

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

CLAUDELICE ALVES PEREIRA VARELLA

**ESTÁGIO CURRICULAR E SUA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE DO
PEDAGOGO: UM ESTUDO DE CASO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO
SUPERIOR (IES) DE PORTO VELHO-RO**

**Porto Velho - RO
2012**

CLAUDELICE ALVES PEREIRA VARELLA

**ESTÁGIO CURRICULAR E SUA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE DO
PEDAGOGO: UM ESTUDO DE CASO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO
SUPERIOR (IES) DE PORTO VELHO-RO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, como exigência para a obtenção do Título de Mestre em Educação.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carmen Tereza Velanga,

Linha: Formação Docente

**Porto Velho - RO
2012**

Dados internacionais de catalogação na publicação - CIP

Varella, Claudelice Alves Pereira.

V293e Estágio curricular e sua contribuição na formação docente do pedagogo: um estudo de caso em uma instituição de ensino superior (IES) de Porto Velho. / Claudelice Alves Pereira Varella. – Porto Velho: [s.n.], 2012.

128 p.

Orientação: Dr^a. Carmen Tereza Velanga.

Dissertação (Mestrado) – Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Programa de Pós-graduação em Educação, 2012.

1. Formação docente. 2. Pedagogo. 3. Estágio curricular. I. Velanga, Carmen Tereza. II. Fundação Universidade Federal de Rondônia. III. Título.

CDU: 331.38

CLAUDELICE ALVES PEREIRA VARELLA

**ESTÁGIO CURRICULAR E SUA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE DO
PEDAGOGO: UM ESTUDO DE CASO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO
SUPERIOR (IES) DE PORTO VELHO - RO**

Esta Dissertação foi apresentada para a obtenção do Título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final.

Porto Velho - RO, 30 de abril de 2012.

Prof. Dr Antônio Carlos Maciel
Coordenador do PPGE – UNIR

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Carmen Tereza Velanga
Orientadora (Universidade Federal de Rondônia)

Prof^a. Dr^a Rosângela de Fátima Cavalcante França .
Examinadora (Universidade Federal de Rondônia)

Prof^a. Dr^a. Suely Aparecida Nascimento Mascarenhas
Examinadora externa (Universidade Federal do Amazonas)

Dedico à minha querida e sempre amada vó
Anna pelo amor incondicional e por ter me
ensinado desde cedo que o nosso bem maior
é o conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Aos participantes da pesquisa, coordenadora, docentes de estágio e egressos concluintes no segundo semestre de 2010 do curso de Pedagogia, pela disponibilidade e confiança no meu trabalho.

À minha orientadora, Professora Dr. Carmen Tereza Velanga pela acolhida singular, pela amizade, seriedade e humanidade com que trabalha e pelas valiosas contribuições na minha formação acadêmica.

Aos professores do programa pela dedicação, competência e amizade.

Ao programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico UNIR- Porto Velho, que viabilizou meus estudos. Representado por todos àqueles que lutaram e lutam para a implantação e implementação do programa, e que pagam seus impostos, verdadeiros financiadores de pesquisa.

Agradecimentos especiais às professoras Dr Rosângela França e Dr Sueli Mascarenhas pelas críticas e sugestões valiosas, que me ajudaram a caminhar com maior segurança.

À profa. Me Cláudia Teles pela constante ajuda com a nossa língua portuguesa, ao amigo Júlio Mendonza e o prof. Dr. Miguel Nenevé pelas traduções, à prof Me Márcia Barbosa e ao diretor acadêmico da IES pesquisada Hassan Mohamad Hijazi por acreditarem na pesquisa.

Aos colegas mestrandos deste programa, por terem compartilhado este mesmo desafio. À cubana Litsia Moreno que com sua musicalidade, alegrou alguns momentos, rompendo com o excesso de formalidade acadêmica, e à Amazonense Simone Alencar pelos e-mails constantes que não me deixaram sentir-me só.

Aos amigos de profissão e de coração pelo companheirismo em especial àqueles que acreditam em mim, e de certa forma, me ajudaram simplesmente com sorriso, quando nem mesmo sabiam, o quanto estava precisando.

À minha família, pelo carinho e que mesmo distante, é minha fortaleza.

Ao meu esposo Marcos Alberto Varella por acreditar em mim, pelo amor e o apoio na realização de mais um sonho.

“Você tem o seu pincel e as suas tintas.
Pinte o paraíso e depois entre nele.”
(Kazantzakis)

Não importa as cores que estiver usando
agora. Sempre pode escolher outra.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo compreender de que forma o estágio curricular contribui na formação docente do Pedagogo. A pesquisa, com abordagem qualitativa e do tipo estudo de caso, ocorreu no período de 2010 a 2012 em uma Instituição de Ensino Superior na cidade de Porto Velho-RO. Em um primeiro momento, participaram da pesquisa 51 (cinquenta e um) egressos do Curso de Pedagogia, concluintes em dezembro de 2010. Destes, foram selecionados 10 (dez) egressos, atualmente docentes, sendo que 8 (oito) participaram efetivamente além do coordenador de estágio do Curso de Pedagogia, e os três docentes supervisores da disciplina de estágio. Os instrumentos técnicos utilizados foram: questionário, entrevista semi-estruturada, gravada em áudio e análise documental, sendo esta composta de estudo das ementas das disciplinas de estágio, Projeto do Curso, Projeto do Estágio e o seu regulamento, além da análise de relatórios e fichas de atividades dos egressos que se encontram atualmente na função de docente da rede de ensino em Porto Velho. Os dados coletados foram organizados em temáticas, resultantes de temas recorrentes que surgiram com frequência na fala dos participantes da pesquisa e discutidos conforme o referencial teórico, o qual está ancorado no Estágio Curricular e a Formação Docente: Pimenta (2002); Tardif (2005); Nóvoa (2010); Libâneo (2002) além da legislação pertinente: LDB 9394/96; Resolução CNE/CP 01/2006 que instituiu as Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia, Lei 11788/08 que regulamenta o estágio. Os resultados da análise dos dados da pesquisa denotaram a necessidade de maior atenção dos envolvidos com as atividades realizadas no estágio. A instituição precisa reconhecê-lo mediante a sua importância na formação docente, oferecendo as condições necessárias ao grupo neste período. Observou-se que a concepção dos profissionais acerca do Estágio Curricular ainda está arraigada ao modelo dicotômico, em que a teoria e a prática são pensadas em momentos diferentes. Percebeu-se, por parte dos professores orientadores/supervisores de estágio, desconhecimento do seu verdadeiro significado, assim como os aspectos legais e o espírito da lei. Quanto aos egressos, embora tenham apontado os problemas enfrentados no período de estágio, reconheceram a importância e as contribuições que o mesmo proporciona no seu fazer docente.

Palavras-chave: Formação Docente. Pedagogo. Estágio Curricular.

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo entender de que manera la práctica curricular contribuye en la formación docente del pedagogo. Por eso, durante el periodo de dos mil diez y dos mil once, fue llevado a cabo un estudio específico en una institución de enseñanza superior en la ciudad de Porto Velho en el estado de Rondônia, donde, en un primer momento los cincuenta y un egresados del Curso de Pedagogía que se graduaron en 2010 dieron respuesta a un cuestionario, posteriormente fueron escogidos diez egresados que actualmente son docentes, el coordinador de prácticas del Curso de Pedagogía, y los tres docentes supervisores de prácticas pedagógicas. La investigación, es del modelo Estudio de Caso con enfoque cualitativo. Los instrumentos técnicos usados fueron: cuestionarios, entrevista semiestructurada y gravada en audio y análisis documental, siendo estudiados los sílabos de las disciplinas de prácticas, Proyecto del Curso de Pedagogía, Proyecto de Prácticas y su reglamento, fuera de los análisis de los informes y fichas de actividades de los egresados y que se encuentran actualmente laborando como docentes en la red pública de enseñanza en Porto Velho. Las informaciones recogidas fueron organizadas por temas solicitados que surgían con frecuencia en el el habla de los participantes de la investigación y discutidos con la base teórica en la cual está sustentada la Práctica Curricular y la Formación Docente : Pimenta (2002); Tardif (2005); Nóvoa (2010); Libâneo (2002) aparte de la legislación pertinente LDB 9394/96; CNE/CP 01/2006; 11788/08. Los resultados del análisis de los datos de la investigación demuestran reconocerlas la necesidad de una mayor atención del grupo con las actividades realizadas en las prácticas, la institución necesita reconocerlos dándoles mayor importancia en la formación docente, ofreciendo las condiciones necesarias al grupo durante la Práctica Curricular todavía está arraigada al modelo dicotómico, don de la teoría y la práctica son pensadas en momentos diferente. Se observó que el concepto que los profesionales tienen acerca de las prácticas, es el desconocimiento del verdadero significado de Prácticas, así como los aspectos legales y el espíritu de la ley. Y cuanto a los egresados, aunque tengan señalado los problemas enfrentados en el periodo de practicas, reconocen la importancia y las contribuciones que las prácticas proporcionan en su quehacer docente.

Palabras-llave: Formación. Docente. Pedagogo. Práctica Curricular.

ABSTRACT

In this study we propose to understand how teacher's internship contributes to the pedagogue's education. Aiming at this research, we conducted a case study in the period of two thousand and ten and two thousand and eleven. The study was developed in an institution of higher education in the city of Porto Velho, RO (Brazil). At the first step of the research fifty-one graduate students in Education course, having received the degree in December 2010, answered a questionnaire. Soon afterwards, we selected ten graduates currently teaching, one internship coordinator for the School of Education, and three faculty supervisors of the internship. We use a qualitative approach to conduct our research. The technical tools used were: questionnaires, semi-structured interview, audio recording and document analysis. We studied the syllabus of the courses for the period of training, course design, internship project its regulations We also analyzed reports and records of activities of and graduates who are currently in the role of the teacher education system in Porto Velho. The collected data were organized into themes, resulting from recurrent themes that emerged frequently in the speech of the research participants and discussed as the theoretical framework, which supports the Internship Curriculum and Teacher Training: Pepper (2002), Tardif (2005); Nóvoa (2010); Libâneo (2002) in addition to the relevant legislation LDB 9394/96; CNE / CP 01/2006, 11788/08. The results revealed the need for greater attention to the activities of the group during the period of training or internship.. The institution needs to recognize the importance of internship and teacher training, providing the necessary support during the training period. We note that professionals on the Traineeship still see the period of training as a dichotomous model, in which theory and practice are conceived at different times. We realize that the mentor teachers / internship supervisors, ignore the true meaning of internship as well as legal aspects and spirit of the law. As for graduates, although they pointed out the problems faced in the probationary period the recognized the importance and the contributions that internship brings to the teacher.

Keywords: Teacher Education. Pedagogue. Intern teacher.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

MAPA

FIGURA 1- Mapa de Rondônia (Localização da IES no Estado de Rondônia).....66

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Saberes e suas fontes.....40

QUADRO 2 - Estrutura do Estágio Curricular Supervisionado.....73

QUADRO 3 - Participantes da pesquisa.....76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CP – Conselho Pleno

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

IES - Instituição de Ensino Superior

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PE – Projeto de Estágio

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

RE – Regulamento de Curso

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL	21
2.1	O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DOCENTE.....	29
2.2	REFLETINDO A FORMAÇÃO DOCENTE EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA.....	32
3	ESTÁGIO CURRICULAR: ESPAÇO RELACIONAL DE PESQUISA E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO DOCENTE DO PEDAGOGO.....	36
3.1.	O ESTÁGIO CURRICULAR NO CURSO DE PEDAGOGIA: Um olhar a partir dos marcos histórico e legal.....	41
3.1.1	As propostas da Resolução CNE/CP nº. 01/2006 para o curso de Pedagogia.....	44
3.2	SUPERAÇÃO DA DICOTOMIA ENTRE TEORIA E PRÁTICA: Desafio latente na formação docente.....	49
3.3	O ESTÁGIO NA PERSPECTIVA DE UMA FORMAÇÃO PAUTADA NO CONHECIMENTO.....	53
4	CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	60
4.1	PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	60
5	APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA.....	65
5.1	O LÓCUS DA PESQUISA.....	65
5.2	ELEMENTOS NORTEADORES DO ESTÁGIO: DO LEGAL AO REAL..	69
5.3	CONHECENDO OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	74
5.4	DANDO VOZ AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	76
5.4.1	Dos relatórios: O que nos dizem?.....	77
5.4.2	A percepção dos professores orientadores/supervisores acerca do	

estágio curricular e suas contribuições para a formação docente.....	88
5.4.3 A percepção dos Egressos acerca do estágio curricular e suas contribuições em sua Formação Docente.....	102
CONSIDERAÇÕES.....	112
REFERÊNCIAS.....	117
APÊNDICES.....	122
APÊNDICE A – Questionário dos Egressos.....	123
APÊNDICE B – Carta de Apresentação.....	124
APÊNDICE C – Termo de Compromisso.....	125
APÊNDICE D – Termo de Consentimento.....	126
APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista: Professor/Coordenador.....	127
APÊNDICE F – Roteiro de Entrevista: Egressos 2010.2.....	128

1INTRODUÇÃO

A busca pelo curso de Pedagogia ocorreu no momento em que nos deparamos com a realidade escolar e na reflexão sobre o paradigma de que a *“teoria é uma coisa, a realidade é outra”*.

Após ter concluído o Curso de Magistério e assumido uma sala de aula como professora substituta em uma escola pública no interior do estado de São Paulo, mesmo tendo cumprido a carga horária de estágio na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, deparamo-nos com problemas que despertaram um sentimento de impotência, sentindo-nos totalmente despreparadas para os problemas comuns e complexos existentes no dia a dia de uma escola. Percebemos que continuar em sala, exercer a docência seria um desafio e que a nossa permanência com sucesso dependia de novos conhecimentos.

Após aprovação no vestibular da Universidade Estadual Paulista (UNESP) no interior do estado de São Paulo, conciliamos o curso de Pedagogia e o exercício da docência no Ensino Fundamental. Este elo nos proporcionou momentos de reflexão sobre nossa atuação profissional, transformando-se em eventos favoráveis à nossa trajetória acadêmica. A aprendizagem tornou-se mais significativa ao estabelecer conexões das situações ocorridas em sala de aula e o conteúdo discutido na academia, fazendo surgir em nós maior sensibilidade e atenção para as questões postas pelos alunos em sala de aula. Assim foram os três primeiros anos do curso, atividades realizadas nas séries iniciais do ensino fundamental e no curso de Pedagogia em prol de nosso desenvolvimento profissional, proporcionando mudanças na qualidade do nosso trabalho em sala de aula.

