas para a educação; falta de delineamento das atividades a serem desenvolvidas no campo; situações barradas pelo campo de estágio; e distanciamento entre IES e escola. Na quarta etapa, foram elaboradas hipóteses de solução para o problema, como a existência de estágios desde as primeiras séries do curso; criação de fórum voltado para a discussão do estágio, envolvendo IES e escola-campo. Entre as hipóteses propostas, algumas foram assumidas como compromisso de aplicação à realidade, como o retorno dos resultados da pesquisa para o colegiado do curso de Pedagogia da universidade em foco, para os professores e alunos colaboradores, e a divulgação da pesquisa em diferentes oportunidades de eventos da área da educação.

Palavras-chave: Estágio. Relação teoria e prática. Metodologia da problematização. Formação de professores. Características favorecedoras e não favorecedoras da formação.

DOMINGUES, Alexandra da Paixão. **The curricular apprenticeship on pedagogue's formation: A study using problematization methodology.** 2012. 146 p. Dissertation (Master of Education) – State University of Londrina, Londrina, 2012.

ABSTRACT

This research aimed mainly to understand the curricular apprenticeships at various angles of its characterization and development, considering its favoring or not on the training of the pedagogue, taking as reference the Pedagogy course on Universidade Estadual de Londrina. Was used the Problematization Methodology with Maguerez' arch as a methodological option, composed by five steps. In first step, the observation of the fact, was made a rescue of memory of the experiences lived by the author with curricular apprenticeship while a student, a research in the literature to identify aspects of the curricular apprenticeship and also was made interviews with students and graduates of the Pedagogy course. The concerns that emerged from these three sources, was elaborated the research problem: What characteristics of curricular apprenticeship are favoring or not the teacher's formation? In the second step, was established three key points for investigation. The first key point investigated was the theoretical and legal aspects associated to apprenticeships. As second key point, was analysed the understanding of the Pedagogy students about the curricular apprenticeship in their training and the third key point was the perception of guiding teachers of curricular apprenticeships on Pedagogy course, their understanding about their performance with the trainees. In the third step, the theorizing, the key points was investigated, as result, was repeatedly found that the curricular apprenticeship is a essential element for the formation of pedagogue, being the articulating axis between theory and practice. The research showed that there are situations that favor Pedagogy student's formation, for example: know and comprehend the fields of work of pedagogue; relate theory and practice; to get the first professional experience in teaching. The situations do not favor are: competent apprenticeship as isolated from other disciplines; training held once a week, lack of monitoring by the supervisor of the internship, contact with teachers in schools that have no positive outlook for education, lack of delineation of activities to be developed in the field; situations barred by the training field, and distance between IES and school. In the fourth step, hypotheses were developed for solving the problem, as the existence of internships from the first series of the course, creating a forum devoted to discussing the internship, involving IES and school-field. Inside the proposed solution hypotheses, some were taken as a commitment to apply into reality, as the return of results of this research for the college's Pedagogy course on the University of focus, for teachers and students staff, and the dissemination of research in different opportunities in events of the area of education.

Keywords: Stage. Relationship between theory and practice. Methodology of questioning. Teacher training. Features favoring and not favoring the formation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Arco de Maguerez	19
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Manifestações de dificuldades encontradas nos estágios.....	31
Quadro 2 - Aspectos geradores de inquietações relacionadas aos estágio	32
Quadro 3 - Disposição sobre as atividades de estágio no curso de pedagogia nos seus três últimos PPP	90
Quadro 4 - Situações favorecedoras de estágio.....	96
Quadro 5 - Situações não favorecedoras de estágio.....	99
Quadro 6 - Tempo de atuação de professores no ensino superior e como supervisor de estágio.....	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A 3	Aluno da terceira série do curso de pedagogia
A 4	Aluno da quarta série do curso de pedagogia
A E	Aluno egresso do curso de pedagogia
A T	Aluno/ teorização
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Superior
CEFAM	Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CNE	Conselho Nacional de Educação
FOPE	Fórum Permanente das Licenciaturas da UEL
HEM	Habilitação Específica em Magistério
LDB/ LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESG	Serviço do Ensino Secundário Geral
UEL	Universidade Estadual de Londrina
PPP	Projeto Político Pedagógico.
M.P	Metodologia da Problematização

SUMÁRIO

PARTE I – ELEMENTOS INICIAS DA INVESTIGAÇÃO	14
1 INTRODUÇÃO	13
1.1 OBJETIVOS	15
1.2 JUSTIFICATIVA	16
1.3 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO COMO UM TODO	16
1.4 OPÇÃO METODOLÓGICA: A METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO COM O ARCO DE MAGUEREZ	17
2 OBSERVAÇÃO DA REALIDADE	24
2.1 RESGATE DE MEMÓRIA	24
2.2 OLHAR DE AUTORES	27
2.3 OLHAR DE ALUNOS E EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA	30
2.4 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE ESTUDO	33
3 DEFINIÇÃO DOS PONTOS-CHAVE	35
3.1 POSSÍVEIS FATORES ASSOCIADOS AO PROBLEMA	35
3.2 POSSÍVEIS DETERMINANTES CONTEXTUAIS ASSOCIADOS AO PROBLEMA	36
3.3 PONTOS-CHAVE DEFINIDOS	37
PARTE 2 – O ESTUDO PROPRIAMENTE DITO. OU. A TEORIZAÇÃO	39
4 ASPECTOS TEÓRICOS E LEGAIS ASSOCIADOS AOS ESTÁGIOS CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA	40
4.1 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	40
4.1.1 CONCEITOS	42
4.1.2 DIFICULDADES	44
4.1.3 PESQUISAS E VIVÊNCIAS COM ESTÁGIOS	50
4.1.4 PROPOSTAS DE AVANÇOS	62
4.2 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA	69
4.3 BREVE PANORAMA SOBRE A LEGISLAÇÃO DOS ESTÁGIOS	75
4.3.1 LEGISLAÇÃO SOBRE O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	81

4.3.2 O ESTÁGIO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEL	86
4.3.3 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO	91
5 OLHAR DOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA	94
6 OLHAR DOS PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA	104
PARTE 3 – ELEMENTOS CONCLUSIVOS DA INVESTIGAÇÃO	114
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS DA INVESTIGAÇÃO	115
7.1 DISCUSSÃO FINAL	115
7.2 HIPÓTESES DE SOLUÇÃO PARA O PROBLEMA DA INVESTIGAÇÃO.....	126
7.3 A APLICAÇÃO À REALIDADE.....	130
7.4 O SIGNIFICADO DA PESQUISA REALIZADA PARA A AUTORA.....	131
REFERÊNCIAS.....	132
APÊNDICES	136
APÊNDICE 1 – Termo De Consentimento Livre e Esclarecido	141
APÊNDICE 2 – Questionário aplicado a alunos e ex-alunos do curso de Pedagogia	142
APÊNDICE 3 – Termo de consentimento livre e esclarecido para acompanhar entrevista com alunos.....	143
APÊNDICE 4 – Roteiro de entrevista com alunos do curso de Pedagogia	144
APÊNDICE 5 – Termo de consentimento livre e esclarecido para acompanhar entrevistas com professores.....	145
APÊNDICE 6 – Questões para o roteiro de entrevista com professores do curso de Pedagogia.....	146
ANEXOS	144
ANEXO 1 – Proposta original da Metodologia de Grupos Multisseriais de Estágio – atribuições dos supervisores e participantes em geral.....	148
ANEXO 2 – Proposta original da Metodologia de Grupos Multisseriais de Estágio – atribuições dos alunos e outros participantes	149

PARTE I – ELEMENTOS INICIAIS DA INVESTIGAÇÃO

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é produto de nossa pesquisa de mestrado. Para este estudo escolhemos como objeto o estágio na formação inicial do pedagogo. O estágio é um componente muito importante nos cursos de licenciaturas, porque proporciona ao aluno as primeiras experiências com atividades relacionadas à profissão, ajudando-o a conhecer e interagir com a realidade fora da universidade.

Ao interagir com a realidade por meio do estágio o aluno pode refletir sobre sua escolha profissional, sobre as questões que se apresentam no campo de estágio, e partir dessa reflexão, buscar responder aos desafios que se apresentam no ofício da profissão escolhida.

No caso da formação de professores, o estágio é um meio pelo qual o aluno pode ser inserido na dinâmica escolar podendo fazer uso dos conhecimentos adquiridos durante o curso. No entanto, estudos têm revelado que alguns cursos de formação de professores não tem conseguido proporcionar uma formação capaz de responder aos desafios que se apresentam no campo de estágio, levando alguns alunos afirmarem que sua formação foi de pouca valia. Como exemplo encontramos, em Jarmendia (2009, p.11), a seguinte constatação:

Não raras as vezes, que ao serem questionados sobre sua formação para o exercício do magistério, os docentes lamentam que o acervo de conhecimentos práticos e teóricos a que tiveram acesso em sua preparação profissional não dá conta de responder aos desafios impostos pelo fazer cotidiano. [...] chegam alguns a afirmar que de pouca valia foi a sua formação.

De acordo com o exposto pela autora os subsídios oferecidos para a formação de professores durante os cursos têm sido pouco proveitosos por não irem ao encontro das necessidades formativas dos alunos, e nesse sentido, temos o estágio e as disciplinas do curso.

Discutir o tema estágio não tem sido algo raro. Ao longo dos anos finais do século XX e anos iniciais do século XXI, pesquisadores dedicaram-se a discutir essa etapa da formação, buscando romper com a imagem negativa associada ao estágio em virtude dos desafios que se apresentam e mostrar sua real importância para a formação do professor. Dentre os desafios, o que mais sobressai é a afirmação de que o estágio consiste na parte prática dos cursos de formação,

como se o estágio não estabelecesse relação direta com a parte teórica das disciplinas.

Para realizar este estudo, escolhemos como caminho de pesquisa a Metodologia da Problematização (M.P) com o Arco de Maguerez, explicada por Berbel (1995, 1996, 2001, 2007 e outros). Tal caminho consta de cinco etapas: a observação da realidade e definição de um problema para estudo; definição dos pontos-chave a serem estudados; teorização; hipóteses de solução para o problema levantado; e aplicação à realidade.

Na primeira etapa, de observação da realidade e levantamento do problema, utilizamos três fontes para nos aproximarmos da realidade do tema eleito e problematizá-lo. A primeira fonte foi um resgate de memória da pesquisadora sobre suas vivências com o tema estágio. Como segunda fonte, foram consultados alguns autores sobre o tema, ou seja, foi feita uma revisão inicial de literatura.

A terceira fonte escolhida para a aproximação da realidade foi à aplicação de um questionário com duas questões abertas para alunos e egressos do curso de Pedagogia da universidade em questão. Após nossa aproximação com a realidade elegemos o nosso problema de pesquisa: Que características de estágios curriculares são favorecedoras da formação do pedagogo?

Definido o problema, partimos para a segunda etapa da M.P. denominada de Pontos-chave. Na qual estabelecemos um momento de reflexão, em que fazendo dois questionamentos referentes ao problema: que possíveis fatores o influenciam?, que possíveis determinantes maiores podem estar associados ao problema?

Segundo Berbel, (1998) as respostas obtidas a partir de tais indagações podem ser consideradas como hipóteses explicativas iniciais do problema, e podem originar de afirmações, perguntas, tópicos que serão mais bem investigados na continuidade do trabalho.

A terceira etapa da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez é a Teorização. Nesse momento procuramos obter informações sobre o assunto, sendo utilizando, revisão de literatura, análise de aspectos de documentos legais e da instituição, e entrevista semi estruturada com professores e alunos do curso de Pedagogia da IES em questão. Com as informações obtidas pudemos dar um sentido ao estudo e construir respostas mais elaboradas para o problema escolhido.

A quarta etapa da M.P. denominada de Hipóteses de solução, consistiu em apresentarmos alternativas de solução para o problema, acionando nossa criatividade e nossa originalidade. A quinta etapa, denominada de Aplicação à realidade, foi o momento em que fizemos uma reflexão sobre toda a pesquisa e selecionamos, entre as hipóteses de solução elaboradas na etapa anterior, aquelas que nos comprometemos a aplicar na realidade estudada.

Optamos por fazer uma investigação mais minuciosa sobre o estágio na formação do pedagogo e por isso resolvemos buscar informações sobre o tema em diferentes fontes de informação. Realizando busca na literatura, entrevistamos alunos, e professores orientadores de estágio do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina.

1.1 OBJETIVOS

Para o desenvolvimento da investigação por esse caminho metodológico traçamos o nosso **objetivo geral** a ser alcançado com o estudo.

- Compreender os Estágios Curriculares em diversos ângulos de sua caracterização e desenvolvimento, tendo em vista seu favorecimento ou não para a formação do pedagogo.

Também traçamos **objetivos específicos** a serem alcançados:

- Analisar o sentido teórico-prático e legal do Estágio Curricular em suas especificidades;
- Verificar como os professores coordenadores de Estágios Curriculares do curso de Pedagogia da IES em foco percebem a formação do pedagogo propiciada por essa atividade;
- Identificar situações vivenciadas por alunos do curso de Pedagogia em foco e analisar em que sentido são favorecedoras da formação do pedagogo;
- Compor um conjunto de sugestões para possíveis soluções/encaminhamentos de aspectos do problema estudado.

1.2 JUSTIFICATIVA

Escolhemos tratar do tema estágio na formação do pedagogo, devido aos questionamentos que surgiram a respeito do estágio durante o curso de Pedagogia na IES em foco. Com a pesquisa sobre esse tema julgamos contribuir, primeiramente, com respostas para nossas inquietações e nos ajudar a entender melhor algumas atividades propostas durante o curso, além de investigar melhor nossa ação docente como professora orientadora de estágio de uma instituição de ensino superior de nossa cidade.

Divulgada essa pesquisa, pensamos que ela poderá contribuir em vários aspectos com todos os sujeitos envolvidos no processo de formação de professores. No caso dos alunos, poderá ajudá-los a compreender a importância do estágio para sua formação e saber que se trata de uma atividade em que há muitos desafios.

Quanto aos professores, normalmente os que se envolvem diretamente com o estágio, nossa pesquisa poderá contribuir para que articulem melhor essa atividade com o restante do curso e, assim, proponham uma formação menos fragmentada.

Pensamos que esta pesquisa possa auxiliar os professores a fazer do estágio um momento de reflexão para ultrapassar a simples aplicação de técnicas, conforme o entender de Paulo Freire (1996), que afirmava que, para formar um educando, não basta apenas a aquisição de destrezas.

Pensamos ainda ajudar, de alguma forma, os alunos, mostrando-lhes o importante papel do estágio, e fazendo-os entender que ele é muito importante para a sua formação. Para tanto, trazemos com auxílio de alunos e professores do curso de Pedagogia da universidade em foco, novos elementos como questionamentos e análise a respeito dessa atividade.

1.3 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO COMO UM TODO

O presente trabalho está dividido em três partes distintas e sequenciais, para que o leitor compreenda melhor o processo de reflexão. Denominamos de Parte 1 os ELEMENTOS INICIAIS DA INVESTIGAÇÃO. Corresponde à parte de Introdução, Objetivos: geral e específicos e Justificativa, e a

Caracterização da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez. É também nessa parte da pesquisa que apresentamos as duas primeiras etapas da M.P com o Arco de Maguerez - a Observação da realidade e definição do problema de estudo; e a dos pontos-chave.

Na Parte 2, denominada de O ESTUDO PROPRIAMENTE DITO OU A TEORIZAÇÃO, apresentamos a teorização, para cujo desenvolvimento foram consultados bibliografias, legislação, alunos e professores do curso de Pedagogia, relacionados aos três pontos-chave eleitos para o estudo.

Apresentamos três capítulos, para cujo desenvolvimento foram consultadas: a literatura e legislação, além de alunos e professores do curso de Pedagogia, de modo diretamente relacionados aos três pontos-chave eleitos para o estudo.

A Parte 3, denominada ELEMENTOS CONCLUSIVOS DA INVESTIGAÇÃO, apresenta a discussão final da teorização, a elaboração das hipóteses de solução, a Aplicação à realidade de uma ou mais hipóteses de solução e uma reflexão sobre o significado que teve o estudo para nós.

1.4 OPÇÃO METODOLÓGICA: A METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO COM O ARCO DE MAGUEREZ

Metodologia da Problematização (M.P.) com o Arco de Maguerez é expressão criada por Berbel (1995,1996 e outros). O Arco foi elaborado por Charles Maguerez, e consiste num caminho metodológico que pode ser utilizado em ensino (com pesquisa) e pesquisa propriamente dita. Tem a realidade como ponto de partida e de chegada, e visa a uma transformação social. Sobre o arco, Berbel (1998, p. 17) afirma: “Esse arco tem a realidade social como ponto de partida e como ponto de chegada. Concretiza-se através de um processo criativo de ação-reflexão sobre um determinado aspecto extraído ou observado ou ainda vivido pelos alunos.”

Foi utilizado por Bordenave e Pereira na década de setenta, para o desenvolvimento dos capítulos de natureza pedagógica, de seu livro Estratégias de Ensino- Aprendizagem. A primeira utilização da M.P. na Universidade Estadual de Londrina ocorreu em 1992, com alunos de graduação no Projeto Especial de Ensino PEPPIN. Nessa ocasião tratava-se de um ensino com pesquisa, que mais tarde foi

adotada para a orientação de trabalhos pelos alunos do Mestrado em Educação da mesma instituição.

Aos poucos cresceu o interesse da área acadêmica pela M.P. com o Arco de Maguerez, estimulando a criação de uma disciplina denominada de Ensino e Pesquisa com a Metodologia da Problematização, ofertada algumas vezes a partir de 2001 no Programa de Mestrado. Com isso, Berbel e colegas de área e de pesquisa foram percebendo que se trata de caminho de ensino que contém características de um roteiro de pesquisa, principalmente na execução da Teorização e passaram a desenvolver pesquisas com o Arco de Maguerez.

Segundo Berbel (1999), a M.P. com o Arco de Maguerez constitui-se num caminho metodológico que parte da realidade social e pretende, ao seu final, retornar à mesma parcela da realidade, com algum grau de contribuição. É um caminho no qual são levantadas situações inquietantes da realidade para as quais são apontadas soluções. Esse caminho é constituído de cinco etapas, conforme o esquema a seguir.

Figura 1 – Arco de Maguerez



Fonte: Bordenave e Pereira (1982, apud BERBEL, 1995, p.11).

A M.P. inicia-se com a Observação da realidade e levantamento do problema. Para essa etapa o participante faz um recorte da realidade a ser observada, com o intuito de identificar as características que ali estão presentes.

Para a coleta das características daquele recorte da realidade o participante deve questionar-se sobre a realidade observada, com a intenção de

detectar os fenômenos que nela ocorrem, e registrar todas as informações obtidas. É possível ainda, nessa etapa, a utilização de outras técnicas e instrumentos de aproximação do foco eleito e de coleta de informações, como ficha de observação, entrevistas, entre outros. Para Berbel (1995, p.14), “é o início de um processo de apropriação de informações”.

Ao tomar o recorte da realidade para fazer observação, o participante leva consigo um saber existencial, que engloba conhecimentos, crenças, competências e habilidades, os quais ele utiliza para estudar realidade. Assim, ao identificar características da realidade, pode confrontá-las com seus conhecimentos, verificando se existe algo que seja discrepante, inconsistente e que chame a atenção (BERBEL, 1999).

Em outras palavras, além do resultado da comparação entre o que acontece na prática e os conhecimentos anteriores do pesquisador, este ao observar a realidade atentamente, busca identificar se naquele recorte existe alguma situação que lhe cause inquietações, ou uma carência que precisa ser superada, reconstituída ou transformada.

Explicam Colombo e Berbel (2007, p.132), “elege-se uma das inquietações como foco para a continuidade do estudo. A escolha do foco se dá pela adoção de critérios como: o que pode ter mais urgência, prioridade, necessidade de estudo, que possibilite atuar sobre ele.” Escolhido o foco, o pesquisador redige-o na forma de problema, que pode ser elaborado sob a forma de perguntas, afirmação ou até mesmo em forma de negação. A respeito da redação do problema, Colombo; Berbel (2007, p. 21) afirmam:

Na redação do problema, é preciso situar o cerne do questionamento para o qual se buscará uma resposta ou solução. É sempre interessante justificar a escolha do problema, por meio de explicações quanto à importância de se fazer o estudo, das possíveis contribuições para o estudante e para o meio estudado, bem como para a área de pesquisa, como previsões do que vai ser possível contribuir com ele.

No entanto, mais importante do que a maneira como se formula a questão é que o conteúdo esteja explícito nela. A dificuldade a ser superada deve estar explícita o suficiente na questão, porque o problema vai conduzir ou orientar todas as outras etapas do estudo.

Parte-se, então, para a segunda etapa da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, a dos pontos-chave. Essa etapa inicia-se com uma reflexão sobre o problema, com a intenção de compreendê-lo melhor. Para essa compreensão, o pesquisador procura responder a duas questões sobre o problema: - quais os possíveis fatores com ele associados? - Quais os possíveis determinantes contextuais? As respostas obtidas desses questionamentos dão origem a uma série de aspectos relacionados ao problema, que precisam ser mais bem investigados.

Em relação a essa etapa, Colombo e Berbel (2007, p. 113) afirmam que para estabelecer os pontos-chave, inicia-se por uma reflexão (síncrese) a respeito do problema para compreendê-lo melhor. “Primeiro, pela identificação de alguns possíveis fatores associados ao problema, como o que estaria ocasionando a existência do problema”. Num segundo momento, a reflexão se volta para a identificação de possíveis determinantes maiores do problema, que são aspectos da vida em sociedade que, de certa maneira, podem estar influenciando a existência do problema.

Levantados os possíveis fatores e determinantes maiores do problema, o participante redige um texto com toda a reflexão realizada, com as hipóteses explicativas iniciais para a existência do problema, demonstrando o quanto este é complexo e multideterminado.

Em seguida, o participante escolhe os pontos mais relevantes os denominados pontos-chave para serem estudados. Este é, portanto, o momento “da definição do que vai ser estudado sobre o problema” (BERBEL, 1999, p. 4), o que evidencia o seu sentido para o estudo. Tais pontos-chave podem ser redigidos sob a forma de: questões básicas, afirmações, tópicos, negação ou outras maneiras. “Existe nesse ponto uma grande flexibilidade, de forma a incluir vários estilos ou condições do grupo de estudantes ou ainda orientação do professor” (BERBEL, 1998, p.18).

Os pontos-chave constituem a orientação para a continuidade do estudo, que é seguido da etapa da Teorização. Nesta, o pesquisador ou participante constrói respostas mais elaboradas e sistematizadas, sejam elas técnicas, científicas ou empíricas, para a explicação do problema. Constitui uma investigação propriamente dita de cada ponto-chave.

Essa etapa é caracterizada pela busca de informações, sendo possível a consulta a diversas fontes, a fim de explicar melhor o problema. Para essa busca, o participante faz a seleção dos procedimentos e instrumentos que utilizará no aprofundamento da investigação. Sobre isso, lemos em Colombo; Berbel (2007, p. 134):

Esta etapa permite construir respostas apoiadas na literatura, por meio de informações de especialistas, pesquisas de cunho histórico, técnico e científico e também, por informações de pessoas que vivem o problema. Assim, após definir o caminho de investigação, inicia-se pela preparação dos instrumentos de coleta de informações. Os mesmos são testados e aperfeiçoados.

Obtidas as informações nas fontes escolhidas pelo pesquisador, estas são tratadas, analisadas e discutidas. Nesse momento, o pesquisador tem a chance de comparar os conhecimentos que possuía, no início do estudo, com os conhecimentos obtidos pela pesquisa.

Na comparação de conhecimentos, é possível rever posições ou “aprofundar conhecimentos, ter uma consciência muito maior daquele problema e de sua influência sobre o meio social” (BERBEL, 1999, p. 5). Para finalizar a Teorização, o pesquisador estabelece relações entre diferentes informações, discutindo-as para chegar às conclusões, registrando todo esse trabalho. A forma de extensão e a profundidade da teorização dependerá de alguns fatores como, por exemplo, o tempo disponível do participante, a receptividade da comunidade ao estudo e o acesso a estudos existentes sobre o problema.

A etapa seguinte da M.P. apoiada no Arco de Maguerez é denominada de Hipóteses de Solução. É constituída da elaboração de hipóteses para a possível solução do problema, a partir de todo estudo realizado até o momento. Colombo e Berbel (2007, p. 135) explicam “ao estabelecer relações entre as diferentes informações teorizadas e com base nas reflexões realizadas nas etapas anteriores, elaboram-se as hipóteses de solução para o problema, tendo em vista o recorte de realidade”. Enfim, as hipóteses podem e devem abranger diferentes instâncias ou níveis de ação que estão relacionadas com o problema, conforme percebidas na reflexão sobre o mesmo.

Essa etapa mobiliza o potencial reflexivo e criativo do pesquisador para a formulação de hipóteses de solução, uma vez que, se as condições

existentes no recorte de realidade permitem a existência do problema, aqui ele deverá pensar em ações que ajudem na superação ou transformação daquela parcela da realidade, em algum grau. Todas as hipóteses de solução elaboradas devem abranger diferentes níveis de ação. Devem ser registradas, explicadas e argumentadas.

Definidas as hipóteses de solução, chega-se à última etapa do Arco de Maguerez, a Aplicação à Realidade. Para a concretização dessa etapa, o participante seleciona as hipóteses mais viáveis e aplicáveis, uma vez que a intenção do estudo é agir diretamente no recorte de realidade de onde foi levantado o problema. Elabora então, um planejamento para a execução das hipóteses selecionadas entre as elaboradas na etapa anterior.

Nesse momento, o pesquisador é levado a assumir um compromisso social com aquela parcela de realidade estudada a fim de retornar a ela com soluções para o problema levantado ou desencadear ações nessa direção.

Essa etapa, conforme afirmam Colombo e Berbel (2007, p. 136), permite aos participantes, por todo o estudo realizado, uma nova contribuição para ampliar seus conhecimentos sobre a realidade estudada. “Desse modo, contribui para que os mesmos se percebam nesse processo como agentes ativos de sua formação, preparando-se para uma prática efetiva, ou seja, o exercício da cidadania.

Berbel (2012) buscou analisar a epistemologia do Arco de Maguerez, que utiliza na Metodologia da Problematização. Para isso, utilizou o “esquema paradigmático” de Sánchez Gamboa. Tal esquema serve para a análise de pesquisas em educação, e é composto por uma classificação em três vertentes epistemológicas: empírico-analítica, fenomenológico-hermenêutica e crítico-dialética.

Através de tal esquema é possível estabelecer uma relação dialética entre a construção da pergunta e a construção da resposta em pesquisas, que podem ser analisadas em quatro níveis: técnico, metodológico, teórico e epistemológico, além de outros dois pressupostos gnosiológicos e ontológicos, que não foram utilizados por Berbel.

Berbel (2012) constatou que a M.P., em nível técnico, metodológico e teórico, se aproxima de duas daquelas vertentes, a fenomenológico-hermenêutica e a crítico-dialético, distanciando-se da empírico-analítica que prevê a utilização de técnicas de registro e tratamento de informações obtidas por meio de instrumentos estruturados ou padronizados, ou seja, propriamente quantitativa.

Quanto ao nível epistemológico, a M.P. parece estabelecer alguma proximidade com as abordagens empírico-analíticas. Isso acontece na etapa da elaboração das hipóteses de solução, porque nesse momento o pesquisador reflete sobre o problema, tentando identificar os possíveis fatores e determinantes associados ao problema.

A M.P. com o Arco de Maguerez facilita ao pesquisador assumir um compromisso social, pois parte de um problema levantado em um recorte de realidade e sobre esse realiza inúmeras reflexões a fim de encontrar de soluções para o problema levantado e, ao final, faz a aplicação de uma ou mais das hipóteses de solução elaboradas. Em síntese, esta metodologia, além de estimular a problematização da realidade, caracteriza-se por proporcionar uma prática relevante do estudante, pois quem a utiliza compromete-se com uma ação da realidade, em algum grau.

2 OBSERVAÇÃO DA REALIDADE

Para o desenvolvimento da primeira etapa da M.P com o Arco de Magueres – a Observação da realidade - tomamos três fontes de aproximação em relação à temática eleita: o resgate de nossas memórias relacionadas ao estágio, o olhar de autores e o olhar de alunos e egressos do curso de Pedagogia, descritas e analisadas a seguir.

2.1 RESGATE DE MEMÓRIA

Ao fazer resgate das memórias sobre como se deu a minha formação de docente, deparei-me com uma situação que me traz muitos questionamentos: os estágios curriculares. Penso que os estágios fazem parte da formação para proporcionar ao estagiário um contato com a realidade a fim de ir identificando os desafios nelas existentes relacionados com a futura profissão.

No entanto, refletindo sobre as experiências de estágio no meu processo de formação, percebi que houve momentos (nos seus inícios) de grandes dificuldades.

A minha primeira experiência com o estágio foi no ano de 1997, quando cursava o segundo ano do Magistério do ensino médio e algumas alunas do terceiro ano foram até a minha sala de aula para compartilharem a experiência que estavam vivenciando nos estágios. Ao ouvi-las falar delas sobre a realidade que encontravam nas escolas, foi crescendo em mim um temor, pois ainda naquele ano teria de fazer o mini-estágio com a duração de duas semanas.

Terminada a aula fui para casa aos prantos, pois tinha medo do que poderia encontrar e não acreditava poder assumir uma sala de aula, em vista dos poucos conhecimentos que possuía. Fiz algumas observações antes da regência. Chegado o período de estágio, a coordenação passou o tema *alimentação*, que eu deveria trabalhar com as crianças, e solicitou que eu fizesse o planejamento.

Ao montar o planejamento para as duas semanas de aula, senti muita dificuldade, pois não sabia elencar objetivos, não sabia descrever o desenvolvimento das aulas. O estágio acontecia no período da tarde e no período da manhã havia aulas do curso de magistério. No entanto, as professoras não

permitiram que as aulas fossem usadas para fazer o planejamento das atividades de estágio, elas continuavam com as suas respectivas matérias.

Ao final das duas semanas de estágio percebi que o meu caderno era confuso, preparava atividades muito simples e a minha atuação foi exclusivamente expositiva, meus planos de aula contemplavam muitas atividades como: questionários, cruzadinhas e desenho, sem a utilização de outros recursos. Ao final da prática, obtive a nota mínima para ser aprovada.

No ano seguinte, tive de fazer o estágio de um semestre com uma turma de segunda série do ensino fundamental e novamente encontrei dificuldades em fazer planejamento, selecionar atividades, saber avaliar se tais atividades eram compatíveis com o nível de aprendizagem das crianças. No início, meu caderno era confuso, com poucas explicações sobre o desenvolvimento das aulas e não fazia o uso de atividades como construção de maquetes, jogos, e outras atividades práticas.

Porém, a professora que me orientaria percebeu a minha dificuldade e passou a indicar atividades que poderiam ser associadas com os conteúdos trabalhados. Entre essas dicas estava a elaboração de um álbum sobre as estações do ano com recortes de revistas, confecção de cartazes, uso de jogos e filmes. Ajudou-me também na organização do meu planejamento, dando dicas de como organizá-lo, ajudou-me a entendê-lo e descrevê-lo.

A minha terceira experiência foi quando cursava o terceiro ano da graduação. Tive de fazer o estágio de uma semana com uma terceira série do ensino fundamental. Lembro-me que a supervisora fez um primeiro encontro com os alunos, explicou como seria realizado aquele estágio, no início com observação e depois regência. Recordo que, para essa situação de estágio, recorri muito às minhas aprendizagens do magistério a fim de organizar o planejamento e até mesmo auxiliar outras colegas em seus estágios.

No ano seguinte, tive três estágios para fazer, um voltado para a orientação educacional comunitária, outro voltado para a educação de jovens e adultos e o outro voltado para as matérias pedagógicas do ensino médio. O primeiro estágio eu fiz junto a instituições da cidade de Londrina que abrigavam moradores de rua. Nesse estágio eu preenchia um questionário sobre o perfil dos moradores dos abrigos. Os dados coletados com os questionários seriam utilizados por uma instituição de Londrina, que tentaria no futuro, fazer a reinserção dessas pessoas em suas respectivas famílias.