No final do terceiro ano, depois da aprovação em um concurso municipal para a docência na Educação Infantil, novos interesses foram despertados.

Ao iniciar o quarto ano de Pedagogia, assumimos a Educação Infantil novas buscas ampliaram nosso olhar, enriquecendo nossa formação. Buscávamos relacionar a minha aprendizagem a essa modalidade de ensino, cursamos disciplinas optativas direcionadas à mesma, e percebemos o quanto isto ajudava no trabalho com as crianças pequenas. Percebemos crescimento pessoal, certa facilidade em detectar e resolver problemas. No entanto, temos consciência que esse desenvolvimento não foi fruto apenas das aulas em conexão com nosso

trabalho, mas também dos estágios que realizamos durante o curso, importantíssimos no conhecimento e na compreensão de outras realidades escolares, outros modos de “fazer escola”.

Na Educação Infantil, atuamos por doze anos, período este, muito rico em experiências tivemos ótimas oportunidades. Participamos de palestras e atribuímos parte desse nosso crescimento aos cursos de capacitação que uma vez ao ano eram oferecidos a todos os funcionários da rede municipal. Procurávamos participar de cursos que traziam respostas às nossas angústias, às dificuldades como docentes. Cursos, com pesquisadores importantes, entre outros, Celso Vasconcellos, Philippe Perrenoud, Cipriano Luckesi, Celso Antunes, Sandra Bozza, Guiomar N. de Mello. Na Unesp, Otávio Ianni, Paulo Freire, Maurício Tratemberg, cada um em sua especificidade, aliada ao nosso interesse, apropriamo-nos de conhecimentos importantes, mudando o nosso olhar para as questões educacionais.

Concomitante à Educação Infantil, fomos docentes durante seis anos na Educação de Jovens e Adultos, essa experiência foi desafiadora. Um aprendizado na prática. No Curso de Pedagogia e no Magistério, não havíamos recebido informações específicas de como trabalhar com esse público. Embora conhecesse Paulo Freire, algumas de suas obras e metodologias relacionadas a esta concepção, não tivemos a disciplina, não havia realizado estágio, desconhecia totalmente essa modalidade de ensino. Conhecíamos apenas algumas teorias.

Com o objetivo em desenvolver aprendizagem que realmente atendesse as necessidades dos alunos jovens e adultos, precisamos ir à busca de novas informações. Ouvir os alunos em sala de aula foi outro aprendizado. Conhecê-los, era fundamental para oferecer ao grupo atividades de seu interesse e que os mantivessem em sala de aula. Aprendemos, com essa modalidade de ensino que os conteúdos aprendidos devem trazer benefícios imediatos, pois os alunos precisam sentir e constatar os benefícios da aprendizagem no seu dia a dia. Percebendo essa necessidade, buscamos novos conhecimentos; desenvolvemos materiais didáticos e estratégias de ensino prazerosas, significativas e adequadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA), promovendo um ambiente de aprendizagem, inclusive a nossa, pois aprendia *para e com* os alunos.

Em busca de novos conhecimentos participamos de encontros de professores da EJA que aconteciam mensalmente na Secretaria da Educação com momentos de troca de experiência e estudo sobre essa modalidade de ensino e

muitas vezes, o grupo encontrava algumas repostas dos problemas sentidos e colocados durante as reuniões.

Embora pudéssemos contar com a formação continuada promovida pela Secretaria de Educação Municipal, sentimos o desejo em cursar a pós-graduação. Interessamo-nos pelo curso de Psicopedagogia Clínica e Institucional, por acreditar que o conhecimento oferecido no curso facilitaria nossa compreensão e atuação junto aos alunos que apresentavam algum tipo de dificuldade no processo de aprendizagem.

Os estágios obrigatórios realizados em um Centro Multidisciplinar Psicopedagógico e em uma unidade escolar de Ensino Fundamental, assim como os encontros com diferentes profissionais durante o curso, despertaram-nos para novas possibilidades, buscando novos caminhos na profissão. Decidimos vir conhecer o estado de Rondônia, pois acreditávamos que aqui poderíamos ter outras experiências.

Acreditávamos em nossa formação, no nosso crescimento profissional e em novas oportunidades. Assim que chegamos, fomos contratadas por uma instituição de Ensino Superior.

No Ensino Superior, tivemos como primeira experiência, ministrar aulas de Fundamentos e Prática da Educação de Jovens e Adultos. A experiência que possuíamos como professora dessa modalidade nos ajudou, inclusive, quanto à nossa permanência na instituição.

Como docente no Ensino Superior, o conhecimento e a experiência acumulada nos ajudaram, mas logo percebemos que este nível de ensino exigia-nos nova postura, entendimentos, posicionamentos que nos desafiaram a estudar. Entremeando esse período, estudos solitários sobre metodologias, avaliações e didáticas voltadas ao ensino superior fazia-nos sentir cada vez mais motivada e desafiada em compreender, esse nível de ensino, tomando, então, a decisão de cursar a pós-graduação em Metodologias e Inovações Tecnológicas do Ensino Superior, contribuindo para a nossa atuação e na compreensão dos fenômenos educacionais recorrentes a esse referido nível de ensino.

Com o tempo, surgiram outras oportunidades, assumidas por nós. Primeiro a docência na disciplina de estágio e, no ano seguinte a coordenação de Estágio Curricular no curso de Pedagogia. Trabalhando na perspectiva de incluir os estagiários em escolas que proporcionassem ao grupo o desenvolvimento do

“verdadeiro estágio”, com a qualidade desejada e necessária ao processo de formação ao qual estão submetidos, vivenciamos diversas situações, causando-nos certo desconforto e indagações sobre a atuação, não somente do estagiário, mas de todos os atores envolvidos neste processo.

Impelidas por algumas indagações buscamos analisar as atividades de estágio realizadas em algumas instituições educacionais em Porto Velho/RO, como esses estagiários eram acolhidos, quais oportunidades lhes eram oferecidas, como desenvolviam as atividades obrigatórias, se os mesmos eram acompanhados e conscientes da importância do estágio em seu processo de formação. Através da pesquisa realizada durante a especialização em Metodologia do Ensino Superior em 2009, cujo objetivo era conhecer a atuação do estagiário na escola, deparamo-nos com “práticas” não condizentes à teoria estudada em autores como: Pimenta (2002), Libâneo (2005), Piconêz (1998). Como por exemplo, situações em que o estagiário, na ausência do professor, assumia a turma, professores que cediam o espaço, mas não acompanhavam o estagiário no desenvolvimento das atividades, alunos desacompanhados do professor supervisor de estágio em suas regências, orientações superficiais, estagiários perdidos, ansiosos, atividades pautadas em um modelo conservador de atuação em que a prática e teoria se encontravam totalmente desarticuladas e gestores que *não gostam nem de ouvir a palavra “estagiário”*.

A pesquisa apontou sérios problemas existentes no estágio, como a falta de compreensão do seu verdadeiro papel, não só por parte do estagiário, mas por todos os envolvidos, tornando a atividade frágil e distante da compreensão das reais necessidades da escola, como afirma Pimenta (2002).

Sem o desenvolvimento do olhar crítico dos estagiários acerca do fazer pedagógico e dos problemas educacionais, a metodologia de ensino adotada pela instituição de ensino observada por eles, muitas vezes, passava a ser o modelo copiado, quando estes ingressam na docência, fortalecendo o caráter reprodutivista da Educação. No entanto, a orientação aos estagiários sobre como relacionar suas observações à teoria estudada no curso, sem dúvida, a “práxis” abre novos caminhos para a prática docente, evitando a reprodução do modo de ensinar conhecido durante a sua vida escolar da infância a Universidade seja como aluno ou estagiário.

Desta forma, as instituições de ensino e os atores envolvidos enfrentam hoje o desafio no encaminhamento e atendimento do estagiário, assegurando as condições necessárias para a realização de um estágio que de fato contribua de maneira significativa em seu processo de formação.

Este cenário despertou a busca por possíveis respostas aos problemas identificados, e por acreditar que tais respostas poderiam ser encontradas na investigação científica, buscamos o Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e, a partir dele, a realização desta pesquisa.

Nesta perspectiva, o presente estudo buscou responder à seguinte questão: De que forma o estágio curricular contribui para o processo de formação docente do Pedagogo? Teve como objetivo geral compreender de que forma o estágio curricular contribui na formação docente do Pedagogo.

Entendemos que a relação estágio e formação docente não acontecem de forma simples. Assim, considerando a complexidade do assunto, realizamos um estudo do desenvolvimento do Curso de Pedagogia em uma perspectiva Histórica e direcionamos nossos *específicos*, quais sejam:

- analisar como aconteceu o desenvolvimento do estágio curricular no Curso de Pedagogia;
- identificar de que maneira o estágio curricular é concebido e desenvolvido na Instituição de Ensino Superior (IES);
- evidenciar suas as contribuições na docência do Pedagogo.

Esta pesquisa possibilitou um estudo cuidadoso, evidenciando os entraves, as contradições, conflitos, considerando a importância do mesmo no processo de ensino e a aprendizagem da docência. Os aportes teóricos em Pimenta (2002), Imbernón (2010), Silva (2005), Tardiff (2005), Freire (1996), Nóvoa (1998), Piconez (1998) e Libâneo (2002; 2005) foram importantes na compreensão e no entendimento do estágio e sua correlação com a formação docente do Pedagogo. Justificou-se a pesquisa, considerando a importância do estágio na formação docente. Nesse sentido, tornou-se relevante diante da apresentação de um estudo detalhado que trouxe indicadores sobre o estágio realizado por estagiários do curso de Pedagogia, e que nos permitiu compreender como este contribuiu para a formação docente do Pedagogo, atualmente docentes que atuam nos anos iniciais

na rede de ensino de Porto Velho, forneceram informações significativas sobre as contribuições do estágio curricular na formação docente do Pedagogo.

Neste intuito, ressaltamos a intenção de, depois de concluída a pesquisa, iniciar um diálogo entre os atores envolvidos no processo de estágio em busca de soluções dos problemas apontados na pesquisa, resguardando e ampliando suas contribuições.

Embora reconheçamos a importância do estágio, na formação do Pedagogo, somos conscientes que ele não é a única causa dos problemas educacionais, mas, quando bem desenvolvido, contribui significativamente no processo de formação, e, conseqüentemente, na docência do Pedagogo. Os resultados desta pesquisa poderão ser utilizados como instrumento de reflexão das atividades realizadas no estágio, identificando e fortalecendo as atividades que contribuem na superação do pensamento que separa a teoria da prática, este percebido e questionado pelo egresso no início de sua carreira profissional como docente.

Para isto, estruturamos esta dissertação em cinco seções. Na seção 1 temos a introdução, na qual apresentamos a temática, os objetivos, o problema e os procedimentos da pesquisa.

Na seção 2, intitulada “O Curso de Pedagogia no Brasil”, tecemos considerações sobre a trajetória do referido curso, a fim de que possamos melhor compreender a construção de sua identidade e a Formação Docente do Pedagogo.

A seção 3 é dedicada às teorias sobre o Estágio Curricular, concepções e sua relação com a Formação Docente do Pedagogo.

Na seção 4 descrevemos o contexto deste estudo, a metodologia utilizada, os procedimentos adotados, assim como os participantes da pesquisa. O contexto do estudo é apresentado a partir de um apanhado histórico sobre o curso de Pedagogia na Instituição de Ensino Superior (IES) pesquisada, bem como de uma apreciação do projeto pedagógico do referido curso, no que se refere à matriz curricular e à organização dos estágios.

Na seção 5, apresentamos os resultados da pesquisa, cujos dados coletados foram analisados à luz dos teóricos estudados, bem como da legislação pertinente.

Nas considerações, enfatizamos as contribuições do estágio curricular na formação do Pedagogo, mostrando seus aspectos positivos e as dificuldades na realização do estágio curricular.

2 O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Na década de 30, Getúlio Vargas assumiu o poder no Brasil, período de grandes transformações nos setores político e econômico. Diante de uma série de decisões, uma delas transformaria a sociedade e, conseqüentemente, demandaria outras medidas. Governantes decidiram por restringir a importação de bens de consumo, ocasionando novas demandas no processo de industrialização, estabelecendo uma relação de interdependência entre questões relativas ao trabalho, à profissão e à formação.

Diante dessas mudanças, a escola passou a exercer um papel de relevância na sociedade Libâneo (2002, p.21) destaca que: “A transformação geral da sociedade repercute, sim, na educação, nas escolas, no trabalho dos docentes [...] tal repercussão tem se caracterizado pela subordinação da educação à economia e ao mercado”, provocando novas mudanças.

Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde, várias medidas foram tomadas na Educação. Período em que foram fundadas as primeiras universidades, elaborado o primeiro Plano Nacional de Educação, estabelecendo coordenação e supervisões do Estado em todos os níveis de ensino, regulamentaram as formas de financiamento da educação, implantaram a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário e o ensino religioso tornou-se facultativo.

Na constituição de 1937, parte da legislação anterior foi absorvida, apresentando mudanças significativas. A Igreja perde o poder absoluto, as empresas passam a ter obrigação em oferecer educação profissional aos filhos de seus funcionários, as disciplinas educação Moral e Política passam a fazer parte do currículo, o cenário educacional é completamente modificado como apresenta Freitag (1986, p.52): “As escolas primárias públicas que em 1933 contavam com 21.726 estabelecimentos e as escolas primárias particulares 6.044, em 1945 as públicas já somavam 33.423 e as particulares 5.908”. Vale ressaltar que, após um ano de aprovação da lei, as mudanças já eram percebidas (FREITAG, 1986).

Nesse cenário, em 04 de abril de 1939 foi criado o Curso de Pedagogia, através do Decreto 1190/39 que organizou a antiga Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Essa faculdade tinha como objetivo formar bacharéis e licenciados para áreas de Filosofia, Ciências e Letras. Todos os cursos voltados à

educação seguiam um único modelo que passou a ser aplicado ao curso de Pedagogia.

Inicialmente, a graduação em Pedagogia tinha como função formar bacharéis e licenciados através do denominado “esquema 3+1”. Nessa organização, o bacharel era formado em 03 anos e durante esse período realizava estudos das chamadas “disciplinas de conteúdos específicos”. Por sua vez, para obter a licenciatura, os alunos de todos os cursos tinham que cursar 01 ano de Didática, considerada como “seção especial”, ao lado dos cursos das “seções fundamentais” que eram Filosofia, Pedagogia, Ciências e Letras. No curso de Didática, eram realizados os estudos das “disciplinas de natureza pedagógica”.

O Curso de Pedagogia ficou assim seriado em 1ª, 2ª e 3ª séries compreendendo as seguintes disciplinas: Complementos de Matemática, História da Filosofia, Sociologia, Fund. Biológicos da Educação, Psicologia Educacional, Estatística Educacional, História da Educação, Administração Escolar, Educação Comparada, Filosofia da Educação. Quanto ao Curso a Didática ficou constituída pelas seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação. Ao bacharel em Pedagogia restava cursar as duas primeiras.

Ficou evidenciado que, desde a sua implantação, o Curso de Pedagogia favorecia a construção do pensamento que dissociava “o campo da ciência Pedagogia (teoria) e o conteúdo da Didática (prática), abordando-os em cursos distintos e tratando-os separadamente” (SILVA, 2003, p.12), formando o bacharel, e após o licenciado que atenderiam a nova demanda educacional. “Os licenciados em Pedagogia eram formados para exercer a docência nas Escolas Normais” (SAVIANI, 2008, p.7).

No entanto, Brzezinski (1996) e Silva (2003) chamam a atenção para a fragilidade do currículo do Curso de Pedagogia mostrando, que a falta de conteúdos próprios que concretizasse a base teórica do bacharel, a indefinição de suas funções traziam alguns problemas tornando a atuação do Pedagogo obscura, pois a descaracterização da identidade do curso ameaçava a sua própria existência. Nesse contexto, Silva (2003, p.14) afirmou que o “[...] licenciado também não tinha o seu campo de trabalho definido [...]”; a Lei n.8530/46 estabelecia que para lecionar no

Curso Normal fosse suficiente o curso superior”, tornando vulnerável a vida profissional do Pedagogo, neste caso, a docência.

Diante dos problemas quanto às definições do curso, o currículo sofreu várias mudanças motivadas pelos discursos de educadores que defendiam a formação do profissional vinculada às exigências da complexidade escolar. Assim lutavam para a configuração da formação nas duas vertentes: a de docente e especialista da educação.

Das mudanças ocorridas, Silva (2003) enfatizou a contradição existente entre currículo, formação e atuação do Pedagogo, mostrando que o exercício profissional do bacharel era de natureza técnica, sendo que em seu processo de formação este era submetido ao currículo generalista, mas, diante da decisão de excluírem a Didática Geral e Especial da formação do bacharel, não conseguiram solucionar o problema, tornando mais obscura a identidade profissional do Pedagogo. Entendemos que, através dos conteúdos estudados nestas disciplinas, o Pedagogo teria acesso a conhecimentos do fazer docente, ampliando a sua compreensão no que se refere às questões educacionais.

Silva (2003) destacou três períodos importantes na história do Curso de Pedagogia, analisando a sua identidade.

O primeiro período, já em discussão, compreendeu os anos entre 1939 e 1972, referindo-se ao momento de criação, implementação e legislações sobre a organização do curso de Pedagogia.

No primeiro período foram propostas três regulamentações: o Decreto-Lei que oficializou o curso de n. 1.190/39 ainda neste parecer em seu art. 51, alínea c: determinou que a partir de 1º de janeiro de 1943, houvesse exigência dessa diplomação para o preenchimento dos cargos de técnicos em educação do Ministério da Educação, culminando na exclusão da Didática Geral ao bacharel. Para o licenciado em Pedagogia, além dos problemas relacionados com sua formação, também havia o problema relativos ao seu campo de trabalho fortalecido com o direito de lecionar Filosofia, História e Matemática, sendo que os licenciados, não dispunham de formação sólida nestas áreas do conhecimento.

Ao bacharel em Pedagogia atribuiu-se o trabalho intelectual para o exercício de altas atividades culturais, de ordem desinteressada ou técnica. Também para assumir cargos técnicos de educação do Ministério de Educação era necessário apresentar essa formação.

Saviani (2008) salientou que o perfil do Pedagogo “estaria supostamente definido”, tendo o bacharel como técnico ainda com funções indefinidas ao licenciarse atuaria como docente, mas isso não aconteceu. Essa estrutura permaneceu no Curso de Pedagogia até a aprovação da primeira Lei de Diretrizes de Base (LDB) em dezembro de 1961.

O Parecer CFE n. 251/62, estabeleceu a formação do técnico de educação, e o Parecer CFE n. 252/69 atribuía à formação do especialista da educação, ambos de autoria do conselheiro Valnir Chagas, visando atender o mercado de trabalho.

De acordo com Saviani (2008) o Decreto-Lei nº 1.190/39 instituiu um currículo fechado e não foi vinculado aos processos de investigação sobre os temas e problemas da Educação. Essa formação só foi modificada em 1961, com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes de Bases da Educação Brasileira (LDB) – Lei nº 4.024/61.

As polêmicas acerca da identidade do curso novamente ficaram latentes com o Parecer do CFE n. 251/62, sendo apontadas por Saviani (2008, p. 42), estava a questão da manutenção ou extinção do curso “A tendência que se esboça no horizonte é a da formação dos professores primários em nível superior e a formação de especialistas em educação em nível de pós-graduação, hipótese que levaria à extinção do curso de Pedagogia”. Valnir Chagas explicou que a idéia de extinção do curso provinha da acusação do curso não dispor dos seus próprios conteúdos, como resposta o Parecer do n. CFE 251/62, de sua autoria, fixou o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia. Neste currículo, duas disciplinas nos chamam a atenção: Teoria e Prática da Escola Primária e Teoria e Prática da Escola Média, menção ao estágio em forma de lei.

Segundo Tomazetti (2003), os currículos mínimos foram alterados com o Parecer CFE 252/69 considerando os princípios básicos da Reforma Universitária.

A Reforma Universitária, aprovada em 28 de fevereiro de 1968, com a lei federal 5.540, adotou os princípios de racionalidade, o tecnicismo fortalecido, fragilizando as relações no âmbito educacional, através desse novo formato educacional que fragmentava o curso transformando em créditos, tendo como consequência uma ruptura, como afirmou Silva (2003): “[...] a formação dividida em dois: um profissional “educador especialista” e outro “técnico em educação”, realizado por meio de um curso dividido em dois ciclos, o básico e o profissional”, separando a formação em preparar o profissional que planeja e o que executa.

É importante ressaltar que:

[...] neste período o país estava passando por uma crise política, econômica e social, e que refletiu no sistema educacional a partir de 64, com a Ditadura Militar. O sistema educacional brasileiro foi reestruturado assumindo caráter de instrumento de controle da sociedade civil, estabelecendo a relação da educação com a produção tecnicista (GERMANO, 1993, apud LIBÂNIO, 2005 p. 133).

Assim, o Parecer CFE n. 252/69 determinou a regulamentação das habilitações, a duração dos cursos e a fixação de conteúdos mínimos, elementos norteadores na organização do curso de Pedagogia. Além das funções tradicionais, o curso acabou por assumir a formação de especialistas, sendo “[...] definidas as quatro habilitações do curso de Pedagogia, oferecendo um diploma único de licenciado para a formação de professores e especialistas da educação. Quem pode ser especialista pode ser professor” (BRZEZINSKI, 1996, p. 42).

Nessa perspectiva, Pimenta (1998) comentou que o parecer trouxe a abolição da distinção que havia entre o bacharel e licenciatura, instituindo a idéia de formar especialistas, e que provavelmente a nova estrutura curricular seria para dar resposta à necessidade da época.

Silva (2003) comentou que essa decisão assegurou o espaço para o profissional técnico, e a formação dividida em dois fragmentando a formação. Podemos constatar a fragmentação “das relações e do trabalho escolar”, assegurada por lei, ao instituir as habilitações para o Curso de Pedagogia que passou a formar docentes para Habilitação Específica de Magistério (HEM). Conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.

O Curso de Pedagogia, por meio do Parecer CFE n. 252/69, alterou a composição curricular, passando o curso a ter uma parte comum e outra diversificada, em que “[...] os alunos passassem a fazer suas opções curriculares em função das tarefas que pretendessem desempenhar dentre as que se esboçavam e as que já se encontravam definidas para o Pedagogo” (SILVA, 2003, p.25). Ao referir-se ao licenciado na habilitação do Ensino Normal, o mesmo, “logicamente”, salientado por Pimenta (1998), também poderia lecionar nas séries iniciais.

Dessa forma, o licenciado em Pedagogia adquiriu como subproduto de seu curso, o direito de ser professor primário sob o argumento de que: “[...] quem prepara o professor primário, tem condições, de ser também professor primário desde que, receba a formação em metodologia e prática de ensino da escola da 1ª a 4ª série” (BRZENZISKY, 2006, p.74).

Outra grande mudança foi mediante a Lei nº. 5.692/71 (BRASIL, 1971), que modificou o ensino primário e médio, alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau. Dessa legislação, “formulada sob grande influência do conselheiro”, emergiu uma nova estrutura. Mudanças no curso primário com a duração de quatro anos, ensino médio subdividido verticalmente em um curso ginásial de quatro séries e um curso colegial de três. Foi organizado um ensino de primeiro grau com a duração de oito anos e um ensino de segundo grau de três a quatro anos. Em lugar de um ensino médio subdividido horizontalmente em ramos, instituiu-se um curso de segundo grau unificado, de caráter profissionalizante, um leque amplo de habilitações profissionais instituindo a Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do magistério das séries iniciais do primeiro grau.

O segundo período, correspondeu aos anos de 1973 a 1977, em que Carmen Silva definiu como *período das indicações* caracterizado pelas propostas de Valnir Chagas, que buscou a efetivação de habilitações no lugar do curso de Pedagogia. Essas habilitações sugeriam a formação do especialista de acordo com a função a ser desempenhada por este. O Curso de Pedagogia sofreu novas alterações através de atos legais CFE nº 70/76 que regulamentou a formação superior para professores de educação; CFE 71/76 formação de educação especial; em seu art. 2 definiu o Pedagogo como um especialista em educação “que se aprofunda na teoria, nos fundamentos ou metodologia da Educação.” (SILVA, 2003, p.60). Com essas medidas, Silva (2003) considerou que Valnir Chagas fez aflorar o impasse acerca da identidade do curso.

O terceiro período foi denominado como período das propostas. De certa forma, esse momento referente aos anos de 1979 a 1998, trouxe consigo diversas propostas de análise relacionadas à identidade do curso, uma vez que esses estudos compartilhavam da ideia de docência como base da formação, mas considerando a organização dos estudos pedagógicos de maneira diversa. Todavia esse período considerou a permanência do Curso de Pedagogia.

Libâneo (2005) destacou que no final dos anos 1970 e começo dos anos 1980 marcou o início da campanha pela transformação da Pedagogia em um curso de formação docente, reafirmando a ideia de que este seria um curso de formação em licenciatura, tirando dele a característica de um Pedagogo *stricto sensu*, ou seja, de um técnico em educação. Criou-se o Comitê Nacional Pró Reformulação dos cursos de formação de Educadores, com a participação de integrantes de várias partes do país que logo induziu à criação de comitês Regionais.

No I Seminário de Educação Brasileira realizado no ano de 1978, na Universidade de Campinas, com a participação de estudantes universitários, buscou-se discutir o processo de estudos pedagógicos do curso.

Nessa década, o Movimento dos Educadores, por meio de manifestações públicas, debates, embates, ganhou forças e buscou a redefinição da identidade do Curso de Pedagogia com a pretensão de apresentar uma proposta nacional que rompesse com o currículo mínimo, amenizasse a concepção tecnicista e ainda mantivesse a base da identidade do profissional da educação centrado na docência (SILVA, 2003).

A partir de 1990, o foco das discussões da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas (INEP/MEC), e educadores passaram a lutar pela formação de educadores. As propostas mencionavam, entre outras, questões referentes ao perfil profissional da educação, duração, organização curricular, competências e áreas de atuação, eixos norteadores “base comum nacional”, Gestão democrática. Os encontros eram marcados por reclamos da educação, não somente no que se referia à prática pedagógica, mas quanto às decisões no âmbito educacional, como destaca Brzezinski, (2006, p.99): “Na verdade, o I Seminário de Educação Brasileira foi um marco histórico no movimento dos educadores que aspiravam a subverter a tradicional ordem ‘de cima para baixo’ nas decisões sobre as questões educacionais”.

Estudiosos acreditavam que houve mudança no Curso de Pedagogia devido ao engajamento em defesa de uma política global de formação dos profissionais da educação que contemplasse desde a formação inicial, plano de carreira e salário, e formação continuada, totalmente contrária à proposta do Ministério da Educação.

O resultado dessa movimentação foi o encaminhamento, proposto pela Constituição de 1988, de um fórum de debates. Foi criado, então, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, local reconhecido e legitimado pelas

organizações preocupadas com a educação que para lá encaminhavam suas discussões. Todo debate ocorrido sobre educação [...], culminou com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 (DEMO, 2001, p.68).

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB 9394/96 aprovada no ano de 1996, trouxe novamente o curso de Pedagogia à pauta das discussões e, com ela, a questão da identidade. Desta vez envolvida com novas questões como, por exemplo, a manutenção do curso normal superior destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e do Ensino Fundamental (SILVA, 2003, p.76).

Diante da nova problemática, no ano de 1997, por meio do Edital nº 4 /97, o Ministério da Educação e da Cultura (MEC), solicitou à Secretaria de Educação Superior (SESu), propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores para serem elaboradas pelas Comissões de Especialistas do Ensino das diferentes áreas do conhecimento, entre elas a do curso de Pedagogia (SILVA, 2003, p.77).

Outro marco importante na elaboração das Diretrizes deu-se no ano de 1998, quando a Comissão de Especialistas de Pedagogia, desencadeou um processo de discussão em todo o país, contando com a colaboração de cursos e entidades importantes como a Associação Nacional pela formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Fórum de Diretores das Faculdades de Educação Das Universidades (FORUMDIR), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Centro de Estudos & Sociedade (CEDES) e Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia, tendo como resultado a elaboração do Documento a Proposta de Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (DCN) e seu encaminhamento ao Conselho Pleno (CP), em maio de 1999.