O segundo estágio com educação de jovens e adultos foi realizado com uma turma de oitava série de uma escola de Londrina. Lembro que durante esse momento não tive de ministrar aulas, pois a minha formação abrangia somente as séries iniciais. Para essa ocasião foram convidados um advogado e um representante do SEBRAE para conversar com os alunos, sobre direitos trabalhistas e oportunidades de emprego.

O terceiro estágio voltado para as matérias pedagógicas do ensino médio foi realizado junto a uma escola de ensino médio. Contava-se na cidade, naquele momento, com apenas duas instituições oferecendo o curso de magistério de nível médio para atender a toda a demanda de estágios de cursos de licenciatura das IES de Londrina e a permanência na escola que nos acolheu era restrita a poucos momentos. Isso fez com que os docentes desse estágio definissem uma modalidade de estudo aos moldes de uma iniciação científica, contando com algumas informações da escola e algumas observações do trabalho de professores para problematizar e depois para ajudar na teorização, além de um estudo mais aprofundado em outras fontes de consulta.

Durante esse estágio eu tive a oportunidade de conhecer a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez. Tive ainda a chance de conhecer a realidade de uma escola de ensino médio e pude identificar alguns desafios daquela realidade. Foi um estágio em que pude refletir sobre a relação entre a teoria e a prática na formação de professores.

Hoje, pensando sobre os estágios que fiz, considero que o primeiro realizado junto a abrigos, me oportunizou um conhecimento em uma área que estava longe da escola, longe da orientação escolar. Penso que não pude ver de perto os desafios que uma escola encontra no seu dia a dia, não pude observar nenhum acompanhamento voltado para a orientação escolar.

O segundo estágio possibilitou conhecer um pouco mais sobre a educação de jovens e adultos, mas não possibilitou ministrar aula. Percebi que eu não havia cursado em nenhuma disciplina sobre a educação de jovens e adultos, logo, não fazia sentido para mim aquele estágio.

Já, no terceiro, pude ter alguma noção da realidade de uma escola, entrar em contato com os desafios que foram surgindo. Foi um momento em que pude perceber a falta da associação entre a teoria e a prática no trabalho dos professores. Também pude constatar que os desafios encontrados nessa realidade

são assuntos explorados pela literatura, sobre os quais muitos pesquisadores têm procurado discutir, os desafios permanecem. Esse estágio possibilitou-me refletir sobre minha formação.

A partir das vivências que tive com os estágios, considero que os estágios contribuíram para que eu pudesse conhecer a realidade escolar e no caso de abrigos. Percebi que a formação que tive durante as aulas me deram poucos subsídios em termos de conhecimento para que eu pudesse enfrentar os desafios encontrados nesses dois campos.

Quanto ao terceiro, pude ter contato com uma realidade que condizia com a minha formação. Foi uma oportunidade de aprender muito sobre desafios da docência e pude conciliar as aprendizagens do meu período de formação com o campo de estágio; foi um momento que me conduziu à atividade de pesquisa, pois tive de investigar aspectos relacionados com aquela realidade, e também me ajudou ser reflexiva, pois a partir dos dados que obtive, pude perceber a inexistência de associação entre a teoria e a prática num curso de formação de professores no magistério.

Diante dessas vivências ficam algumas inquietações relativas aos estágios: Por que alguns estágios em Pedagogia são ofertados em áreas tão distantes da formação? Por que os desafios encontrados na realidade são tão poucos discutidos enquanto se faz o estágio? Será que os cursos de formação veem os estágios como oportunidades para os estagiários conhecerem a realidade ou é apenas um cumprimento da legislação? Por que existem tantos estudos sobre a prática dos estágios, mas são pouco utilizados durante a formação? Por que o estágio é feito em momentos finais dos cursos sem a integração explícita com as outras disciplinas do curso?

A partir do nosso resgate de memória, percebemos que são muitos os questionamentos sobre a atividade de estágio, e pensamos que eles poderão nos ajudar na definição do nosso problema de estudo.

2.2 OLHAR DE AUTORES

Hoje, uma das discussões que tem ocupado educadores e órgãos responsáveis pela educação nacional, diz respeito à formação inicial que professores vêm recebendo. Com essa temática discute-se também sobre a maneira

como se realiza o estágio, e que significados ou características tal atividade apresentando no ao processo de formação docente.

Entre os pesquisadores que têm discutido o estágio está Pimenta (2006), Pimenta e Lima (2004), Piconez (2006), e outros. O estágio se constitui em parte do currículo dos cursos de formação de professores e acontece a partir da metade do curso.

O período de estágio é uma etapa de aproximação entre a teoria aprendida nas aulas teóricas e a realidade encontrada nas escolas, é a articulação da teoria com a prática. Kulcsar (2001) percebe as atividades de estágios curriculares como o momento que proporciona o engajamento do estagiário com a realidade, a fim de que alunos mantenham relações com o meio e conheçam com mais profundidade. É uma atividade que facilita ao aluno confirmar ou descartar sua escolha profissional.

No entanto, além do estágio ser caracterizado como período de articulação entre a teoria e a prática, é também o período em que o estagiário procura imitar modelos, em que ele é incentivado, a ir a campo para observar procedimentos e futuramente, como professor, poderá adotar ou descartar. Para Pimenta e Lima (2004, p. 36): “O estágio, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa”. Outra característica atribuída ao estágio é o fato de propiciar ao estagiário a chance de ir a campo e fazer a utilização de técnicas aprendidas durante a formação, supervalorizando a técnica. Pimenta e Lima (2004), dizem que o estágio às vezes é voltado para o preenchimento de fichas, utilização de técnicas.

Para Pimenta (2006), Pimenta e Lima (2004) e Piconez (2006), outra característica dessa atividade é que ela favorece o aluno a refletir e a se conscientizar sobre a realidade e sobre os diversos aspectos que constituem a ação pedagógica. Sobre isso afirma Piconez (2001, p. 27):

Com a prática da reflexão sobre a prática vivida e concebida teoricamente, são abertas perspectivas de futuro proporcionadas pela postura crítica, mais ampliada, que permitem perceber os problemas que permeiam as atividades e a fragilidade da prática.

Pimenta e Lima (2004, p.46) dizem que o estágio pode ser realizado em forma de pesquisa, possibilitando que o aluno compreenda e problematize as situações que observam, conforme explicam:

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de uma lado, na mobilização de pesquisas que permitem a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam, por outro lado [...] se traduz na possibilidade dos estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador.

Nessa perspectiva incentiva ao estagiário a buscar novos conhecimentos entre as explicações que existem com os novos dados que se apresentam na realidade. O estágio ajuda o aluno a construir a sua identidade de professor, pois é na prática que ele vivencia uma ação reflexiva e crítica, fortalecendo assim a maneira de encarar as relações que acontecem dentro da escola.

As atividades de estágio acontecem a partir da metade do curso, fato que tem contribuído para que alunos percebam uma falta de associação entre a teoria e a prática, o que contradiz característica dessa atividade, a de articuladora. Essa percepção se destaca pelo fato de que as disciplinas teóricas estão distantes das atividades práticas, sobre isso diz Pimenta (2004, p. 33), “o curso nem fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica”. Conforme percebido, o estágio ainda é motivo de muitas pesquisas e reflexões, pois ainda se apresenta como um tema bastante complexo, devido à falta de consenso entre pesquisadores e IES sobre a importância para a formação do professor. Isso ocasiona uma multiplicidade de características.

Além disso, o estágio é visto de diferentes ângulos, o que pode levar a supervalorização de um aspecto em relação ao outro. Partindo das colocações que os autores fazem sobre o estágio é possível perceber que existe em torno desse tema, discussões bastante aprofundadas no intuito de demonstrar que o estágio favorece a formação do professor, pois possibilita o contato do aluno com a realidade, a conexão entre teoria e prática e a relação de IES com a escola.

Diante dessas considerações e das novas discussões sobre a atividade de estágio curricular, algumas inquietações permanecem: - Que características mais tem o estágio? Que fatores têm contribuído para que o estágio

se apresente como um momento de associação entre a teoria e prática? Como os professores dos cursos de formação docente percebem o estágio como um momento/componente da formação do aluno? Será que o estágio curricular tem sido pouco discutido durante a formação e por isso acaba por se tornar apenas o cumprimento de tarefas? Será que os cursos de formação têm conseguido mostrar para os alunos a importância e os ganhos que o estágio pode oferecer? Pensamos que as contribuições e esclarecimentos trazidos pela literatura nos impulsionam ainda mais para quereremos investigar a atividade estágio.

2.3 OLHAR DE ALUNOS E EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEL

Para a coleta de dados dessa terceira fonte de informação utilizamos um questionário que segundo Severino (2007, p. 125), consiste em um conjunto de questões sistematicamente articuladas, que tem por finalidade levantar informações escritas a respeito de um determinado assunto. “As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos.”

Conforme Marconi e Lakatos (2007) essa técnica de pesquisa oferece algumas vantagens como, obtenção de respostas mais rápidas, liberdade para responder em função do anonimato e para quem responde há mais tempo, podendo responder em uma hora mais favorável.

Para selecionarmos os participantes fomos, durante o período noturno até duas salas de aula, uma da terceira e a outra da quarta série do curso de pedagogia da UEL. Pedimos permissão aos professores para convidar alguns alunos a participarem. Os que se mostraram interessados receberam uma breve explicação sobre o intuito da pesquisa juntamente com o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice 1) e o questionário. Combinamos com os alunos que retornaríamos no dia seguinte para apanhá-los. Também entregamos alguns questionários para alunos de um curso de especialização da mesma instituição, formados em Pedagogia pela mesma.

O questionário era composto com duas questões abertas (Apêndice 2), sendo elas: Do seu ponto de vista, qual a contribuição do estágio para a atuação profissional do pedagogo?, e Que dificuldades encontrou ou tem encontrado na realização do estágio?

Responderam ao questionário sete pessoas, três alunas da terceira série, duas da quarta e duas ex-alunas. As respostas obtidas serão apresentadas a seguir, para isso, utilizamos exemplos com complementos explicativos das mesmas. Para nos reportarmos aos alunos da graduação utilizamos a letra A para a categoria Aluno, sendo que o primeiro algarismo após a letra indica a série e o segundo algarismo indica o número do aluno. Para os ex-alunos, utilizamos a letra E para indicar ex-aluno, seguidas dos número 1 ou 2, já que foram 2 os consultados.

Em relação à primeira pergunta, a resposta foi unânime ao afirmarem que a maior contribuição do estágio é fazer a articulação entre a teoria aprendida em sala de aula e a prática, como exemplificamos a seguir:

Na minha visão, a possibilidade de estar no estágio contribuiu para verificar como se efetiva na prática as discussões teóricas (A. 3.1).

O estágio é muito importante para a nossa prática pedagógica. No meu caso é a única oportunidade (durante o curso) de vivenciar o cotidiano, a realidade e a prática na escola, já que não atuo na área (A.4.2).

O estágio é pensado para que os alunos tenham a oportunidade de relacionar os conhecimentos adquiridos na graduação ao que ocorre na prática. Muitas vezes o aluno pensa que a realidade é de uma maneira, mas com o estágio consegue vivenciar situações que muitas vezes não havia pensado (A. E.1).

Uma das colaboradoras, ao mesmo tempo em que valoriza a atividade de estágio, inclui ainda em sua resposta uma dificuldade que encontrou na realização do estágio:

No meu ponto de vista, o estágio é fundamental para que ocorra uma formação de nível acadêmico, sendo este que nos permite a articulação entre a teoria com a prática. Embora muitas vezes não é possível por em prática a teoria que estamos desenvolvendo durante as aulas na universidade, dentro do campo que estamos estagiando. Creio que se fosse permitido que nós desenvolvêssemos mais o que foi aprendido na universidade, seria mais proveitoso o estágio em nossa formação (A.4.1).

Para a segunda pergunta, nossas colaboradoras apresentaram diferentes dificuldades relacionadas ao estágio que apresentamos a seguir, no Quadro 1:

Quadro 1 – Manifestações de dificuldades encontradas nos estágios

Tipos de dificuldades encontradas	Número de manifestações
Carga horária muito extensa	A.3.2, A.3.3, A.4.2, E.1
Dificuldade de encontrar campo de estágio	A.3.2, A.4.1, E.1
Acúmulo de estágios nos anos finais do curso juntamente com outras atividades	A.4.2, A.3.3, E.1
Exercer as aprendizagens na prática	A.4.1
Acompanhar o desenvolvimento da função do pedagogo	A.4.1
Dias estabelecidos	A.3.1
Impossibilidade de ver a teoria ser aplicada na prática devido aos estágios serem deixados para os anos finais do curso,	E. 2

Fonte: autora

Como pode ser observada no Quadro 1 a maior dificuldade manifestada por quatro colaboradoras refere-se à carga horária do estágio que consideram extensa. Conforme disse A.3.2, “a maior dificuldade para a realização do estágio, no meu ponto de vista, refere-se à carga horária ser comprida”. Em segundo lugar, aparecem duas outras dificuldades, ambas manifestadas por três colaboradoras. Uma delas diz respeito à dificuldade de encontrar campo para a realização de estágio. A segunda refere-se ao acúmulo de estágios nos anos finais, sendo essa atividade realizada juntamente com outras exigências do curso, como a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Quatro dificuldades foram apontadas por apenas uma colaboradora, a dificuldade de exercer as aprendizagens na prática, a dificuldade de acompanhar o desenvolvimento do trabalho do pedagogo, dias estabelecidos e impossibilidade de ver a teoria ser aplicada na prática por ser esse momento realizado somente nos anos finais do curso. Conforme disse a colaboradora E.2: “o estágio realizado nos anos finais não possibilita que o aluno vá gradativamente aplicando os conhecimentos aprendidos e questionando como a teoria pode contribuir efetivamente na prática”.

Pelas respostas ao primeiro questionamento podemos perceber que o estágio é percebido como momento da formação que proporciona a unidade entre

a teoria e a prática (ação) da profissão. Um momento em que surgem muitas dificuldades, percebidas diferentemente pelas nossas colaboradoras.

Examinando as respostas, em que podemos ver as vantagens e as dificuldades apontadas pelas alunas, surgem então algumas inquietações: Será que o estágio não poderia ser realizado desde os anos iniciais do curso de Pedagogia? Como os responsáveis pelos cursos de formação avaliam os objetivos do estágio? Será que a percebe como momento de pôr em prática a teoria e como momento de aproximar o aluno do futuro campo profissional? Por que há falta de campo para a realização do estágio? Será que os responsáveis pelos cursos de formação têm-se preocupado em aproximar os conteúdos dos programas de ensino com a realidade escolar em que atua o pedagogo? Na etapa seguinte, apresenta-se o processo de elaboração do problema que deu continuidade à pesquisa.

2.4 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE ESTUDO

Tomando como ponto de partida a observação da realidade, para a qual apontamos três fontes de informação/ aproximação da realidade - resgate de memória, olhar dos autores e olhar de alunos e ex- alunos -, notamos que o tema estágio é complexo. É uma atividade importante para a formação do professor por possibilitar o contato com a realidade de sua profissão. Conforme pudemos perceber existem algumas dificuldades associadas a ele, sendo que provêm de diferentes ordens, conforme exposto no Quadro 2:

Quadro 2 – Aspectos geradores de inquietações relacionadas ao estágio

Conteúdos	Número de incidências
a. Desenvolvimento do curso - estágio	7
b. Organização do curso - estágio	3
c. Legislação	2
d. Estrutura do curso	1
e. Finalidade do estágio	1
f. Integração curso/ campo	1
g. Pesquisa sobre estágio	1

Fonte: autora

Para explorar a temática e conhecermos melhor os desdobramentos citados no Quadro 2, elaboramos um problema de estudo que consideramos relevante e viável para essa pesquisa: **Que características de estágios curriculares são favorecedoras ou não da formação do pedagogo?**

Com esse problema, pensamos poder responder a algumas das inquietações levantadas durante a etapa anterior, procurando investigar como a legislação orienta o estágio, como professores que trabalham com essa atividade a percebem, bem como conduzem os alunos no trabalho com elas, como os alunos que vivenciam as situações de estágio percebem essa prática.

3 DEFINIÇÃO DOS PONTOS-CHAVE

A definição dos pontos-chave constitui a segunda etapa da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez. Caracteriza-se por uma reflexão sobre o problema que facilita compreendê-lo mais profundamente e pela definição dos pontos que serão estudados. A reflexão se dá em dois níveis: no primeiro, buscamos examinar quais os possíveis fatores associados ao problema; e no segundo, procuramos responder quais são os possíveis determinantes maiores com eles associados ou contextuais. Com essa reflexão, elencamos diversas possíveis explicações para a existência do problema, o que nos permitiu melhores condições para eleger os pontos a estudar, conforme passamos a descrever.

3.1 POSSÍVEIS FATORES ASSOCIADOS AO PROBLEMA

Ao olharmos para o que elaboramos na etapa anterior, podemos perceber que os estágios apresentam, de forma acentuada, algumas dificuldades de diferentes ordens. Tais dificuldades podem, por sua vez, enfraquecer o potencial formativo dos estágios e podem até constituir entrave para um processo de formação mais amplo do pedagogo. Daí nos perguntamos: Por que ocorrem essas dificuldades? Porque existem situações de estágio que desfavorecem a formação do pedagogo?

Ao procurarmos responder a essas inquietações, pensamos que um possível fator associado ao problema é a forma como é feita a organização do curso, em que o estágio é deixado para os anos finais, dissociando assim a teoria e a prática e evidenciando a ideia de um currículo fragmentado, conforme asseveram Pimenta e Lima (2004, p. 33) “os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem”.

Pensamos ainda que a falta de discussão nas aulas sobre as práticas vivenciadas no estágio, muitas vezes, com pouca explicação sobre os objetivos e a dinâmica dessas atividades para a formação do professor possam estar contribuindo para a fragilização da formação do pedagogo. Com isso se deixa de mostrar aos alunos que essa atividade, segundo Pimenta e Lima (2004), serve para ajudá-los a conhecer mais profundamente aspectos da profissão.

Outro fator que pode estar contribuindo para a existência de situações que desfavorecem a formação do pedagogo seria a preocupação dos orientadores de estágio em fazer cumprir a legislação, descuidando-se, algumas vezes, de aprofundar, junto aos alunos, a reflexão sobre a importância do estágio para a sua formação profissional. Tal preocupação com a legislação pode ser associada, segundo Pimenta e Lima (2004), à falta de professores preparados ou pouco comprometidos com os estágios, por não conhecerem a realidade escolar fora da universidade.

É possível ainda que outro fator do problema possa ser o fato dos professores orientadores de estágio não terem tido boas experiências de estágio durante a formação, ficando assim prejudicada a atuação como orientadores.

Pensamos ainda que outro fator que pode estar associado ao nosso problema de estudo é a falta de conhecimento e experiência da maioria dos professores do curso em relação ao vasto campo de atuações do pedagogo, designadas pela legislação, que até pouco tempo atrás eram desconhecidas. Logo, a falta de formação do pedagogo (incluindo os que supervisionam estágios) para atuar nesses novos campos que vão sendo abertos para esse profissional, pode prejudicar a preparação dos estagiários e o próprio andamento do estágio quando se mostram diferentes dos comuns, daqueles da escola, por exemplo. Enfim, são várias as possibilidades de explicação do nosso problema.

3.2 POSSÍVEIS DETERMINANTES CONTEXTUAIS ASSOCIADOS AO PROBLEMA

Ao dar sequência à reflexão, agora sobre os possíveis determinantes associados ao problema em estudo, destacamos alguns advindos do âmbito contextual maior.

Pensamos que um determinante maior seja a falta de clareza da própria Legislação quanto à forma como essa atividade deve acontecer, uma vez que na própria Resolução CNE/ CP nº 1/ 2002, onde estão as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do professor, encontramos uma contradição relacionada à prática. O artigo 12 parágrafo 1º, diz que a prática não pode ficar reduzida a um espaço isolado sem a articulação com o restante do curso. Já o parágrafo segundo do mesmo artigo, estabelece que: “*A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.*” Lendo os demais artigos

encontramos no terceiro parágrafo do artigo 13 a afirmação de que os estágios só podem ser desenvolvidos a partir do início da segunda metade do curso, o que evidencia uma falta de consenso sobre a prática dentro do próprio documento que visa organizar os cursos formadores de professores.

Outro determinante que pode estar associado ao problema diz respeito à ideia generalizada que se tem sobre o estágio, ao considerá-lo equivalentes à parte prática dos cursos. Isso é confirmado quando nos reportarmos a autores como Pimenta (2006), Pimenta e Lima (2004), Piconez (2006), que, ao abordarem o tema estágio curricular, enfatizam a necessária relação entre teoria e prática, com a intenção de esclarecer o que é estágio.

É possível ainda que o crescente número de alunos nas universidades, em específico nos cursos de formação de professores, acabe por aumentar o número de orientandos para os professores responsáveis, o que os impede de disponibilizar o devido tempo para a supervisão do estágio.

3.3 PONTOS-CHAVE DEFINIDOS

Visando responder ao problema, vimos, na etapa anterior, algumas hipóteses explicativas iniciais que, de certo modo, justificam a existência do problema. Para estudá-lo melhor, elegemos três pontos-chave. Primeiramente faz-se necessário estudar mais profundamente a literatura sobre estágio e a sua direta relação com a temática teoria-prática, e investigar como o estágio é apresentado na legislação e que implicações essa atividade traz para a formação do professor. Cabe ainda conhecer mais de perto os documentos orientadores do curso de Pedagogia focalizado no estudo, para verificar como os estágios são conceituados e normatizados. Sintetizamos aqui esse ponto-chave com o seguinte título: *Aspectos teóricos e legais associados aos estágios curriculares do curso de Pedagogia*.

Como segundo ponto-chave, elegemos buscar situações de estágios curriculares de um curso de Pedagogia de uma universidade pública do norte do estado do Paraná, verificadas junto a estagiários, que sirvam como foco de análise da contribuição dessas atividades para a formação do pedagogo. Interessa-nos verificar a percepção que tais estagiários têm sobre as características dessas atividades e se elas favorecem ou não a formação do pedagogo. Em síntese: O

entendimento de alunos de um curso de Pedagogia quanto ao papel do estágio curricular na sua formação.

O terceiro ponto-chave ajuda-nos a avaliar a percepção de professores orientadores de estágios do curso de Pedagogia sobre como conduzem tais atividades e em que sentido elas contribuem para a formação de futuros pedagogos. Ou seja, o terceiro ponto-chave fica assim definido: *percepção de professores orientadores de estágios do curso de pedagogia a respeito de suas práticas junto aos estagiários.* Tais pontos-chave são descritos a seguir em seu desenvolvimento, como uma investigação mais profunda, representando a etapa da teorização.

PARTE 2 – O ESTUDO PROPRIAMENTE DITO. OU. A TEORIZAÇÃO

4 ASPECTOS TEÓRICOS E LEGAIS ASSOCIADOS AOS ESTÁGIOS CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA

Para tratarmos do tema estágio, e assim compreendê-lo melhor, apresentamos a seguir uma análise dessa atividade no processo de formação de professores. Para isso, consultamos na literatura diversos aspectos associados ao estágio e também a legislação.

4.1 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Tratar do tema estágio supervisionado na formação de professores não é uma tarefa fácil, já que implica diretamente na discussão da formação, por tratar-se de um componente curricular dos cursos de formação.

Atualmente, a formação de professores tem chamado a atenção dos pesquisadores, pois se trata de um dos grandes desafios enfrentados pelas políticas educacionais. Gatti (1997) aponta, em um de seus estudos, que o motivo responsável pela crescente interesse em pesquisas voltadas para a formação de professores foi a expansão da rede de ensino que, acabou requerendo um número maior de professores, porém a qualidade de ensino oferecida para esses profissionais não atingiu um grau satisfatório, conforme a autora afirma:

Com a grande expansão das redes de ensino em curto espaço de tempo e a ampliação consequente da necessidade de docentes, a formação destes não logrou, pelos estudos e avaliações disponíveis, prover o ensino com profissionais com qualificação adequada (GATTI, 1997, p. 1).

Pimenta (2007, p. 09) considera que a formação de professores tenha mais espaço em meio as discussões, tanto das políticas públicas quanto de pesquisadores, por dois motivos, conforme podemos observar em seu texto:

Um [motivo] vincula-se ao débito público em atender uma demanda historicamente reprimida; outro à necessidade de responder a esse desafio a partir de todas as ciências que estão presentes na Educação Básica e demandam uma formação tão específica quanto à especialidade da área do conhecimento daquela ciência.

Essa autora (2007) entende que o crescimento das pesquisas em torno da formação de professores é sustentado pela ideia da necessidade de uma reforma educacional e social e que, para isso ocorrer, é preciso que os professores tenham não só instrumentos que lhes possibilitem pensar de modo diferente do tradicional mas também oportunidade de exercer novas práticas que ultrapassem a ação de transmissão de conteúdo. De acordo com essa perspectiva, a formação dos professores refletirá diretamente na sociedade.

Estudos realizados sobre a formação de professores demonstram sinalizado que ela é inadequada, ou no mínimo insuficiente, conforme encontramos em Leite; Ghedin e Almeida (2008, p. 23), “pesquisas recentes têm mostrado que os professores não estão recebendo um preparo inicial suficiente nas instituições formadoras para enfrentar os problemas encontrados no cotidiano de sala de aula.” Tal afirmação evidencia uma fragilização da formação de professores que, por sua vez, acaba afetando sobre todos os aspectos que a constituem. Inevitavelmente, o estágio acaba recebendo os reflexos de toda a problemática que atinge essa formação.

Compreender o estágio durante o processo formativo requer buscar os diversos fatores com ele envolvido, por se tratar de uma temática ampla e complexa, pois há muita divergência no modo como o estágio é conceituado, percebido e desenvolvido. Podemos constatar isso ao consultarmos autores como Riani (1996); Leite; Ghedin e Almeida (2008); Pimenta e Lima (2004), Piconez (2001), entre outros. São autores que têm dedicado esforços em estudar mais profundamente o estágio no processo de formação; e em seus textos, há discussões que abrangem diversos aspectos relacionados a essas atividades. Por exemplo, encontramos diferentes conceituações, dificuldades, experiências vivenciadas por professores junto a seus alunos e até possíveis soluções para minimizar os obstáculos que vêm se apresentando nessa atividade. Com este tópico e fundamentada pela literatura temos a intenção de analisar como as atividades de estágio têm se apresentado no processo de formação inicial de professores.

4.1.1 Conceitos

O estágio curricular é um componente da formação de professores. Ao explicarmos inicialmente o que vem a ser essa atividade, buscamos em dicionários as definições para o termo estágio. Conforme o dicionário da língua portuguesa Ferreira (2008, p.375) estágio é: *“Aprendizado, tirocínio (de qualquer profissional). Aprendizado de especialização em organização pública, ou particular. Etapa, fase.*

No dicionário virtual Priberan (2011), a definição encontrada é: *“1. Tempo de tirocínio ou aprendizado de certas profissões como a de advogado ou médico; 2. Período durante o qual uma pessoa ou um grupo exerce uma atividade temporária com vista a sua formação ou aperfeiçoamento profissional”.*

Encontramos a seguinte definição no dicionário virtual Michaelis (2009): *“1. Período, fase, etapa; 2. Tempo de prática ou tirocínio para o exercício de certa profissão”.* No dicionário virtual Dicio (s/d), lemos: *“1. Período de estudos práticos, exigidos aos candidatos ao exercício de certas profissões liberais: estágio de engenharia; estágio pedagógico. 2. Período probatório, durante o qual uma pessoa exerce uma atividade temporária numa empresa. Aprendizagem, experiência”.* A partir das definições expostas nos dicionários, podemos perceber que todas elas se aproximam, por considerar que o estágio é um momento da formação profissional.

Alguns autores como Berbel (1981, p. 06), ao investigar o estágio na Universidade de Londrina, utilizando a terminologia usual na época, assim o definiu: *“Estágio curricular é o estágio supervisionado, de caráter prático-profissionalizante, previsto e realizado como disciplina obrigatória do Currículo Pleno, na maioria dos cursos de graduação.”*

Bianchi; Alvarenga e Bianchi (2011, p. 15), apresentam em seu estudo uma definição semelhante a dicionário Ferreira (2008) já apresentada, porém, adicionam à definição, o termo supervisionar que aparece como sinônimo de inspecionar. Podemos então afirmar que o estágio supervisionado é uma atividade acompanhada por alguém, no caso o professor supervisor.

Quanto à definição, foi possível perceber que não se diferenciam na essência do que é o estágio. No entanto, o entendimento dessa atividade pode variar conforme encontrado na literatura. Fontana (2011, p. 19) explica que o

estágio é parte importante da preparação profissional do aluno e complementa: “é uma atividade em que o processo de trabalho desenvolve-se em duas condições de produção distinta e articuladas: a atividade da educação formal e a vivência de situações de trabalho”. Nesse sentido, o aluno aprende conhecimentos teóricos sobre a profissão e realiza suas primeiras experiências profissionais.

Pimenta (2006) entende que o estágio é uma atividade que alunos realizam enquanto estão em processo de formação, junto ao campo de trabalho, no qual vão atuar após a conclusão do curso. Também é entendido como uma atividade que pode articular a teoria com a prática, conforme podemos ler em Kulcsar (2001, p. 64), “é o elemento capaz de causar a relação entre polos de uma mesma realidade”. Nesse caso entre a IES e a escola que recebe o estagiário.

Para Pimenta e Lima (2004, p. 63) o estágio é entendido como um componente curricular que contribui para a construção da identidade docente e assim explicam “a identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe legitimar”. Complementam seu entendimento que tal construção ocorrerá à medida que os cursos de formação oportunizarem a reflexão sobre as representações sócio históricas existentes nos cursos.

Conforme o entendimento de Piconez (2001), o estágio é um componente da formação teórico-prática. E, nessa perspectiva, não há uma supervalorização de um desses aspectos em relação ao outro, pois ambos se relacionam diretamente, complementando-se. Para Riani (1996), o estágio é um momento privilegiado em que os alunos têm a oportunidade de realizar uma síntese entre a teoria e a prática.

Ao consultarmos Buriolla (2006), que atua na docência de disciplinas relacionadas com a prática profissional (estágio e supervisão de estágio) do curso de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e da Universidade de São Francisco, encontramos algumas considerações sobre o entendimento de estágio. A primeira consideração é de que o estágio é concebido como um espaço de treinamento, em que é oportunizada a aprendizagem do aluno a partir de situações reais do Serviço Social. A autora complementa: “O estágio é o *locus* onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida, volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser

planejado gradativa e sistematicamente” (BURRIOLA, 2006, p.13). Complementa a autora que o estágio oportuniza as primeiras experiências profissionais enquanto docentes, e também é nesse espaço que entram em contato com a realidade e podem, por meio dele, fazer articulação entre a teoria e a prática.

Em síntese, podemos constatar que as definições dos dicionários sobre o que é o estágio não se contrariam entre si, como no caso do entendimento dos autores. De maneira geral, todos entendem o estágio como momento da formação profissional que pode proporcionar a relação entre a teoria e a prática e a formação da identidade profissional.

4.1.2 Dificuldades

Ao lado das definições e entendimentos sobre o estágio, encontramos muitas facetas que se apresentam como dificuldades associadas a essa atividade; uma das que tem chamado bastante atenção dos pesquisadores refere-se justamente à dissociação entre a parte teórica do curso e a parte prática que, por sua vez, tem causado outros desdobramentos desafiadores/ problemáticos para essa atividade.

Nos anos de 1990, Riani (1996, p.17), ao investigar o tema estágio, constatou que a relação entre a teoria e a prática nos cursos de formação de professores se dava de forma dissociada, ou seja, aulas teóricas distantes dos estágios, e sobre isso, afirmava:

Parece-nos que as relações entre teoria e prática continuam a se estabelecer de forma mecânica, desvinculadas entre si. Continua prevalecendo uma concepção dualista, na qual a teoria não consegue explicar a prática e vice-versa e que chega até mesmo a sérias contradições dentro do sistema educacional.