No ano de 1999, houve uma proposta apresentada pela Comissão de Especialista do Ensino de Pedagogia (CEEP). Nela apresentava-se uma concepção de docência que se estendia para além do magistério, acabando com a dicotomia entre a Licenciatura e o bacharelado, instituindo o fim das habilitações, defendendo a flexibilização do currículo, como uma necessidade diante da realidade brasileira, e outras questões relevantes (SILVA, 2003).

Saviani comenta que essas várias reformulações e crises pelas quais passou o Curso de Pedagogia têm a ver com a demora na definição de suas

diretrizes curriculares, o que aconteceu no ano de 2006, após 10 anos da “nova” regulamentação trazida pela LDB 9394/96.

Neste breve histórico apresentado, observamos que o Curso de Pedagogia incorporou diversas preocupações na sua proposta formativa. Desde a sua criação em 1939, questionando a indefinição em relação à identidade do curso e da formação desse profissional, como por exemplo, o bacharelado formando o técnico, a licenciatura formando o docente. Num momento a formação de docente para atuar no curso normal. Noutro, por extensão de princípio, para atuação nas séries iniciais. Com as habilitações para a formação do especialista, reavivam-se os questionamentos sobre a finalidade do curso e sua possível extinção, como vimos fortalecidas pela acusação da falta de seus próprios conteúdos.

Analisando a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro, e as Diretrizes Curriculares Nacionais CNE/CP 01/2006 para o curso de Pedagogia, percebemos que a problemática da formação do pedagogo não se encontra totalmente resolvida, mas está ainda em debate, diante da autonomia concedida pela DCN 01/2006 e para as Instituições de Ensino Superior na construção de sua matriz curricular. No entanto, existem definições quanto a formação docente do Pedagogo.

2.1 O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DOCENTE

Em toda a sua trajetória o Curso de Pedagogia tem como uma de suas funções a formação docente. Podemos observar nos estudos de Pimenta (1998, p.7): “Em sua origem, no ano de 1939, o Curso de Pedagogia habilitava o Bacharel, o Licenciado, este por sua vez iria formar professor as disciplinas pedagógicas do Curso Normal”.

Nos anos 60, o curso de Pedagogia passou por grandes transformações. Passou formar Bacharéis e o Pedagogo passou a ser docente em diferentes disciplinas dos cursos ginásial e normal, momento em que a formação docente ganhou um espaço maior no curso.

Na década de 80, desencadeou uma série de questionamentos em relação ao processo de formação docente do Curso de Pedagogia, buscou-se novos

caminhos, houve um profundo debate, e propostas culminando na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, e posteriormente as Diretrizes Curriculares Nacionais CNE/CP 01/2006 para o curso de Pedagogia com o objetivo de orientar os profissionais de educação de todo o país.

A LDB nº 9394/96 trouxe mudanças significativas. A formação de docentes da educação básica passou a ser de responsabilidade de instituições de nível superior, em cursos de licenciatura, como disposto em seu art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Posteriormente, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, foi estabelecida a finalidade do curso de Licenciatura em Pedagogia:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (CNE/CP nº 1/2006, Artigo 4º, Parágrafo Único).

De acordo com Aguiar e Brzezinski (2006), a medida favoreceu a ampliação do campo de atuação do Pedagogo para outras áreas que exijam conhecimentos pedagógicos afastando-se a idéia de redução do curso de Pedagogia a uma formação restrita à docência em discussões nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Embora hoje tenhamos clareza, no ato da aprovação da resolução, não foi esse o entendimento, incitando várias discussões, mas vale ressaltar o lugar de destaque da Formação Docente no Curso de Pedagogia, ficou assegurada na forma da lei.

A Resolução CNE/CP nº 1/2006 Art. 4º apresenta vários detalhes, clarificando as funções dos docentes de anos iniciais:

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

A legislação serve de parâmetro da formação docente, contém elementos importantes que precisam ser observados pelos gestores dos Cursos de Pedagogia. No entanto, Almeida (2009, p. 23) afirma que as leis, pareceres, entre outras normas de ensino “oferecem informações parciais [...] que o sistema recolhe e formula mediante mecanismos e categorias próprios e que compõem a linguagem do poder”, embora seja um parâmetro importante, a formação docente não pode ser concebida observando apenas os aspectos legais ser considerado.

Veiga (2008, p.14), afirma que:

[...] formar professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, numa prática social que implica as idéias de formação, reflexão e crítica.

A docência é um processo complexo que supõe certa compreensão da realidade concreta da sociedade, da educação, da escola, do aluno, do ensino-aprendizagem, do saber, bem como um competente repensar e recriar do fazer na área da educação, em suas complexas relações com a sociedade.

A formação docente implica em reconhecer que:

O professor continua sendo quem planeja e desenvolve situações de ensino a partir do conhecimento que possui sobre o conteúdo, sobre os processos de aprendizagem, sobre a didática das disciplinas e sobre a potencialidade da ferramenta tecnológica como um recurso para a aprendizagem. (CANDAUI, 2009, p. 124)

A instituição que tem como um de seus cursos, o Curso de Pedagogia, torna-se responsável pela formação do docente dos anos iniciais e educação infantil. Há, portanto, a necessidade da instituição reconhecer esse papel diante da

sociedade, oferecendo “educação permanente” aos docentes que atuam nos referidos cursos, preparando-os para sentirem-se motivados em busca de novos conhecimentos, sendo capazes de transformar sua aula, que sejam críticos e promovam um ambiente em que todo o ato educativo esteja pautado em uma perspectiva crítica.

2.2 REFLETINDO A FORMAÇÃO DOCENTE EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA

A educação contemporânea evoca a integração curricular, que tem por referência a interdisciplinaridade, sendo que a todo o momento novos desafios são apresentados à formação docente. Candau (2009) comenta sobre estas questões contemporâneas, afirmando que estas não podem ser esquecidas como, por exemplo, a diversidade, tecnologia, inclusão-exclusão, fazendo uma chamada para refletirmos sobre o fenômeno da exclusão considerando fundamental serem discutidas na formação docente.

Pensar em formação docente requer um olhar crítico, analisando continuamente os fundamentos dessa formação, especialmente em busca de respostas para as, sempre e atuais questões: que educador formar? Como formar? Quais as atividades? Que bibliografia? Considerando o emergente.

Responder as questões atuais em sala de aula requer, não somente, conhecimentos acadêmicos, mas postura, flexibilidade, “conhecimento de mundo”, precisa ser bom profissional, um professor comprometido com a formação docente. Buscamos em Imbernon (2006, p. 25) características desse “bom” profissional, para ele: “Ser um profissional [da educação], implica dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas que nos fazem ser competentes em um determinado trabalho [...]”. Na docência, seria conhecer as habilidades e competências exigidas no exercício profissional. O conjunto de conhecimentos e experiências adquiridos orientaria o olhar crítico e necessário no desenvolvimento dessa formação, a intencionalidade e reflexão sobre as atividades a ser realizada durante o processo.

Nos cursos de formação docente, os docentes devem exercitar a “reflexão crítica”, proporcionando ao acadêmico do curso de Pedagogia esses momentos. Freire (1996, p.96) defende que “[...] o bom professor é o que consegue, enquanto

fala, traz o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento [...]”. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar.” Consideramos que uma das tarefas do docente é que ele tenha como preocupação desenvolver a criticidade em si, em “comunhão” com seus discentes. Deste modo juntos desenvolveriam um nível de consciência mais elevado.

Tardif (2005) nos chama a atenção para o fato de que devemos estudar a docência como trabalho. É muito comum em sala de aula ouvir, por parte de algumas alunas, “temos que ser meio mães dos alunos”. A escola precisa ser entendida como organização de trabalho, ou corremos o risco de formar docentes sem ao menos terem despertado que a docência é um trabalho, e que as relações estabelecidas no ambiente escolar são relações de trabalho. “É, portanto, imperativo que o estudo da docência se situe no contexto mais amplo da análise do trabalho dos professores e, mais amplamente do trabalho escolar” (TARDIF, 2005, p.24). Alerta-nos para a subjetividade desta atividade, pois não possuímos o controle total dos resultados deste trabalho: “a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte, mas de relações humanas com pessoas capazes e dotadas de certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores” (TARDIF, 2005, p. 35).

Cabe ao docente formador estimular em seus acadêmicos a observação das atuações dos variados segmentos, a percepção crítica do dia a dia da escola e a análise do real papel que as mesmas exercem na comunidade, realizar a “leitura” de como se estabelecem as relações no interior da escola e fora dela, no que diz respeito às atividades ali desenvolvidas.

Daí a importância deste docente, no desenvolvimento de sua atividade, não se restrinja em apenas ensinar os conteúdos, mas também, possibilitar aos alunos aprendizagem do “pensar certo”, ou seja, levar seus alunos e alunas, perante a leitura e estudo de textos ou teorias, irem além do que leram e das idéias apresentadas pelos autores, pois “[...] o ensinar, aprender e pesquisar lida com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente” (FREIRE, 1996, p.31).

No entanto, o conhecimento do aluno deve ser valorizado, e a aula concebida como um espaço privilegiado de encontro e de ações, “não deve ser dada nem assistida, mas construída, feita pela ação conjunta de docentes e alunos”

(PIMENTA, 2005, p.207), ambiente onde a relação “dialógica” entre professor e aluno facilita o ensino e a aprendizagem, considerá-lo como “sujeito” do processo é fundamental na construção da verdadeira aprendizagem.

[...] o educador já não é mais aquele que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos [...] ninguém educa ninguém e tão pouco educa a si próprio: os homens educam em comunhão mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1996, p.68).

Paulo Freire (1996) destaca que é essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o sentido de criticidade que não há no simples viver. Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar), é exclusividades do existir. Acreditamos que são condições fundamentais ao ensino e à aprendizagem.

Libâneo (1998) observa que, na relação entre ensino e aprendizagem, o elemento que possibilita a constituição da teoria e a orientação segura para a prática docente, destacando duas dimensões: a política, científica e técnica que devem ser aprendidas pelo aluno. Os docentes do curso de Pedagogia precisam estar cientes que o ato de ensinar a docência não se limita ao momento da aula, implicam em aprender os instrumentos necessários à ação docente.

Na concepção de Azanha (2004, p. 371) “Para se opor às resistências à mudança, o professor deve ser formado não como um portador de verdades a serem aplicadas a uma situação escolar abstrata, mas incentivado a procurá-las na variedade social e cultural de escolas concretas”, desenvolver através do diálogo a criticidade. Freire (1996, p.43) nos lembra de que o “pensar certo tem que ser produzido em comunhão com o professor formador para que não se transforme em receitas, ou em um discurso vazio em práticas com transferências de ensinamentos”.

Reconhecemos que todas as relações mantidas no âmbito escolar sofrem as interferências, pois [...] “o currículo pode alterar as relações de poder nas salas de aula” [...], no entanto existem brechas, sendo possível trilhar um “[...] currículo inclusivo que deve basear-se se na idéia de uma educação que congregue valores éticos e que se proponha a ações coletivas” (VELANGA, 2005, p.104).

Nesta perspectiva, buscamos apoio nas teorias críticas do currículo, das quais Silva (2005, p. 29) propõe uma abordagem a partir de “onde a crítica começa: ideologia, reprodução, resistência”. Segundo o autor:

[...] as teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais. Como vimos os modelos tradicionais, como o de Tyler, por exemplo, não estavam absolutamente preocupados em fazer qualquer tipo de questionamento mais radical relativamente aos arranjos educacionais existentes, às formas dominantes de conhecimento ou, de modo mais geral, à forma social dominante. Ao tomar o *status quo* como referência desejável, as teorias tradicionais se concentravam, pois, nas formas de organização e elaboração do currículo. Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividades técnica de *como fazer* o currículo. [...] As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. [...] As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de *como fazer* o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que currículo faz (SILVA, T. 2005, p. 29).

Assim, docentes formadores comprometidos com um ensino e uma formação de professores numa perspectiva crítica, podem religar saberes culturais de diferentes tempos e espaços, redimensionando questões locais e globais configurando-se a “Pedagogia crítica” (MACLAREN, 1997).

Pedagogia crítica busca elucidar o indefinido e explorar outros modelos de sociabilidade e organizações sociais.

Nesse sentido, Candau (2009, p.104) chama a atenção que há “[...] um desafio posto as teorias críticas de educação e, em especial, a didática, que é oferecer subsídios as/aos professoras/es críticas/os no desenvolvimento de seu trabalho”.

Portanto, destacamos o estágio como um dos subsídios na construção da criticidade do pedagogo em formação. Reconhecemos a importância da Didática no processo de formação, mas conhecer a realidade educacional e observar o desenvolvimento de uma aula, durante o processo no momento em que acontece o ensino e a aprendizagem, faz com que o futuro docente perceba do que realmente se trata a Didática, e como colocá-la a serviço da educação. O estágio bem orientado cumpriria essa tarefa.

3 ESTÁGIO CURRICULAR: ESPAÇO RELACIONAL DE PESQUISA E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO DOCENTE DO PEDAGOGO

O profissional da Educação no contexto atual deverá ser mediador no processo educacional, criando as possibilidades para que os alunos possam explorar o meio, estabelecer relações e produzir conhecimentos para a vida. Conhecimentos que não devem se limitar ao campo cognitivo, mas abranger os campos afetivos, sociais e culturais. Nesse sentido, o currículo deve ser um articulador incorporando todos esses elementos.

Para que ocorra essa integração curricular, em especial, na formação docente no Curso de Pedagogia, ficou estabelecido por lei que todo o período de formação deve passar pela atividade prática em uma perspectiva interdisciplinar, enfatizando a observação e a reflexão. As atividades devem ser contextualizadas, promovendo situações em que estabeleça possibilidades de articulação entre teoria e prática, produzindo novos significados para a ação docente construindo, saberes a partir das experiências do estágio.

Com o intuito de superar as concepções tradicionais que permeiam a formação docente, a interdisciplinaridade recebe um lugar de destaque na Resolução do Curso de Pedagogia, CNE/CP 01/2006:

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de **interdisciplinaridade** (grifo nosso).

Neste contexto, a interdisciplinaridade garantirá, não somente, a integração curricular, mas podemos interpretá-la como instrumento que elevará o nível de qualidade da formação docente ao propor a integração do currículo, reconhecendo a importância da aproximação das diferentes áreas do conhecimento, considerando seus aspectos teóricos e práticos.

Fazenda (2001, p.11) denomina este processo de:

[...] olhar interdisciplinar que recupera a magia das práticas, a essência de seus movimentos, [...] induz-nos a outras superações, ou mesmo

reformulações. A interdisciplinaridade transcende a perspectiva de relação entre disciplinas e assume a característica de ação e atitude.

A Interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, atitude de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão. Exige, portanto, na prática, uma profunda imersão no trabalho cotidiano.

No que concorda Imbernon (2006, p.39):

O processo de formação deve dotar os futuros professores de conhecimentos, habilidades e atitudes com o intuito de desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. Nesta linha, o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência.

Entendemos que o processo de formação docente é contínuo, iniciando-se desde sua escolarização, em que ele é influenciado por seus docentes. Assim, ao iniciar seu curso de formação, já possui algum conhecimento sobre o ato de ensinar, mas é no Estágio Curricular que desenvolverá as competências e habilidades da docência. Mas, para que isso ocorra, precisa estar munido de conhecimento, articulado sob a supervisão e orientação de um professor.

Os conteúdos não devem ser apresentados de forma desarticulada. Teoria e prática passam a ser analisados no contexto do estágio. Concebido como componente curricular, a interdisciplinaridade ganha dimensões de natureza agregadora no currículo, favorecendo a aprendizagem.

As atividades práticas realizadas no estágio integram o ensino e, em decorrência do caráter reflexivo, do qual deve se revestir ocupa uma dimensão importante no currículo configurado através de diferentes atividades obrigatórias e importantes no processo de formação do estagiário.

O estágio se refere a um marco inicial na construção da identidade profissional do futuro professor, pois é a partir da reflexão e da análise crítica ele irá se construir e se transformar ao se confrontar com a realidade escolar, existindo a necessidade em oferecer aos estagiários ambientes significativos com atividades instigantes, para que estes possam desvendar a realidade escolar (LIBÂNEO, 2002).

Dessa forma, está presente permanentemente no conjunto das atividades acadêmico-científicas, em toda a sua diversidade. Assim entendida, a prática tem papel fundamental na formação da identidade do professor como educador, articulando-se às disciplinas pedagógicas e específicas, às atividades acadêmico-científico-culturais ao estágio curricular. Esta correlação, teoria e prática, é essencial no projeto formativo do professor, no sentido de fomentar uma profissionalidade que tem como exigência um fecundo movimento entre saber e fazer na construção de significados para a gestão, a administração e a resolução de situações problema próprias do ambiente educacional.

Acreditamos que o estágio deve ser compreendido, como “espaço de integração e síntese”, a exemplo do que Libâneo (1998, p. 47) sugere para a escola, e espaço de significação, de ampliação e consolidação das aprendizagens construídas ao longo da marcha do curso de formação. Afirma que:

Desde o ingresso dos alunos no curso é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilite experimentar soluções, com a ajuda da teoria (LIBÂNEO, 2002, p.95).

Esta atitude possibilita um modo diferente de olhar e pensar a realidade sobre a qual se vai atuar, para a qual se forma, enquanto profissional da educação, e, nesse caminho, o estágio se firma como espaço privilegiado para o estabelecimento da relação entre as Instituições de Ensino Superior - IES e das instituições escolares (educação básica), as escolas campo.

O autor sugere que os alunos precisam quanto mais cedo possível, conhecer o seu campo de trabalho. Ao vincular a formação inicial aos contextos de trabalho cairia por terra a idéia de que o estágio é a aplicação da teoria, ao se pensar as disciplinas e as atividades a serem realizadas com base no que se pede a prática (LIBÂNEO, 2002).

No entanto, o estagiário deve realizar as suas atividades sob a supervisão, “olhar atento”, de seu professor orientador/Supervisor, analisando os significados de supervisão (supervisionar; dirigir, orientar, inspecionar), orientador (orienta, guia, impulsiona). Neste sentido é que optamos, a partir deste texto, por utilizar a expressão *Professor orientador/supervisor* e não “docente da cadeira de estágio”.

Relacionando os significados, podemos considerar que o estágio é um período de estudos práticos e pesquisas educacionais, período muito importante para aprendizagem e experiência do estagiário, envolvendo orientação, supervisão e o exame cuidadoso de todas as atividades realizadas em campo. Considerando este fato, destacamos a necessidade de que todos os envolvidos neste processo tenham consciência de suas atribuições.

Quanto às atribuições designadas aos envolvidos diretamente no processo de estágio, Bianchi (2006, p.16) enfatiza que “Estagiar é tarefa do aluno; supervisionar é incumbência da universidade, que está representada pelo professor, [...] que visualiza com o aluno situações passível de orientação” (BIANCHI, 2006, p.16).

A orientação atenta do professor orientador/ supervisor do estágio torna-se imprescindível para o estagiário sentir-se seguro e compreender a complexidade que envolve a educação.

O Estágio Curricular, exigido por lei garante a sua carga horária, mas não a qualidade do mesmo, caracterizado por um conjunto de “[...] atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho” (PIMENTA, 2002, p. 21), configurando seu caráter obrigatório desde as suas origens.

Essas atividades precisam estar ancoradas em uma intencionalidade, devendo proporcionar aos estagiários diferentes saberes destacados por Tardif e Lessard (2002).

Num amplo ciclo de formação Tardif e Lessard (2002) destacam vários tipos de saberes – correspondente às quatro fases da formação profissional - que se articulam, formando um saber plural, porém único. Tardif e Lessard (2002) falam dos saberes da formação profissional e pedagógico (oriundos das ciências da educação); dos saberes disciplinares (definidos e selecionados pela Universidade); dos saberes curriculares (oriundos dos currículos desenvolvidos pelas instituições escolares em que atua); e dos saberes experienciais (aqueles desenvolvidos pelo professor no exercício da profissão e na prática construída).

O autor apresenta um quadro demonstrativo dos “saberes dos professores”, que nos permitimos adaptar, pelo interesse que apresenta para este trabalho.

QUADRO 1 - Saberes e suas fontes

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição
Saberes pessoais	Família, ambiente, história de vida
Saberes oriundos da formação escolar anterior	Ensino Fundamental e Médio
Saberes oriundos da formação para o magistério	Cursos de formação de professores, estágios , formação continuada recebida
Saberes derivados dos programas e livros didáticos utilizados	Programas, livros didáticos e paradidáticos etc.
Saberes adquiridos na própria experiência Profissional	Prática adquirida no cotidiano escolar, na sala de aula, troca de experiências com os pares.

FONTE: Adaptado de Tardif (2002, grifo nosso)

Tardif (2002) define o professor como alguém que conhece o conteúdo da matéria que ensina, a disciplina que leciona e o programa, conforme consta no currículo; possui conhecimentos relativos às Ciências da Educação e à Pedagogia; desenvolve um saber prático oriundo de sua experiência cotidiana.

Para esse autor, o professor é aquele cuja docência se constrói equilibradamente sobre os diversos saberes “[...] é preciso também aprender outras coisas em outros lugares, dotar-se de trunfos raros num mercado de qualificações e competências cada vez mais exigentes” (TARDIF, 2002, p.144). Neste sentido, a competência profissional para este autor deve expressar todos esses domínios de saberes. O professor é, portanto, alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e o seu programa, saber aplicar esses recursos, sem deixar de desenvolver um saber prático fundado em sua experiência cotidiana com seus alunos.

Refletindo sobre o exposto, e a certeza de que o curso de Pedagogia que tem por finalidade formar docente para os anos iniciais, não abrange todos os elementos necessários à docência (LIBÂNEO, 2005). O estagiário em seu processo de formação precisa entrar em contato com a realidade escolar na qual irá trabalhar estabelecer relações de seus conhecimentos teóricos e práticos com o cotidiano, pois é na vivência, na participação no processo de ensino e aprendizagem, que o futuro professor vai construindo o seu conhecimento, adequando a ele a sua maneira de saber fazer o ensino.

Schön (2000) defende a necessidade de se investigar e dar um estatuto a esses saberes práticos, desfazendo o mito de que eles são meramente intuitivos ou em um nível inferior ao conhecimento científico. A “epistemologia da prática”, por ele

proposta, corresponde à necessidade de, durante a formação profissional, privilegiar um estatuto aos saberes tácitos dos profissionais, uma vez que estes, durante o agir profissional, desenvolvem saberes e competências que podem ser socializados com outros profissionais e contribuir, para a solução de problemas concretos do trabalho, os quais não podem ser tomados como problemas técnicos. Quando expostos a desafios “respondem a descobertas surpreendentes através da invenção imediata de novas regras” Schon (2000, p.38), afirma que nesse momento houve reflexão na ação características da visão construcionista da realidade a qual ele lida, construindo a sua competência profissional.

É preciso compreender o papel da teoria na formação docente e a definição apresentada por Schon, sobre a “epistemologia da prática” nos traz essa clareza, uma vez que a prática é contingente, mutável, dinâmica, marcada por tensões e conflitos de valor, os estagiários acabam desenvolvendo determinadas competências, conhecimentos e ou saberes (teorias tácitas) que não se enquadram no modelo da racionalidade técnica, científica e disciplinar (SCHÖN, 2000, p. 39).

Todo o trabalho “[...] do ensino prático acontece sob a orientação de um profissional experiente cujas atividades principais são demonstrar, aconselhar e criticar” (SCHÖN, 2000, p.40, grifo nosso).

No caso, o professor orientador/supervisor de estágio deve apresentar à escola concedente a teoria, repensar tanto a “epistemologia da prática” quanto os pressupostos pedagógicos sobre os quais seus currículos estão baseados, e necessita adaptar sua instituição para acomodar o ensino prático reflexivo enquanto um elemento-chave da profissionalização docente.

3.1 O ESTÁGIO CURRICULAR NO CURSO DE PEDAGOGIA: Um olhar a partir dos marcos histórico e legal

Na compreensão de como o conceito estágio se configura atualmente nos cursos de Pedagogia, tomamos a obra de Selma Garrido Pimenta (2002), como elemento norteador deste estudo, por apresentar dados históricos importantes e contextualizados.

O estágio realizado no ambiente escolar, exigido aos discentes dos cursos de Pedagogia teve a sua origem nos cursos Normais que, após a Lei 5692/71, passou a chamar-se “Habilitação ao Magistério” curso ofertado na modalidade de ensino do segundo grau, atualmente ensino médio.

Criadas a partir de 1.833 as Escolas Normais formavam professores do ensino primário, atualmente, anos iniciais do ensino fundamental. Essas escolas estavam vinculadas às leis estaduais, conseqüentemente a “prática de ensino”, hoje concebida como estágio se configurava de diferentes modos, entre outras, também identificada como: “[...] Prática Profissional, Prática Pedagógica nas escolas Normais e Rurais e Metodologia, Técnica de Ensino, em São Paulo disciplina Exercícios de Ensino, Prática de Ensino “Matérias de Ensino” (PIMENTA, 2002, p. 22)”. Essas atividades eram práticas descontextualizadas, pontuais, muitas vezes realizadas após o término das disciplinas, não propiciava reflexão da teoria estudada, instaurando a ruptura entre a teoria e a prática, características ainda presentes.

Na reforma de 1938, as diferentes terminologias foram substituídas por “Metodologia do Ensino Primário e Pré-Primário”, momento em que passou a ter uma unidade. No entanto, estas disciplinas relacionadas à prática de ensino, garantiram o acesso dos discentes no ambiente escolar, a aprendizagem do fazer docente, modelos concebidos como estágio, posteriormente adotados pelos cursos de Magistérios e Pedagogia.

Em 1939, regulamentado o curso de Pedagogia, os bacharéis atuariam na administração pública, os licenciados, com um ano de estudos em Didática e Prática de Ensino, poderiam lecionar no ginásio. Neste período, a educação primária estava a cargo das escolas Normais, ou seja, os professores do ensino primário eram formados pela escola Normal. A educação secundária passou a ser responsabilidade do curso de Pedagogia, devendo formar os professores que atuariam nesses espaços, onde os estágios seriam realizados. Como a lei não regulamentava o estágio, estes eram realizados intuitivamente, seguindo modelos utilizados pela escola Normal.

A Lei Orgânica de 02 de janeiro de 1946 (Decreto-Lei 8530/46) normatizou o curso Normal que passou a ter currículo único e cursos em dois ciclos, em todo território nacional. De acordo com Selma G. Pimenta (2002), o primeiro ciclo de quatro anos formava o professor de ensino primário, o segundo ciclo compreendia a habilitação para a administração escolar.

Regulamentado o ensino Normal, ficou instituído o conjunto de regras a ser seguidas pelo estágio (observação, participação e regência), sendo que a escola Normal deveria manter “[...] escolas primárias anexas para demonstração e prática de ensino” (PIMENTA, 2002, p.27). Nesse momento, o “estágio” se definiu como atividade prática e obrigatória no processo de formação dos profissionais da educação. Com as regras clarificadas e o grau de exigência mais elevado configuraram as características marcantes, e ainda, presentes em nossos dias.

A criação do curso de Pedagogia (Parecer nº 292/1962) teve como objetivo a formação de professores da escola secundária (professores que atuavam no ginásio) e desenvolver pesquisa. Após trinta anos de reconhecimento, o curso passou por grande mudança, e novos desafios apresentados à formação do Pedagogo.

Em 1969, o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº. 252 de 11 de abril de 1969, de autoria do professor Valnir Chagas, membro do Conselho Federal de Educação, acompanhado da Resolução CFE nº. 2/69, criou oficialmente as habilitações para formar os especialistas responsáveis pelo trabalho de planejamento, supervisão, administração e orientação, que se constituíram, a partir de então, como um forte meio de identificar o Pedagogo. As habilitações Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar, além do magistério para o Ensino Normal.

Como bacharel, o Pedagogo poderia ocupar cargo de técnico de educação, do Ministério de Educação e como licenciado atuava no curso normal e ginásial, determinação da lei no 5540/68, assegurando a formação dos especialistas.

O Parecer CFE no 252/69, incorporado à Resolução CFE 02/69, fixou o mínimo de conteúdos, duração e critérios para a prática pedagógica, configurando-se como um trabalho coletivo da instituição, fruto do projeto pedagógico, o que implica o compromisso de todos os professores no processo de formação do pedagogo.