Para a autora, esse quadro já existia antes da implementação dos modelos pedagógicos liberais e progressistas e continuou a existir, permanecendo assim a dualidade entre a teoria e a prática e até mesmo reforçando a existência de contradições entre as mesmas.

Diante desta dualidade, a formação de professores acabou ganhando um aspecto negativo, como já mencionado, isto é que preparam mal os alunos. Isso é muitas vezes é reforçado pela grande ênfase de se entender a

atividade de estágio como a parte prática, deixando-se de lado a teoria, conforme afirmam Pimenta e Lima (2004, p. 33, grifos das autoras):

O estágio sempre foi identificado como a parte mais prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir, a respeito dos alunos que concluem seus cursos, referências como “teóricos”, que a profissão se aprende “na prática”, que certos professores são por demais “teóricos”. Que “na prática a teoria é outra”.

As autoras destacam ainda que, em razão dessa dicotomia entre teoria e prática, evidencia-se que a formação de professores não tem conseguido preparar teoricamente os alunos, tão pouco sabido utilizar a prática como ponto de fundamentação teórica, reforçando a ideia de dissociação.

Outra constatação a que se chegou sobre a forma como os professores têm sido formados, ligada à falta de relação entre a teoria e a prática, faz indicações de que os cursos não têm conseguido, na maioria das vezes, oferecer uma formação teórica que subsidie os professores para conseguirem lidar com a realidade que vem se apresentando na escola. Reforçando essa ideia, Leite, Ghedin e Almeida (2008, p. 34) afirmam:

O estágio, nos moldes tradicionalmente assumidos nos cursos de formação de professores, não tem permitido contribuir para a análise crítica da prática docente em sala de aula e não tem conseguido formar uma cultura ou atitude docente que consiga superar a cultura escolar que ainda carrega vícios de uma perspectiva tecnicista e conservadora da educação.

Os autores somam a essa explicação que a falta de análise crítica, enquanto o aluno ainda se encontra no processo de formação, gera uma preparação incapaz de dar suportes para um recém-formado. Afirmam que faltam saberes docentes que lhes proporcione condições de instituírem práticas inovadoras na escola.

A partir dessa afirmação podemos pensar que esses saberes são segundo Gauthier (1998): os disciplinares, os curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, das experiências e da ação pedagógica, que os cursos de formação podem não estar conseguindo ajudar os alunos a adquirirem por conta de um currículo fragmentado, por falta de clareza na proposta curricular sobre que tipo de profissional se quer formar, entre outros.

Piconez (2001, p. 17) explora a ideia de que o estágio não tem favorecido a reflexão sobre a prática, complementando que “o conhecimento da realidade escolar através dos estágios não tem favorecido reflexões sobre uma prática criativa e transformadora nem possibilitado a reconstrução ou redefinição de teorias que sustentem o trabalho do professor”.

A autora destaca ainda que muitas vezes o estágio é direcionado pelos programas sem que haja discussões sobre essa atividade, ficando assim, percebida como uma atividade desarticulada das demais disciplinas.

No que se refere às dificuldades que são associadas à questão teórico- prática, encontramos ainda alertas de que muitas vezes essa atividade é reduzida ao momento da empregabilidade de técnicas. Pimenta e Lima (2004, p. 37), a esse respeito, afirmam:

Nessa perspectiva, a atividade de estágio fica reduzida à *hora da prática*, ao “como fazer”, às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas e fluxogramas.

Argumentam ainda as autoras que muitas vezes o entendimento de prática dos cursos de formação de professores reduz-se ao aprimoramento e desenvolvimento de habilidades instrumentais para a ação docente, e isso, por sua vez, acaba sendo utilizado pelos cursos como o “carro chefe” para uma boa formação.

Assim, uma crítica que tem sido feita a determinadas situações de estágio é a de sua redução ao “como fazer” determinadas técnicas em sala de aula, favorecendo com isso a pouca ou nenhuma ação de reflexão por parte dos alunos e, conforme afirmado pelas autoras:

A perspectiva técnica no estágio gera um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem os nexos entre os conteúdos (teorias) que desenvolvem e a realidade nas quais o ensino ocorre (PIMENTA; LIMA, 2004, p.39).

Essa dificuldade, no entanto, traz outras implicações, como a evidência de que as mesmas podem estar oportunizando pouca discussão sobre a realidade escolar e, conseqüentemente pouco retorno das práticas às instituições formadoras. Outro aspecto problemático que tem sido apontado sobre a atividade de

estágio é que essa atividade fica, na maioria dos cursos, distanciada das demais disciplinas e isto pode estar associado ao fato ser geralmente responsabilidade da didática ou de disciplinas essencialmente pedagógicas, como explica Piconez (2001, p.16):

Se, por um lado, a legislação e, conseqüentemente, os agentes pedagógicos que participam da formação de professores consideram a Prática de Ensino sob a forma de Estágios Supervisionados, muitas vezes como tarefa exclusiva da Didática, com dificuldades de identificá-la no interior de um projeto político-pedagógico mais amplo, por outro lado, ela vem sendo desenvolvida, no curso de Pedagogia, por componentes curriculares autônomos como as Metodologias [...]

A autora destaca que nos cursos de licenciatura as atividades de estágios curriculares são associados à Prática de Ensino, que objetiva a preparação do aluno para o exercício do magistério. Outra dificuldade associada ao estágio diz respeito a essa atividade ficar reduzida à observação de professores, com conseqüente cópia de modelos, sem que haja o incentivo à reflexão.

O estágio [...] reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Assim, a observação se limita à sala de aula, sem análise do contexto escolar (PIMENTA; LIMA, 2004, p.36).

Conforme essas autoras, a ideia de imitação de modelos reforça a desvalorização da formação intelectual, pois, para alguns alunos, o êxito de uma boa formação está na aproximação aos modelos encontrados no campo. Além da atividade de estágio ser desviada para observação de modelos, há ainda situações em que alunos são direcionados para o campo de estágio para captarem as falhas dos professores e ou das escolas. Pimenta e Lima (2004) explicam que esse tipo de estágio fez com que as escolas passassem a recusar a presença de estagiários e com isso acabou diminuindo os campos para a realização de estágio gerando uma nova dificuldade para essa atividade.

Riani (1996) diz que outra dificuldade associada ao estágio é a pouca importância que as escolas dão para essa atividade. Isso é decorrente da falta de retorno da universidade ao campo de estágio para apresentarem os resultados dos trabalhos realizados pelos estagiários.

Bianchi, Alvarenga e Bianchi (2011) apontam para um aspecto bastante sério associado aos estágios curriculares - o fato de que muitas vezes, alunos acabam realizando tarefas nos campos de estágios que não são de sua competência, desviando sua atenção do foco de formação e deixando de utilizar sua capacidade de análise.

Esse quadro pode ser reforçado muitas vezes, pelo fato de que os responsáveis pelas orientações e acompanhamento do estágio não conseguem ir ao campo para fazer o acompanhamento dos alunos. Segundo Riani (1996, p. 25), isso acontece por que existem muitos alunos para serem supervisionados e esses se espalham por diversas instituições de uma cidade como a de cidades vizinhas. “Conseqüentemente, a supervisão é feita à distância e os objetivos reais dos estágios se perdem de vista”. Para a autora, as dificuldades associadas a essa temática atingem ainda outros diferentes segmentos, como explica:

O seu desenvolvimento transforma-se num processo complicado, em virtude dos entraves provocados por vários motivos, tais como controvérsias nas orientações, indefinição da legislação vigente, interpretações diferenciadas dos textos legais das instituições do ensino superior, além dos problemas apresentados pelos alunos e professores (RIANI, 1996, p.18).

Para explorar um pouco mais o assunto em questão, são trazidos aqui aspectos que evidenciam algumas dificuldades associadas ao estágio descritas por Buriolla (2006). Esse complemento é fruto de sua tese de doutorado e conforme já mencionado, anteriormente, a autora é professora do curso de Serviço Social, e investigou juntamente a professores, supervisores de estágio e alunos estagiários do curso em questão, os seguintes pontos: visão de estágio, representação de estágio, concepção de estágio, entre outros.

A primeira dificuldade apresentada por Buriolla (2006, p.80) é de que as leis que existem para a proteção dos estagiários são constantemente negadas, uma vez que muitas instituições usam o estagiário como mão-de-obra barata. Sobre isso esclarece: “nesta perspectiva é um estágio – trabalho, de qualidade inferior, pelo fato do aluno não estar preparado a ser explorado pela organização”. Outro aspecto é o de que, em algumas situações, o estágio é realizado pelo simples cumprimento da carga horária, concepção essa que muitas vezes é do aluno e da própria instituição que recebe o estagiário, deixando assim de compreenderem esse

momento como uma oportunidade de aprendizagem e repassando aos alunos recebidos tarefas de secretariado, arquivista, entre outras.

A autora trata também da falta de planejamento das atividades de estágio e do delineamento das atividades que os alunos podem realizar nos campos. Isso, por sua vez, tem gerado neles insegurança por não saberem o que podem fazer. Há ainda a questão de conflitos gerados entre as IES e os campos de estágio e, segundo Buriolla (2006, p. 80).

Existe o hiato entre o que estas instituições propõem e o que executam, entre o seu discurso e a ação, entre os seus objetos e os seus programas [...] muitas vezes, o estagiário arca com as consequências das carências, da não-integração entre as organizações e dos impasses entre a teoria e a prática.

A autora salienta que esse impasse entre IES e campo ainda é evidenciado quando as instituições–campo dirigem suas ações para uma formação profissional rotineira, com apenas o cumprimento de tarefas, deixando de estimular a reflexão e a recriação do exercício profissional dos estagiários.

Outra dificuldade apontada trata da falta de conexão entre as áreas/disciplinas do curso com a realidade. “Neste sentido, a alienação da Unidade de Ensino se faz presente em relação ao que está ocorrendo na sociedade, limitando seus conhecimentos e ações, tornando-se defasada” (BURIOLLA, 2006, p. 81).

A essas dificuldades, a autora acrescenta a falta de vínculo entre a IES e o campo de estágio. Explica que na maioria das vezes esse contato acontece apenas no primeiro momento, quando alunos procuram espaço para a realização do estágio e por documentos, tais como convênio, termos de compromisso e avaliação.

Em síntese podemos perceber que são muitas as dificuldades associadas ao estágio sendo de diferentes ordens. Pensamos que esse quadro é consequência de diferentes entendimentos sobre o estágio, das indefinições que estão presentes na lei trata dele, da dificuldade das IES romper com a ideia de que o estágio serve para capturar falhas, empregar técnicas ou até que não precisa dar retorno para a escola campo.

4.1.3 Pesquisas e vivências com estágios

Por ser a temática estágio motivo de discussões, nas últimas décadas do século passado e na primeira do atual século, pensamos em apresentar neste tópico algumas considerações sobre o estágio por isso extraímos da literatura, sete exemplos de pesquisas e vivências com estágio. Entre os exemplos, seis pesquisas foram realizadas com cursos de formação de professores, sendo que dois no nível de ensino médio e quatro no nível de ensino superior. Uma pesquisa foi realizada em um curso de música.

Apresentamos essa diversidade quanto ao nível de ensino e de outro curso porque também há preocupações com o estágio.

Pimenta (2006) realizou uma investigação sobre o estágio, em duas unidades centros de formação e aperfeiçoamento do magistério (CEFAMs), tinha como finalidade verificar os possíveis avanços na direção da unidade entre a teoria e a prática, conforme justifica:

A delimitação do estudo ao estágio se impões porque nessa atividade tem sido explicitada com mais veemência a problemática [...] estágio como o 'polo prático' dos cursos, oposto à teoria. Ao mesmo tempo [...] educadores brasileiros têm colocado suas aposta no estágio enquanto possibilidade privilegiada para o enfrentamento da unidade entre a teoria e prática (PIMENTA, 2006, p.181).

Por meio de observação e entrevistas feitas com alunos e professores, procurou investigar os seguintes itens relacionados ao estágio: proposta, concepção/importância, estágio real, estágio de observação, estágio de participação, estágio de regência/intervenção, relação entre metodologias de ensino e estágio, relação entre as disciplinas de fundamentos da educação e o estágio, frutos do estágio, dificuldades do estágio e a unidade entre a teoria e a prática.

Para o item proposta de estágio, o CEFAM 1 apresentava uma proposta clara e bem definida para o estágio e as reflexões em torno dessa temática partiam do principio de que o estágio “é o resgate do contato do aluno de magistério com sua área de atuação profissional” e a finalidade do estágio é “levar os alunos a uma análise das realidades sobre as quais atuarão, e também como fonte de experiências concretas para as discussões sobre as questões de ensino e

procedimentos pedagógicos” (PIMENTA, 2006, p.143). No CEFAM 2, o estágio era considerado uma atividade importante, existia a integração curricular.

Quanto ao item concepções de estágio/ importância do estágio, alunos e professores das duas unidades pesquisadas entendiam o estágio como uma atividade importante que proporciona reflexões e discussões a partir de elementos encontrados na prática.

Para o item estágio real, a pesquisadora relata que as duas unidades apresentavam propostas diferentes de operacionalização. No CEFAM 1 enfatizava-se a ênfase o processo de ensino/aprendizagem que acontece na escola, enquanto que no CEFAM 2, a ênfase estava no processo de ensino- aprendizagem que ocorria nas oficinas.

Ao focalizar o estágio de observação, a pesquisadora percebeu que nas duas unidades, esse estágio tinha como objetivo, que os alunos apreendessem aspectos sobre o contexto da escola, fazendo comparação entre a realidade da sala de aula e os conteúdos ministrados nas disciplinas do curso. Nessa modalidade também foi encontrado uma dificuldade conforme assinala Pimenta (2006, p. 151). “Há vários problemas com essa atividade. Nem sempre os professores aceitam serem observados, têm receio do relatório dos alunos; nem sempre o retorno é feito sobre as observações.”

Para o item estágio de participação, que é aquela modalidade em que o estagiário participa da dinâmica da sala de aula e de atividades como reuniões pedagógicas. A pesquisa evidenciou, no entanto, que muitas vezes os estagiários participavam de situações em que auxiliavam atividades de recorte e colagem e, raras vezes, participavam de outras atividades como reuniões e palestras para a comunidade.

Ao investigar sobre o estágio de regência/intervenção, Pimenta (2006) constatou que os alunos e professores das duas unidades valorizavam muito tal atividade, por considerarem-na como o momento em que era possível praticar atividades no manejo de classe. Quanto à relação entre as metodologias de ensino e o estágio, a pesquisadora verificou que em ambas as unidades havia essa relação. E explicou:

No CEFAM 1 os professores de Metodologias de Ensino têm parte da carga horária de estágio. No CEFAM 2 não. Os professores de Metodologia estão vinculados às atividades da oficina pedagógica, que é parte do Enriquecimento Curricular e não do estágio. Ainda assim há uma certa relação destes com as atividades de regência que as alunas desenvolvem (PIMENTA, 2006, p.155).

Ainda sobre essa relação - metodologias de ensino e o estágio - em ambos os CEFAMs, não acontecia de forma tranquila, e algumas disciplinas conseguiam fazer mais a articulação com o estágio do que outras.

Quanto às disciplinas de fundamentos da educação e o estágio, a pesquisa apontou que a relação era inexistente e, às vezes, os professores responsáveis pela Didática, juntamente com coordenadores, sugeriam que os programas de curso contemplassem mais o estágio. Segundo Pimenta (2006), a relação entre estágio e tais disciplinas aconteciam quando os professores que ministravam as mesmas tinham conhecimento dos problemas enfrentados pelas séries iniciais do ensino fundamental.

Pimenta (2006, p. 162) chama a atenção sobre os frutos do estágio, mostrando que todos os alunos que participaram da pesquisa afirmaram que o estágio foi importante para o amadurecimento em relação ao exercício do magistério, conforme suas palavras “Das atividades de estágio, valorizam mais as de intervenção/ regência, especialmente quando puderam desenvolver o processo todo de identificar necessidades, planejar, executar e avaliar”.

Ao investigar se tais atividades tinham alguma dificuldade associada, constatou seis tipos. A primeira dificuldade apontada pelas alunas se referia à falta de articulação entre todas as disciplinas que compunham o currículo, evidenciando com isso a supervalorização do estágio como momento técnico.

A segunda tratava da falta de clareza na proposta da escola. Na fala de alunos, “se houvesse na escola uma proposta clara de envolvimento de todos, aí eu acho que a equipe ficaria mais com essa ideia correndo no sangue e a pessoa que chega pegaria mais rapidamente. A gente já estaria articulado numa proposta” (PIMENTA, 2006, p. 170).

A terceira dificuldade se referia à precariedade das condições de trabalho (falta de estrutura adequada da escola). A quarta dizia respeito aos baixos salários dos professores dos CEFAMs, que muitas vezes acabavam desistindo de lecionar; a quinta apontava para a falta de professores de didática para atenderem a

necessidade das unidades; e a sexta dizia respeito à falta de escolas para os alunos realizarem o estágio.

Para o item unidade entre teoria e prática Pimenta (2006) evidenciou que nas duas unidades o curso conseguia estabelecer a relação entre a teoria e a prática, sendo que isso acontecia com mais intencionalidade em algumas disciplinas. Ao final da pesquisa a autora concluiu que o estágio constitui-se em uma atividade teórica que antecede e prepara para a práxis transformadora. É ainda um dos componentes do currículo de formação de professores que segundo Pimenta (2006, p. 183) é:

Currículo que é profissionalizante – isto é *prepara* para o exercício de uma profissão. Essa preparação é uma *atividade teórica*, ou seja, atividade cognoscitiva (conhecer) e teleológica (estabelecer finalidades; antecipar idealmente uma realidade que ainda não existe e que se quer que exista). Para chegar à antecipação ideal de uma realidade requer que se *parta do conhecimento* (teórico-prático) da realidade que existe.

Embora a pesquisa de Pimenta (2006) tenha ocorrido no ensino médio, podemos identificar semelhanças com os estágios do ensino superior, como por exemplo, as dificuldades. Isso reforça a ideia de que as dificuldades encontradas na realização do estágio são pertinentes a essa atividade em si no contexto da educação e não necessariamente relacionadas especialmente ao nível de ensino. Esse quadro nos faz pensar que ainda faltam propostas que procurem amenizar ou até mesmo sanar a quantidade de dificuldades encontradas junto ao estágio.

Pensamos que a pesquisa realizada por Pimenta (2006) junto aos CEFAMs possibilitou investigar mais detalhadamente o estágio, verificando que tipo de relações essa atividade estabelecia com o restante do curso, pensamos também, que essa pesquisa possa servir como modelo para outras instituições e ou cursos investigarem o estágio.

Outra pesquisa/vivência com estágio foi realizada por Piconez (2001), junto a um curso de Pedagogia. Percebeu ao acompanhar a atividade de estágio que os alunos não eram capazes de explicar teoricamente o que haviam presenciado o que evidenciou uma má preparação dos professores. A autora ainda menciona que as disciplinas responsáveis pela formação dos professores não tem conseguido fornecer contribuições devido a pouca articulação existente entre seus conteúdos com a prática pedagógica que é desenvolvida na escola.

Também percebeu que a tarefa de formar o professor e as atividades de prática de ensino tem recaído principalmente sobre a Didática e por conta disso constatou que os alunos da HEM consideravam o estágio desnecessário e supervalorizavam a Didática, conforme explicou:

As alunas do magistério chegam a concluir que os estágios são desnecessários ou, por outro lado, que a Didática é o componente curricular responsável por sua formação profissional, uma vez que o professor de Didática acaba assumindo a “incumbência e a polivalência” de suprir a defasagem dos conteúdos e reflexões sociológicas, filosóficas, psicológicas e históricas não-realizadas no contexto e nos campos de conhecimento de pré a 4ª série do 1º grau (PICONEZ, 2001. p. 24 – 25).

Diante esse quadro percebemos a inexistência de um currículo não articulado e como consequência Piconez (2001, p.21) afirma haver uma “defasagem entre conhecimentos teóricos e trabalho prático e isso é uma constatação teórica e empírica” e esse “modelo” de formação tem prevalecido em muitos cursos de formação de professores.

A partir da pesquisa de Piconez (2001) pudemos ver mais uma vez reforçado que a forma como os currículos dos cursos de formação tem se constituído, em que teoria e prática pouco se articulam ou até mesmo que a teoria não contribui para a formação do professor, não tem favorecido uma boa preparação profissional.

Levantamos então a hipótese de que as dificuldades relacionadas ao estágio, como a de articular a teoria com a prática, por exemplo, além de não serem exclusivas de um nível de ensino, também não são próprias do curso de Pedagogia, como teremos oportunidade de evidenciar mais adiante.

Encontramos, na literatura, um relato, em que Kenski (2001) apresenta uma proposta de estágio que vinha desenvolvendo durante dois anos com turmas de Estágio e Prática de Ensino de 1º Grau, no curso de Pedagogia da Unicamp (na Habilitação em Magistério). Segundo a autora, tal iniciativa originou-se das preocupações com a formação de um professor consciente de que sua prática envolve a observação, reflexão crítica e reorganização das ações.

A ideia era fazer uma retomada da história de vida dos alunos desde as séries iniciais, pedindo que lembrassem das experiências que tiveram e que marcaram sua vida durante essa fase escolar, conforme descreve melhor a autora:

O primeiro “mergulho” na memória foi dado com o objetivo de recuperar as lembranças vinculadas especificamente com o primeiro dia em que cada um foi para a escola. Após uma rápida sensibilização, todos nós (eu inclusive), apresentamos lembranças e sentimos de forma surpreendente, o quanto aqueles depoimentos haviam nos comovido. Paramos e refletimos em silêncio sobre tudo o que havia sido compartilhado. Aos poucos, retornamos ao nosso propósito e, ainda dentro da mesma aula, utilizamos os procedimentos da pesquisa qualitativa, tentamos sistematizar os dados que surgiram em nossas lembranças (KENSKI, 2001, p. 44-45).

A partir das discussões das lembranças foram possibilitadas leituras que pudessem confirmar as experiências pessoais, mas sem êxito na busca por bibliografia. Esse formato de resgate de memória, segundo Kenski (2001), permitiu que os alunos envolvidos revissem suas vivências e compreendessem que elas retornam em formas de modelos de suas práticas. Sobre essa experiência, a autora afirma:

O estágio, no sentido aqui encarado e desenvolvido, foi mais um espaço aberto para o conhecimento das questões e o início de levantamento de aspectos ligados ao autoconhecimento de cada um dos que vivenciaram o processo. Deu-nos uma ideia de como foram nossas vivências escolares e como elas retornam como modelos em nossas práticas. (KENSKI, 2001, p. 49).

Dessa forma percebeu-se que aprendemos e imitamos modelos. Uma prática semelhante à de Kenski foi desenvolvida por Ivani Fazenda, professora do curso de Pedagogia da PUC-SP. Ao iniciar atividades de orientação de estágio, sua primeira providência foi investigar quem eram os alunos que ali estavam e o que queriam daquela formação, buscando com eles um processo de autoconhecimento: “Iniciei com eles uma pesquisa do “si mesmo”, não só para que pudessem melhor compreender o outro, mas, sobretudo, para que gradativamente fossem construindo sua identidade de educador” (FAZENDA, 2001, p.57).

A história de autoconhecimento foi trabalhada de forma escrita e ao final do processo as histórias dos alunos foram confrontadas, fazendo assim um levantamento da confluência de individualidades, para então teorizá-las. Segundo a autora, os alunos puderam perceber a teoria como sendo aquela necessária para investigar e esclarecer um fenômeno.

Tomando as duas propostas em que as pesquisadoras procuraram fazer com os alunos um processo de autoconhecimento, podemos concluir que na experiência de Kenski (2001), o aluno que vai para o campo de estágio, não vai

desprovido de conhecimentos, mas leva consigo os saberes adquiridos na sua experiência de aluno. A atividade realizada por essa autora é bastante apropriada para ser utilizada por todo supervisor, no início de suas atividades com os estagiários. Na experiência vivida por Fazenda (2001) percebemos a preocupação da pesquisadora em contribuir com os alunos para a formação da sua identidade, durante o processo de formação. Assim, as atividades de estágio são acompanhadas pelos saberes experienciais anteriores.

Encontramos em Fazenda (2001), outro relato seu de experiência, do ano de 1987, ao ministrar a disciplina de Estágio Supervisionado com o 4º ano de Pedagogia da PUC-SP. Iniciou com seus alunos uma pesquisa sobre a lógica que presidia o trabalho dos bons professores do curso de Pedagogia. Conforme a autora, “a intenção da referida *pesquisa* era encontrar elementos de sucesso nessas práticas, de forma que, quando analisados e adaptados, pudessem dar subsídios para a construção de planos de curso para essas disciplinas” (FAZENDA, 2001, p. 59).

Foi feito um resgate de memória com os alunos, sendo que o passo seguinte consistia na aplicação de um questionário, seguido de uma entrevista aberta com os professores escolhidos pelos próprios alunos. Constatou com esse procedimento que o resgate de memória dos alunos ajudou a traçar o perfil do professor bem sucedido e assim percebeu-se que a história de vida dos professores era refletida diretamente nas escolhas dos alunos.

Segundo Fazenda (2001), essa pesquisa possibilitou a construção de planos de curso para as disciplinas da Habilitação Específica do Magistério (HEM) e a iniciação à pesquisa por parte dos alunos. Essa experiência, de certa forma, levou os alunos a refletirem sobre a prática docente de seus professores e com isso a darem início à construção de sua identidade profissional. Outro aspecto que essa experiência evidenciou foi o início à pesquisa de alunos que estavam em processo de formação e a contribuição dessa pesquisa para a elaboração de planos de curso. Essas experiências, vivenciadas nos estágios, poderão ser realizadas de modo auspicioso, se esses futuros professores as levarem para a prática profissional, quando fossem atuar nas escolas.

Outra vivência de estágio com pesquisa foi realizada por Leite, Ghedin e Almeida (2008), que tiveram a oportunidade de implantar e consolidar um modelo de estágio centrado em pesquisa. Essa experiência aconteceu no Curso

Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas, entre os anos 2003 e 2005. O ponto de partida que impulsionou para a implantação desse novo modelo foi o fato que em meados de 2003 os alunos do quinto período deveriam iniciar as atividades de estágios. Disseram que, nesse momento eles se depararam com o projeto político pedagógico que pouco definia quais as diretrizes orientadoras do estágio.

A coordenação pedagógica do curso, ao definir os professores que supervisionariam as atividades de estágio também solicitou que eles ajudassem na definição das diretrizes orientadoras do estágio. Iniciaram-se, então, encontros entre esses professores com a finalidade de discutirem e apontarem alternativas para o melhor desenvolvimento dos estágios.

Segundo os autores, esse modelo de estágio centrado em pesquisa surgiu após conversas com alunos que relataram experiências negativas nas práticas de estágio, além de outras motivações para um novo modelo de estágio, conforme exposto a seguir:

[...] pensou-se em traçar um perfil diferenciado dos normativos aplicados por outras instituições. Contrapondo-se aos modelos tradicionais de estágio (centrados exclusivamente na prática de ensino) nos indagamos: que professores queremos formar? Para que sociedade? Que práticas docentes queremos para os futuros professores? O que é conhecimento? Como produzir conhecimento? Como o professor pode formar estudantes e cidadãos críticos se não consegue passar pela experiência da criticidade e da criatividade no seu processo de formação inicial? Como desenvolver espírito questionador e problematizador nos futuros professores tendo como referência os problemas vivenciados pela e na prática escolar e educacional das escolas? Como apresentar um esquema que não distancie a teoria da prática em situações problemáticas do contexto da prática pedagógica cotidiana? (LEITE; GHEDIN; ALMEIDA, 2008, p. 60 - 61).

Conforme explicam os autores, essas questões impulsionaram uma reflexão e um processo de pesquisa. Chegaram à conclusão de que tais respostas não estavam prontas. Por esse motivo, os integrantes do grupo traçaram um plano de estudo e buscaram, na literatura, as respostas para tais questionamentos.

O primeiro passo dado pelo grupo foi levantamento da bibliografia que continha aspectos que pudessem ajudar na compreensão da origem dos questionamentos levantados e, posteriormente, ajudassem nas reflexões sobre as respostas. Feito o levantamento da bibliografia, o grupo fez a divisão dos textos

entre os membros do grupo e, passado algum tempo, se reuniu para a discussão dos mesmos.

Em síntese, chegaram a dois conceitos que compreendiam todas as discussões: *professor reflexivo* e *professor pesquisador*. A partir desses conceitos, o grupo pesquisador decidiu montar um plano de estágio em que prevalecesse a prática. Sobre o estágio, os autores afirmam:

O grupo formulou um plano – programa intitulado de Projeto de Estágio Curricular: As condições sócio-histórico-políticas da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental na cidade de Manaus. O objetivo deste projeto seria orientar as pesquisas dos professores em formação e um processo de pesquisa a ser desenvolvido pelos professores orientadores dos estagiários (LEITE; GHEDIN; ALMEIDA, 2008, p.63 - 64).

Os autores ainda esclarecem que esse projeto de pesquisa foi desenvolvido ao longo dos quatro semestres de estágio e que esse acabou por se constituir o eixo que articulava todo o curso de formação.

Esse novo modelo de estágio fez com que fosse necessário incluir novos elementos na matriz curricular, como a disciplina de pesquisa e prática pedagógica, a fim de que os alunos fossem capazes de elaborar projetos de pesquisas durante seus estágios.

Outra vivência tida com atividades de estágio foi realizada por Loureiro (2006), professora do curso de licenciatura em Música da UEL. A partir da década de 1990, o curso de música sofreu algumas alterações legais como, por exemplo, o aumento do número da carga horária do curso - incluindo as atividades de estágio.

Segundo Loureiro (2006), até a década de 90 do século XX os estágios também se concentravam nos dois últimos anos do curso e a partir de então foi criada a proposta de integração de alunos das quatro séries do curso para a realização dos estágios. Tal situação foi denominada de Metodologia de Grupos Multisseriais de Estágio.

Nessa proposta, segundo a autora, alunos das primeiras séries do curso de Música acompanhavam a realização dos estágios dos alunos das séries finais, podendo com isso conhecer e aprender os desafios encontrados nos campos de estágio. Essa proposta englobava estudo e pesquisa por parte dos envolvidos, conforme descreve:

A proposta era basicamente em agrupar os alunos conforme a frente de seu interesse (como Educação Musical na Educação Infantil, por exemplo) e propor atividades diferenciadas a cada um deles, de acordo com os objetivos de cada série. Também é proposto o estudo de bibliografia específica relativa a cada uma das frentes. As observações e participações dos alunos da primeira à terceira série são agendadas e realizadas nas aulas ministradas pelos alunos da quarta (LOUREIRO, 2006, p. 25).

Para que essa proposta fosse executada, a professora responsável preocupou-se em definir as atribuições de cada um dos membros dos grupos de estágio, incluindo as dos supervisores. Para isso, foi formulado um quadro que especificava as atribuições dos supervisores e um quadro que especificava as atividades a serem desenvolvida pelos alunos de Música, cujos Anexos 1 e 2 servem de ilustração da organização da proposta.

Ao elaborar a pesquisa, alunos do curso foram entrevistados e um dos pontos marcantes de suas falas dizia respeito ao distanciamento existente as aulas teóricas e as práticas. Com o intuito de sanar tal dificuldade, a proposta de estágios multisseriais procurou tornar mais efetivo e dinâmico o trabalho dos supervisores de estágios, proporcionando assim três diferentes situações de supervisão.

A primeira, segundo Loureiro (2006) é denominada de indireta, em que o professor não vai ao campo; a segunda dita direta, constitui na orientação, na qual o supervisor acompanha as atividades que o aluno desenvolve no campo, podendo constar da realização de entrevistas, seminários e reuniões com os alunos; e a terceira, semi direta, é aquela modalidade que o supervisor vai até o campo de estágio para observar as atividades lá desenvolvidas, podendo ainda fazer o uso de entrevistas e reuniões com os supervisores.

Os supervisores se reuniam periodicamente com os alunos e discutiam a prática de ensino, relacionando-as a aspectos teóricos. Discutiam também sobre as observações realizadas pelos alunos, a participação destes em sala de aula, o planejamento realizado pelos alunos da quarta série, bem como todos os aspectos envolvidos no estágio, tais como recursos utilizados e elaboração de atividades e de repertórios musicais.

Partiu da ideia e da experiência precursoras cujo objetivo foi de agrupar os alunos de acordo com a área de interesse para a realização do estágio. A pesquisadora divulgou os resultados obtidos para outros cursos de música, a fim de ajudá-los na melhoria dos seus estágios. Manifestou também que tal estudo

contribuiu ainda para melhorar sua própria prática enquanto supervisora de algumas disciplinas de estágio.

A pesquisa realizada com alunos do curso de Música também evidenciou o problema do distanciamento entre teoria e prática, conforme já apontado anterior, em relação a estágios no ensino médio e na Pedagogia. A superação desse problema foi buscada pela proposta dos estágios multisseriais. Isso confirma, mais uma vez, que as atividades de estágio ainda apresentam dentro dos mais variados cursos, desafios a serem superados.

Outra vivência tida com estágios curriculares é relatada por Moura (1999), que se refere a um projeto de formação de professores do curso de matemática da Faculdade de Educação da USP, sob o patrocínio da CAPES/ (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e PAPCT (Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Nesse projeto, puderam participar os alunos que estavam em processo de formação e professores já formados, que voltaram para a IES, a fim de cursar algumas disciplinas e assim, atingir um dos objetivos do projeto: “articular a formação inicial com a formação contínua do professor em serviço” (MOURA, 1999, p.7).

Era também objetivo desse projeto não só integrar universidade e escola através de ações que favorecessem a autonomia dentro da escola, e também proporcionar a documentação e sistematização das ações desenvolvidas, favorecendo com isso, a avaliação e, posteriormente, a divulgação das experiências. Para que o aluno pudesse ter um encontro autêntico com a realidade, foi elaborada a proposta de trabalho em grupo, com a participação de todos na escolha do tema, na elaboração das atividades e na discussão da aplicação das atividades e discussão dos resultados obtidos.

No primeiro encontro, cada um dos participantes falou da experiência própria com o magistério, abordando expectativas e interesses, “tendo sempre em vista o objetivo do projeto: a concretização de um estágio integrado ao planejamento do professor e atuação prática do estagiário em sala de aula (MOURA, 1999, p.15). O grande grupo foi então dividido em quatro grupos menores. Esses grupos deveriam planejar e discutir o trabalho que iriam realizar. Assim, cada grupo elaborou um cronograma com as datas dos encontros.

Segundo Moura (1999), os objetivos dos encontros foi facilitar aos alunos conhecerem a escola, bem como sua organização, seu funcionamento e a realização da leitura e análise do Projeto Político Pedagógico. Após essa atividade, os alunos realizaram observações na escola procurando conhecer e entender a dinâmica da sala de aula para, posteriormente, realizar a regência.

Explica o autor que as primeiras experiências dos estagiários, na função de regentes de sala, foram marcadas por dificuldades, sendo uma delas o desinteresse dos alunos da escola frente a uma aula totalmente expositiva, que se diferenciava das aulas ministradas pelos seus próprios professores. No decorrer das atividades de regência, os professores da escola perceberam mudanças no comportamento dos estagiários, comparadas às primeiras intervenções, conforme é possível verificar pela fala da professora Edna:

Percebemos uma grande diferença entre o que foi a primeira intervenção das estagiárias, quando se apresentaram frente aos alunos em recuperação, apenas munidas do conhecimento matemático e a certeza de poder esclarecer as dúvidas detectadas e as que ocorreram no decorrer do projeto: discutidas, planejadas e avaliadas`. (MOURA, 1999, p 17- grifos do autor).

Como resultados desse projeto, Moura (1999) destaca o potencial de favorecimento da compreensão da realidade escolar, de aquisição de competência para intervir em sala de aula e para vivenciar um projeto pedagógico teoricamente sustentado, pelos estagiários.

Considerando as vivências apresentadas nesta etapa, podemos constatar que a preocupação de professores, supervisores de estágios e pesquisadores não é algo novo nas discussões educacionais. Pudemos, através das vivências de Pimenta (2006) junto aos CEFAMS, perceber as dificuldades em torno dos estágios. Piconez (2001) também fez constatações sobre tal problemática, como, por exemplo, o distanciamento entre a teoria e a prática e a ideia que muitas instituições formadoras de professores ainda têm sobre os estágios, como sendo de responsabilidade apenas da disciplina Didática. Ou seja, ao lermos as experiências relatadas, ao lado das iniciativas inovadoras das professoras pesquisadoras, o que sobressai são as dificuldades encontradas.

As experiências de Kenski (2001) e Ivani Fazenda (2001), por sua vez, possibilitaram a percepção da simples imitação de modelos de professores,

como atividades restritivas e, também, a reflexão em torno da identidade profissional, como algo muito apropriado para a formação de professores.

4.1.3 Propostas de avanços

Conforme apresentado até aqui, as discussões em torno da temática estágio tem sido desafiadoras, pois, conforme visto anteriormente, existem alguns aspectos que têm dificultado a realização dessas atividades. Também expusemos algumas experiências, algumas das quais demonstram e reforçam a existência de dificuldades junto nos estágios e algumas que exemplificam outras formas de realização dessa atividade.

Nesta etapa apontamos algumas propostas de realização de estágios que buscam minimizar os pontos que dificultam essa atividade, almejando com isso garantir um maior êxito em tais atividades.

Para Pimenta e Lima (2004) os cursos de formação deveriam possibilitar aos futuros professores compreender a complexidade das práticas institucionais e das ações desenvolvidas nesses espaços. Para isso, o estágio deveria ser preocupação de todas as disciplinas do curso. As autoras apontam que a utilização da pesquisa poderia ajudar o aluno a entender o espaço escolar, conforme explicam: “A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam” (PIMENTA; LIMA, 2004, p.46).

Ainda sobre isso as autoras dizem que, ao ser incorporada a pesquisa nos estágios, os alunos em formação têm a possibilidade de desenvolver posturas e habilidades de pesquisadores, a partir de situações reais vividas no campo de estágio.

Também indicam que os conteúdos e as atividades desenvolvidas no campo de estágio sejam trabalhados no campo de conhecimento específico, possibilitando, assim, a análise fundamentada na teoria. Compete, nessa mesma ótica, ao professor supervisor, refletir com seus alunos sobre suas experiências. Essa resignificação, por sua vez, gera outro retrato do estágio, conforme lemos:

Dessa forma o estágio passa a ser um retrato vivo da prática docente e o professor-aluno terá muito a dizer, ensinar, a expressar sua realidade e a de seus colegas de profissão, de seus alunos, que nesse mesmo tempo histórico vivenciam os mesmos desafios e as mesmas crises na escola e na sociedade (PIMENTA; LIMA, 2004 p.127).

Ainda, como consequência dessa resignificação, professores e alunos envolvidos nesse modelo de estágio têm a oportunidade de repensar e reconstruir sua identidade profissional e o supervisor poderá juntamente com seus alunos refletir sobre a teoria para então projetar novas práticas.

Outra proposta de avanço para a superação das dificuldades relacionadas aos estágios é dada por Kulcsar (2001). Segundo a autora, o estágio dos cursos de formação docente deveriam ser mais bem direcionados para que os alunos pudessem se engajar com a realidade, ou seja, que através do estágio o aluno pudesse ter práticas que fossem comprometidas com mudanças para a comunidade. Nesse enfoque o estágio deixaria de ser uma atividade feita apenas com o propósito de cumprir uma determinação legal do curso, podendo por meio dessa atividade perceber os desafios existentes na carreira de professor.

A autora sugere que, para isso, o estágio deve ser considerado um instrumento fundamental no processo de formação docente, capaz de oferecer subsídios para a formação de uma consciência política e social. Mas, para que isso aconteça pontua:

O estágio não pode ser encarado como uma tarefa burocrática a ser cumprida formalmente, muitas vezes desvalorizada nas escolas onde os estagiários buscam espaço. Deve, sim, assumir a sua função prática, revisada numa dimensão mais dinâmica, profissional, produtora, de troca de serviço e de possibilidades de abertura para mudanças (KULCSAR, 2001, p. 65).

Complementando essa ideia, a autora afirma que o estágio é, por sua vez, um meio capaz de fazer a relação entre a escola e o trabalho e entre teoria e prática. Piconez (2001) também apresenta cinco propostas que surgiram a partir da reflexão sobre a prática realizada em sua pesquisa junto à HEM, visando à superação das dificuldades encontradas nos estágios. Tais propostas podem contribuir com mudanças no cenário atual das atividades de estágio. A primeira proposta lançada pela autora (2001) refere-se ao estágio supervisionado como prática de ensino que deve ser pensado como componente efetivo do currículo de

formação, para que requerer-se uma integração com o projeto político pedagógico do curso, tendo relação com as demais disciplinas e não apenas tarefa da Didática.

A segunda, parte de premissa de que o projeto pedagógico dos cursos de formação docente, ao ser elaborado, deveria envolver professores, supervisores de estágios e alunos. A terceira sugestão da autora trata da não responsabilização do estágio supervisionado e da didática como sendo os responsáveis pela formação profissional do aluno.

A quarta recomendação é assim exposta: “A Prática de Ensino/Estágio Supervisionado precisa ampliar sua caracterização política, epistemológica e profissional, uma vez que, sendo uma atividade *teórico-prática*, envolve a totalidade das ações do currículo do curso” (PICONEZ, 2001, p. 30 - 31). Por último, a quinta sugestão:

A prática de Ensino/ Estágio Supervisionado, seguindo recomendação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE) aponta para a integração teoria/prática pedagógica como um dos eixos nucleares do curso e, portanto, deve ter espaço no interior da carga horária total dos cursos (PICONEZ, 2001, p. 31).

Segundo a autora, é necessário que essas propostas sejam discutidas nas instituições responsáveis pela formação de professores, e que sejam revistas as determinações legais sobre o estágio, sejam recuperadas e até transformadas as suas concepções atuais.

Riani (1996), a partir de estudos, também assinala que os currículos das IES precisam ser repensados em seus princípios teóricos e práticos. O estágio precisa ainda ser repensado quanto à questão legal, a fim de trazer para o meio das discussões as contradições e incoerências que essa atividade muitas vezes apresenta. A autora concorda também com Piconez (2001) de que outra possível solução seria a construção de projetos político pedagógicos coletivos, conforme expõe:

[...] percebemos que é possível construir projetos pedagógicos coletivos, compatíveis com a realidade, os quais poderiam nos oferecer raios de luz que, penetrando na zona cinzenta e nebulosa da legislação e da situação caótica dos estágios, iluminariam caminhos e ações e contribuiriam para uma práxis coerente, tão almejada para a formação profissional dos acadêmicos (RIANI, 1996, p.30).

Ainda como sugestão, Riani (1996) explica que os estágios não devem ser encarados como uma complementação do processo de ensino/aprendizagem, mas uma ação em que crítica e reflexão favoreçam a construção de uma nova política voltada para essas atividades e nas quais os sujeitos envolvidos contribuam para que ocorram mudanças na comunidade.

Outra proposta de avanço para a realização das atividades de estágio, esta não desenvolvida em nosso país, é a apresentada por Borges (2009), relata um pouco sobre o programa de formação de professores da província do Quebec no Canadá. Conta a autora que, em 1992, uma reforma sobre os princípios formativos naquele país passou a considerar que a formação docente exige uma base de conhecimentos que visam competências profissionais específicas. Tal reforma expôs três eixos que deveriam nortear a formação: formação inicial, inserção profissional e formação contínua.

Segundo Borges (2009, p. 46- 47) a forma como estão organizados os currículos da formação de professores no Quebec é diferente do modelo oferecido no Brasil em que o estágio só é realizado nos anos finais do curso, conforme apresentado a seguir:

- 120 créditos distribuídos ao longo de quatro anos;
- Um aumento importante do número de horas dedicadas ao estágio supervisionado, perfazendo um total de 700 horas;
- Um modelo de formação em alternância, no qual os estágios se alternam à formação na universidade desde o primeiro ano;
- Uma integração e uma articulação mais profundas entre as disciplinas fazendo parte do currículo e os estágios;
- Uma participação significativa do meio escolar, que deve assumir a sua parcela de responsabilidade pela formação dos futuros profissionais.

A autora ressalta que além dessa forma de currículo as universidades tiveram que: desenvolver uma relação de aproximação com as escolas que recebiam os estagiários, valorizar os professores mais experientes na supervisão de estágio e garantir o desenvolvimento das competências profissionais por meio de alternância entre ação e reflexão, de formação universitária e formação em meio escolar. Diferentemente do proposto por Borges (2009), Leite, Ghedin e Almeida (2008) evidenciam por meio de pesquisas que o estágio no Brasil não tem possibilitado a análise crítica da prática nem conseguido formar atitudes que superem o tecnicismo e os vícios da educação. A partir dessa ideia, os últimos autores passaram a refletir sobre a finalidade do estágio, e sobre isso concordam

com Ghedin 2005, apud Leite, Ghedin e Almeida (2008, p. 35), quando este autor propõe:

O estágio deve tomar por base e como princípio formativo “a reflexão na ação e sobre a reflexão na ação”, onde o conhecimento faz parte da ação, numa apropriação de teorias que possam oferecer uma perspectiva de análise e compreensão de contextos históricos, sociais, culturais, éticos, políticos, estéticos, técnicos, profissionais, para apresentar novas propostas de transformação da escola como espaço de construção da identidade profissional e da autonomia do professor. (Grifo do autor)

Segundo o autor o estagiário e orientador deveriam buscar, juntamente, compreender o exercício da docência bem como os processos de construção da identidade do professor, valorizar os saberes docentes, reconhecer que professores são sujeitos capazes de ajudar na gestão e organização da escola e de produzir conhecimento.

Partindo da ideia de Ghedin (2005) apud Leite, Ghedin e Almeida (2008) e da sua própria vivência, os autores acreditam que o estágio deveria ser realizado juntamente com a pesquisa, conforme já apresentado. Afirmam, sobre essa junção, que os supervisores são os responsáveis por ajudar os alunos inserindo-se tanto no contexto escolar como no da pesquisa. Sobre os resultados da vivência de um estágio com pesquisa, afirmam:

Evidenciou-se neste trabalho que a pesquisa, ao constituir-se como eixo sobre o qual se articula a relação teoria-prática, leva o estagiário a perceber que sua prática educativa é fonte tanto da atividade reflexiva como da prática investigativa. Nesse itinerário, a contribuição oferecida pelos professores orientadores consiste, fundamentalmente, em orientar o estagiário no processo de desenvolvimento de competências, sobre tudo metodológicas, necessárias à realização da pesquisa em educação (LEITE, GHEDIN; ALMEIDA 2008, p. 55).

Tais autores enfatizam que a pesquisa juntamente com as atividades de estágio facilitam aos alunos adquirir a postura de pesquisadores no contexto escolar. Ajudam ainda a entender a pesquisa como um momento de reflexão sobre a prática e a reconhecer que a perspectiva interdisciplinar é muito importante para a compreensão da realidade escolar.

Outra proposta de avanço, que a nosso ver poderia tornar as atividades de estágio significativas na etapa de formação inicial, seria a proposta desenvolvida por Moura (1999) que, conforme já apontado, possibilitou a integração

de alunos da formação inicial com professores já formados. Com essa experiência, os professores que já atuavam na rede pública de ensino acabaram por compartilhar suas experiências, tornando-se assim referência no momento de estágio para os demais alunos. Isso também possibilitou discussões reais sobre os estágios, tornando os professores da escola uma espécie de tutores para os estagiários.

Buriolla (2006) também elenca algumas propostas de avanços para os estágios. A primeira seria a aproximação e a persistência de contato entre as IES e os campos de estágio. Outra sugere que IES e campo de estágio conheçam as suas possibilidades e os limites, tendo com isso uma postura crítico-reflexiva sobre seus respectivos papéis na sociedade. A última proposta de avanço, orienta as instituições responsáveis pela formação profissional a reverem seus projetos pedagógicos, para assim oferecerem um ensino que vá ao encontro das necessidades da sociedade.

Outras duas propostas de avanço, que queremos mencionar, refere-se as que têm acontecido na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Uma delas, consiste na jornada de discussão sobre o estágio, realizada sob a direção do Fórum Permanente dos Cursos de Licenciatura (FOPE) juntamente com Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Essa jornada foi composta por quatro módulos, que aconteceram ao longo do ano, com discussões sobre o estágio na formação de professores. Participaram desse momento, professores dos diversos cursos de licenciatura oferecidos pela instituição, diretores, professores das escolas do município de Londrina (tanto as escolas que recebiam estagiários da UEL como as que não recebiam), alunos da instituição e comunidade em geral.

O curso de Pedagogia da UEL, para demonstrar que valoriza os estágios tem realizado, nos últimos anos, uma semana voltada para discutir questões referentes ao estágio. Nesse momento, além de palestras por especialistas, alunos da terceira e quarta séries apresentam, em forma de seminário, suas vivências nos estágios. Ao final, realiza-se uma discussão com o grande grupo. Trata-se, pois, da segunda proposta de avanço que observamos na UEL.

Pensamos ainda que uma proposta de avanço para a superação da imagem negativa do estágio seria a de valorizá-lo como componente da formação continuada do próprio professor regente. Neste sentido, não falamos de um

professor que volta para a sala de aula na condição de aluno, mas do professor que abre as portas de sua sala de aula para receber o estagiário.

Quando o professor regente se disponibiliza em receber estagiários, ele cria para si algumas oportunidades que podem contribuir para a aquisição de conhecimento. Uma delas é que quando o professor aperfeiçoa sua ação docente em detrimento da recepção do estagiário, ou seja, trata-se daquele professor que procura melhorar seu trabalho porque sabe que estará sendo observado. Esse melhoramento pode ser de diferentes formas como, por exemplo: uma melhor preparação sobre o conteúdo que ministrará, elaboração e aplicação de atividades que não costuma fazer em seu dia a dia, adequação de sua postura enquanto professor.

Outra oportunidade de aquisição de conhecimentos a partir da recepção de estagiários trata das trocas de experiências e de informações entre ambos, como por exemplo, quando o professor regente investiga com os estagiários aspectos pertinentes do processo educativo, como, por exemplo, ideias de atividades para serem aplicadas, comparação de seus saberes com os dos estagiários, visando aperfeiçoar seu modo de pensar e atuar, entre outros aspectos.

Também pensamos que possa aprender a partir de situações pospostas pelos estagiários como no caso, refletir sobre alguma atividade realizada pelo aluno, incorporação de novas atividades no seu planejamento a partir de situações propostas pelos estagiários.

Essa ideia de que o professor regente pode aprender com o estagiário nos remete a pensarmos no modelo de pesquisa colaborativa. Esta se refere ao pesquisador que ao ir para campo colabora com os sujeitos que lá estão. Segundo Magalhães (2004, p. 76) colaborar significa:

Agir no sentido de possibilitar que os agentes participantes tornem seus processos mentais claros, expliquem, demonstrem, com o objetivo de criar, para os outros participantes, possibilidades de questionar [...] implica, assim em conflitos e questionamentos que propiciem oportunidades de estranhamento e de compreensão crítica aos integrantes.

À medida que as atividades de estágios foram sendo discutidas, também foram feitos apontamentos sobre propostas de avanços a fim de tornar essa atividade mais significativa para o momento da formação docente. Vimos que Pimenta e Lima (2004), assim como Leite, Ghedin e Almeida (2008) concordam

quando pensam e sugerem que as atividades de estágio deveriam ser mais associadas à ação da pesquisa, visto que isso contribuiria para a formação da identidade do professor como um pesquisador, com capacidade de problematizar a realidade e de buscarem alternativas efetivas.

Borges (2009) e Piconez (2001) acreditam que um avanço para a superação das dificuldades relacionadas ao estágio é a integração maior dessas atividades com as demais disciplinas do curso. Isso ocasionaria, conseqüentemente, o abandono da ideia de que o estágio é de responsabilidade exclusiva da disciplina didática. Piconez (2001) concorda também com Riani (1996) ao propor que o projeto pedagógico dos cursos seja elaborado com a participação de quem nele está envolvido, como alunos, professores supervisores e demais professores do curso, minimizando-se assim as dificuldades provenientes muitas vezes da falta de conhecimento das necessidades de cada parte envolvida.

Buriolla (2006), por sua vez, é quem, insistentemente chama atenção das IES e dos campos de estágio para se articularem melhor e favorecerem uma formação condizente com as necessidades sociais.

A partir da apresentação de algumas propostas de realização de estágio podemos concluir que todos os autores consultados nesta etapa concordam que há possibilidades de mudar o formato do estágio até aqui delineado e realizado nas diversas instituições formadoras de professores do país.

4.2 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Conforme pudemos constatar, uma das questões que tem sido fortemente debatidas no que diz a formação de professores é a relação entre a teoria e prática. Isso é consequência do fato de que o estágio é considerado a parte prática do curso, as disciplinas são consideradas a parte teórica e muitas vezes como já foi exposto não há relação entre ambas.

Entender com mais profundidade o que é teoria e o que é prática ajuda segundo Gimeno Sacristán (1999) entender o que é educação, o que acontece nela e o que se espera que ocorra. Ainda segundo o autor compreender essa relação entre o saber e o fazer é fruto da tradição da cultura ocidental que tem procurado através dessa relação crido que a teoria pode melhorar a prática.

Mas o que significa prática?

Ao consultarmos o dicionário de língua portuguesa Ferreira (1986, p.1377) encontramos a seguinte definição para o termo prática, “prática refere-se a um saber provido da experiência e ou uma aplicação da teoria”.

Segundo o dicionário de filosofia, prática “qualifica de modo geral tudo o que concerne à ação” (DUROZOI; ROUSSEL, 2002, p. 465), Podemos perceber segundo Ferreira (1986) que prática é uma aplicação da teoria enquanto que o dicionário filosófico trata de tudo que se refere a uma ação. Na primeira situação percebemos a existência da relação entre a prática e a teoria e no segundo exemplo tal relação pode vir a existir.

Ao consultarmos o dicionário de sinônimos e antônimos da língua portuguesa Fernandes (1998, p. 687), encontramos como sinônimo da palavra prática: “Exortação, experiência, conhecimento, exercício, tirocínio. Uso, costume, hábito. [...] tudo quanto faz é pela prática”. Quanto ao antônimo, temos a ‘teoria’ (FERNANDES, 1998, p. 687). Quanto ao sinônimo percebemos que toda ação humana é uma prática e que toda prática é a oposição da teoria, logo, temos uma relação de oposição entre os pares.

Pimenta e Lima (2004), ao proporem uma discussão sobre o entendimento de prática, partem da ideia “ação docente”. Segundo as autoras, o trabalho de professor constitui-se uma prática social, ou seja, é mesmo tempo é “prática” e uma “ação”, pela qual é possível intervir na realidade.

Segundo Sanches Vázquez (2007) a atividade prática consiste na ação do sujeito sobre uma determinada matéria, independentemente de sua consciência, sobre as diferentes operações necessárias para a transformação da mesma. O autor ainda afirma que a prática compreendida a partir da consciência comum é entendida como utilitária, sendo que o fim da atividade prática é a transformação real e objetiva do mundo social e natural para satisfazer alguma necessidade humana.

Segundo o dicionário de língua portuguesa e o dicionário de sinônimos e antônimos, o termo prática está de certa forma ligada ao termo teoria, no primeiro caso é uma aplicação da teoria e no segundo é o oposto.

Mas o que é teoria?

Em Ferreira (1986, p. 1664), o termo é definido como “um conjunto de conhecimentos que apresentam diversos graus de sistematização e credibilidade

e que se propõe a explicar ou interpretar um dado domínio de fenômenos ou acontecimentos para dar suporte à atividade prática”. No dicionário filosófico lemos que:

No sentido geral, designa um conhecimento especulativo abstrato e desinteressado e opõe-se classicamente à ‘prática’, ou seja, ao que é realizado [...]. Mas pode igualmente designar um conjunto de regras destinado a conduzir a ação (DUROZOL; ROUSSEL, 2002, p. 465).

Segundo o dicionário de sinônimos e antônimos, Fernandes (1998, p. 813), teoria tem como sinônimo “princípios (de ciência ou arte). Doutrina, opinião (sobre esses princípios). Conjetura, suposição, cálculo, hipóteses; utopia [...]. Como antônimo de teoria temos “prática”.

Conforme Candau e Lelis (1988), o termo teoria também vem do grego. Significa viagem de uma missão festiva aos lugares de sacrifício, o que conota a ideia de observar, contemplar e refletir. Foi a partir de Platão que essa palavra passou a ser utilizada como ato de especular, como oposição às atividades práticas.

Para Pimenta e Lima (2004, p. 43) as teorias são explicações sempre provisórias da realidade.” Diferentemente das autoras Sanches Vázquez (2007) afirma que a atividade teórica é capaz de proporcionar conhecimentos indispensáveis para transformar a realidade. Contribui para traçar os fins que antecipam idealmente sua transformação.

Nesse sentido, a teoria é capaz de possibilitar os fins e o conhecimento indispensáveis para a transformação da realidade, porém por si só não consegue tal feito e para que possa favorecer o processo de formação precisa ser assimilada pelos que desejam atingir algum grau de mudança.

Conforme o dicionário de língua portuguesa e o de sinônimos e antônimos o termo teoria também está associado ao termo prática, dando-nos uma ideia de relação entre elas, podendo ser de unidade ou de oposição.

No que tange a discussão sobre teoria e prática encontramos na literatura discussões sobre o tipo de relação que há entre a teoria e a prática. Para Candau e Lelis (1988) existe uma relação que pode ser explicada de duas formas, a primeira diz respeito a uma visão dicotômica e a segunda diz respeito a uma visão de unidade.

Na visão dicotômica, como o nome sugere, teoria e prática são unidades separadas e podem ser explicadas de duas formas, pela visão dissociativa e pela visão associativa. A dissociativa trata de teoria e prática como componentes isolados, ou seja, de oposição: “na prática a teoria é outra” (1988, p. 53). Na associativa, teoria e prática são separadas, porém não opostas, ou seja, são justapostas.

Conforme a visão associativa, as autoras explicam que a teoria é a parte principal dessa relação e a prática é a aplicação da teoria: “a prática propriamente dita não inventa, não cria, não introduz situações novas. A inovação vem sempre da teoria” (CANDAU; LELIS, 1988, p. 53).

O segundo caminho explicativo sobre a relação entre a teoria e a prática é a visão de unidade, em que há uma existência de relação recíproca e simultânea e de dependência entre ambas. Ainda, sobre a visão de unidade, Candau e Lelis (1988) concluem que teoria e prática se constituem em componentes indissolúveis da práxis.

Segundo Sánche Gamboa (1999), existem duas vertentes que se localizam no polo da discussão sobre a relação entre teoria e prática. A primeira surgiu com Platão e foi denominada de racional-idealista. Segundo esta concepção a teoria assume o papel mais importante, uma vez que os pensamentos são formados independentes da prática. “A prática vem a ser a projeção e extensão das ideias” (SÁNCHEZ GAMBOA, 1999, p. 37). A segunda concepção, denominada de pragmatismo utilitário, defende “a prática como critério de verdade das teorias” (p.37). Para essas concepções, o interesse maior consiste em buscar o acordo entre uma e outra, ou, em outras palavras, a aproximação ou a identidade de cada uma. Sobre isso o autor sintetiza:

A verdadeira teoria é a que expressa os resultados da prática, ou a que está mais próxima da aplicação prática. A verdadeira prática é a que coincide com a proposta, com o perfil ideal, como o plano de ação. A prática que encarna o pensamento, a ação, que executa a ideia, são mais verdadeiras na medida em que diminuem as diferenças em relação ao pensamento e/ ou à ideia (SÁNCHEZ GAMBOA, 1999, p. 39).

Para o autor, a relação entre teoria e prática é uma relação dialética, conforme explica: “a teoria transforma-se na negação da prática porque a tenciona; a

prática coloca em xeque a teoria, porque em vez de se ajustar a ela, transforma-se em seu contrário” (SÁNCHEZ GAMBOA, 1999, p. 32).

O autor explica ainda que para a dialética, teoria e prática não se ajustam uma à outra, mas que entre elas existe uma relação de tensão. Assim, o autor entende essa articulação como conflitante e contraditória, podendo a relação ser sintetizada no termo *práxis*.

Práxis, conforme Sánchez Vázquez (2007), foi também objeto de discussões de Marx que utilizou o termo práxis para designar uma atividade consciente e objetiva, que além de contribuir para a interpretação do mundo, pode ser um elemento de sua transformação, passando do plano teórico para o prático. Nesse sentido há uma relação de unidade entre teoria e prática.

Sobre a práxis Sánchez Vázquez (2007, p. 237) afirma:

Em suma, a práxis se apresenta como uma atividade material, transformadora e adequada a fins. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de fins e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica.

No contexto de práxis, Sánchez Vázquez (2007) também faz uma análise sobre a atividade teórica, pois é nela que está o fundamento, os fins e o critério de verdade, mas não apresenta, por si só, traços peculiares da práxis. E sobre isso, explica o autor:

Se designamos como práxis a atividade prática material, adequada a fins, que transforma o mundo – natural e humano -, não cabe incluir a atividade teórica entre as formas de práxis, já que falta nelas a transformação objetiva de uma matéria através do sujeito, cujos resultados subsistem independentemente de sua atividade (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 234).

Quanto à atividade prática Sánchez Vázquez (2007) diz que por si só não é práxis, e enquanto esta permanece apenas no estado teórico, não há uma relação entre teoria e práxis. “Temos, assim uma contraposição” (p. 219) entre elas. Da mesma forma, enquanto a atividade prática consiste em uma ação efetiva sobre a realidade, a atividade teórica seria simplesmente a consciência dos fatos, e nesse sentido uma difere da outra.

A teoria vê a si mesma tão onipotente em suas relações, com a realidade que se concebe a si mesma como práxis (posição característica, sobretudo, do idealismo e muito particularmente dos jovens hegelianos), seja porque a prática é considerada como mera aplicação ou degradação da teoria [...], e não se reconhece, portanto, que a práxis pode enriquecer a teoria. (VÁZQUEZ, 2007, p. 243).

Ressalta o autor que o enfoque absoluto por si só não existe, e sim uma relação de relatividade entre teoria e prática, dando-nos, assim, a ideia de unidade, em que ambas possuem, ao mesmo tempo, autonomia e dependência.

Resumindo as ideias exploradas neste tópico e esclarecendo que tal discussão não se encerra aqui, podemos afirmar de que existe uma relação entre a teoria e a prática. Porém, tal relação pode assumir diferentes características. Uma delas é de que pode existir uma relação de dependência entre teoria e prática, e que nessa relação uma dá condição para a existência da outra.

Tal relação pode ser ainda comparada com a práxis, pois se trata de ação refletida com a intenção de uma transformação. Em outras palavras, a ação depende da reflexão, podendo esta ser subsidiada pela teoria, havendo, portanto, uma articulação entre teoria e prática. Também vimos que a relação entre teoria e prática pode acontecer de forma contrária à já citada, ou seja, pode ser que teoria e prática se contraponham, ou seja, uma negando a outra e provocando uma tensão em tal relação.

Ao tratarmos da relação entre a teoria e prática no processo de formação de professores percebemos que muitas vezes esta relação tem se apresentada dissociada não contribuindo para a realização da práxis, pois teoria nega muitas vezes a prática e prática nega a teoria.

Para Pimenta (2006, p. 99) a relação entre teoria e prática é simples, conforme explica:

A prática seria a educação em todos os seus relacionamentos práticos e a teoria seria a ciência da Educação. A teoria investigaria a prática sobre a qual retroage mediante conhecimentos adquiridos. A prática, por sua vez, seria o ponto de partida do conhecimento, a base da teoria e, por efeito desta, torna-se prática orientada conscientemente.