Segundo Pimenta (2002), o estágio ou a prática pedagógica se expressa mediante três modalidades: Observação, participação e regência ou participação em projetos. A *participação* é percebida como instrumento de integração do aluno com a realidade social, econômica e do trabalho, possibilita a interlocução com os referenciais teóricos do currículo, favorece a aproximação entre as ações propostas pelas disciplinas/áreas/atividades. *Observação*, concebida como instrumento de

iniciação à pesquisa e ao ensino, na forma de articulação teoria-prática, considera que a formação profissional não se desvincula da pesquisa. A *regência* destinada à iniciação profissional deve ocorrer em unidades educacionais, um “saber fazer” que busca orientar-se por teorias pedagógicas para responder às demandas colocadas pela prática pedagógica.

No entanto, a observação, participação e regência não devem ser propostas e desenvolvidas como se fossem etapas. Sugerimos o trabalho com projetos interdisciplinares, enfatizando o planejamento participativo. Este mais rico por oportunizar aos estagiários uma visão ampla do trabalho docente, ou seja, a articulação das referidas modalidades.

3.1.1 As propostas da Resolução CNE/CP nº. 01/2006 para o Curso de Pedagogia

As propostas previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, consubstanciadas na Resolução CNE/CP nº. 01/2006 promoveram grandes embates no campo da formação docente do Pedagogo.

De acordo com as diretrizes, todos os cursos de Pedagogia deveriam ser reestruturados, redefinindo sua aplicação e abrangência no que diz respeito à estruturação do Curso de Pedagogia, no qual aplicam-se:

- a) à formação inicial para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
- b) aos cursos de ensino médio de modalidade normal e em cursos de educação profissional;
- c) na área de serviços e apoio escolar;
- d) em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Portanto, a Resolução CNE/CP nº. 01/2006 destaca que a formação do Pedagogo, definida de maneira integrada à docência, a participação da gestão e da avaliação de sistemas de instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas, sendo em ambiente escolar e não escolar, exigindo-se desse profissional uma postura diante das questões educacionais.

Outrossim, abrindo amplo horizonte para a formação e atuação profissional dos pedagogos. Tal perspectiva é reforçada no art. 4º da Resolução CNE/CP

01/2006, ao definir a finalidade do curso de Pedagogia e as aptidões requeridas do profissional desse curso:

Art. 4º - O curso de Licenciatura em pedagogia destina-se à formação de professores para, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (Resolução CNE/CP 01/2006)

Como podemos observar, a formação no curso de Pedagogia deverá assegurar a articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação.

De acordo com o art.4 da Resolução CNE/CP 01/2006, a formação do Pedagogo articula a idéia de trabalho pedagógico a ser desenvolvido em espaços escolares e não escolares. O que se pretende de fato é tornar a gestão e o trabalho escolar mais democrático, romper com a fragmentação das habilitações.

A referida resolução destaca que a docência, deve ser compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia, constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais. (PARECER, CNE/CP 05/2005, p. 7).

Segundo o art. 3 da Resolução CNE/CP 01/2006, a instituição de ensino superior deverá proporcionar ao estudante de Pedagogia um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. O processo de formação docente do Pedagogo deverá ser sólido. Este

deve construir seu conhecimento acerca da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; da pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e da participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

Sendo assim, a formação docente do Pedagogo deve propiciar, por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução, avaliação de atividades educativas, a aplicação de contribuições de campos de conhecimentos, como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural, elementos que direcionam a prática educacional. A concepção de Educação compartilhada com Luckesi (1994, p. 21), o qual atribui à prática pedagógica está articulada com uma Pedagogia, que nada mais é que uma concepção filosófica da educação.

A compreensão filosófica das diretrizes curriculares para o curso de pedagogia é criticada por Libâneo (2006, p. 4), pois o mesmo questiona as atribuições apresentadas no documento por considerá-las “expectativas de formação de um ‘superprofissional’, afirmando que são descrições em que se misturam objetivos, conteúdos, recomendações morais, gerando superposições e imprecisões quanto ao perfil do egresso”.

Todavia, formar um “superprofissional é uma pretensão” (LIBÂNEO, 2006), pois o curso de Licenciatura em Pedagogia, de acordo com a Resolução CNE/CP 01/2006, terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico e com duração mínima de quatro anos. O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas, conforme o art. 7 da resolução:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades **teórico-práticas** de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria. (grifo nosso)

Segundo Libâneo (2006, p. 4), essa formação, atualmente exigida ao Pedagogo, por mais consistente que seja não dá conta de tal formação, dificultando também a organização de um estágio com a qualidade almejada que contemple todos os espaços necessários a essa aprendizagem exigida.

Deste modo, a carga horária destinada ao estágio poderá não corresponder às necessidades do estagiário, podendo comprometer o processo de formação docente do futuro Pedagogo, uma vez que, a LDB 9394/96 dispõe que essas horas sejam cumpridas “prioritariamente” em escolas infantis e séries iniciais do ensino fundamental, permitindo diferentes interpretações e, diante das brechas encontradas, a carga horária, muitas vezes, se divide em diferentes áreas atendendo aos objetivos do Projeto do curso minimizando a carga horária destinada à formação docente que acaba por comprometer o acesso do estagiário ao conhecimento necessário a sua formação docente.

Nesse mesmo sentido, Saviani (2008, p. 67) apresenta críticas às diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia destacando que:

[...] as diretrizes apresentam um paradoxo, sendo ao mesmo tempo extremamente restritas no essencial e excessivamente no acessório, elas contemplam várias questões de pluralidade de visão de mundo e culturais, diversidades étnico-raciais, interdisciplinaridade, conhecimento ambiental – ecológico entre outras, deixando de lado espaços para a configuração de um campo teórico prático, dotado de conhecimentos e experiências resultantes do processo da história,

Refletindo sobre o exposto, podemos entender que pode ocasionar uma formação fragilizada na construção das competências e habilidades necessárias ao egresso do curso de Pedagogia. No entanto, temos o professor orientador/supervisor de estágio como,

[...] um decisor (tomador de decisões), de um clínico (ao invés de um técnico). Ele é a pessoa que interpreta os acontecimentos profissionais e o currículo em função dos seus conhecimentos e concepções de ensino e tem, ainda, o papel de diagnosticar os problemas que seus alunos enfrentam e de programar ações adequadas e eficazes. **O papel da reflexão traduz-se na indagação e na compreensão da situação problemática** (MARTINS, 2010, p.42, grifo nosso).

Portanto, a reflexão, o conhecimento devem ser prioridades, e não tomar as atividades realizadas no período de formação como quantidade de horas ou simplesmente como atividades a serem cumpridas, e sim, estabelecer como meta uma formação com o objetivo de oferecer ao aluno subsídios para que compreenda o processo educacional.

De acordo com Pimenta (2005, p. 66), a pesquisa, a produção do conhecimento no campo pedagógico e o estudo das ciências que dão suporte à Pedagogia e a própria reflexão sobre a Pedagogia como ciência, certamente deverão estar presentes no processo formativo a ser desenvolvido nesse curso, concomitantemente ao estudo a respeito da escola, da prática educativa e da gestão educacional.

Nesse contexto, o estagiário deverá assumir uma postura de pesquisador, espaço passível de construir conhecimentos, mesmo porque, o exercício da docência desenvolve-se no contexto mais amplo da educação, da escola e da própria sociedade, e, sendo assim, a formação para tal exercício profissional deve fornecer elementos para o domínio desse contexto.

A formação docente do Curso de Pedagogia é abrangente e exige uma nova concepção de educação, de escola, de Pedagogia e da docência. Uma nova compreensão que situe a educação, a escola, a pedagogia, a docência no contexto mais amplo anunciados nas diretrizes, exigindo considerar as práticas sociais construídas no processo de vida real dos homens (LIBÂNEO, 2006). Os atores envolvidos no estágio devem estar atentos a complexidade que envolve a atividade, considerá-lo em todos os seus aspectos e suas dificuldades.

Contudo, compreendemos que mesmo existindo entraves, houve avanços, e de acordo com os estudiosos, os problemas na formação docente do Pedagogo precisam ser discutidos, eliminados em prol de uma formação sólida no curso de Pedagogia. Ressaltamos que as Diretrizes Curriculares são orientações, não são fechadas, possibilitam abertura para que cada curso possa atender sua especificidade conforme a demanda de cada instituição de ensino.

3.2 A SUPERAÇÃO DA DICOTOMIA ENTRE TEORIA E PRÁTICA: Desafio latente na formação docente.

A superação da ruptura entre a teoria e a prática na formação docente do Pedagogo, tem sido uma preocupação constante dos estudiosos da educação. Entendemos que o estágio poderá minimizar este problema, portanto o estágio não deve ser concebido apenas como uma instrumentalização técnica, pois seu objetivo deve ir além de ensinar conteúdos e os procedimentos de aprender a fazer. Tem toda a questão ideológica presente no currículo e interfere no processo educacional. Se apenas observarem os dados concretos sem a devida reflexão e intervenção, orientada e embasada em teorias estudadas, o estágio terá cumprido apenas o seu papel burocrático, não acrescentando ao estagiário o aprendizado a que se propõe.

A teoria deve nortear todas as ações desenvolvidas no estágio, mas vale ressaltar o que diz Vásquez (apud, SAVIANI, 1986, p. 79, grifo nosso).

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua formação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. **Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências**, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais e efetivas.

O estágio deverá constituir-se numa oportunidade de refletir sobre a teoria e pensar dialeticamente, em que as experiências de estágio deverão ser expostas e refletidas coletivamente, ultrapassando o senso comum pedagógico, buscando soluções aos problemas identificados. Momento de conciliar teoria e prática, tendo como objetivo romper com a dicotomia existente entre teoria e prática. Esta por sua vez, traz prejuízos ao estagiário no que se refere a sua formação integral e dificulta o fazer do professor orientador/supervisor de estágio que consiste em “formar um educador como profissional competente técnico, científico, pedagógico e politicamente, cujo compromisso é com os interesses da maioria da população”, como afirma Selma Pimenta (2002, p.73, grifo nosso).

As disciplinas relacionadas ao Estágio Curricular foram revistas na LDB 9394/96 e confirmadas como um componente curricular articulado e orientado pelos princípios da relação teoria e prática. Importantes ao “novo” papel do curso de formação de professores para a educação básica, devendo ser concebida a partir de competências teórica e prática, acerca do processo de ensino e aprendizagem e, pertinente à disciplina Estágio Curricular, porque esta disciplina deve caracterizar-se na relação entre as especificidades de discussão dos aspectos básicos dos conteúdos específicos das teorias da aprendizagem aplicadas em forma de ensino, pesquisa e extensão.

Conforme Pimenta (2002, p.52):

Compete à universidade não só a transmissão e produção do conhecimento, mas, sobretudo, a responsabilidade de fazer retornar à sociedade o conhecimento produzido, quer em nível objetivo imediato, quer no sentido maior de desenvolvimento social, de melhoria da qualidade de vida da população a qual ela está inserida.

Esta reflexão estabelece o pressuposto de que o estagiário em situação de estágio deve realizá-lo agindo sobre o meio e recebendo influência deste, podendo elaborar e reelaborar o seu conhecimento trabalhando com conteúdos específicos, concretos, indissociáveis da realidade social e, através da reflexão e troca de experiências, interferir de alguma forma nesta mesma realidade, podendo através de projetos de intervenção trazer benefícios à comunidade escolar, e no próprio entorno deste ambiente.

Mas, no cumprimento de tarefas complexas que envolvem o estágio, em especial, no ambiente escolar, existe a necessidade do comprometimento de outros professores para a realização de um trabalho interdisciplinar que atenda as dimensões científicas, política e emocional. Essas dimensões devem estar articuladas entre si, e com a pedagógica numa visão unitária. Nesta perspectiva torna-se indispensável o fortalecimento do espaço interdisciplinar, confirmando a necessidades de um trabalho que proporcione a escola da educação básica, novos conhecimentos, transformando o estágio em momentos rico de trocas onde todos aprendem, tendo como grande beneficiário o próprio aluno da educação básica.

O Parecer CNE/CP 2/7/2001 dispõe que o estágio curricular supervisionado deve ser realizado em escolas de educação básica, ser vivenciado durante o curso

de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Deve estar de acordo com o projeto pedagógico da instituição, reservando-se momentos para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola campo do estágio, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes. Para tanto, é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente com a IES e a escola campo de estágio, com objetivos e tarefas claras, e que as duas instituições se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre as IES e as unidades dos sistemas de educação básica. Esses “tempos na escola” devem ser diferentes, considerando os objetivos de cada momento de formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolver uma atuação coletiva, um trabalho multidisciplinar a favor do estagiário e seu processo de formação, como afirma Piconez (1998, p.30, grifo nosso):

A disciplina Estágio Supervisionado pertence ao currículo do curso de formação de professores e deve ser pensada nesse âmbito. O preparo para o exercício do magistério não pode constituir-se tarefa exclusiva desta disciplina. Ela precisa estar articulada com os demais componentes curriculares do curso. **Não pode ser isoladamente responsável pela qualificação profissional do professor**, deve, portanto, estar articulada ao projeto pedagógico do curso.

Atendendo ao que dispõe a legislação federal - Lei 11788/08 sobre o Estágio Supervisionado, pode-se afirmar que é um momento de formação profissional, seja pelo exercício direto *in loco*, seja pela presença participativa em ambientes próprios daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional habilitado.

O Estágio Curricular se constitui em umas das condições para a obtenção da licença para o exercício profissional na medida em que é considerado o momento de efetivar, sob a supervisão de um professor experiente, um processo de ensino - aprendizagem em que se tornará concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário. Poderá acontecer em instituições de ensino público: municipais e estaduais, havendo a possibilidade de instituições não formais de ensino quando em atividades de extensão.

Educadora como Pimenta (2004) aponta em suas pesquisas no campo da formação de professores, que a universidade é, por excelência, o espaço formativo da docência, e ainda que não seja simples formar para o exercício da docência de

qualidade. Uma alternativa é que neste espaço haja interação entre a Universidade e a escola campo, no caso a escola de educação básica.