Ainda segundo a autora a atividade docente é práxis, pois, a essência da atividade é o ensino-aprendizagem que envolve o conhecimento do objeto, o estabelecimento de objetivos e a intervenção do professor para que a realidade seja transformada.

Com esses esclarecimentos, podemos concluir que a formação de professores pode estar sendo influenciada por uma visão que não seja a de práxis, por não haver a relação entre a teoria e a prática e por não objetivar a transformação da realidade.

4.3 BREVE PANORAMA SOBRE A LEGISLAÇÃO DOS ESTÁGIOS

Com a intenção de aprofundarmos a teorização a respeito do nosso problema de estudo, fazemos neste tópico, um breve resgate da origem do estágio até os dias atuais. Posteriormente, tecemos de forma rápida uma descrição sobre as principais leis que regulamentam essa atividade, desde que foi implantado no sistema de ensino brasileiro. E como componente para ser somado a nossa discussão, fazemos também uma síntese dos documentos do curso tomado como referência para a pesquisa.

Ao longo dos anos, a educação foi influenciada pela própria história, pela cultura, política e economia. Conseqüentemente, essas influências refletiram diretamente sobre as atividades de estágio curricular. Segundo Nathanael (2006), o estágio como componente curricular foi inspirado nas teorias de Jonh Dewey e consolidados por meio do “Manifesto dos Pioneiros” de 1932. Esse manifesto propôs a integralização do ensino teórico com o prático, resultando assim na Escola Nova ou Ativa.

As primeiras experiências das atividades de estágio curricular em nosso país tiveram início a partir da década de 1940 do Século XX, sendo feitas com objetivos voltados para a preparação de mão-de-obra, pois o país se encontrava em processo de industrialização. Sobre esse período, Nathanael (2006, p. 132–133) afirma:

Nos seus primórdios, o estágio no Brasil foi praticado, contrariamente ao que acontece hoje, não como ação pedagógica complementar, destinada a alunos de vários cursos, mas sim inversamente, como parte de adestramento para melhor formação da mão-de-obra industrial e comercial aberta a jovens empregados nas fábricas e nos bancos e escritórios.

O autor explica que os trabalhadores recebiam estudos voltados para operações, tarefas e tecnologias, ofertados pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). As escolas profissionalizantes ofereciam disciplinas

específicas voltadas para a aprendizagem teórica dos fundamentos do trabalho e posteriormente, os conhecimentos adquiridos pelos alunos deveriam ser testados na prática. Para isso, havia uma estrutura em tais escolas, como por exemplo: escritórios-modelos, escolas primárias de aplicação, oficinas; assim, “Eram equipamentos integrantes das plantas escolares, que simulavam a realidade da cada um dos setores de profissionalização” (NATHANAEL, 2006, p.133 -134).

Segundo Riani (1996), na década de 1950, o país se encontrava em um momento de ascensão industrial e, como consequência disso, necessitava de mão-de-obra para atender a indústria. Por esse motivo, o Ministério da Educação (MEC) elaborou um programa de ensino obrigatório para todo o país, que objetivava a inserção dos alunos no mercado de trabalho e, para isso, as diretrizes eram voltadas para atender tal preparação, como explica a autora: “Segundo as diretrizes desse programa, o professor era o transmissor de conteúdo formal, e o ensino se baseava em aulas expositivas e na avaliação objetiva, de acordo com o assunto abordado (RIANI, 1996, p. 44).

A autora complementa que na década de 1960, dois acontecimentos marcaram o país durante esse período: a reforma educacional e a implantação do regime militar. Essa década foi caracterizada pela adoção de medidas práticas e, para isso, o sistema educacional do país foi hierarquizado de modo a incentivar a formação de professores especialistas e ainda foi incorporado ao sistema de ensino a orientação educacional vocacional, que realizava um trabalho de sondagem e encaminhamento profissional dos alunos.

Conforme Nathanael (2006), ainda durante essa década, tiveram início as primeiras atividades de estágios extracurriculares, ou seja, aquelas em que os alunos iam a campo de estágios fora do ambiente escolar. No entanto, esses estágios mantinham uma forte ligação com a preparação profissionalizante, o que acabou, com o passar dos anos, tornando-se uma exigência entre quase todos os cursos existentes na época, conforme exposto por Nathanael (2006, p. 135):

Em dezembro de 1962, o MEC baixou uma Portaria Ministerial que proclamava ser o treinamento profissional exigência comum e indeclinável dos cursos Direito, Medicina, Medicina Veterinária, Odontologia, Serviço Social, Educação Física, Engenharias, Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Geologia, Química, Enfermagem, Ciências Sociais, Filosofia, Jornalismo, Letras, Desenho, Física, Matemática, História Natural, Matérias Pedagógicas e Biblioteconomia.

Riani (1996) ressalta que, nesse mesmo período, foram criados os ginásios de aplicação junto às faculdades de Filosofia, para que os alunos pudessem realizar um exercício prático. Também ocorreram mudanças nos componentes curriculares dos cursos de licenciatura, sendo, a partir de então, determinados os currículos mínimos, que estabeleciam obrigatoriedade da disciplina de Prática de Ensino sob o formato de atividades de estágio supervisionado. Ainda, com a criação dos currículos mínimos, foi determinado que as atividades de estágios curriculares deveriam ser realizadas em escolas da comunidade, desestimulando a criação e manutenção das escolas de ginásio de aplicação.

Segundo Riani (1996) ainda, também na década de 1960, passou-se a exigir, dos alunos dos cursos técnicos de 2º e 3º graus, contato com a realidade, por meio das atividades de estágios supervisionados, o que motivou o aparecimento dos supervisores de estágio. Esses eram caracterizados por serem controladores e burocráticos.

Com a reforma educacional nos anos 1960 do Século XX foi aprovada a Lei nº 5540/ 68 que serviu para introduzir a ideia de uma formação superior voltada para o atendimento das exigências da sociedade quanto à capacitação de trabalhadores para diferentes setores. Com isso, foram criadas várias habilitações e possibilidades de especializações em diversas áreas do conhecimento. Ainda a partir dessa lei que foram impostas algumas condições, como destaca Riani (1996, p.48), tais como os Estágios Supervisionados, nas áreas correspondentes às habilitações e experiência profissional para fins de complementação da formação e do currículo exigido para o registro dos diplomas.

Como o estágio já estava presente na maioria dos cursos existentes na década de 70 do século XX, em agosto de 1971 foi aprovada a nova Lei que fixava as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de Nº 5692/71. Essa lei enfatizou a formação profissional para o 2º grau e estabeleceu “a necessidade de iniciação para o trabalho dos alunos do 1º grau e da habilitação profissional do 2º grau [...]” (RIANI,1996, p.44). Riani (1996) explica que foi nesta década que se iniciou, de forma lenta, a abertura do regime político instaurado na década passada. Sobre isso, a autora complementa:

Vários estudos foram surgindo de forma crítica, ora explicando, ora acobertando a educação formal vigente através das chamadas “teorias crítico-reprodutivistas”. Muitas foram as explicações e denúncias, mas não nos parece que foram propostas mudanças (RIANI, 1996. p.48)

Segundo Nathanael (2006), foi também a partir desse período que surgiram os primeiros projetos, conhecidos até hoje como Rondon e Mauá, em que estudantes universitários viajavam para diferentes regiões brasileiras levando atendimento a comunidades carentes. Essa iniciativa da universidade fez despertar a ideia de integração entre as universidades e o sistema empresarial, podendo este servir como campo de estágio para os alunos que estavam em processo de formação, caracterizando assim os modelos de estágios que temos atualmente.

O autor ainda explica que no ano de 1975 foi implementada a disciplina de estágio, pela legislação, através do Decreto de nº 75.778. Em 1977, as atividades de estágio foram por fim instituídas na educação brasileira através da LEI nº 6.494, que regulamentou tais atividades até 2008.

Em 25 de dezembro de 2008, foi sancionada a Lei de Nº 11.788, que dispõe sobre as atividades de estágio. Tal lei é composta de seis capítulos. Em seu capítulo I, encontramos a definição, classificação e as relações de estágio, conforme define o Art. 1º:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

Segundo o parágrafo primeiro desse artigo, o estágio é parte do projeto pedagógico do curso e é o eixo capaz de integrar todo o processo formativo do aluno, sendo este completado pelo parágrafo segundo, que estabelece que o estágio tem por objetivo o aprendizado de competências específicas da atividade profissional. O estágio também objetiva a contextualização curricular, contribuindo assim para o desenvolvimento do aluno como cidadão e trabalhador.

O Art. 2º, ainda referente ao primeiro capítulo, estabelece que o estágio poderá ser de dois tipos - o obrigatório e o não-obrigatório, conforme a determinação das diretrizes curriculares e do projeto pedagógico do curso. Já o Art.

3º esclarece que o estágio não cria vínculos empregatícios, sendo isto firmado através do termo de compromisso entre aluno, instituição de ensino e escola campo.

No capítulo II são definidas as obrigações das instituições de ensino quanto aos estágios de seus alunos. Sobre isso é definido, no Inciso II, que as instituições devem avaliar as instalações que servirão como campo de estágio, verificando se são adequadas para a formação profissional, cultural e favorecedoras da aprendizagem do aluno. No Inciso III é apontado que a instituição de ensino deve indicar um professor orientador como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades desenvolvidas pelo estagiário. Esse professor deve pertencer à área na qual a atividade de estágio é realizada.

No Inciso IV lê-se que é obrigação da instituição exigir do aluno a apresentação de um relatório das atividades de estágio no prazo máximo de seis meses, e no Inciso V há o estabelecimento de que é dever das instituições zelar pelo cumprimento do termo de compromisso, orientando o estagiário para outro local, em caso de descumprimento de suas normas.

O capítulo III trata da parte concedente e, nas especificidades do Art.9º, há a indicação de algumas normas a serem cumpridas como, por exemplo, a realização de um termo de compromisso entre a instituição de ensino e o aluno. Há também, nesse capítulo, uma especificação de que a escola-campo deve oferecer instalações com condições adequadas para proporcionar atividades de aprendizagem social, profissional e cultural aos alunos estagiários.

Outras especificidades desse artigo estabelecem que a parte concedente deve indicar um funcionário de seu estabelecimento que possua formação e experiência profissional, para orientar e supervisionar o estagiário não deve exceder a dez alunos para cada profissional, e a instituição campo precisa enviar à instituição de ensino um relatório de atividades realizadas pelo estagiário com o tempo mínimo de seis meses.

O Art. 10 do capítulo IV estabelece que a jornada de estágio deve ser definida em comum acordo entre a instituição de ensino, o aluno estagiário e a parte concedente. É ainda esclarecido que tais definições devem constar no termo de compromisso, não podendo ultrapassar as condições a seguir:

- 4 horas diárias e 20 (vinte) horas semanais, no caso de estudantes de educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional de educação de jovens e adultos;
- 6 (seis) horas diárias e 30 (trinta) horas semanais, no caso de estudantes do ensino superior, da educação profissional de nível médio e do ensino médio regular.

No parágrafo 1º desse mesmo Artigo é firmado que o estágio de cursos que alternam a teoria e a prática, em períodos em que não estão programadas atividades presenciais, poderá ter uma jornada de até 40 (quarenta) horas semanais, sendo isso estabelecido pelo projeto político-pedagógico do curso e da instituição de ensino.

Podemos perceber que a Lei Nº 11.788 é uma lei que trata de todos os estágios oferecidos por instituições de ensino superior, assim como de ensino médio profissionalizante, entre outros, de forma geral. Também notamos que estabelece e delimita as atribuições de todas as partes envolvidas com essa atividade. É ainda possível constatar que essa lei tenta garantir aos alunos uma aprendizagem melhor ao estabelecer os deveres tanto das instituições de ensino como das instituições que recebem alunos para estagiarem.

Buriolla (2006), ao fazer uma breve análise da legislação, expõe que, embora a lei tente garantir condições mínimas de realização dos estágios, nem sempre isso acontece porque muitas vezes as instituições que recebem os estagiários não oferecem tais condições e ainda complementa que, em muitas situações de estágios, prática e teoria são dissociadas.

Como pudemos, ver os estágios foram criados com a intenção de preparar mão-de-obra para o mercado de trabalho, não contemplando a formação do indivíduo como ser humano. Porém, mesmo com as mudanças ocorridas na sociedade e conseqüentemente na educação, o objetivo do estágio continuou a ser a formação profissional.

4.3.1 Legislação Sobre o Estágio na Formação de Professores

Conforme já mencionado, o estágio foi inserido no processo educativo para a preparação de trabalhadores e, ao longo dos anos, foram sendo criadas leis para a regulamentação de tais atividades. Também vimos que a Lei nº 1.778 trata dos estágios de todos os cursos, tanto superiores como profissionalizantes no sentido mais amplo, ficando sob a responsabilidade do Conselho Nacional de Educação (CNE) estabelecer as diretrizes curriculares para todos os cursos de graduação do país. O CNE também criou as Resoluções CNE/CP Nº 1/2002 e CNE/CP Nº 2/2002, que propõem as diretrizes nacionais para os cursos de formação de professores.

O início da história da formação de professores em nosso país foi a partir da década de 1930, com o chamado Magistério. Segundo Pimenta (2006), os cursos que formavam professores para atuarem nas séries iniciais eram denominados, a partir da década de 1930 até a de 1970, de escolas normais, quando a Lei nº 5692/71 alterou a nomenclatura para habilitação ao magistério. Conforme a autora, as escolas normais foram criadas em nosso país a partir de 1833 e só em 1946 foram aprovadas as Leis Orgânicas do Ensino, que passaram a legislar de forma única, em todo o país sobre a formação de professores em nível de ensino normal. Cada estado possuía uma maneira e uma lei que orientava essa formação. Algumas dessas leis estaduais não faziam referência explícita sobre o estágio, mas, de forma indireta, expressavam o exercício da prática profissional, como no caso do estado de Goiás:

Conforme o Decreto 229/37, a prática profissional deveria ser feita em aulas-modelo, preparo das lições e lições práticas, sendo matéria do último ano escolar [4º], visando à aquisição da técnica metodológica e da prática dos processos e métodos de ensino, durante uma semana e meia. Havia ainda a disciplina 'Didática' (PIMENTA, 2006, p. 23)

Pimenta (2006), em seu resgate sobre como os cursos normais estavam organizados nos diferentes estados brasileiros, fez três considerações. A primeira era de que na maioria dos estados, exceto os da região sul, São Paulo, Bahia e Rio de Janeiro, o curso era realizado no chamado ensino secundário, em quatro anos, "sendo que às vezes havia um ano a mais de prolongamento a que se denominava técnico-profissional. Nos estados que constituíam exceção, havia

também a formação ao nível do Colegial” (PIMENTA, 2006, p. 25). Isso se estendeu posteriormente para o ensino ecundário, com a duração de dois anos. Percebe-se aqui, uma denominação para os níveis escolares, bastante diversa da atual.

A segunda consideração da autora referia-se “à presença explícita sob forma de disciplina, ou implícita, sob forma de recomendação, orientação etc., em todos os estados, da necessidade de algum tipo de prática no campo profissional [do magistério] que era o ensino primário” (PIMENTA, 2006, p. 26).

A terceira consistia na falta de consenso quanto à terminologia designativa das disciplinas que mantinham a proximidade com a prática. Segundo os registros da autora, foram encontrados aproximadamente nove denominações, como, por exemplo, Didática, Metodologia, Prática de Ensino, Matérias e Prática de Ensino Primário, entre outras.

Ao observarmos as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 1996, direcionadas aos cursos de formação de professores, constatamos que a multiplicidade de terminologia utilizada deu lugar ao termo estágio, que conforme já sinalizado, trata do período de aprendizado teórico-prático de uma profissão.

Conforme percebemos, a educação em nosso país passou por inúmeras mudanças, entre as quais as de sua legislação. Atualmente, ao nos reportarmos aos estágios dos cursos de formação de professores, encontramos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de nº 9394/ 96, que trata com mais especificidade dessa formação.

Segundo Pimenta e Lima (2004), após a aprovação da LDBEN ficou a cargo do Conselho Nacional de Educação (CNE) definir as diretrizes curriculares para os cursos de graduação de todo o país, e foram criadas as Resoluções CNE/CP Nº 1/2002 e CNE/CP Nº 2/2002, que subsidiariam com diretrizes os cursos voltados para a formação de professores, tanto da educação básica em nível superior, como da licenciatura e de graduação plena.

A Resolução CNE/CP Nº 1/2002 *institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Em seu Art. 2º consta que a organização curricular de cada instituição deverá observar os Artigos 12 e 13 da LDBN, bem como outras formas de orientações referentes à formação docente, preparando assim para:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II - o acolhimento e o trato da diversidade;
- III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV- o aprimoramento em práticas investigativas;
- V- a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio e inovadores;
- VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Uma das considerações destacadas pelas autoras, presente no texto das diretrizes, diz respeito ao amplo conjunto de competências citadas nele e demonstra, assim, que tais competências devem ser o eixo central dos cursos de formação. Conforme o olhar de Pimenta e Lima (2004, p. 85), essa legislação apresenta alguns retrocessos conforme exposto:

Ao colocar as competências como núcleo da formação, reduz a atividade docente a um desempenho técnico. A inovação no discurso das competências sugere um escamoteamento da concepção tecnicista, característica dos anos 70 [...] que trata o professor como reproduzidor de conhecimentos.

Complementam suas ideias, afirmando ainda que o conceito de competência substituiu conceitos como saberes, conhecimento e qualificação e que essa mudança não representa apenas a substituição da terminologia, mas levou o professor a abandonar a condição de sujeito de seu conhecimento. “O discurso de competências anuncia um neotecnismo entendido como um aperfeiçoamento do positivismo” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 85).

A Resolução CNE/CP Nº 1/2002, em seu artigo sétimo com suas especificidades, trata da organização institucional da formação dos professores. Estabelece que as instituições de ensino são responsáveis pela definição de seu próprio projeto pedagógico e, ainda dizendo, que essas sejam autônomas a fim de tomarem decisões sobre questões administrativas e da organização institucional.

No Artigo 11º dessa Resolução, é mencionado que as matrizes curriculares devem contemplar e articular os seguintes eixos:

- Eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;
- Eixo articulador da integração e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
- Eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;
- Eixo articulador da formação comum com a formação específica;
- Eixo articulador das dimensões teóricas e práticas;

Ao Conselho Pleno, segundo o artigo 11^o dessa Resolução, cabe definir a duração dos cursos de formação de professores em nível superior, duração que deve ser estabelecida, através de parecer e resolução específica. Esse artigo ainda é constituído de três parágrafos que tratam sobre a dimensão prática dos cursos, conforme apresentado a seguir:

§ 1^o A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2^o A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3^o No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Temos, portanto, na própria legislação, a recomendação de que a prática deve estar presente em todo o processo formativo. E, como exemplo de uma prática que pode ser associada a essa recomendação, temos o estágio multisseriial do curso de Música da UEL, conforme já mencionado no capítulo anterior. Nesse modelo de estágio, os alunos das séries iniciais já mantinham contato com atividades práticas, no caso atividades de observação e colaboração com outros alunos em situação de estágio.

Já o Art. n^o 13^o orienta que a dimensão prática deve transpor o estágio, ter como finalidade a articulação das diferentes práticas. Ainda são abordadas, nesse artigo, três especificidades sobre a prática: a primeira orienta que a prática deve ser desenvolvida com base na observação e reflexão, objetivando-se a resolução de situações-problemas e a atuação dos alunos em situações reais de sala aula. A segunda especificidade evidencia que a prática profissional nos cursos de formação, pode fazer uso de tecnologias da informação, bem como de atividades de narrativa, de produções pelos alunos, de estudos de caso, entre outras e a

terceira estabelece que o estágio supervisionado é defido por lei: deve ser realizado em escola de educação básica, a partir do início da segunda metade do curso, e deve respeitar o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, sendo avaliado pela instituição formadora e pela escola campo.

A Resolução CNE/CP Nº 2/2002 institui carga horária dos cursos de licenciatura plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. No Art. 1º há o estabelecimento de 2800 horas para a duração do curso, sendo que durante esse período deve ser articulada a teoria com a prática. São especificações desse artigo:

- 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico- científico-culturais.

Pimenta e Lima (2004) afirmam também que essa Resolução (CNE/CP Nº 2/2002) apresenta retrocesso ao estabelecer que às 2800 horas dos cursos de formação devem ser divididas em horas de estágio, horas para aulas com conteúdos científico-culturais e atividades acadêmicas científico-culturais, reforçando, com isso, uma proposta fragmentada e perpetuando a separação entre a teoria e prática. As autoras expõem ainda que o documento não dá nenhuma ênfase a atividades de pesquisa, devido os alunos comparecerem apenas nas atividades voltadas para a docência. Sobre as resoluções, concluem:

O estágio, conforme escrito nas resoluções, encontra-se separado tanto das atividades práticas quanto das denominadas científico-culturais. Portanto, nem prática, nem teoria; apenas treinamento de competências e aprendizagem de práticas modelares (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 87).

Ainda sobre as resoluções, Pimenta e Lima (2004) afirmam que a visão fragmentada é contrária aos avanços, obtidos nas pesquisas sobre a importância do como facilitador da construção dos saberes e da identidade do professor.

Constatamos que as atividades de estágio, tenham ganhado diferentes denominações desde a criação dos primeiros cursos de formação de professores até a atualidade, sempre estiveram presentes na maioria dos cursos. Isso nos leva a analisar sua importância para o processo formativo, pois possibilita ao aluno o contato com o campo profissional, além de uma formação que relaciona a teoria e a escola.

Constatamos também que as práticas também são valorizadas nas resoluções, as quais orientam que devem estar presentes em todo o processo formativo. Cabe a nós explicarmos que as referidas atividades práticas não são necessariamente os estágios ou restritas a eles, uma vez que na própria lei é mencionado de forma distinta, prática e estágio. No entanto, não há um esclarecimento maior de que tipos de atividades são pertencentes às atividades práticas, ficando a cargo das instituições estabelecerem o seu entendimento.

4.3.2 O Estágio no Curso de Pedagogia da UEL

De acordo com o que vimos até aqui, o estágio tem uma importância muito significativa para o processo formativo de professores, pois propicia ao aluno ir a campo, no caso o espaço escolar, e conhecer aspectos próprios da realidade da escola além de dar continuidade à formação de sua identidade profissional.

Com o objetivo de aprofundarmos a pesquisa sobre o estágio na formação do pedagogo, neste tópico analisamos o estágio no curso de Pedagogia de uma IES do norte do Paraná. Para isso analisamos os três últimos Projetos-Político Pedagógicos do Curso referentes aos anos de 2005, 2007 e 2010. Conforme os três documentos, o objetivo geral do curso é:

Formar o Pedagogo numa perspectiva de totalidade do trabalho pedagógico para atuar em: Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Magistério para a Educação Infantil; Gestão Pedagógica na Educação formal e não formal e Magistério das Matérias Pedagógicas (UEL - 2010).

O curso de Pedagogia em pauta foi criado em 1960 para atender as solicitações da comunidade por um curso de formação de professores de nível superior. Dos anos de 1962 até os de 1973 era oferecido um tipo de formação, a licenciatura em Pedagogia. A partir do ano de 1973 até 1992 a formação era

dividida por habilitações. Segundo esse formato, nos anos iniciais de curso, havia um tronco comum, que mais no final se dividia nas habilitações.

As habilitações ofertadas eram: Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Administração escolar- escolas de 1º e 2º graus e Ensino das Disciplinas e atividades práticas dos cursos normais. Entre os anos de 1982 e 1983 houve uma mudança na nomenclatura das habilitações, que passaram a ser denominadas Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Administração escolar- escolas de 1º e 2º graus e Magistério das matérias pedagógicas do 2º grau. Entre os anos de 1992 e 1998, a habilitação das matérias pedagógicas do 2º grau passaram a ser a habilitação básica, tendo as outras acopladas a ela.

Já entre os anos de 1998 e 2007, o curso passa a oferecer as habilitações em Magistério das matérias pedagógicas do 2º grau, Orientação Educacional, Supervisão escolar, Educação Infantil e Séries Iniciais. Nesse formato de currículo, o núcleo formativo era a habilitação das matérias pedagógicas do 2º grau, que mais tarde passou a ser denominada de Magistério das matérias pedagógicas do ensino médio.

Em 2001, a Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE – nº 102/2001 estabeleceu algumas adequações ao currículo que deveriam ser implantadas a partir de 2002. Tal resolução extinguiu alguns estágios obrigatórios na 4ª série do curso de Pedagogia. Em 2002 a resolução CEPE nº 207/2002 alterou a carga horária da atividade de estágio supervisionado em supervisão escolar, passando de 136 horas teóricas e 68 práticas para zero (0) horas teóricas e 204 práticas. E, a partir de 2005, o currículo do curso passou a oferecer as seguintes habilitações: Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio, Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Orientação e Supervisão Escolar, Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio, Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Magistério para a Educação Infantil.

Em 2007, foi reformulado o projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia da instituição, apoiando-se nas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, sendo extintas as habilitações. Esse novo currículo tenta garantir, como referência formativa, as seguintes: docência, gestão pedagógica e pesquisa.

Segundo essa proposta, o pedagogo teria a possibilidade de atuar na docência e na gestão pedagógica, o que a formação por habilitação não possibilitava. Em 2010, é novamente reformulado o PPP. Nesse documento mantém-se a formação com base nas três áreas, havendo um acréscimo de mais um semestre letivo, e, em consequência disso, houve um aumento na carga horária do curso, no que se refere a todas as atividades acadêmicas.

Conforme podemos constatar, o currículo do curso de Pedagogia da universidade em questão passou, ao longo dos anos, por muitas mudanças curriculares e, para nosso estudo, focalizamos os três últimos projetos político-pedagógicos, referentes aos anos 2005, 2007 e 2010.

O currículo de 2005 era composto por duas habilitações: na terceira série eram realizadas duas modalidades de estágio, o Estágio Supervisionados para o Magistério das Matérias Pedagógicas do ensino médio e o Estágio do Magistério para as Séries Iniciais do ensino fundamental. Para quem escolhia a habilitação de magistério em educação infantil, realizava, na quarta série, o Estágio Supervisionado em Magistério para a Educação Infantil. Já, quem optava pela habilitação em Orientação educacional e supervisão escolar, realizava, na quarta série, os seguintes estágios: Estágio Supervisionado em Orientação Educacional em Instituição Escolar; Estágio Supervisionado em Supervisão Escolar; Estágio Supervisionado em Instituições Sociais.

O currículo de 2007 não era mais composto por habilitações, limitando-se a oferecer formação geral para o pedagogo. Na terceira série, o aluno devia realizar o Estágio Supervisionado de Educação Infantil e o Estágio Supervisionado em Gestão Pedagógica. Na quarta série, deveria realizar o Estágio Supervisionado em Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

No currículo de 2010, o eixo de formação continuou igual ao de 2007; houve apenas o acréscimo de um semestre. Os estágios nesse currículo ficaram distribuídos entre a terceira e a quinta série. Na terceira série há o Estágio Supervisionado em Educação Infantil; na quarta série o Estágio Supervisionado em Gestão da Educação Escolar e o Estágio Supervisionado nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. E ainda, na quinta série, o Estágio Supervisionado em Gestão da Educação Não Formal.

Os três últimos currículos sofreram alterações em relação à legislação associada, ou seja, foram extintas algumas leis ou tiveram o acréscimo de outras, conforme podemos observar no Quadro 03.

Quadro 3 – Disposição sobre as atividades de estágio no curso de Pedagogia

Vigência do ppp	Documentos legais	Especificidade	Relação de estágios a partir da série
2005/ 2007	LDB 9.394/94 Resolução CNE/CP 02/97 Resolução CNE/CP 01/99 Decreto 3276-6/12/1999 Decreto 3554/ 00 Parecer CNE/CP 009/2001 Parecer CNE/CP 027/2001 Parecer CNE/CP 028/2001 Resolução CNE/CP 01/2002 Resolução CNE/CP 02/2002	A formação era por Habilitações, sendo oferecidas: Orientação Educacional e Supervisão Escolar e Magistério para Educação Infantil. Para essas habilitações, era proposto um tronco comum, composto por: Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Magistério para Séries Iniciais do Ensino Fundamental.	Na 3ª série há a presença de dois estágios: Estágio Supervisionado para o Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Estágio Supervisionado em Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Na 4ª série, para a habilitação em Educação Infantil, era ofertada apenas uma modalidade - o Estágio Supervisionado em Magistério para a Educação Infantil. Para a habilitação em Orientação Educacional e Supervisão Escolar, eram ofertadas três modalidades de estágios: Estágio Supervisionado em Orientação Educacional em Instituição Escolar; Estágio Supervisionado em Supervisão escolar; e Estágio Supervisionado em Instituições Sociais.
2007-	LDB 9.394/94 Resolução CNE/CP 02/97 Decreto 3276-6/12/1999 Decreto 3554/ 00 Parecer CNE/CP 009/2001 Parecer CNE/CP 027/2001 Parecer CNE/CP 028/2001	A formação Plena em Pedagogia possibilita a habilitação em Magistério para Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Magistério para a Educação Infantil; Gestão Pedagógica em espaços escolares e não escolares e Magistério das Matérias Pedagógicas.	Na 3ª série há a presença de dois estágios: Estágio Supervisionado em Educação Infantil e Estágio Supervisionado em Gestão Pedagógica. Na 4ª série é ofertada apenas uma modalidade

	Resolução CNE/CP 01/2002 Resolução CNE/CP 02/2002 Parecer CNE/CP 05/2005 Parecer CNE/CP 03/2006 Resolução CNE/CP 01/2006		de estágio - o Estágio Supervisionado nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.
2010	LDB 9.394/94 Resolução CNE/CP 02/97 Decreto 3276-6/12/1999 Decreto 3554/ 00 Parecer CNE/CP 009/2001 Parecer CNE/CP 027/2001 Parecer CNE/CP 028/2001 Resolução CNE/CP 01/2002 Parecer CNE/CP 05/2005 Parecer CNE/CP 03/2006 Resolução CNE/CP 01/2006	A formação Plena em Pedagogia possibilita a Habilitação em Magistério para Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Magistério para a Educação Infantil; Gestão Pedagógica em espaços escolares e não escolares e Magistério das Matérias Pedagógicas.	Na 3ª série é ofertada apenas uma modalidade de estágio - o Estágio Supervisionado na Educação Infantil. Na 4ª série são ofertadas duas modalidades: o Estágio Supervisionado em Gestão Escolar e o Estágio Supervisionado nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Na 5ª série é ofertada apenas uma modalidade de estágio - o Estágio Supervisionado em Gestão da Educação não-formal.

Fonte: UEL - Projeto Político Pedagógico, 2005, 2007, 2010- UEL

O Quadro 3 nos mostra as alterações quanto à quantidade de estágios oferecida na terceira série do curso. Em 2007, passou-se a ofertar dois estágios na terceira série e um na quarta série. Em 2010, continuou-se com um estágio na terceira série, dois na quarta série e o estágio na quinta série. Percebemos que, mesmo com tal mudança, o estágio continuou a ser alocado no final do curso. Nos três documentos, há diretrizes para o estágio e ao observar o objetivo geral, verificou-se nos três documentos o objetivo é igual.

Oportunizar ao aluno a vivência e a atuação enquanto profissional nas situações educativas e de ensino e aprendizagem, que se apresentam nos diferentes campos de atuação propostos pelo curso, através de:
Articulação entre os conhecimentos adquiridos durante o curso com a realidade profissional;
Utilização do referencial teórico do curso para análise das situações e planejamento das intervenções;
Elaboração, execução e avaliação dos projetos de intervenção.

Como podemos verificar, o estágio visa oportunizar a vivência e a atuação do aluno do curso de Pedagogia em diferentes campos, por esse motivo há

essa diversificação de tipos de estágio. Percebemos também que o objetivo que se tem com o estágio é que o aluno possa fazer a articulação entre os conhecimentos adquiridos durante o curso com a realidade, o que em outras palavras pode ser entendido como a relação entre a teoria e a prática.