Severino (2001, p.47, apud MARTINS, 2010, p.52, grifo do autor) salienta que:

[...] Não adianta, por exemplo, o professor ter feito um curso de formação, obter um diploma, ser registrado na burocracia estatal, prestar concurso e assinar um contrato. **Ele só será efetivamente professor quando agir como docente, atuando na sala de aula concreta, escutando ações próprias da docência.**

A pesquisa é o caminho metodológico para essa formação e a possibilidade de interação entre a universidade e a educação básica. Alguns encaminhamentos são necessários para comprovar essa interação como o retorno daquilo que foi pesquisado, elaborado e reelaborado a partir da presença do estagiário na escola de educação básica, em propostas de formação continuada para esta escola e a presença desta na universidade em propostas significativas de relato de experiências, por exemplo, ou ainda nas aulas de estágio com a apresentação e discussão de temas pedagógicos.

A legitimação da universidade como espaço de formação se concretiza, portanto, a partir destes encaminhamentos, tanto para o estagiário como para aquele educador de educação, que recebe o aluno estagiário, pois ambos se “formam” na prática. Pimenta (1994) apud Garrido (2004) denomina essa dimensão do estágio como práxis e conclui que:

Estágio, ao contrário do que se promulgava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade [...] é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade [...] é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá (p.45).

Partindo desse pressuposto podemos entender que o estágio curricular deve ser um campo minado de conhecimento.

3.3 O ESTÁGIO NA PERSPECTIVA DE UMA FORMAÇÃO PAUTADA NO CONHECIMENTO

Conhecer e vivenciar a realidade escolar são motivos que justificam a importância, a necessidade e obrigatoriedade de se realizar o estágio.

Quanto à obrigatoriedade, a LDB 9394/96 em seu art. 65 dispõe que: “A formação docente [...], incluirá prática de ensino, de no mínimo, trezentas horas.”, assegurando a formação prática. A Resolução CNE/CP nº 1/2006 em seu art. 3º, parágrafo único dispõe as condições necessárias para a formação do pedagogo, no art. 4º destina-se à formação de professores, na área de apoio escolar ou outras áreas que sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Neste mesmo artigo, inciso III, a “produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares”. Ao fazer referência às atividades desempenhadas pelo Pedagogo, estas contemplam os contextos escolares e não escolares, propondo a formação integral do aluno egresso.

Deste modo, a legislação assegura no currículo o tempo e o espaço para que sejam realizadas as atividades de formação no curso de Pedagogia. Porém, as autoras Colares; Brasileiro e Velanga (2010 p. 325) chamam a nossa atenção para o fato de que:

O Currículo tem sido historicamente, instrumento de reformas, de discursos e práticas conservadoras travestidas de reformistas e mantenedoras das relações de poder das classes dominantes. Cabe aos processos de formação do professor entender e assumir este caminho lógico e ideologizado para superá-lo e buscar nos estudos curriculares, nas teorias sociais e educacionais críticas a saída para fazer valer os direitos sociais dos excluídos [...], no interior das instituições de ensino.

Para Freire, o currículo é entendido no sentido amplo que passa necessariamente por uma leitura do mundo. A esse respeito, ele é categórico quando afirma que:

O currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores (FREIRE, 1996, p.97).

Com isso, ele critica o currículo tradicional centrado em disciplinas.

Velanga (2003), em seus estudos, defende a concepção de currículo multicultural, apostando no processo de aprendizagem que vai além dos conteúdos, mas que desperta em todos os envolvidos no processo de aprendizagem a criticidade diante da vida. Defende que o currículo deve, “[...] explorar os veios cognitivos e o cultural adequadamente para se dar o aporte da qualidade a formação” (VELANGA, 2003, p. 55). Mas também é categórica ao afirmar que, a docência exige preparação, e que:

[...] para ser um bom professor não basta conhecimento do conteúdo específico, nem tão somente ter “dom” para dar aulas, tem-se que buscar formação qualificação didático pedagógica, [o estágio realizado dentro das exigências e participação garantida], pois a docência exige qualidade e preparo (VELANGA, 2009, p.161).

Diante das competências a ser construídas no processo de formação docente, as disciplinas de Estágio Curricular se tornam em instrumentos de suma importância na formação do pedagogo, devendo oferecer conhecimentos necessários, que vão além dos conteúdos, que depois de formados, poderão atuar em diferentes instâncias da sociedade. Para tanto, as atividades de estágio consideradas como práxis pedagógicas devem apresentar uma intencionalidade, estar fundamentadas na reflexão, devendo configurar-se como instrumento de articulação teoria-prática, oportunizando a problematização sobre a prática embasada no ensino com pesquisa, conforme propõe Antonio Chizzotti (2001, p. 103, grifo nosso):

O ensino é uma atividade voltada para a formação de um conhecimento que auxilie a descobrir o mundo em que vivemos, incorporando as experiências da vida e o saber já acumulado pela história humana, e ajudando a resolver os problemas atuais que a vida apresenta. Para isso, **é preciso considerar que a pesquisa é uma atividade da vida cotidiana que se sistematiza e amplia o conhecimento**, mas que também pode desenvolver muito o ensino, e, finalmente, é necessário considerar que o ensino precisa apoiar-se na pesquisa.

Entendemos que, o aprendizado através do estágio demanda um espírito investigativo, exigindo do estagiário, postura de pesquisador, devendo ser capaz de equacionar problemas e buscar soluções exigidas pela sociedade, com uma visão atualizada de mundo, e em particular, consciente dos problemas nacionais, sem

perder de vista valores e as necessidades locais, responsabilidade social, justiça e ética profissional.

Ainda neste pensamento, Freire (1996, p. 29, grifo nosso) aponta:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensina continua buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. **Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.**

O fazer pedagógico pautado em pesquisas e pensado juntamente com a busca pelo saber gera a novidade. Desta forma, a formação promove autonomia, movimento, transformações e junção de saberes. Há aí um interligamento entre prática e teoria, pesquisa e intervenção. São possibilidades que bem conduzidas e aceitas poderão trazer para a educação e para os profissionais que nela atua grandes e úteis contribuições para a educação.

Conforme Lima (2002 p.34):

Compete à universidade [...] a responsabilidade de fazer retornar à sociedade o conhecimento produzido, quer em nível objetivo imediato, quer no sentido maior de desenvolvimento social, de melhoria da qualidade de vida da população a qual ela está inserida.

No âmbito do conhecimento sistematizado, na escola, percebemos as confrontantes experiências empíricas e científicas que, se forem mediadas na perspectiva de quem aprende, oferece um conhecimento sólido, real, necessário e não aparente. Conhecimento este fundamentado na experiência, na troca, por um trabalho coletivo de análise da realidade como apresenta Candau (1999 p. 23).

Nas disciplinas relacionadas ao estágio, os professores devem envolver os estagiários em atividades em que a reflexão seja tomada como instrumento de aperfeiçoamento e construção de novos saberes, que por sua vez deverão ser socializados.

Os conteúdos das diferentes disciplinas, tais como a Organização do Trabalho Pedagógico e as Metodologias de Ensino passam a ter um papel fundamental no desenvolvimento do estágio. O estagiário compreenderá a importância da teoria, que o subsidiará na observação da prática pedagógica do professor da escola concedente do estágio. Para isto, são imprescindíveis que sejam

organizados instrumentos científicos de coleta de dados, para que ele inicie a pesquisa científica, adquira o hábito de anotar o observado e suas reflexões pedagógicas, produzindo textos e artigos respaldados no conhecimento científico exercitando a verdadeira práxis.

Tomamos estudos de Pimenta (2005) que ao conceituar a “práxis” buscou em Marx o significado, afirmando que a esta tem como objetivo ampliar o entendimento da indissociabilidade entre teoria e prática, ou seja:

Para Marx práxis é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico) é preciso transformá-lo (práxis), [Conforme] “A relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática na medida em que a **teoria, como guia da ação**, molda a atividade do homem” (VÁSQUEZ,1968. apud PIMENTA, 2005, p.86, grifo nosso).

Neste sentido, conhecer as propostas do curso de Pedagogia e as relacionada ao Estágio é um dos deveres dos professores orientadores/supervisores de estágio, que precisam estar conscientes da visão, objetivos e o perfil do egresso, sendo capazes de avaliar constantemente o projeto do curso, projeto e regulamento do estágio para que sejam feitas, nos momentos oportunos, as devidas adequações, inclusive conhecer as competências conferidas ao egresso do curso de Pedagogia, necessárias para guiar a ação das atividades realizadas no período de estágio. E que estão dispostas na legislação CNE/CP nº 01/2006 em seu artigo quinto:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

- I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de

informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não- escolares;

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - **estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais** que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

§ 1º No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;

II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.

§ 2º As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas.

Diante das competências a ser desenvolvidas e das exigências impostas ao egresso do curso de Pedagogia, o estágio assume papel de destaque na formação docente.

Para Perronoud (1995), a formação requer um currículo que desenvolva as competências disciplinares, didáticas e transversais, que, quando são frágeis, fazem com que os docentes arrisquem, no cotidiano, a perder o domínio de sua aula.

Portanto, faz-se necessário entender, segundo o autor, que:

As competências dos professores vão além do domínio acadêmico dos saberes a ensinar, que elas abarquem sua transposição didática em classe, a organização do trabalho de apropriação, a avaliação, a diferenciação do ensino [...] As dimensões transversais do ofício sejam honradas para além de algumas horas de formação comum, de “pedagogia geral” ou de sensibilização para aspectos relacionais, que os componentes transversais constituam o objeto de aportes teóricos e de aprofundamentos em estágio, do mesmo modo que nas didáticas das disciplinas (PERRENOUD, 1995, p. 9).

O professor orientador/supervisor de estágio fará os encaminhamentos e providências necessárias para a inserção dos estagiários na escola campo, conscientizando-os das responsabilidades que deverão ser assumidas a fim de conferir à escola um maior comprometimento por parte do estagiário essas orientações devem convergir para a apropriação dessas competências que devem ser trabalhadas, segundo o autor desde a formação “inicial”, ou seja, no curso de Pedagogia e no estágio. Assim, tanto o professor da escola campo que recebe o estagiário e o professor orientador/supervisor conheça o projeto e as propostas das ações pedagógicas a ser realizadas pelo estagiário, a fim de acompanhar todo o trabalho que será desenvolvido com os alunos do ensino básico.

É imprescindível que o estagiário que se prepara para lecionar na educação básica demonstre que desenvolveu ou tenha oportunidade de desenvolver, de modo sólido e pleno, inclusive, as competências previstas para os egressos da educação básica, tal como estabelecidos nos artigos 22, 27 e 32 da BDB9394/96, e também o que está disposto nas diretrizes curriculares nacionais para educação básica. Conhecer a legislação e o conjunto de conhecimentos que precisam adquirir durante o curso, assim como aprendê-los, é condição indispensável para qualificá-lo como capaz de lecionar na educação infantil e nas séries iniciais da educação básica.

O professor orientador/supervisor precisa estar consciente e comprometido com o processo de formação de seus alunos. Com base neste conhecimento, também conhecido como “formação inicial”, os novos professores com atitudes inovadoras promovem mudanças e renovações na educação básica e sendo justamente devido ao estagiário e aos docentes com formação recente que a escola ganha novos ares, libertando-se e transformando-se. Como escreve Hernández (2005, p.390), a respeito do poder do professor na transformação:

[...] a interpretação da direção da mudança tem muitas versões e depende, em boa medida, da visão dos sujeitos e da sociedade que tem quem a propõe. O professor, no espaço que hoje se encontra, o primeiro que

poderia fazer é pensar no papel que quer exercer nesta história e não esquecer que há uma esfera que lhe é própria e é a da relação que pode construir com seus alunos. Partindo disto, e assumindo que o trabalho docente não é individual, mas deve caminhar rumo a projetos compartilhados, deveria escolher o caminho que hoje pode construir com os estudantes, com seus colegas e a comunidade.

Conseqüentemente, o caminho que se deseja trilhar é aquele que possa ser enriquecedor, em cada ponto do trajeto, onde os estagiários sejam surpreendidos por diferentes acontecimentos, estabelecendo e fortalecendo vínculos e laços, deixando marcas indelévels por onde passam. Assim, a experiência de estágio deve proporcionar o verdadeiro aprendizado e a compreensão dos fenômenos educacionais, além de deixar boas lembranças, que crie pontes, agregue e compartilhe saberes e vivências entre todos aqueles que por ela passam.

Diante dos estudos até aqui efetuados, consideramos que se necessário, que todos os envolvidos, firmem compromisso com a formação do docente, pois este atuará diretamente com o alunado precisa conhecê-lo, tomar ciência da verdadeira realidade educacional, e saber como enfrentá-la, através dos subsídios teóricos e práticos. O último somente se conseguirá através de estágios refletidos na teoria estudada.

A busca pelo conhecimento deve fundamentar toda a ação do estagiário. Ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de aprimorar em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina a constituição de significados que não compreende, nem a autonomia que não pôde construir. Dessa forma, o estágio deve ser concebido como espaço de aprendizagem no processo de formação docente do Pedagogo.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Entendemos que a relação estágio e formação docente não acontecem de forma simples, em busca de respostas a essa problemática temos a seguinte questão: - *De que forma o estágio curricular contribui para o processo de formação docente do Pedagogo?* Norteadora da nossa pesquisa.

Assim, considerando a complexidade do assunto, temos como objetivo geral Compreender de que forma o estágio curricular contribui na formação docente do Pedagogo, e como objetivos específicos: Analisar como se desenvolve o estágio curricular no Curso de Pedagogia; identificar de que maneira o estágio curricular é concebido e desenvolvido na Instituição de Ensino Superior (IES); evidenciar suas contribuições na docência do Pedagogo. Para compreender as origens do estágio no Curso de Pedagogia e a influência destas nas atividades realizadas nos dias atuais, descrevemos a história correlacionando desenvolvimento do curso e estágio.

Para essa investigação adotamos a pesquisa qualitativa considerando o contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, envolvendo maior atenção ao processo do que ao produto Bogdan e Biklen (1994), e o tipo estudo de caso por possibilitar a compreensão de fenômenos sociais complexos (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Descrever o desenvolvimento do Curso de Pedagogia em uma perspectiva histórica;

4.1 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Este estudo teve início com a seleção e leitura de relatórios de estágios, neste caso, o relatório de todos os concluintes em dezembro de 2010.

A partir daí, optamos por fazer o primeiro contato através de telefonemas e e-mails, com convite a participação da pesquisa. Neste contato, obtivemos algumas informações, como por exemplo, atuação profissional e combinamos que enviaríamos em anexo um questionário, (idade, sexo, profissão, e algumas questões relacionadas ao estágio) sendo que, para alguns, conseguimos aplicar o instrumento pessoalmente.