Quanto ao fato do objetivo ser igual nos três documentos, podemos concluir que não houve mudanças quanto ao tipo de formação que se deseja para o aluno, ou seja, que a preocupação em oportunizar vivências em diferentes campos, a articulação entre teoria e prática, não são atuais.

Oportunizar ao aluno a vivência e a atuação enquanto profissional nas situações educativas e de ensino e aprendizagem, que se apresentam nos diferentes campos de atuação propostos pelo curso, através de: articulação entre os conhecimentos adquiridos durante o curso com a realidade profissional; utilização do referencial teórico do curso para análise das situações e planejamento das intervenções; elaboração, execução e avaliação dos projetos de intervenção.

4.3.3 Considerações Parciais Sobre o Estágio Supervisionado

Ao fazermos essa revisão de literatura sobre os estágios supervisionados na formação de professores, percebemos que muitos aspectos podem influenciar na maneira como o estágio tem se apresentado nos cursos de formação, podendo ser os diferentes entendimentos sobre essa atividade e as dificuldades que estão associadas ao estágio. Verificamos que existem algumas pesquisas e vivências relacionadas com estágio que tem constatado e reforçado a existência de algumas dificuldades, mas também lançado propostas para a superação das dificuldades.

Fazer a discussão desse tema não é uma tarefa simples, pois, como vimos, ao longo desse tópico, é um tema amplo que abarca diversos aspectos, podendo ser eles negativos ou positivos.

Atentando para o foco do nosso trabalho, que é o de investigarmos sobre que características do estágio são favorecedoras ou não da formação do pedagogo, lembramos que este tópico constitui parte do primeiro ponto-chave da nossa investigação, relacionado aos aspectos teóricos, passamos a sintetizar o que foi possível obter em nossas primeiras buscas sobre tais atividades, como um dos passos para podermos responder ao nosso problema de estudo, ao que serão

somados os demais tópicos desse ponto-chave e os outros dois que serão apresentados mais adiante.

Ao verificarmos junto a autores e dicionários as definições de "estágio", podemos perceber que não se diferenciam muito entre si, pois todas as definições expostas focalizam o estágio como um momento específico da formação profissional, cujo objetivo maior é a integração entre o saber teórico e o saber prático. Ou seja, é nessa tecitura das atividades de estágio que os alunos em processo de formação podem ter contato com a realidade para a qual estão se preparando para atuar profissionalmente. Nesse aspecto, podemos pensar que os estágios são favorecedores da formação do pedagogo, uma vez que lhe possibilita conhecer a realidade escolar fora do âmbito da universidade e nela realizar suas primeiras aproximações em relação ao trabalho que virá a realizar após formado.

Pensando nos aspectos dificultosos que foram apresentados neste tópico, vimos que estão associados a diferentes ordens, como: relação entre a teoria e prática, formato como os currículos estão organizados e a falta de aproximação entre as IES e as escolas campo de estágio. Tais aspectos obstaculizam o processo de formação, e muitas vezes causam o distanciamento entre o que seria o objetivo ideal dessas atividades e o que acontece na prática. Porém, podemos pensar que mesmo diante de tais aspectos negativos, o aluno tem a oportunidade de refletir sobre a sua formação, sobre o que ele encontra na realidade escolar, mesmo sendo diferente do que aprendeu durante a formação teórica.

Não podemos pensar que as atividades de estágio, por se apresentarem desafiadoras para a educação, pelas inúmeras dificuldades que ainda apresentam, não sejam favorecedoras da formação do pedagogo. Sempre poderão servir como objeto de reflexões, sejam estimuladas pelos professores supervisores, sejam percebidas e realizadas por iniciativa dos próprios alunos.

Ao olharmos para as vivências com estágios relatadas pelos autores consultados, também nos deparamos com aspectos dificultosos dessa atividade. No entanto, pudemos constatar algumas propostas diferenciadas de realização de estágio - se comparadas aos modelos tradicionais que vemos acontecer -, que podem favorecer de modo mais efetivo a formação de pedagogos, também pelo estímulo à reflexão, como por exemplo, nas atividades mencionadas por Loureiro (2006), Moura (1999), Leite, Ghedin e Almeida (2008), entre outras.

Sobre as propostas de avanço que foram extraídas da literatura, pudemos perceber que os autores consultados concordam sobre a existência de possibilidades de mudança do formato dos estágios, que conseqüentemente favoreceriam ainda mais a formação do pedagogo. Assim, podemos considerar que os estágios, em sua complexidade, recebem a influência e dependem de muitos aspectos, mas que diretamente dependem dos supervisores, para transformar tais atividades, mesmo com todos os percalços com que se apresentem o seu desenvolvimento, em atividades favorecedoras da formação do pedagogo.

Também constatamos a partir desse capítulo que a formação de professores pode não estar sendo pautada pela práxis pois teoria e prática estão dissociadas uma da outra e porque tem-se percebido que a formação dos professores nos cursos não tem sido uma prova de transformação da realidade.

5 OLHAR DOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Para nos ajudar a compreender o papel do estágio na formação do pedagogo, realizamos uma entrevista semiestruturada, com alunos do curso de Pedagogia da IES em foco. Segundo Severino (2007), a entrevista consiste em uma técnica para a coleta de dados sobre um determinado assunto, em que há uma interação entre pesquisador e pesquisado. É muito utilizada na área das Ciências Humanas.

Toledo e Gonzaga (2011, p. 147) explicam que a entrevista é uma técnica em que existe uma inserção social, e em virtude disso pode ser influenciada por “fenômenos objetivos e subjetivos” No entanto, não se trata de uma inserção social comum, pois é preciso que haja um planejamento prévio, escolha de um método para a mediação e clareza nos objetivos.

Conforme já dito, utilizamos uma entrevista semiestruturada que, segundo os autores, é uma entrevista que combina perguntas abertas e fechadas, dando assim, oportunidade para o entrevistador falar sobre o tema sobre o qual ele está sendo questionado. Ao entrevistador é possibilitado alterar a ordem das perguntas, lançar mão de alguma questão, e retomar o foco, quando necessário.

As vantagens desse tipo de entrevista, expostas por Toledo; Gonzaga (2011, p. 192), são:

1. superar a dificuldade que por ventura entrevistados possam ter em responder por escrito; 2. é possível o esclarecimento de eventuais problemas na compreensão das questões; 3. permite uma cobertura mais profunda dos assuntos; 4. caso o pesquisador consiga estabelecer uma boa empatia com o entrevistado, pode conseguir respostas muito autênticas mesmo tratando de assuntos delicados; 5. durante a entrevista é possível que se cheguem a questões inesperadas, o que colabora sobremaneira para o desenvolvimento do estudo; 6. trata-se de uma estratégia excelente quando busca-se investigar aspectos afetivos e valorativos.

Como desvantagem, os autores dizem que tal técnica exige maior disponibilidade do entrevistador. Após coletados os dados, estes devem ser analisados. Para a análise das respostas utilizamos o método denominado de análise de conteúdo. Segundo Severino (2007, p. 121), a análise de conteúdo consiste no tratamento das informações obtidas de diversas linguagens como:

escritas, imagens, orais, entre outras. “Trata-se de compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações.”

Para a realização das entrevistas, pensamos inicialmente na quantidade de dez alunos do curso de Pedagogia, sendo cinco da terceira série e cinco da quarta. Participamos com alunos e professores da semana de discussão sobre as atividades de estágio, realizada em novembro de 2011. Escolhemos duas turmas e em momentos anteriores e posteriores às atividades propostas para aquela ocasião, convidamos alguns alunos para participarem de nossa pesquisa.

Houve certa resistência por parte dos alunos da terceira série, e tivemos apenas três participações, enquanto que da quarta série, conseguimos entrevistar os cinco, somando, o total oito alunos. Dos que se dispuseram a participar, receberam previamente uma explicação sobre a pesquisa e um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 3). Na entrevista, foi-lhes pedido que indicassem uma situação de estágio que julgassem altamente favorecedora e uma que, sob o seu ponto de vista, não contribuiu para sua formação, como consta no roteiro de entrevista (Apêndice 04).

Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas e analisadas. Para nos referirmos às respostas dos alunos, utilizamos a letra T, que corresponde à etapa da Teorização, seguida pela letra A, que indica a categoria aluno, a qual se acrescenta números (de 1 a 8), para indicar o aluno.

Ao solicitarmos que os alunos mencionassem uma situação altamente favorecedora de estágio, as respostas foram: um (1) aluno indicou que foi o Estágio Supervisionado na Educação Infantil; dois (2) indicaram o Estágio Supervisionado em Gestão da Educação Escolar; dois (2) indicaram o Estágio Supervisionado em Gestão da Educação não Formal; e dois (2) indicaram o Estágio Supervisionado nas Séries Iniciais e (1) aluno indicou o estágio de maneira geral, sem fazer referência a uma modalidade. Com as respostas obtidas para o primeiro questionamento, podemos sintetizar que, para esse grupo de alunos, o estágio foi favorecedor em algum aspecto. A partir disso, elaboramos o Quadro 4 com as respostas obtidas, fazendo uma aproximação pelo tipo de argumento.

Quadro 4 – Situações favorecedoras de estágio na percepção dos alunos

Tipos de argumentos	Alunos que responderam
Conhecer e compreender os campos de atuação do pedagogo, ou seja, tanto em sala de aula como em espaços não formais.	TA1, TA2 TA3, TA4, TA6, TA7
Proporcionar a relação entre a teoria e a prática;	TA1, TA5, TA7, TA8.
Possibilidade de adquirir as primeiras experiências profissionais na docência.	TA5

Fonte: autora

Como podemos perceber, seis alunos responderam que o estágio foi favorecedor por possibilitar conhecer e compreender os campos de atuação do pedagogo. No caso do espaço escolar, foi possível conhecer e compreender a rotina desse profissional e, no caso da gestão da educação não-formal, foi indicado o favorecimento ao conhecimento de perspectivas diferentes da sala de aula onde o pedagogo pode atuar, conforme exemplificamos:

O estágio foi favorável pelo contato que pude ter com a realidade escolar (TA2).

Foi o estágio não formal, [...] porque me fez analisar as perspectivas de atuação do pedagogo no campo não formal (TA4).

O aluno TA3 respondeu que o estágio facilitou conhecer o campo de gestão da educação não-formal, área em que, tem o desejo de atuar depois de formado. Essa ideia se aproxima da de Pimenta e Lima (2004) os quais dizem de que tal atividade possibilita aos alunos conhecer as relações que acontecem dentro dos espaços escolares e não-escolares entendidos como não-formal, ele pode Outro aspecto importante é que, quando o aluno passa a ter contato, na prática, com os profissionais que trabalham, por exemplo, com a educação não-formal, ele pode apoiar-se em exemplos concretos associados à teoria, para dar início na construção de sua identidade profissional.

De modo geral, ao observarmos as falas dos alunos, vemos que eles concordam que a situação de estágio indicada por eles gerou a possibilidade de terem contato com o campo de atuação do pedagogo. A nosso ver, isso favorece a formação, pois, o aluno tem a oportunidade de, ainda durante sua formação poder conhecer o campo profissional bem como as relações que nele se estabelecem.

Entendemos que é também favorecedor porque, no estágio o aluno já vivencia situações relacionadas à educação, situações que ele poderá enfrentar futuramente e sobre a qual já possui certos conhecimentos.

Ainda que o estágio seja muito importante para a formação profissional do professor, Pimenta e Lima (2004) chamam a atenção para o fato de que ele não é uma preparação completa para o ofício do professor. Sobre isso concordamos com as autoras, porque embora a longa duração do estágio, ele não possibilita vivenciar todas as situações escolares, pois a escola onde se formam pessoas suscetíveis a mudanças.

Pensando na formação da identidade do professor, Pimenta e Lima (2004, p. 112) afirmam que estágio é um espaço para a preparação do professor, espaço onde o aluno pode manter contato com o professor da sala de aula, e, através desse contato, conhecer um pouco mais sobre sua história e saber como conquistou seus espaços e “como vem construindo sua identidade profissional ao longo dos anos”. Logo, o estágio, como atividade que contribui para a construção da identidade do professor, tem sido pensado como uma proposta de avanço para a superação das dificuldades que se apresentam no dia-a-dia da sala de aula.

O segundo tipo de argumento foi denominado por nós como “possibilidade de articular a teoria e a prática”. Conforme referido pelo TA1 a teoria ajudou a compreender a realidade. Pelo que responderam TA5, TA7, podemos perceber que, embora não tragam explicitamente os termos “teoria e prática”, de alguma forma mencionam a relação entre o conhecimento tido durante a formação com a ação desenvolvida no campo, explicitadas pelas expressões “sistematizar e elaborar”: “Foi favorecedor porque me ajudou a sistematizar o conhecimento em relação ao planejamento”(TA5); “Pude fazer uso das teorias aprendidas no curso para elaborar atividades para essas crianças” (TA7). Nesse sentido podemos fazer uma associação com o que Sanches Vázquez (2007) afirma, de que a teoria contribui para definir os fins.

O TA8 refere que a teoria o ajudou a compreender melhor determinada situação, o que coincide com a concepção de Pimenta e Lima (2004) sobre teoria. As autoras explicam que a teoria tem por finalidade iluminar e oferecer instrumentos para investigação e análise das práticas. TA8 valoriza o estágio realizado ao afirmar: “vi com essa experiência o quanto é importante o entendimento do pedagogo sobre a educação especial”.

Ao ter o aluno essa percepção sobre a importância do pedagogo, qual seja, que ele é um bom entendedor dos aspectos envolvidos no contexto educacional, percebemos que ele consegue refletir a partir da situação que presenciou no campo de estágio, pois ele pôde estabelecer uma relação entre a realidade que viu e o conhecimento oferecido pela IES.

O terceiro tipo de argumento também foi citado por TA5, que afirmou que o estágio foi favorecedor por possibilitar-lhe de adquirir as primeiras experiências profissionais na docência: “um estágio que favoreceu muito foi o de ensino fundamental, pois eu não tinha experiência com essa faixa etária (TA5).

Em virtude das respostas obtidas para a primeira questão, podemos afirmar que, para esses de alunos, o estágio favorece de alguma maneira a formação do pedagogo. Como esse resultado não nos permite generalizar tal constatação, vemos como necessário ampliar a investigação bem mais do que o fazemos.

Quanto à segunda indagação, que solicitava aos alunos indicarem uma situação não- favorecedora da formação, três (3) apresentaram o estágio na educação não formal, dois (2) alunos indicaram o estágio na educação infantil, dois (2) indicaram o estágio em gestão, um (1) não passou pelo estágio em educação de jovens e adultos e um (1) indicou três situações preocupantes: o tamanho da tarefa de síntese sobre o estágio, a falta de orientação e o momento de realização do seminário de estágio, conforme é possível visualizar no Quadro 05, em que sintetizamos os tipos de respostas obtidas.

Quadro 5 – Situações não favorecedoras de estágio percebidas pelos alunos.

Tipos de situação	Alunos que responderam
Falta de delineamento do que fazer no estágio	TA1, TA2
Situações barradas pelo campo de estágio	TA3, TA7,
Distanciamento entre IES e campo	TA5, TA8
Pouca preparação para atuar no campo de estágio	TA1, TA8
Síntese de estágio extensa	TA4
Falta de orientação	TA4
Seminário de estágio na última semana de aula	TA4
Formação teórica sem parte prática	TA6
Não gostar de determinada área	TA3

Fonte: autora

Como podemos observar, dos oito alunos participantes, a metade pontuou pelo menos uma situação que considera não favorecedora e um pouco mais que a metade apontou duas ou mais situações. Dois alunos afirmaram que a falta de delineamento do que fazer no estágio não favoreceu a sua formação, como exemplificamos a seguir:

Foi o estágio não formal, porque é uma educação e ao mesmo tempo não é uma educação. São atividades em que você percebe que há um pedagogo coordenando, mas, quem as aplica são pouquíssimos pedagogos. Então fiquei meio que perdido, pra ver o que estava acontecendo (TA1).

Foi no estágio não formal em que houve um confronto entre a equipe pedagógica e os professores sobre o que nós iríamos fazer. Alguns queriam uma atividade de elaboração de biblioteca, outros a reformulação do PPP. Acabou surgindo um confronto desnecessário e foi bastante desagradável. Acho que esse estágio não foi favorável, porque demorou muito tempo pra se saber o que fazer, então quase não teve nenhuma contribuição. (TA2)

A TA2 complementa sua resposta afirmando que a definição do que era para ser realizado no campo deveria ter ocorrido anteriormente ao estágio. Tal situação nos leva a pensar que a falta de diálogo entre supervisores, escola- campo e estagiários, se deduz da fala desse aluno que a consequência disso é a realização de um estágio pouco produtivo e de pouca valia para a aprendizagem. Podemos

ainda pensar que esta também é uma situação de dificuldade relacionada a essa atividade

Dois alunos referiram que uma situação não favorável é o fato das escolas-campo restringirem a participação dos alunos em algumas atividades, conforme a explicação dos alunos.

Foi a gestão não formal, porque que eu fiz o estágio num local em que, embora necessitem muito de um pedagogo, algumas situações foram barradas lá. Você não podia conversar com as crianças sobre drogas por que elas vivem nesse mundo (TA3).

Um das coisas que eu acho que não favoreceu a minha formação foi o estágio de gestão, pois não deixaram (as escolas campo) eu assistir nenhum conselho de classe. Eu acho que pra formação do aluno é importante passar por todas as esferas da escola, conhecer todas as coisas que acontecem na escola. Tal estágio não possibilitou conhecer um conselho de classe, o que se discute. Faltou isso na minha formação (TA7).

Partindo da fala desses alunos podemos inferir que o estágio não contribuiu para a sua formação em certas atividades, próprias da escola. Isso poderá ter consequências. Tal situação poderá ter consequências negativas quando esses alunos estiverem lecionando e não souberem resolver situações às atividades citadas.

O fato da escola-campo limitar a participação dos estagiários em certas atividades demonstra que ela não sabe avaliar a importância do estágio para a formação do aluno. Pelo o que os alunos dizem, as limitações impostas pelo campo de estágio impedem de vivenciar novas experiências no contexto escolar, deixando com isso de não favorecer a aquisição dos saberes experienciais que Tardif (2002, p. 48-40) assim explica:

Pode-se chamar de saberes experiências o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos [...] e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.

Dois alunos disseram que o distanciamento entre a IES e o campo de estágio foi desfavorável para a aprendizagem como se vê a seguir:

Foi no estágio de educação não formal. Eu já tinha trabalhado na instituição e eu fui com o pessoal durante um sábado de manhã. Tinha umas doze meninas dentro do mesmo lugar. Imagina um lugar com meninos na adolescência e chegar um monte de meninas. Eu não aprendi nada teoricamente. Eu tinha uma prática totalmente diferente, aí as meninas chegaram e não consideraram a realidade dos alunos que são de periferia, com ideias muito utópicas (TA5).

Fiz o estágio em uma creche e vi no campo um jeito de tratar as crianças que é diferente do que eu aprendi aqui na universidade (TA8).

Pela fala de TA5, constatamos que a supervisão de estágio foi omissa em orientar os alunos sobre as atividades que deveriam realizar durante o estágio. Outra situação que dificulta a realização do estágio é o grande número de alunos num determinado campo de estágio.

Não podemos deixar de considerar que a escola que recebe estagiários também pode ter inviabilizadas partes de suas atividades, caso tenha um grande número deles, ao mesmo tempo, num mesmo espaço e atividade. No entanto, esse problema pode ser evitado, mais uma vez, pelo diálogo entre as partes (escola formadora e escola campo) e pelo planejamento antecipado dessa atividade formadora.

Dois alunos pontuaram que a pouca preparação para atuar no campo de estágio prejudicou a formação conforme lemos:

Também senti a dificuldade de ter ido para esse estágio com a disciplina Saberes e Fazeres da Educação Infantil não concluída (inicia-se o estágio sem concluir tal disciplina). Achei que isso impossibilitou que eu trabalhasse um pouco melhor com aquelas crianças; senti que não consegui trabalhar bem com as crianças (TA8).

Pra mim foi o [estágio de educação] não formal, até porque nós temos só uma disciplina que envolve educação não formal e, de repente, você tem um estágio com relação a isso. Você tem uma disciplina num período, se não me engano foi no segundo ano, e você vem agora pro terceiro ano com estágio (TA1).

TA4 pontuou três situações que não foram favoráveis para a sua formação e para atuar como pedagogo: a) síntese de estágio é muito extensa, chegando, às vezes, a ser maior que o TCC; b) o não comparecimento do supervisor de estágio nas reuniões; c) o seminário de estágio, que tem ocorrido na última semana de aula. Sobre isso, salientou: “o seminário de estágio não é favorecedor, pois que troca de aprendizagem você tem na última semana de aula?”

Refletindo sobre a ponderação “a”, feita pelo aluno TA4, e a partir da organização do currículo do curso de Pedagogia em questão, temos a atividade de estágio nos últimos anos do curso e é também nesse período que os alunos precisam elaborar o TCC. Tais exigências acabam por sobrecarregar os alunos nos finais podendo isso ser refletido muitas vezes na maneira como os alunos enxergam o relatório de estágio.

A situação “b” diz respeito ao não comparecimento do professor supervisor nas orientações, fato esse que nos impulsiona a pensarmos em duas situações: 1ª) que muitas vezes o grande número de alunos para serem orientados não favorece o comparecimento ou até mesmo a realização de mais encontros para a supervisão; 2ª) pode estar associada a uma falta de comprometimento por parte do supervisor com o processo de formação do aluno. Tal fato pode estar sendo favorecido talvez pela falta de entendimento desse professor sobre a importância do estágio para o período de formação, uma vez que, o estágio ainda é tido apenas como uma exigência da formação.

TA6 referiu que por não ter tido estágio na área de educação de jovens e adultos, sua formação foi deficitária, pois teve aulas teóricas, mas não pode “ver nem acompanhar o trabalho de um pedagogo nesse nível de ensino”. Como podemos perceber parece que existe o entendimento de que somente a teoria é capaz de oferecer os conhecimentos. Com isso, deixa-se de proporcionar ao aluno conhecimentos específicos dessa área na realidade. Tal modalidade de estágio era oferecida no currículo anterior do curso. Dever-se-ia abrir espaço para os interessados nessa área realizarem esse estágio mesmo que não conste no currículo de 2010.

Para o aluno TA3, o fato de fazer estágio em uma área que não pretende atuar não foi benéfico, conforme explicou:

Bom, talvez a obrigatoriedade do estágio na educação infantil - eu não sei quando tinha habilitações como que funcionava isso, se você seguindo carreira de pedagogo era obrigado a fazer estágio na educação infantil. Eu fui obrigada a ficar no berçário e foi a pior coisa que podia ter acontecido comigo. Eu realmente não tenho o menor jeito, não gosto (TA3).

Pelo que ele disse, sua preferência não é atuar na educação infantil. Confirmada também quando, perguntado sobre que situação julgava favorecedora. em que o mesmo aluno valorizou especialmente o Estágio em Gestão da Educação

Escolar. Como esse futuro profissional pretende atuar em uma instituição de educação, na esfera da gestão, entendemos que lhe seja necessário conhecer todas as áreas de uma escola, quem são os professores que compõem a equipe dessa escola, como é a rotina de alunos e professores, como é o trabalho dentro da escola e isso inclui a educação infantil. A partir da resposta de TA3 ainda pensamos que para esse aluno talvez tenha faltado compreender melhor sobre a importância do estágio para a sua formação e que não tenha percebido a excelente oportunidade de aprendizagem.

A partir das respostas obtidas, podemos fazer algumas considerações. O estágio é importante para a formação por favorecê-la em algum sentido. Isso é demonstrado pelo fato de que todos indicaram pelo menos uma situação de estágio favorecedora. O estágio é uma oportunidade de entrar em contato com a profissão. No caso, foi demonstrado pela maioria dos alunos para os quais que o estágio ajuda a conhecer e compreender os campos de atuação do pedagogo.

Outra consideração a ser feita neste tópico, é que se estabeleceu a relação entre o conhecimento oferecido pela IES em foco com a realidade. Isso foi evidenciado por metade dos participantes. Embora o número de participantes não nos possibilite generalizar os dados obtidos, podemos nos apoiar na ideia de que há alguma articulação entre a IES e a realidade.

Também, a partir das respostas obtidas junto aos alunos, pudemos perceber que as situações de estágios não favorecedoras foram mais numerosas do que as situações favorecedoras. Isso nos leva a deduzir que a atividade de estágio apresenta mais aspectos difíceis comparados aos favoráveis, ou seja, há muitas dificuldades relacionadas aos estágios. Isso também evidencia que ainda não aconteceu a superação de tais dificuldades. Então nos perguntamos: por quê tanta dificuldade para superar aspectos que são evidentemente desfavoráveis à formação do pedagogo?

6 OLHAR DOS PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA

Como recorremos a alunos do curso de Pedagogia da IES em foco, para nos ajudar a identificar situações favorecedoras e não favorecedoras do estágio, também consultamos professores supervisores de estágio com a intenção de ampliarmos a compreensão sobre o problema de estudo. Inicialmente, definimos que entrevistariamos seis professores supervisores, sendo dois da área da educação infantil, dois da área das séries iniciais e dois da área das políticas. Apenas um professor da educação infantil aceitou participar

Antes do início da entrevista, os professores receberam uma breve explicação sobre o estudo e um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para assinarem (Apêndice 5). A entrevista foi constituída de catorze (14) questões abertas (Apêndice 6). Para nos reportarmos aos professores participantes, utilizamos T para teorização e P para professores, e o número de 1 até 5 para designar a ordem de participação. As primeiras quatro questões serviram para conhecermos um pouco sobre a formação dos professores participantes. Ao serem questionados sobre o tempo de atuação com o ensino superior e com orientação de estágio, obtivemos as informações que apresentamos no Quadro 6.

Quadro 6: Tempo de atuação de professores no ensino superior e como supervisor de estágio

Professor	Tempo de atuação no ensino superior	Tempo de atuação como supervisor de estágio.
TP 1	17 anos	17 anos
TP2	12 anos	7 anos
TP3	7 anos	7 anos
TP4	12 anos	12 anos
TP5	10 anos	10 anos

Fonte: autora

Todos os professores consultados têm formação em Pedagogia, dos quais dois têm graduação em outro curso superior anterior à Pedagogia e um tem curso técnico de nível médio em outra área. Três (3) professores possuem a formação em Pedagogia há mais de dez anos e, dois, há menos de dez anos.

Quatro (4) professores possuem especialização e um (1) não a possui. Todos possuem Mestrado, dois (2) estão cursando Doutorado e três já o possuem. Ao serem questionados sobre as disciplinas que ministram, todos atuam com pelo menos duas disciplinas no curso de Pedagogia.

Ao serem questionados em que série está situado o estágio que supervisionam, três (3) disseram que está na terceira série e dois (2) na quarta. Com a pergunta de número seis, procuramos saber se os professores se lembravam de ter enfrentado alguma dificuldade para iniciar as primeiras atividades de estágio. Os professores TP1 e TP2 mencionaram que não sentiram grandes dificuldades. Para o TP3; fato de ter feito estágio durante a sua formação inicial contribuiu para saber direcionar tal atividade, conforme podemos perceber:

Como era um estágio que eu já havia feito na minha formação, diferente de como é hoje, era o estágio em orientação educacional e supervisão escolar. Já tinha tido esse estágio na minha formação e na especialização. Então, como já tinha atuado no estágio como aluno, não tive grandes dificuldades na organização desse estágio (TP3).

Essa situação nos leva a pensar que tal professor atuou conforme seus saberes experienciais. O TP4 referiu que não sentiu dificuldade, mas que acredita que existem duas dificuldades iniciais, a primeira ter ciência do que é estagiar. A segunda se refere ao objetivo do estágio e saber por que fazer, o estágio.

O TP5 declarou não ter encontrado alguma dificuldade em específico, mas explicou que a dificuldade depende da turma, ou seja, de como os alunos entendem o estágio, e complementa: “Vejo que muitas vezes a dificuldade está com aqueles alunos que não tiveram contato com a escola até o momento do estágio, e não entendem muito a finalidade do estágio” (TP5).

Podemos perceber, pelas falas dos professores, que muitas vezes a dificuldade está no entendimento dos alunos quanto à importância do estágio, o que pode vir a ocorrer por não ter maturidade e não compreender que o estágio é o

caminho que possibilita o contato com o campo profissional, servindo, por isso, como uma excelente oportunidade de vivenciar situações reais.

Quanto à sétima questão, relacionada sobre a importância do estágio para o processo de formação do pedagogo, os professores foram unânimes ao considerá-lo muito importante para a formação. Ao justificarem, todos apontaram o estágio como oportunidade de articular o conhecimento teórico, tido durante o curso, com a realidade que se apresenta na escola. Trazemos alguns exemplos:

Eu acho muito importante, essencial. Nosso curso é essencialmente teórico enquanto eles estão aqui em sala de aula. Durante os primeiros anos não há uma atividade prática, ou que se aproxime à prática, a não ser a parte teórica dizendo como vai ser a prática. Então, [o estágio] é o único momento em que vão se confrontar com a realidade, com o que é ser professor. [...] É o primeiro momento em que eles vão dizer: eu vou ser professor, meu Deus, é isso mesmo que eu quero?. Começam a sentir como é o dia a dia, a rotina dentro de uma sala de aula. Então, é essencial (TP1).

Acredito que ele é muito importante, porque é o momento em que o aluno pode ir pra escola, para instituições sociais e fazer aquilo que a gente chama de práxis. É o momento que ele consegue, a partir daquilo que ele estudou aqui na universidade, observar o que se concretiza na escola, nessas instituições. Pode perceber quais são as dificuldades, as possibilidades de avanço. Acho que é esse momento de práxis, de união entre a teoria e a prática (TP3).

Eu acredito que é o alicerce da formação, porque ali ele vai olhar se tudo o que ele teve como base teórica é plausível de colocar na prática. Então, eu percebo que muitos falam: agora eu estou entendendo o que tal professor falou em sala de aula. Outros dizem: eu não imaginava que escola era isso. Eu acredito também que é o alicerce para você dizer em que modalidade da educação você vai atuar: será na educação infantil?, Será nos anos iniciais?, ou na gestão? (TP4).

Pela fala dos professores, evidenciamos que os mesmos atribuem importância ao estágio para a formação por gerar o contato com a realidade, e que é nesse contato que o aluno poderá fazer reflexões sobre quais as atividades que um professor desenvolve e como é a rotina dentro da escola. Embora esse aluno tenha passado pela escola, é possível que desconheça algumas particularidades presentes nela como, por exemplo, como é feita a elaboração de um planejamento, um preenchimento de pauta de chamada, reuniões pedagógicas, entre outras atividades. O estágio ainda possibilita ao aluno, conforme a fala dos professores, confrontar o que acontece na prática com os conhecimentos adquiridos no curso de formação.

Examinando as falas dos professores, que valorizam o estágio como um componente importante para a formação, por viabilizar a relação entre a parte prática e a parte teórica do curso, percebemos que concordam com Pimenta e Lima (2006), Piconez (2001) e Riani (1996), os quais afirmam que o estágio é o momento de associar o que aprenderam durante a parte teórica com o que acontece na prática. Tal situação nos leva a entender que os professores consultados têm entendimento de que o estágio é um complemento muito importante da formação.

Com a questão de número oito, em que procuramos saber dos professores entrevistados que características dos estágios, que, orientam são favorecedoras da formação do pedagogo, e obtivemos respostas diversificadas. Para TP1, o que favorece, a seu ver, é a maneira como é feito o estágio, ou seja, no primeiro momento faz-se a observação, para que os alunos entrem em contato com a realidade escolar e, a partir daí, possam passar por todos os níveis de ensino, e assim escolher o nível com o qual mais se identificam.

Na percepção de TP2, o que é favorecedor é a oportunidade da interdisciplinaridade que o estágio proporciona para o aluno e o desenvolvimento e a aplicação do planejamento, conforme pontua:

É o pensar de uma maneira interdisciplinar, por que não vai poder manter uma visão de uma área aqui outra ali, porque os conteúdos vão sendo articulados, de português pra matemática, enfim, vão ter que se despir da visão compartimentada. E da relação que elas vão ter com as crianças dentro da sala de aula, onde elas vão colocar em xeque aquilo que elas planejaram e vão perceber que o planejamento é uma idealização necessária, mas ele tem que ser flexível, porque tem do outro lado um ser vivo questionador (TP2).

Para TP3, o que favorece a formação é a articulação entre a teoria e a prática: “Vejo como a possibilidade de fazer a mediação entre a teoria e a prática. Na medida do possível, a gente tenta fazer isso com eles”. TP4 acredita que há três fatores que favorecem a formação. O primeiro é a articulação entre a universidade e a escola, que possibilita ao aluno sentir-se parte daquela realidade e possibilita também à escola ver o estagiário com mais atenção. O segundo fator é o seminário de estágio, que tem possibilitado às escolas campo irem até a universidade para ouvir e discutir os resultados. “A gente não está mais com aquela questão que tivemos há muitos anos, que vai lá observa, faz tudo e depois cai fora e ponto final” (TP4). O terceiro fator refere-se aos professores supervisores que têm

ido ao campo de estágio e tem se disponibilizado para fazer a formação dos professores da escola.

Conforme TP4, o seminário de estágio, é favorecedor, opinião diferente da fala de TA4 que o considerou como não-favorecedor, por ser proporcionado na última semana de aula. Segundo a percepção de TP5, a forma como se direcionam os estágios, isto é, um dia depois do outro e não de forma “bloqueada”, favorece a formação do pedagogo, pois dessa forma o aluno que frequenta a escola tem a oportunidade de conhecer e acompanhar a rotina dessa escola, o que no formato em bloco, ou seja, em muitos dias seguidos, não possibilita.

Com a questão nona, procuramos investigar se, segundo a percepção dos professores, existe alguma circunstância do estágio que não favoreça a formação do pedagogo. Os entrevistados deram respostas distintas. Para TP1, a realização do estágio uma vez por semana é desfavorecedora; para TP2 diz que o aluno trabalhador, encontra muita dificuldade de conseguir dispensa do trabalho para a realização dessa atividade e, como consequência disso, afirma: “Isso faz com que muitos deles venham a querer cumprir a obrigação para não ter mais que depender do favor do chefe, que muitas vezes libera mais reclama” (TP2).

Para TP3, o que desfavorece a formação durante o estágio é a necessidade de se enviar para o campo um número muito grande de estagiários e isso dificulta o acompanhamento do pedagogo no campo. Para TP4, há dois fatores que são desfavorecedores: o próprio campo e a falta de acompanhamento de supervisores aos seus estagiários, como lemos:

Tem várias situações. Nós ainda temos o caso da escola que não permite que os estagiários fiquem em sala e os coloca na biblioteca. Isso foge completamente do nosso objetivo, porque não é ficar recortando, não é ficar na biblioteca. [...] Temos ainda alguns supervisores que não levam a sério a articulação com a teoria, mandam os alunos para os estágios para cumprirem tantas horas e somem. Esse não é o papel do supervisor. O papel do supervisor é aquele que vai articular as situações do campo com o que foi visto na teoria (TP4).

O professor expõe que há supervisores que não acompanham o estágio de seus alunos e que não se empenham para articular a teoria com a prática. Podemos pensar que TP4 considera o estágio como um componente importante da formação e que sua fala é uma crítica aos professores que não

valorizam o estágio. Tal situação nos leva também a constatar que dentro da IES em foco os professores orientam o estágio de maneira diversa.

Essa situação pode mostrar uma diferenciação ou especificidade ou mesmo desencontro de ideias entre os professores que pertencem ao mesmo departamento, se bem que todos recebem as mesmas orientações para a realização da atividade de estágio. Sobre isso devemos também considerar que cada professor vive condições particulares, com saberes particulares de diversas ordens tanto na maneira de proceder, de entender, ainda que todos tenham orientações comuns sobre o estágio.

Para TP5, um fator negativo para o estágio é a desmotivação dos alunos estagiários em contatar com professores que não veem perspectiva de mudança no ensino. Essa situação é muito comum e os alunos, que ainda estão em processo de formação acabam desanimando diante de uma realidade negativa de algumas escolas e posturas dos profissionais que lá atuam.

Com a questão de número dez procuramos saber como os supervisores procedem nas orientações do estágio. Todos disseram que fazem alguns encontros no início do estágio com os alunos na universidade para discutirem o que é o estágio e sua importância para a formação, utilizando para tais discussões materiais bibliográficos.

TP1 expôs que, durante os primeiros encontros, já orienta os alunos sobre o trabalho de relatório de estágio que deverá ser entregue ao final da atividade. TP3 afirmou que, antes dos encontros com os alunos, vai ao campo disposto a receber os estagiários para conversar com os responsáveis, para juntamente com eles estabelecer as possibilidades de atuação dos alunos. Complementou assim sua resposta: “Esse ano, por exemplo, eu tive a possibilidade de fazer reuniões aqui na universidade com os coordenadores de campo e estagiários para que pudéssemos pensar coletivamente sobre a intervenção” (TP3). Depois dos encontros iniciais, os alunos são encaminhados às escolas para fazerem observações, a fim de conhecerem a realidade da escola ou da instituição receptora. Após a observação, os alunos elaboram um plano de trabalho para realização do estágio. Só então os alunos vão para o estágio.

TP4 disse que acompanha seus alunos todas as vezes que vão a campo e, no mesmo dia em que realizaram o estágio, reúne-se com eles para fornecer-lhes feedback. Tal prática nos faz pensar em uma possibilidade de estágio

mais adequada, por ser mais formativa, em que o aluno tem um retorno de forma mais rápida, e isso lhe possibilita, no seu dia-a-dia, ir aperfeiçoando sua prática. Caso contrário, o aluno tem o retorno só ao final do período de estágio, o que possibilitará aperfeiçoamentos somente em práticas futuras.

Na décima primeira questão, procuramos saber se os professores encontram alguma dificuldade para orientar e acompanhar as atividades de estágio, e todos responderam afirmativamente. TP1 disse que durante o estágio, muitas vezes os alunos o interrompem, por terem conseguido um emprego em outras instituições de ensino. Isso faz com que ele não dê continuidade ao estágio.

TP2 afirmou que o que dificulta é a resistência de muitos alunos para desempenharem o trabalho em sala de aula, e explica: “acham que basta escolher uma atividade gostosa, interessante, um joguinho e está resolvido o problema”. Essa situação nos leva a questionar: O que falta para que esse aluno compreenda as implicações do ofício de ser professor?

Certamente o que falta a esses alunos é a compreensão das implicações da função de saber o que o professor precisa dispor de tempo para fazer o planejamento e envolve fazer escolhas sérias.

Segundo TP3, a dificuldade está na grande quantidade de alunos que fazem o estágio, o que faz com que se tenha que encaminhar muitos alunos para o mesmo campo. Para TP4, a dificuldade é o acúmulo de atividades dos professores em determinados momentos, tornando a supervisão um pouco mais difícil. Segundo TP5, a dificuldade está associada à falta de maturidade por parte de alguns alunos, os quais não levam a sério o estágio, faltando muito nos encontros e indo embora antes do tempo estipulado.

Com a décima segunda pergunta procuramos saber, dos professores, se na percepção deles há algum fator que torna as atividades de estágio pouco interessantes para os alunos. Todos concordaram. Na fala de TP1, dentro do Departamento de Educação existem algumas áreas que não se interessam em estabelecer aproximação com as outras e assim não têm oportunidade de conhecer maneiras de estagiar. Ocorre que, muitas vezes, alguns professores fazem comentários deselegantes sobre outras áreas e isso acaba por influenciar os alunos na realização do estágio.

TP2 disse que o que torna o estágio pouco interessante é que os alunos pensam que se trata de uma atividade ser cumprida de forma rápida: “eles

ainda não têm clareza, apesar de estarem no quarto ano, da importância do estágio para a formação deles. Entendo que isso é fruto do distanciamento entre a escola e a universidade”.

Para TP3, alguns alunos veem o estágio como pouco interessante porque quando estão no campo se deparam com os problemas internos das instituições e se decepcionam. Segundo TP4 e TP5, isso acontece quando os alunos não percebem o sentido dessa atividade, e concordam que muitas vezes o supervisor não consegue mostrar para o aluno esse sentido, como exemplificado na fala de TP5:

Quando não veem sentido no que estão fazendo, como por exemplo, quando temos profissionais que enviam os alunos para o campo, mas não discutem, não acompanham os alunos, acaba por não ter sentido nem significado para o aluno.

Entendemos que as situações mencionadas pelos professores poderiam ser melhor trabalhadas com os alunos desde o seu ingresso no curso, ou seja, discutindo com eles o que é estágio, qual a sua importância para a formação do pedagogo e informando-os que no campo existem problemas que ainda não foram resolvidos e que são de ordem maior, que ultrapassa os limites da escola.

Com a décima terceira pergunta procuramos saber se os professores, se eles acreditam que os alunos reconhecem a importância do estágio para a formação do Pedagogo. Quatro professores (TP1, TP2, TP3, TP4) disseram que alguns alunos reconhecem o estágio como importantes, outros não. TP3 explica que isso pode acontecer porque o aluno não sente afinidade em determinada área e, por isso, acha algum estágio menos importante para a sua formação, como pudemos ver na fala do aluno TA3.

Com a décima quarta questão, procuramos saber se os professores têm alguma proposta que gostariam de ver aplicada no curso para melhorar os resultados dos estágios para a formação do pedagogo. TP1 disse que gostaria que o estágio acontecesse desde o primeiro ano, pois assim os alunos poderiam ir para a escola e depois retornar para a universidade para discutir o que constataram na realidade. Tal proposta encontra semelhança com a vivência de Loureiro (2006) ao trabalhar com a Metodologia de Grupos Multisseriais de estágio, na UEL, conforme descrito no item “Pesquisas e Vivências com Estágios”.

TP2 mencionou que uma proposta seria o trabalho com projeto porque possibilita trabalhar com a interdisciplinaridade. Segundo TP3, uma proposta que gostaria de ver aplicada seria a realização de estágio de maneira mais integrada com as disciplinas do curso. Esse professor pensa que talvez pudesse haver uma disciplina nos anos iniciais do curso sobre o estágio, em específico sobre o que é e o que se espera dele. O professor argumenta: “isso nos ajudaria a ganhar tempo, porque precisamos fazer essa parte de forma rápida e poderia ter sido feito antes”.

TP4 gostaria que no estágio houvesse mais integração entre os professores do curso: “ter uma fala comum, ter uma concepção de estágio comum, porque daí os alunos seriam uma consequência”. Pensa ainda na proposta de grupos de estudo com supervisores para fazerem uma busca teórica sobre a concepção de estágio, e ainda para problematizarem as situações e buscarem estratégias para as mesmas: “Acho que eu faria algo mais sistematizado [...] talvez um encontro uma vez por mês para conseguirmos delinear algumas estratégias de encaminhamento, porque nós ainda estamos meio soltos” (TP4).

A proposta desse professor quanto a um grupo de estudo poderia seguir o modelo de Leite, Ghedin e Almeida (2008), quando criaram um grupo de estudos para traçarem um novo modelo de estágio para o curso Normal Superior do Amazonas. TP5 gostaria que cada disciplina se relacionasse mais para o estágio, porque assim o aluno entenderia melhor a finalidade dessa atividade.

Podemos sintetizar esse tópico com algumas considerações a partir das respostas dadas pelos professores. A primeira é de que para todos os entrevistados o estágio é muito importante, pois possibilita ao aluno conhecer o campo profissional bem como ter as primeiras experiências relacionadas à profissão. Ao perguntarmos sobre alguma característica que torna o estágio favorecedor, todos mencionaram características diferentes, fato esse que nos leva a pensar nas possibilidades de favorecer a formação do professor e, ainda, na complexidade que é o estágio.

Todos os participantes disseram que encontram algum tipo de dificuldade na orientação de estágio. Tais dificuldades são de ordens diferentes e são provenientes da parte do aluno, do campo, do supervisor, do aluno da escola, do professor do campo, da instituição entre outros, e isso reforça a ideia de que tratar do estágio requer compreender todos os componentes que com ele estão envolvidos.

Ainda sobre isso podemos afirmar que, por ser uma atividade em que muitos fatores estão envolvidos - como os já mencionados- pensamos que tornar estágio totalmente favorecedor, sem características negativas, é uma tarefa muito difícil que exige um esforço conjunto e contínuo.

PARTE 3 – ELEMENTOS CONCLUSIVOS DA INVESTIGAÇÃO

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS DA INVESTIGAÇÃO

Nesta parte do relato da pesquisa, denominada de Elementos Conclusivos da Investigação, trazemos a discussão final de todos os aspectos colhidos e analisados no desenvolvimento dos três Pontos-chave, de modo associado diretamente ao problema de estudo e a outros elementos da investigação.

Na sequência, apresentamos as elaborações das duas últimas etapas da M. P. com o Arco de Maguerez - as hipóteses de Solução e a aplicação à realidade. Por último, apresentamos o significado dessa pesquisa para a autora em termos pessoais e profissionais.

7.1 DISCUSSÃO FINAL

A partir da análise dos capítulos anteriores que compõem esta pesquisa, elaboramos algumas considerações, como resultado de nossa reflexão, o que passamos a apresentar, a fim de podermos responder ao nosso problema de pesquisa.

O problema eleito é fruto de nossa aproximação de um recorte de realidade, para o qual tomamos três fontes: nosso resgate de memória, o olhar de autores, e o olhar de alunos e egressos de um curso de Pedagogia. Nessa busca nos deparamos com várias situações associadas ao estágio que nos geraram algumas inquietações.

Entre as várias situações, chamou-nos mais à atenção os diferentes entendimentos quanto à finalidade do estágio e as dificuldades associadas a essa atividade que, como consequência, têm gerado uma distorção e até uma negação da sua real importância para o período de formação.

Por percebermos que tal atividade apresenta diferentes aspectos, podendo ser percebidos como positivos ou negativos, pensamos em investigar sobre quais características do estágio são favorecedoras da formação do pedagogo e quais não são para que, ao final, possamos compor uma listagem com as respostas obtidas, que servissem para a elaboração de alternativas de encaminhamentos ao problema de estudo.

Para direcionar nossa pesquisa, elegemos três pontos-chave. Em relação ao primeiro, que tratou dos “Aspectos teóricos e legais associados aos estágios curriculares no curso de Pedagogia”, identificamos primeiramente que diferentes autores têm-se disposto a discutir sobre tal atividade, porque é um componente da formação e também porque tem sido constatado, por meio de pesquisas, que os professores têm sido mal preparados.

As discussões sobre estágio têm demonstrado que esta atividade sofre influência de diferentes aspectos, por exemplo: da legislação, de elaboração de pesquisadores, das condições de atuação de professores e alunos etc. Nesse sentido, para que possamos compreender melhor essa atividade, também precisaremos considerar esses aspectos.

Segundo os dicionários, Ferreira (2008), Dicio (s/d), Michaelis (2009) e Priberan (2011), a definição de estágio é bastante semelhante, sendo considerado um período de estudos voltado para a aprendizagem de certa profissão. Diferentemente do que acontece com os dicionários, que têm definições bastante próximas, encontramos na literatura entendimentos diversificados sobre o estágio, podendo haver aproximações e distanciamentos entre eles.

No caso do entendimento de Berbel (1981); Bianchi, Alvarenga e Bianchi (2011); e o obtido na leitura da legislação nacional - que dispõe sobre o estágio para todos os cursos de formação -, a definição que é semelhante à dos dicionários, isto é, trata-se de uma atividade da formação profissional. Ainda encontramos nessas fontes que o estágio é ou está diretamente associado à supervisão.

Diante dessa consideração, pode-se pensar que em razão do estágio ser um componente da formação profissional, ele possibilita, supostamente, o primeiro contato do aluno com o campo profissional; para isso, deve haver um indivíduo com conhecimentos sobre as particularidades da profissão, no caso o supervisor, para acompanhá-lo. Segundo Leite, Ghedin e Almeida (2008, p. 55), o supervisor é um “profissional da educação que pode ajudar os futuros educadores a se inserirem nos contextos escolares”.

Diante dessa ideia, segundo o qual o estágio deve ser direcionado por alguém que já tenha conhecimentos na área, pensamos que isso é essencial e altamente favorecedor à formação do pedagogo por proporcionar ao estagiário e ao supervisor uma troca de conhecimentos, que serve para o aperfeiçoamento do aluno

que está em formação, como pode servir para causar a aproximação da IES com o campo de estágio. Isso por que, quando há a supervisão de estágio, o responsável por essa atividade também conhece mais profundamente a realidade em que o aluno está inserido para o estágio, podendo ampliar seus conhecimentos sobre o ambiente da escola, ou seja, quanto mais experiência docente o supervisor tiver, maior segurança poderá ter ao orientar e dar feedback aos seus alunos.

Outro entendimento que se tem sobre o estágio diz respeito a esse constituir um elemento que pode proporcionar a relação entre polos de uma mesma realidade, conforme Kulcsar (2001). Nesse sentido, o estágio seria o eixo articulador entre a IES e a escola que, por sua vez, estão inseridas no mesmo contexto socio-político e econômico, o que seria uma condição para a superação de um dos problemas que têm sido bastante citados quanto ao estágio, cujas maiores dificuldades são atribuídas ao distanciamento entre as IESs e a escola. Essa situação poderia ser diferente se, conforme Kulcsar (2001), o estágio fosse repensado a partir da perspectiva, segundo o qual o aluno realmente se envolve com a realidade, deixando de apenas cumprir o estágio por exigência do curso.

No entanto, para que isso pudesse acontecer, a IES teria de primeiramente, conhecer a realidade com certa profundidade, a fim de poder traçar planos para que o estágio pudesse ser realmente significativo para aquela parcela de realidade, deixando de ser apenas um cumprimento de tarefas e com isso provocando a aproximação entre escola e a IES. Nesse sentido, o estágio favoreceria a formação, por possibilitar aos alunos experiências que partem de situações da realidade e não imagináveis.

Ainda tratando do entendimento que se tem sobre o estágio, encontramos na literatura associações dessa atividade com o termo prática, decorrente do fato de que muitas vezes o estágio é visto apenas como a parte prática do curso, situação essa que tem sido provocada principalmente por dois fatores. O primeiro é que se tem tal ideia pelo fato do estágio ficar sempre alocado nos anos finais dos cursos, cumprindo assim uma determinação legal, conforme visto na orientação da Resolução CNE/ CP nº 2/2002, em que o estágio deve acontecer a partir do início da segunda metade do curso.

O segundo fator, conforme evidenciado por PICONEZ (2001), o estágio é uma atividade muitas vezes desarticulada do restante do curso, ou seja, o

estágio é pouco e ou nem chega a ser discutido pelas demais disciplinas que compõem a matriz curricular.

Essa ideia de ser a parte prática e de estar distante do restante do curso é apontada como dificuldade pertinente ao estágio. Pimenta e Lima (2004); Leite, Ghedin e Almeida (2008) e Piconez (2001) concordam que o reflexo dessas dificuldades é uma preparação deficiente em fornecer subsídios e capacitar os alunos para saberem lidar e até mesmo refletir sobre aspectos que se apresentam na realidade, fato que tem favorecido para a crítica de que os cursos de formação superior não têm conseguido preparar bem os professores. Acreditamos que, por ser o estágio entendido apenas como a parte prática e ou ficar distante do restante do curso, não favorece da formação do pedagogo.

Diferentemente dessa ideia, encontramos em Pimenta e Lima (2004) o entendimento de que tal atividade proporciona a aproximação entre a teoria e a prática, entre os conhecimentos teóricos do curso e a realidade que se apresenta na escola. Riani (1996), por sua vez, considera que o estágio proporciona a realização da síntese entre a teoria e a prática.

Conforme o inciso V do Art. nº 11 da Resolução CNE/CP Nº 1/2002, as matrizes curriculares dos cursos de formação de professores devem propor a articulação entre a teoria e a prática. Trata-se de uma determinação legal, que não sabemos como tem sido cumprida pelas IESs, podemos, a partir de sua existência, constatar a preocupação em proporcionar a relação entre a teoria e a prática.

Nesse contexto, podemos dizer que o estágio, como elemento capaz de aproximar o conhecimento teórico e as vivências que ocorrem no espaço escolar, é favorecedor da formação do pedagogo.

Ao se afirmar que o estágio é essencialmente prático, que não estabelece relações com a teoria, nega-se ou se esquece que - embora não seja suficientemente claro para todos ou exatamente por isso - na prática estão contidos elementos teóricos, ideia essa que encontra reforço em Sánchez Vázquez (2007), ao afirmar que a prática é o fim [finalidade última] da teoria. Podemos pensar, portanto, que não há prática sem teoria. Talvez, para os estagiários, haja o desconhecimento das teorias que embasam sua prática, o que não possibilita afirmar que o estágio é só prático.

No caso do estágio, podemos pensar na relação dialética que existe entre esse par, conforme explicado por Sánchez Gamboa (1999, p. 32), em que “a teoria transforma-se na negação da prática [...] e a prática coloca em xeque a teoria”, podendo gerar, entre teoria e prática, uma ideia de contradição e afastando com isso a possibilidade de uma relação de dependência de uma em relação à outra.

Um entendimento diferente dos que já foram aqui expostos é o de Buriolla (2006), ao considerar que o estágio é o *locus em que* a identidade profissional pode ser construída. Poderíamos acrescentar a essa afirmação que o estágio propicia não só a formação de identidade do aluno, futuro pedagogo, mas também ganhos para o professor que recebe o estagiário em sua sala de aula, aproximando-se tal situação de ganhos como aqueles obtidos por uma pesquisa colaborativa.

Pensamos ainda que, ao afirmar que o estágio é o espaço em que se constrói a identidade profissional, se esquece que o aluno, desde quando ingressa na escola, já observa seus professores como modelos, procurando imitar, ou seja, iniciando assim a construção de sua identidade profissional, muito antes da realização do estágio. Kenski (2001) evidenciou isto, ao realizar, com os alunos dos estágios que supervisionava um resgate de memória sobre suas experiências escolares. Identificou, com essa experiência, que os alunos já têm assumido algumas posturas de profissional. Esse fato nos permite, então, pensarmos que o estágio serve como um *locus* para que se dê continuidade da formação da identidade profissional.

Um aspecto que chamou nossa atenção, nesse primeiro ponto de discussão, foi o das dificuldades associadas ao estágio. Verificamos na literatura que as dificuldades apontadas representam um número considerável e maior do que os pontos positivos atribuídos a essa atividade. Percebemos ainda que as dificuldades vividas ou percebidas têm dificultado o aproveitamento dessa atividade como componente da formação de professores.

Encontramos, como dificuldades associadas ao estágio, as seguintes: estágio reduzido a atividades práticas, valorização do emprego de técnicas, falta de discussão sobre as atividades de estágio, estágio como momento de captação de falhas ocorridas nas escolas, falta de retorno das IES para as escolas-campo, falta de campo de estágio, realização de tarefas que não são da competência do estagiário, falta de supervisão, falta de articulação do estágio com o

restante do curso, leis de estágios negadas, falta de delineamento sobre as atividades desenvolvidas por alunos nos campos, entre outras.

As dificuldades citadas, no nosso entendimento, convergem para evidenciar a fragilização do estágio como componente da formação de professores e atingem todos os segmentos que nele estão envolvidos, como professores, estagiários, IES e escolas-campo. Denuncia-se que é complexo tratar do estágio e que, embora haja estudos sobre essa atividade, ainda existem muitos aspectos a serem superados, para que os estágios possam proporcionar uma melhor formação de professores.

Se, por um lado, existem dificuldades relacionadas ao estágio, por outro, encontramos vivências e propostas de avanço voltadas para a superação das mesmas, como é o caso do estágio realizado com pesquisa, tal como se vê nos exemplos relatados por Fazenda (2001) e por Leite, Ghedin e Almeida (2008), que favoreceram o contato dos alunos com a pesquisa e gerou a construção de novos planos de curso, a fim que de contemplassem a pesquisa como componente da matriz curricular dos cursos de formação.

Também como oposição a uma das dificuldades já expressas aqui, vimos através da vivência de Loureiro (2006) como supervisora de estágio, a possibilidade de realização do estágio desde o primeiro ano do curso, proposta essa que responde à dificuldade que mais sobressai nesta pesquisa, a da dissociação entre a teoria e a prática. Verificamos que tal proposta se diferencia daquela da organização curricular da IES em foco, e da orientação da Resolução CNE/ CP nº 2/2002, em que o estágio deve acontecer a partir do início da segunda metade do curso.

Enquanto tal experiência se apresente diferente do exposto na Resolução CNE, podemos pensar que ela contribui para a melhor formação do aluno, inserindo-o, já nas séries iniciais, no campo escolhido para atuar futuramente, possibilitando-lhe vincular a teoria com as vivências tidas em sala de aula, refletir sobre elas e ainda romper com a ideia de fragmentação dos cursos de formação.

Entendemos que as propostas de avanço representam os primeiros passos para a superação das dificuldades, demonstrando que existem alternativas para isso e que existem profissionais envolvidos com o processo de formação e comprometidos em tornar o estágio um elemento realmente proveitoso para a formação de professores. Destacamos que tais propostas de avanço e as vivências

tidas com o estágio são favorecedoras da formação do pedagogo, por serem situações que têm procurado romper com as dificuldades associadas a essa atividade.

Com os elementos acima sintetizados relacionados à busca de informações e análise realizada no primeiro ponto-chave, podemos afirmar que alcançamos os objetivos de “analisar o sentido teórico-prático do estágio em suas especificidades” como características do estágios do curso de pedagogia da IES em foco”. Concluímos que existem contribuições teóricas que mobilizam a reflexão de profissionais ligados aos estágios e também de estagiários.

Diante de tais contribuições, podemos perceber elaborações que ora se complementam, ora se opõem. O tema, quando idealizado, leva quem o estuda a compreendê-lo como importante possibilidade de exercício da práxis ou da constante tensão entre teoria e prática, uma sendo fundamento da outra, ou seja, teoria inspirando a prática e a prática sendo a base maior para a construção da teoria. No entanto, para isso é preciso ultrapassar muitos obstáculos, vistos aqui e que foram representados pelas inúmeras dificuldades que foram relacionadas a partir da literatura. Pensamos ter aqui esboçado parte da resposta ao problema.

O segundo foco de discussão que destacamos está relacionado com o segundo ponto-chave: “O entendimento de alunos de um curso de Pedagogia quanto ao papel do estágio curricular na sua formação”. Através da entrevista, identificamos situações de estágio vivenciadas por eles e que nos possibilitaram saber em que sentido elas são favorecedoras da formação do pedagogo.

A partir das respostas, extraímos três aspectos associados ao estágio e que favorecem a formação do pedagogo, os quais são: conhecer e compreender o campo de atuação do pedagogo, proporcionar a relação entre a teoria e a prática e adquirir as primeiras experiências profissionais.

Em relação ao primeiro aspecto, não encontramos na literatura consultada, indicações que tratassem do estágio como espaço apenas para conhecer o campo de atuação profissional. Mas pensamos que este aspecto se aproxima da ideia de Pimenta e Lima (2004), segundo a qual estágio é uma possibilidade que os alunos têm de conhecer as relações que acontecem no campo e com isso compreender a atuação do pedagogo.

O segundo aspecto menciona a relação entre a teoria e a prática, com respaldo na literatura, conforme Pimenta e Lima (2004); Piconez (2001); Riani (1996) e também na legislação que trata da formação de professores.

O terceiro aspecto, identificado como favorecedor da formação do pedagogo indica que o estágio possibilita adquirir as primeiras experiências profissionais, aproximando-se da ideia de que o estágio permite ao aluno ter contato com as primeiras experiências, no caso da formação inicial.

A partir do segundo questionamento, em que os alunos tiveram de indicar uma situação de estágio não favorecedora, pudemos extrair de suas respostas alguns aspectos que não favorecem a formação, conforme segue: falta de delineamento do que fazer nos estágio, situações barradas pelo campo, distanciamento entre IES e campo, pouca preparação para atuar no campo de estágio, trabalho de síntese de estágio extenso, falta de orientação, seminário de estágio na última semana de aula, formação teórica sem parte prática e o aluno não gostar de determinada área.

A primeira constatação a que chegamos sobre esse resultado é que o estágio apresenta muito mais situações desfavorecedoras do que favorecedoras, quando se comparam as respostas do primeiro questionamento. Essa constatação também foi evidenciada na consulta à literatura.

Tais aspectos, a saber, os citados acima, e que também foram mencionados pelos autores consultados, como Buriolla (2006), Pimenta (2006), Pimenta e Lima (2004) e evidenciam que esses aspectos não são desfavorecedores somente da formação dos pedagogos, mas também a dos que realizam atividades de estágio em geral.

Pelas respostas, identificamos alguns aspectos que não foram encontrados na consulta à literatura, como é o caso de: trabalho de síntese de estágio extenso, seminário de estágio na última semana de aula e a falta de simpatia por determinada área. O fato de a síntese de estágio ser extensa e o seminário de estágio ser realizado na última semana de aula juntamente com outras atividades como a elaboração do TCC sobrecarregam os alunos. Por causa dessa sobrecarga, talvez os alunos possam não estar conseguindo visualizar os ganhos para a sua formação com a realização de tais atividades.

Quanto ao fato do aluno não gostar de determinada área, pensamos que certamente é um fator desfavorável no estágio se o aluno não gosta de uma

determinada área ele não terá interesse em empenhar-se e fará o estágio, apenas pelo cumprimento de uma obrigação.

Embora o número de participantes tenha sido pequeno, não se podendo por isso generalizar os resultados, pensamos ter conseguido uma representação de situações que favorecem ou não a formação de professores. Percebemos, a partir das respostas, que a maioria das situações indicadas pelos alunos consultados também apareceram na literatura consultada. Isso demonstra que as características dessa atividade se aproximam, mesmo sendo realizada em lugares diferentes.

Pudemos evidenciar que o estágio é favorecedor da formação do pedagogo por proporcionar ao aluno que está sendo formado entrar em contato com a profissão e, por meio desse contato, conhecer e vivenciar experiências que são próprias da atuação do pedagogo e observar aspectos da rotina de uma escola e a dinâmica de realização de suas atividades, além de eleger exemplos de atuação profissional para serem seguidos ou até mesmo para serem evitados.

Pensamos ter conseguido, alcançar o seguinte objetivo específico: “Identificar situações vivenciadas por alunos do curso de pedagogia da IES em foco, analisando em que sentidos elas são favorecedoras da formação do pedagogo”.

O terceiro foco de discussão de nossa pesquisa, relacionado ao terceiro ponto-chave: “Percepção de professores orientadores de estágio do curso de pedagogia a respeito de suas práticas junto aos estagiários”, também nos ajudou a identificar quais situações de estágio favorecem e quais não favorecem a formação do pedagogo.

Entre as situações indicadas como favorecedoras, obtivemos as seguintes respostas: a forma como o estágio é realizado, em que primeiro se fazem discussões sobre essa atividade, depois se faz estágio de observação seguido de regência; oportunidade de vivenciar a interdisciplinaridade; possibilidade de articulação entre a teoria e a prática; seminários de estágios; estágios realizados ao longo do curso, não sendo concentrado apenas num período do curso.

A partir dessas referências, verificamos que algumas situações foram também indicadas na literatura e pelos alunos consultados, como é o caso de: possibilidade de articulação entre a teoria e a prática o que reforça a ideia de que o estágio é o eixo que pode causar a integração desse par.

As demais indicações não foram mencionadas nem pelos alunos nem na literatura, o que nos mostra a existência de outros novos elementos pertinentes ao estágio, que contribuem para a formação do pedagogo.

Nas respostas sobre situações que não favorecem a formação do pedagogo, foram feitos os seguintes apontamentos: estágio realizado uma vez na semana; alunos que precisam trabalhar; muitos alunos num mesmo campo de estágio; falta de acompanhamento por parte do supervisor; e contato com professores, pessimistas sobre a educação, que atuam em escolas desestimulam os estagiários. Entre essas situações, identificamos que apenas uma foi citada por alunos e foi encontrada na literatura, que é a falta de acompanhamento por parte do supervisor.

Os aspectos citados nas demais respostas não foram indicados nem pela literatura nem pelos alunos e isso nos possibilita evidenciar que há outros tipos de situações que desfavorecem a formação, o que aumenta ainda mais o número das mencionadas anteriormente. A partir disso, podemos perceber que as situações desfavorecedoras se encontram em maior quantidade comparadas às favorecedoras, evidenciando a fragilidade do estágio como componente formativo.

Em relação as nossas primeiras hipóteses explicativas sobre o problema, quando refletimos sobre os seus possíveis fatores e determinantes maiores, dissemos que um fator que tem contribuído para a existência do problema é a forma como os currículos dos cursos têm sido organizados, e o fato do estágio estar sempre nos anos finais, fortalecendo a ideia de uma atividade à parte do restante do curso. Essa situação foi reforçada apenas pelos professores entrevistados, mas de maneira indireta, pois referiram que o estágio seria mais bem aproveitado se fosse realizado desde as séries iniciais do curso.

O segundo fator que estaria contribuindo para a existência das dificuldades pode estar associado à falta de discussão nas aulas sobre as práticas de estágio dos alunos; sobre isso encontramos a confirmação apenas na literatura.

Quanto aos possíveis fatores: - preocupação dos coordenadores em apenas fazer cumprir a legislação sem aprofundar a reflexão sobre os estágios; - falta de conhecimento e experiências por parte dos professores do curso sobre o vasto campo de atuação do pedagogo, pelo fato de não terem tido uma boa experiência de estágio durante sua própria formação razão de suas dificuldades para orientar atividades de estágio, isso não foi confirmado. Com relação a este

último fator, vale ressaltar os professores consultados não mencionaram terem tido experiência negativa durante o estágio. Explicaram que, por terem feito estágio no período de formação, conseguiam direcionar as atividades de supervisão.

Nesse sentido, consideramos que, mesmo que se tivessem tido alguma experiência negativa, essa poderia servir como parâmetro para que suas supervisões de estágio fossem direcionadas no sentido de contribuir para a formação do pedagogo.

Com relação ao possível determinante maior em que pudesse ter havido falta de esclarecimento ou até contradição sobre o estágio na legislação, verificamos que isso não se confirmou. Justificamo-lo pelo fato da legislação ter o papel de apenas estabelecer normas, e isso existe no caso do estágio. Logo, o entendimento de como deve acontecer depende do entendimento dos coordenadores de curso e supervisores de estágio, podendo variar, e com isso serem geradas dificuldades relacionadas a essa atividade ou ganhos no sentido da formação dos futuros profissionais.

Com relação à contradição que pensamos existir na lei, verificamos que houve um equívoco de nossa parte, ao entendermos que prática e estágio constituíam a mesma coisa. Logo, não o sendo, não se contradizem. Quanto aos outros dois possíveis determinantes maiores, o de que há uma ideia generalizada sobre o estágio como sendo a parte prática dos cursos e do grande número de alunos para serem supervisionados, foram confirmados por meio das três fontes, não como possíveis contribuidores para a existência das dificuldades relacionadas ao estágio, mas como algumas das próprias dificuldades encontradas no desenvolvimento dessa atividade.

À guisa de conclusão, e respondendo provisoriamente ao problema eleito, graças às informações colhidas nas três fontes consultadas, afirmamos que o estágio apresenta diferentes características, que podem ser divididas em dois grandes grupos, as que favorecem e as que não favorecem a formação do pedagogo.

Quanto às que favorecem, pudemos perceber, a partir das respostas, que houve indicações de características que já têm favorecido a formação, como, por exemplo, a de proporcionar: conhecimento e compreensão dos campos de atuação do pedagogo; relação entre a teoria e a prática; aquisição das primeiras experiências profissionais na docência; realização de estágio associado à

pesquisa, oportunidade de pensar interdisciplinarmente, discussões sobre o estágio através de seminários, estágios desde as séries iniciais do curso conforme o exemplo do curso de música da UEL, abandono da ideia de que o estágio é uma complementação do ensino e aprendizado.

Também foram indicadas características que, se existissem, poderiam favorecer a formação, como, por exemplo: o estágio ser uma preocupação de todas as disciplinas do curso; ser ainda um componente efetivo dos cursos; ser inserido no PPP com a participação direta ou indiretamente de todos os envolvidos; IES e escola serem mais envolvidas uma com a outra; maior integração dos pedagogos formados com os não formados.

Como características não favorecedoras do estágio, encontramos: estágio como competente isolado das demais disciplinas; estágio realizado uma vez por semana; falta de acompanhamento do estágio pelo supervisor; contato com professores que trabalham nas escolas e que não têm perspectivas positivas para a educação; falta de delineamento do que fazer; situações barradas pelo campo de estágio; distanciamento entre IES e escola; pouca preparação dos alunos para atuarem no estágio; muitas exigências do curso no último bimestre; formação teórica sem contato com a prática; dicotomia entre o ensino proporcionado pelas IES e o que se apresenta na realidade escolar; estágio apenas como momento de prática; responsabilidade do estágio apenas pela área da didática; estágio voltado para a captação de falhas; diminuição de campos para estágio; falta de retorno das IES para as escolas-campo; realização de tarefas que não são da competência dos estagiários, no campo; distanciamento entre o estágio e o restante do curso; estágios que não favorecem a reflexão; e estágio distante das outras disciplinas que compõem os currículos do curso.

7.2 HIPÓTESES DE SOLUÇÃO PARA O PROBLEMA DA INVESTIGAÇÃO

Conforme nossa escolha pela M.P. com o Arco de Magueres, este capítulo, denominado de hipóteses de solução constitui a quarta etapa da metodologia. Como já visto, refere-se à elaboração de “possíveis soluções” para o problema eleito. Para Berbel (1998, p. 19), é uma etapa “riquíssima” por mobilizar o potencial reflexivo e criativo do pesquisador.

Com a elaboração das hipóteses de solução, alcançamos o último objetivo específico da investigação, de: “compor um conjunto de sugestões para possíveis soluções / encaminhamentos de aspectos do problema estudado”.

Nosso problema de estudo, formulado a partir de nossas inquietações, que foram reforçadas pela literatura e outras fontes consultadas, apresenta em suas manifestações diferentes aspectos, que podem ser ou não favorecedores da formação e, com base nessa suposição, optamos por investigar quais são as características de estágio que favorecem e quais não favorecem a formação do pedagogo.

Embora nossa pesquisa tenha sido realizada junto ao curso de Pedagogia, muitas das situações que foram expostas, assim como os resultados, são pertinentes também a outros cursos, por realizarem atividades de estágio. Confirmamos isso com Buriolla (1996), que descreve percepções do estágio em Serviço Social muito semelhantes às encontradas na formação de professores.

Por termos escolhido a formação do pedagogo como foco de pesquisa, e termos realizado nossa pesquisa com alunos e professores do curso de Pedagogia da UEL, elaboramos, dentre as hipóteses de solução, algumas que são direcionadas para o curso da IES tomada como foco de investigação.

A partir da identificação de características favorecedoras ou não da formação do pedagogo, associadas ao estágio, elaboramos dois grupos de hipóteses de solução: a) para que se possam confirmar as características favorecedoras da formação do pedagogo; e b) para que se possam superar e ou evitar as características que desfavorecem a formação. Algumas das hipóteses por nós pensadas podem contribuir tanto para favorecer quanto para superar uma ou mais das características. Esses dois grupos de hipóteses são complementados com outras mais gerais, na mesma linha de pensarmos em alternativas das contribuições do estágio para a formação do pedagogo.

Quanto ao primeiro grupo, relacionado às hipóteses para realizar/ampliar as características favorecedoras, pensamos que os responsáveis pelos estágios nas IES, deveriam, num primeiro momento, conhecer quais são as características de realização de estágios que têm sido apontadas como favorecedoras da formação. Para isso podem utilizar nossa pesquisa, a literatura e os próprios envolvidos no estágio, no caso os alunos, os coordenadores de curso, os supervisores e responsáveis por escolas-campo. A partir das informações obtidas

com esta pesquisa é possível a realização de uma comparação dos resultados com a forma que o estágio tem se configurado, podendo então se pensar em propostas de aperfeiçoamento, caso sejam constatadas muitas diferenças.

Quanto às hipóteses de solução para superar ou evitar as características que desfavorecem a formação, pensamos primeiramente na inclusão na estrutura curricular, de práticas associadas ao estágio desde os anos iniciais. Isso poderia contribuir para que o estágio não fosse mais percebido ou tido como um elemento isolado das demais disciplinas, e favoreceria uma maior relação entre a teoria e a prática. Para isso, poder-se-ia levar em conta o exemplo de organização dos estágios realizados no curso de Música da UEL.

Pensamos que deveria haver mais discussões sobre o estágio juntamente com professores, coordenadores e alunos dos cursos. Isso poderia ajudar os professores (pensamos na totalidade), que trabalham com a formação, a compreender a importância do estágio para quem está sendo formado e assim buscarem articular mais o estágio com as demais disciplinas.

Como consequência dessa articulação, poderíamos minimizar a ideia de que o estágio não estabelece relação com as demais disciplinas do curso deixando isso de ser uma preocupação apenas da área da Didática.

Pensamos ainda que as discussões poderiam contribuir para superar a ideia de estágio como apenas um momento de emprego de técnicas, e para entendê-lo como um espaço de reflexão, mediante a articulação entre e teoria (conhecimentos) e dados da realidade.

Sabemos que apenas discutir com professores de estágio do curso não é suficiente para que as dificuldades relacionadas a essa atividade sejam superadas ou, até mesmo que os professores mudem concepções ultrapassadas. No entanto, podemos pensar que esta seja uma oportunidade do processo de ressignificação do estágio.

Outra proposta seria a de aproximar IES e escola-campo, através da criação de fóruns voltados para a discussão do estágio, conforme vimos que tem acontecido na UEL. Pensamos que as discussões oportunizadas nesses encontros, possibilitem uma melhor integração das IES com as escolas-campo, as quais têm fechado suas portas para o recebimento de estagiários, por várias razões, entre as quais elas, por não receberem um retorno das atividades que são realizadas em seu espaço.

Também consideramos que havendo essa interação entre IES e escolas-campo, a IES possa perceber os desafios que se tem apresentado na escola para, a partir disso, propor um ensino que ajude a perceber os desafios da realidade, favorecendo também a articulação entre a teoria e a prática.

Pensamos ainda que a divulgação desta pesquisa em eventos e por meio da publicação de artigos possa contribuir para a reflexão sobre o processo formativo do pedagogo, de que este apresenta características positivas e dificuldades que interferem diretamente nessa formação.

Ainda pensamos que esta pesquisa possa estimular outros cursos a se interessarem por discutir o estágio e até mesmo investigar como este se tem apresentado dentro das diferentes áreas de formação profissional e com isso encontrar mais elementos que proporcionem um melhor entendimento dessa atividade.

Percebemos que o fato de haver muitos alunos para serem supervisionados por um único profissional ultrapassa a esfera das decisões pedagógicas, por isso a solução dessa dificuldade estaria na dependência de reivindicações junto ao governo do estado, para a contratação de mais professores.

É imprescindível darmos o retorno desses resultados e reflexões aos responsáveis pelo colegiado e aos professores do curso de Pedagogia que focalizamos no estudo, assim como a alunos que se dispuseram a participar. Dessa forma estaremos contribuindo com esse grupo na ampliação de seu entendimento sobre o papel do estágio na formação do futuro pedagogo.

A criação e inserção de uma disciplina, ou atividade curricular, nos primeiros anos do curso, sobre os fundamentos do estágio, ajudariam na ampliação do entendimento dos alunos a cerca da finalidade dessa atividade e da sua importância para a própria formação.

Embora saibamos que nossa pesquisa não venha a solucionar os problemas que têm estado associados ao estágio, nem acabar ou causar mudanças de todas as características que desfavorecem a formação do pedagogo, acreditamos que possa servir para alguma mudança sim, por menor que seja. Também pensamos que nosso estudo possa ser somado a outras discussões, favorecendo outro olhar sobre a temática em questão.

7.3 A APLICAÇÃO À REALIDADE

A quinta etapa da M.P. com o Arco de Maguerez utilizada como caminho de pesquisa constitui o momento em que o pesquisador pode colocar em prática algumas das hipóteses de solução, entre as elaboradas na etapa anterior, objetivando transformar a realidade tomada como foco, em algum grau. A escolha das hipóteses de solução, que serão aplicadas à realidade é feita levando em consideração a viabilidade de sua aplicação.

Sabemos que o estágio é um componente tanto da formação docente como de outros cursos que têm por objetivo profissionalizar. Nesse sentido, transformar o estágio em uma atividade com características que sejam eminentemente favorecedoras exige que todos os envolvidos se comprometam e façam as mudanças necessárias, e isso nos parece algo um pouco difícil de acontecer.

No entanto, após termos percorrido esse caminho de pesquisa com M. P. com o Arco de Maguerez conseguimos elaborar várias hipóteses de solução para o problema de estudo e entre elas elegemos aquelas que estão mais próximas de nosso alcance de realização.

Pensamos que nosso primeiro compromisso de atuação consiste em darmos o retorno para o curso de Pedagogia tomado como referência para a pesquisa. Por isso procuraremos os responsáveis pelo colegiado do curso para entregar uma cópia da pesquisa e para nos colocarmos à disposição, caso o curso tenha interesse em que apresentaremos os resultados obtidos com a pesquisa e as reflexões realizadas.

Como segundo compromisso, procuraremos os professores que participaram da pesquisa para também lhes apresentarmos os resultados. Neste mesmo sentido, também nos dirigiremos aos alunos que colaboraram conosco para darmos um feedback sobre os resultados obtidos na instigação. Para isso enviaremos em e-mail com uma cópia da pesquisa.

Outra aplicação que nos comprometemos realizar, é de disseminarmos essa pesquisa através da publicação de artigos e em eventos que tratem de questões educacionais, para que pessoas de outras localidades tenham acesso ao conteúdo e possam contribuir na ampliação de estudos sobre esse tema.

Após a descrição do que realizamos como investigação e do nossos compromissos de atuação transformadora, em algum grau, na realidade estudada, apresentamos, na sequência, uma reflexão sobre o significado da investigação para nossa vida pessoal e profissional.

7.4 O SIGNIFICADO DA PESQUISA REALIZADA PARA A AUTORA

Ao iniciarmos a nossa pesquisa partimos de algumas inquietações que surgiram durante a nossa formação profissional e continuaram após a conclusão dos cursos. Com o decorrer da investigação pudemos entender com mais profundidade que o estágio é muito importante para a formação profissional. Pudemos ainda olhar para as experiências que tivemos e reconhecer que por mais negativas que pudessem ter sido favoreceram primeiramente nossa formação profissional, ajudando a conhecer as relações que se apresentaram dentro das escolas por onde passamos, a entender as possibilidades de atuação do pedagogo e a conhecermos da rotina de uma escola.

Pudemos, por meio da M.P. com o Arco de Maguerez vivenciar o estudo de um tema de pesquisa e um caminho metodológico, pelo qual verificamos que o estágio é um grande favorecedor da práxis, pois parte das ideias para uma ação concreta. A pesquisa nos possibilitou uma análise mais profunda da realidade e a reflexão crítica a respeito do nosso objeto de pesquisa. Ainda, por meio da M.P. com o Arco de Maguerez, pudemos assumir um compromisso com a transformação da realidade ao propormos, na última etapa, algumas ações de aplicação na realidade.

Diante dos resultados percebemos a complexidade que é tratar do tema estágio por apresentar diferentes características e entendimentos. Pensamos que essa pesquisa é uma demonstração de um estudo sobre esse tema, porque existe mais opções de literatura para serem consultadas, existem outras pessoas que também se envolvem com estágio e que não participaram da pesquisa, como os diretores das escolas que recebem os estagiários. Pensamos ainda, que o número de participantes, tanto de alunos quanto de professores é muito singelo, comparado ao número de alunos e professores que existem em nosso país. Porém, pensamos que essa pesquisa possa servir para instigar novas pesquisas sobre o tema, para demonstrar alguns outros aspectos que têm estado associados ao estágio.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria de Lourdes Granato. Licenciatura em pedagogia estágio supervisionado: um olhar reflexivo. In: CARVALHO, Gislene Teresinha Rocha Delagado; UTURAI, Solange dos Santos (Org.). **Formação de professores e estágios supervisionados: algumas veredas**. São Paulo: Andross, 2007. p. 37-47.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **Estudos dos estágios curriculares na Universidade Estadual de Londrina**. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1981.
- _____. A metodologia da problematização no ensino superior e sua contribuição para o plano da práxis. **Semina: ciências sociais e humanas**, Londrina, v. 17, p. 7-17, nov. 1996.
- _____. A pesquisa em didática e prática de ensino através da metodologia da problematização. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 231- 241.
- _____. Metodologia da problematização: algumas lições extraídas da prática. **Revista Educação e Ensino**, Bragança Paulista, v. 6, n. 2, p. 77-86, jul./dez. 2001.
- _____. **Metodologia da problematização: experiências com questões de ensino superior, ensino médio e clínica**. Londrina: EDUEL, 1998.
- _____. **Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações**. Londrina: EDUEL, 1999.
- _____. Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. **Semina: ciências sociais e humanas**, Londrina, v. 16, n. 2, p. 9-19, out. 1995.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas; GAMBOA, Sílvio Ancizar Sánchez. A metodologia da problematização com o arco de Magueréz: uma perspectiva teórica e epistemológica. **Revista Filosofia e Educação**, Campinas, v. 3, n. 2, p. 264-287, out. 2011.
- BIANCHI, Ana Cecilia de Moraes; ALVARENGA, Marina; BIANCHI, Roberto. **Manual de orientação: estágio supervisionado**. 4. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- BORGES, Cecília. Os saberes docentes e a prática de ensino. In: ENS, Romilda Teodora; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; BEHRENS, Marilda Aparecida (Org.). **Trabalho do professor e saberes docentes**. Curitiba: Champagnat, 2009. p. 45-213.

BRASIL. **Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em: 20 jul. 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002a**. 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/CP012002.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002b**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2010.

BURIOLLA, Marta Alice Feiten. **Estágio supervisionado**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

COLOMBO, Andréa Aparecida; BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A metodologia da problematização e a sua relação com os saberes de professores. **Semina: ciências sociais e humanas**, Londrina, v. 28, n. 2, p. 121-146, jul./dez. 2007.

DUROZOI, Gérard; ROUSSEL, André. **Dicionário de filosofia**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

ESTÁGIO. In: **DICIONÁRIO** online de português. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br>>. Acesso em: 28 jul. 2011a.

_____. In: **DICIONÁRIO Priberam da língua portuguesa**. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/> <http://www.Priberan.pt/dtpo>>. Acesso em: 28 jul. 2011b.

_____. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa**. 7. ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2008. p.375

_____. In: **MICHAELIS: moderno dicionário da língua portuguesa**. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>. Acesso em: 28 jul. 2011c.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. O papel do estágio nos cursos de formação de professores In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes et al. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papyrus, 2001. p. 53-62.

FERNANDES, Francisco. **Dicionário de sinônimos e antônimos da língua portuguesa**: de acordo com a ortografia oficial brasileira. 37. ed. São Paulo: Globo, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 1997.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. Teoria e prática: uma relação dinâmica e contraditória. **Motri-Vivência**, Florianópolis, v. 6, n. 8, p. 31-45, dez./1995.

JARMENDIA, Amélia M. Paradigmas de formação docente: relato de uma experiência de formação. In: JARMENDIA, Amélia M.; UTURAI, Solange (Org.). **Formação de professores e estágios supervisionados**: fundamentos e ações. São Paulo: Terracota, 2009. p. 11- 28.

KENSKI, Vani Moreira. A vivência escolar dos estágios e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes et al. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papyrus, 2001. p. 39-50.

KULCSAR, Rosa. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes et al. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papyrus, 2001. p. 63-87.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação de professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber, 2008.

LOUREIRO, Helena Ester Munari Nicolau. **A metodologia de grupos multisseriais de estágio e a construção da competência profissional do educador musical na licenciatura**. 2006. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. **A formação do professor como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MARCONI, Maria Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de; et al. **O estágio na formação compartilhada do professor**: retratos de uma experiência. São Paulo: FEUSP, 1999.

NATHANAEL, Paulo. O estágio em foco. In: NISKIER, Arnaldo. **Educação estágio e trabalho**. São Paulo: Integrare, 2006. p. 125- 144

PRÁTICA. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

PICONEZ, Stela Conceição Bertholo. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: _____. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papyrus, 2001. p. 15-32.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

RIANI, Dirce Camargo. **Formação do professor: a contribuição dos estágios supervisionados**. São Paulo: Lúmen, 1996.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOLEDO, Cezar de Amaut; GONZAGA, Maria (Org.). **Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de ciências humanas**. Maringá: Eduem, 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Projeto político pedagógico**. 2005. Disponível em: <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/>>. Acesso em: 17 jul 2010.

_____. **Projeto político pedagógico**. 2007. Disponível em: <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/>>. Acesso em: 17 jul. 2010.

_____. **Projeto político pedagógico**. 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/>>. Acesso em: 17 jul. 2010.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: CLACSO, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Etapa da Observação da Realidade

Você está sendo convidado para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não participará da pesquisa e não será penalizado de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA: Título do Projeto: Relação entre teoria e prática nos estágios curriculares

Pesquisador Responsável: Professora Neusi Aparecida Navas Berbel

Pesquisadores participantes: Alexandra da Paixão Domingues

Telefones para contato: Pesquisadora participante (43) 3321-2888 ou 9947-2888, CEP (Comissão de Ética em Pesquisa- UEL (43 xxxxxx)

◆ Esta pesquisa tem por objetivo fazer o levantamento de informações sobre a prática do estágio curricular a fim de que estas possam contribuir para a elaboração do problema de projeto de pesquisa a ser desenvolvido do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina.

◆ A sua participação dar-se-á através do preenchimento de um questionário aberto, com duas questões dissertativas sobre a prática do estágio curricular.

◆ Esta pesquisa não implicará em riscos para o participante ou para a comunidade.(descrever a forma de compensação pela participação na pesquisa – quando for o caso).

◆ Os participantes dessa pesquisa terão suas identidades preservadas durante a elaboração da pesquisa a após o termino do relatório final deste estudo.

Londrina, ____ de _____ de 20____, _____

Pesquisador Responsável

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG (ou Prontuário) nº _____, abaixo assinado, concordo voluntariamente em participar do estudo acima descrito, como sujeito. Declaro ter sido devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador _____ sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios envolvidos na minha participação. Foi-me dada a oportunidade de fazer perguntas e recebi telefones para entrar em contato, a cobrar, caso tenha dúvidas. Fui orientado para entrar em contato com o CEP-UEL (fone xxxx), caso me sinta lesado ou prejudicado. Foi-me garantido que não sou obrigado a participar da pesquisa e posso desistir a qualquer momento, sem qualquer penalidade. Recebi uma cópia deste documento.

Londrina, ____ de _____ de 20____, _____

Assinatura do colaborador

APÊNDICE 2

Questionário aplicado a alunos e ex- alunos do curso de Pedagogia
Etapa da Observação da Realidade

Londrina, 1º de setembro de 2010.

Prezada Colaboradora

Minha dissertação de Mestrado em Educação terá a temática: Relação teoria e prática no Estágio Curricular no curso de Pedagogia.

Gostaria de ter sua colaboração nesta fase inicial do trabalho, em que problematizo a temática para focalizar a essência do estudo que se transformará num problema de investigação.

Queira responder o mais detalhadamente possível às questões que seguem. Agradeço antecipadamente a sua contribuição.

Alexandra da Paixão Domingues

1- Do seu ponto de vista, qual a contribuição dos Estágios Curriculares para a atuação profissional do pedagogo?

2- Que dificuldades encontrou ou tem encontrado na realização dos Estágios Curriculares?

APÊNDICE 3

Termo de consentimento livre e esclarecido para acompanhar entrevista com alunos
Etapa da Teorização

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora. Em caso de recusa você não participará da pesquisa.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Situações de estágio curriculares favorecedoras ou não da formação do pedagogo.

Mestranda: Alexandra da Paixão Domingues

Orientadora: Prof^a Neusi Aparecida Navas Berbel

Telefones para contato: Mestranda (43) 3321-2888 ou 9947-2888.

Esta pesquisa tem por objetivo fazer o levantamento de informações sobre situações de estágios curriculares favorecedoras ou não da formação do pedagogo, o qual servirá para a teorização da pesquisa a ser desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina. A sua participação dar-se-á através de entrevista (semi-estruturada composta por duas questões) que será gravada com o seu aval.

Os participantes desta pesquisa terão suas identidades preservadas pelo anonimato, sem implicar em riscos para os mesmos. O trabalho será colocado à disposição dos participantes, caso assim o desejarem e se manifestarem.

Alexandra da Paixão Domingues

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DO(A) COLABORADOR(A)

Eu, abaixo assinado, concordo voluntariamente em participar do estudo acima descrito, como colaborador(a), tendo sido devidamente esclarecido(a) pela mestranda sobre os objetivos da pesquisa e os procedimentos nela envolvidos.

Londrina, ____ de _____ de 2011.

APÊNDICE 4

Roteiro de entrevista com alunos do curso de Pedagogia

Etapa da Teorização

- 1 Indique uma situação de estágio que vivenciou e que, do seu ponto de vista, foi altamente favorecedora da sua formação como pedagoga(o). Poderia explicar?
- 2 Indique uma situação de estágio que vivenciou e que, do seu ponto de vista, não foi favorecedora para a sua formação como pedagoga(o). Poderia explicar?

APÊNDICE 5**Termo de consentimento livre e esclarecido para acompanhar entrevistas com professores.****Etapa da Teorização**

O professor(a) está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora. Em caso de recusa você não participará da pesquisa.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA: Título do Projeto: Situações de estágio curriculares favorecedoras ou não da formação do pedagogo.

Mestranda: Alexandra da Paixão Domingues

Orientadora: Prof^a Neusi Aparecida Navas Berbel

Telefones para contato: Mestranda (43) 3321-2888 ou 9947-2888.

Esta pesquisa tem por objetivo fazer o levantamento de informações sobre situações de estágios curriculares favorecedoras ou não da formação do pedagogo, o qual servirá para a teorização da pesquisa a ser desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina. A sua participação dar-se-á através de uma entrevista (semi-estruturada, composta por catorze questões), que será gravada, com o seu aval.

Os participantes desta pesquisa terão suas identidades preservadas pelo anonimato, sem implicar em riscos para os mesmos. O trabalho será colocado à disposição dos participantes, caso assim o desejem e se manifestem.

Alexandra da Paixão Domingues

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DO(A) COLABORADOR(A)

Eu, abaixo assinado, concordo voluntariamente em participar do estudo acima descrito, como colaborador(a), tendo sido devidamente esclarecido(a) pela mestranda sobre os objetivos da pesquisa e os procedimentos nela envolvidos.

Londrina, ____ de _____ de 2011.

APÊNDICE 6

Questões para o roteiro de entrevista com professores do curso de Pedagogia

Etapa da Teorização

- 1 Qual(is) o(s) curso(s) de ensino superior em que atua?
- 2 Qual o tempo de atuação do(a) professor(a) no ensino superior? E com orientação de estágio?
- 3 Qual a sua formação inicial (na graduação)? Qual o ano de conclusão?
- 4 Qual(is) curso(s) de Pós-graduação possui? Qual o ano de conclusão?
- 5 Qual(is) a(s) Disciplina(s) que ministra no curso de Pedagogia?
- 5.1 Em que série do curso de Pedagogia está localizado o estágio que o professor (a) orienta?
- 6 O(a) professor(a) se lembra de ter sentido alguma dificuldade para iniciar as primeiras orientações de seus estagiários? Em caso positivo, de que tipo?
- 7 Do seu ponto de vista, qual a importância das atividades de estágio para o processo de formação do pedagogo?
- 8 Na sua percepção, que características de desenvolvimento dos estágios que orienta são favorecedoras da formação do pedagogo?
- 9 Existe alguma circunstância conhecida por você, nos estágios, que não seja favorecedora para a formação do pedagogo? Em caso positivo, qual(is)?
- 10 Você pode descrever como são os seus procedimentos para a orientação das atividades de estágio? (para uso do entrevistador, caso seja necessário explicar melhor a pergunta: Utiliza materiais? Qual a frequência de encontros com os orientandos? Como avalia os mesmos?)
- 10.1 Por que razão acontece dessa forma?
- 11 O(a) professor(a) encontra **hoje** alguma dificuldade para a orientação e acompanhamento das atividades de estágio? Em caso positivo, quais são?
- 12 Na sua opinião, existe algum fator que torne as atividades de estágio pouco interessantes para os alunos? Poderia explicar?
- 13 O(a) professor(a) acredita que os(as) alunos(as) reconhecem a importância das atividades de estágio para a sua formação como pedagogos?
- 14 O(a) professor(a) tem alguma proposta que gostaria de ver aplicada para maximizar os resultados dos estágios do curso para a formação do pedagogo.

ANEXOS

ANEXO 1 – Proposta original da Metodologia de Grupos Multisseriais de Estágio atribuições dos supervisores e participantes em geral

Cabe ao docente supervisor de estágio:
Realizar supervisão direta ou semidireta da prática de ensino dos alunos da quarta série participantes do grupo.
Orientar a elaboração do planejamento de ensino e a atividade de direção de classe. Indicar bibliografia para o desenvolvimento dos estudos pertinentes à realização da educação musical em cada frente de estágio.
Propor ao grupo atividades de aplicação prática do conteúdo estudado.
Orientar trabalhos escritos realizados pelos alunos (desde fichamentos e resenhas até artigos e relatórios finais de estágio).
Avaliar a aprendizagem dos alunos participantes dos grupos.
Realizar relatório de atividades do grupo ao final do trabalho.
Todos os alunos e demais participantes devem:
Realizar as leituras indicadas e respectivos trabalhos escritos solicitados.
Participar das discussões e atividades propostas para os grupos.
Elaborar, levantar e selecionar material didático.
Elaborar atividades didáticas a serem desenvolvidas na prática de ensino.
Visitar, eventualmente, espaços onde se desenvolvam trabalhos de educação musical relativo a frente de estágio de cada grupo.
Organizar e participar de apresentações musicais nos campos de estágio, de acordo com o planejamento de ensino.

Quadro 1a: Proposta original da Metodologia de Grupos Multisseriais de Estágio atribuições dos supervisores e participantes em geral (LOUREIRO, 2001).

ANEXO 2 – Proposta original da Metodologia de Grupos Multisseriais de Estágio – atribuições dos alunos e outros participantes

Aos alunos da 4a. série, cabe:
Elaborar e aplicar planejamento de ensino.
Realizar atividades de direção e participação de classe entre os meses de abril e outubro.
Elaborar relatório final de estágio.
Os alunos da 3a. série devem:
Elaborar planejamento de ensino e relativo a um mês.
Realizar atividade de direção de classe durante um mês e eventualmente, quando planejado pelo grupo.
Elaborar trabalho escrito que explicita relações entre a prática de ensino e os aspectos teóricos abordados no grupo de estágio.
Aos alunos da 1a. e da 2a. série, cabe:
Aplicar atividades didáticas, de acordo com o planejamento de ensino.
Realizar atividades de participação em classes, de acordo com o planejamento de ensino.
Realizar atividade de observação de classe, de acordo com cronograma preestabelecido.
Elaborar trabalho escrito que explicita relações entre a prática de ensino e os aspectos teóricos abordados no grupo de estágio.
Os demais participantes devem:
Contribuir para o enriquecimento das discussões e troca de informações através de relatos de experiência.
Elaborar artigo que explicita relações entre a prática de ensino e os aspectos teóricos abordados no grupo de estágio.

Quadro 1b: Proposta original da Metodologia de Grupos Multisseriais de Estágio – atribuições dos alunos e outros participantes (LOUREIRO, 2001).