Os dados desse questionário nos proporcionaram conhecer os participantes da pesquisa. Fizemos a seleção diante dos critérios estabelecidos, considerando o objetivo geral. Por acreditarmos que somente os egressos do Curso de Pedagogia

que já atuam na docência teriam as respostas do problema da nossa pesquisa, estes foram os selecionados.

Ressaltamos que todos os egressos formados em dezembro de 2010 responderam ao questionário, no entanto, dos cinquenta e um (51) que responderam ao questionário, apenas dez (10) egressos estavam atuando na docência e, destes, oito (08) foram efetivamente os participantes de nossa pesquisa.

É importante destacar que os egressos participantes da pesquisa contabilizaram um (01) semestre de experiência profissional, alguns um pouco mais chegando a oito meses (08) até o momento da entrevista.

Realizada a etapa de identificação dos participantes da pesquisa e definido o *problema*: - *De que forma o estágio curricular contribui no processo de formação docente?* Foi necessário traçarmos os caminhos metodológicos para que à luz da ciência, pudéssemos compreender o problema constituído.

Privilegiamos então para este trabalho, a abordagem qualitativa de pesquisa em educação por entendê-la como uma abordagem que corresponde aos objetivos do mesmo, e, por enfatizar a necessidade de compreensão do objeto de estudo, nesse caso, o Estágio Curricular, considerando as relações existentes entre este e os sujeitos envolvidos na questão, a partir da significação que esses sujeitos atribuem ao fato pesquisado (CHIZZOTTI, 2001).

Traçado o rumo, este caminho nos permitiu um diálogo com os egressos, coordenador de estágio e docentes do curso de Pedagogia de maneira que nos possibilitou compreender como o estágio curricular do curso de Pedagogia contribui na formação docente do Pedagogo, como também, identificamos as concepções mantidas pelos participantes acerca do estágio. Analisamos a trajetória histórica e os aspectos legais no desenvolvimento do estágio curricular. Contudo, a pesquisa nos possibilitou outras descobertas, apresentadas nas falas dos participantes.

Inicialmente, foi preciso compreender como o estágio curricular do curso de Pedagogia contribui na formação docente do Pedagogo a partir da perspectiva dos participantes envolvidos diretamente nesta análise. Para tanto, utilizamos a abordagem qualitativa na perspectiva do estudo de caso.

O material organizado traçou um caminho investigativo na perspectiva qualitativa. A pesquisa qualitativa, assim entendida, como em Bogdan e Biklen (1994, p.47):

Na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; A investigação qualitativa é descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos, tendem a analisar os dados de forma indutiva; o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Optamos pela pesquisa qualitativa, que segundo Bogdan e Biklen (1994) possui caráter descritivo dos dados obtidos no contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, envolvendo maior atenção ao processo do que ao produto, bem como a busca em retratar a perspectiva dos participantes e o significado que dão às situações. Ou seja, a pesquisa qualitativa permite apreender as perspectivas dos participantes ao trazer luz à dinâmica interna das situações que estes experimentam bem como o modo como eles interpretam tais experiências e as estruturam no mundo social em que vivem.

Dos instrumentos da pesquisa, Lüdke e André (1986) no decorrer da pesquisa, pode-se recorrer a uma variedade de dados oriundos de fontes diversas. Dessa forma, utilizamos como instrumento para coleta dos dados a entrevista semi-estruturada gravada em áudio, questionários com perguntas abertas e fechadas, destacando a análise documental como um momento muito importante da pesquisa.

Para tanto, temos como objetivo geral compreender de que forma o Estágio Curricular contribui na formação docente do Pedagogo; trata-se de um estudo de caso, com abordagem qualitativa.

Quanto aos procedimentos técnicos (Gil, 1991), optamos pelos seguintes procedimentos: pesquisa documental e estudo de caso.

A análise documental para Lüdke e André (1986) os documentos constituem uma fonte de informações de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Assim, buscamos na instituição pesquisada, os documentos disponíveis que nos forneceram informações relevantes para a compreensão de todo o processo de estágio e suas contribuições na formação docente.

Na pesquisa, analisamos o estágio historicamente, identificamos suas contribuições, observamos documentos que muito nos “falaram” da legislação, projetos, ementas e regulamentos.

Entre as formas que uma pesquisa qualitativa pode assumir, optamos pelo estudo de caso. Ludke e André (1986, p.17) consideram que “quando queremos

estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”.

O estudo de caso possibilita a compreensão de fenômenos sociais complexos, que no caso de nossa pesquisa seria estágio curricular, além de representar diferentes e até mesmo divergentes perspectivas acerca de uma mesma realidade, revelando ainda a multiplicidade de dimensões nela presentes (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Dos procedimentos e Instrumentos da pesquisa, Lüdke e André (1986) ao desenvolver o estudo de caso, pode-se recorrer a uma variedade de dados oriundos de fontes diversas. Dessa forma, utilizamos como instrumento para coleta dos dados a entrevista semi-estruturada gravada em áudio, questionários abertos e fechados.

Na perspectiva que escolhemos para desenvolver esta pesquisa, utilizamos como instrumentos para coleta de dados a entrevista e o questionário.

A entrevista propiciou uma relação interativa entre pesquisador e participante e, sendo semi-estruturada, houve a possibilidade de maior liberdade em seu percurso tendo em vista que se apresentaram mais flexíveis, permitindo esclarecimentos nas informações obtidas.

Segundo Lüdke e André (1986) considera-se, ainda que a entrevista gravada em áudio possibilita o registro de todas as expressões orais dos participantes, além de permitir à pesquisadora maior liberdade para prestar atenção ao relato assim como as expressões não-verbais registradas após o término da entrevista. Por meio da entrevista, buscamos conhecer como os diferentes participantes (coordenador e professor orientador/supervisor) envolvidos no processo de estágio atuam frente ao processo de formação docente do acadêmico do curso de Pedagogia; aos egressos considerando sua formação inicial, concepções teóricas e práticas mediadas pelo aprendizado obtido nos estágios norteiam suas ações em sua atividade profissional, a docência e são capazes de reconhecer as facilidades e entraves encontrados em sua atuação. Porém, as análises realizadas pelos participantes da pesquisa, em ambos os casos, foram ancoradas nas contribuições do estágio.

Quanto ao questionário, adotamos por considerarmos a vantagem de poder ser “aplicado simultaneamente a um grande número de informantes e são questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, interesse [...]” (PRETI, 2001, p. 41), motivo pelo qual utilizamos para esta pesquisa.

Num primeiro momento, estudos da literatura e a análise documental, o que nos permitiram a construção do arcabouço teórico, utilizado como referência na análise dos dados coletados nas etapas posteriores.

Posteriormente, realizamos as entrevistas semiestruturadas com os três professores orientadores/supervisores de estágio, sendo que um também exerce a função de coordenador de estágio e oito egressos do Curso de Pedagogia.

Para a apresentação dos dados, buscamos organizar as entrevistas em trechos temáticos. Procuramos identificar os temas centrais expressos na fala dos participantes e, em seguida, demonstramos e interpretamos os dados à luz dos teóricos estudados.

5 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA:

Neste capítulo serão apresentados e discutidos os dados coletados e analisados à luz do nosso referencial teórico.

Desta forma, a seção subdivide-se em: apresentação do *lócus* da pesquisa e seus participantes; o Curso de Pedagogia na IES pesquisada; os elementos norteadores do estágio no percurso do legal para a realidade vivenciada; o perfil e a voz dos participantes da pesquisa: professores, coordenador e os egressos, trazendo suas concepções acerca do estágio, apresentando-as em temas analisados à luz da teoria requerida.

5.1 O LÓCUS DA PESQUISA

Contexto Histórico e Geográfico de Rondônia

O Estado de Rondônia faz parte da Amazônia Brasileira e situa-se na parte oeste da Região Norte do Brasil. Sua origem está vinculada à criação da Capitania de São José do Rio Negro em 1755, quando sua agricultura começou a se desenvolver.

Com a construção do Porto Graneleiro em 1995 e a abertura da hidrovia do Rio Madeira em 1997 em Porto Velho, o perfil da economia de Rondônia mudou. A hidrovia liga Porto Velho/RO ao Porto de Itacoatiara em Manaus/AM, percorrendo uma extensão de 1.115km, proporcionando transporte barato para os produtos agrícolas, abastecendo a região nordeste com feijão e milho. Rondônia destacou-se como produtor nacional de cacau, café, arroz, soja. Na pecuária, em segundo lugar, como produtor de carne bovina e couro.

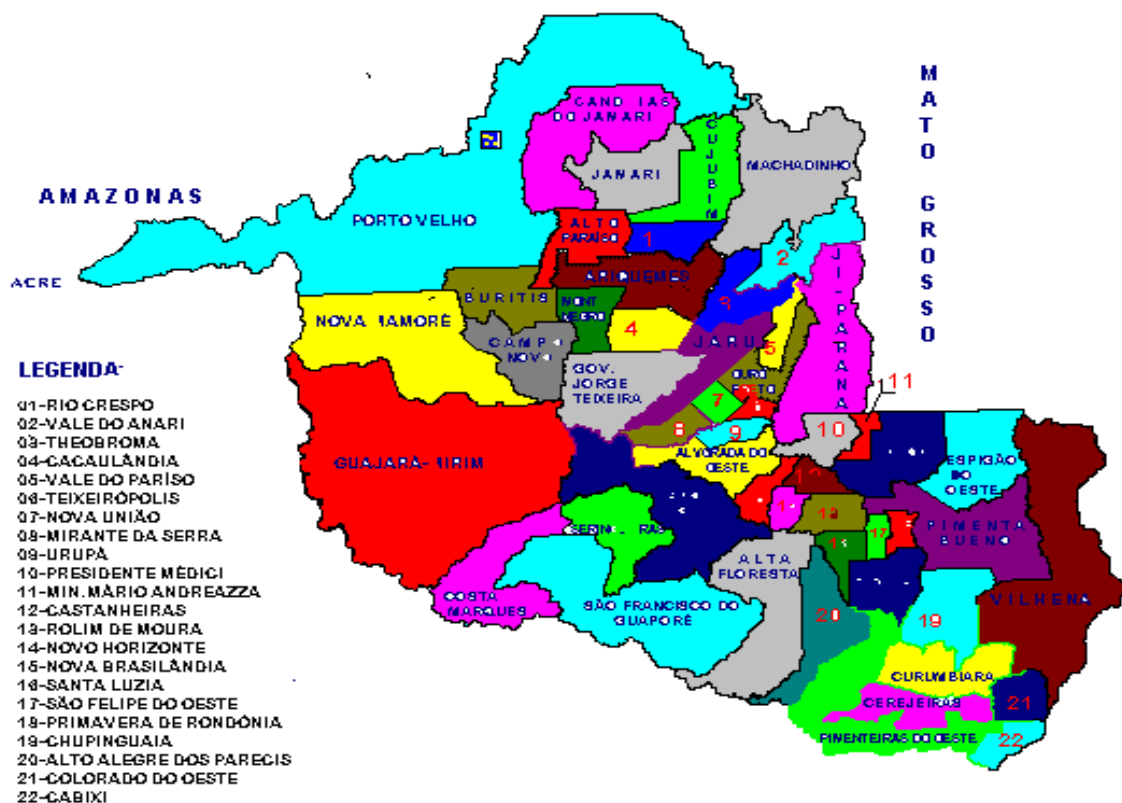
Limita-se ao Norte e Nordeste com o Amazonas, a Leste e Sudeste com o Mato Grosso, a Oeste com a República da Bolívia, e a Noroeste com o estado do Acre, perfazendo uma extensão territorial de 238.512,8 km², correspondente a 6,79% da Região em que se insere e a 2,86% do território nacional.

No ato de sua criação em 22 de dezembro de 1981, pela Lei Complementar nº 041, e foi instalado em 4 de janeiro de 1982, na época, o estado estava dividido em treze municípios. Atualmente, Rondônia está com uma população de

aproximadamente 1.379.787 habitantes, distribuídos em 52 municípios. Porto Velho, capital é um dos municípios mais populosos do estado aproximadamente 410.521 habitantes (senso 2010).

Na atualidade, Rondônia está dividido em 52 municípios, conforme mapa a seguir:

FIGURA 1- localização da IES em Porto Velho



FONTE- Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da- IES

Atualmente com as construções das Usinas Hidrelétricas de Jirau e Santo Antônio, Porto Velho passa por grandes transformações socioeconômicas.

IES- pesquisada

O Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do Curso nos informa que a Instituição de Ensino Superior IES -, particular, independente, é mantida pela Associação Rondoniense de Ensino Superior – ARES, Pessoa Jurídica de Direito Privado, sem fins lucrativos, com sede e foro na cidade de Porto Velho, Estado de

Rondônia em Porto Velho/RO, teve seu Estatuto registrado no Cartório de Registro Civil das Pessoas Jurídicas da Comarca de Porto Velho-RO, sob o N° 2.041, folha 031, do Livro “A”, N° 13, de 01 de agosto de 1989. Desenvolve educação superior de excelência nas seguintes áreas: Processamento de Dados, Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Pedagogia.

Localizada no perímetro urbano, possui boa estrutura física e apoio tecnológico, amplos laboratórios de informática com máquinas modernas, biblioteca que atende as necessidades de seus usuários (aberta a comunidade), bibliografias e periódicos atualizados e biblioteca digital; dois auditórios, sendo um com capacidade para 350 pessoas; salas de aula - amplas e climatizadas; as coordenações ficam concentradas em um bloco, acessível à comunidade acadêmica; a secretaria com funcionamento em período integral; área externa ampla com estacionamento próprio.

Os cursos funcionam no período noturno, atendendo aproximadamente 1300 alunos, e conta com 80 professores, 30 funcionários no apoio, pertencem a este grupo, coordenadores de cursos e diretor Pedagógico.

O Curso de Pedagogia

O Curso de Pedagogia foi criado pela Portaria Ministerial nº 2.645, de 19 de setembro de 2002, publicado no Diário Oficial da União nº 183 – Seção I de 20 de setembro de 2002 e, para esta IES, foi autorizado com conceito “A” o funcionamento do curso de Pedagogia, com as três habilitações: Supervisão Escolar - Administração Escolar – Orientação Educacional, sendo reconhecido pela Portaria Ministerial nº 829 de 31/10/2006 – DOU de (01/11/2006). Deste modo, preparou Supervisor Escolar, Administrador Escolar e Orientador Educacional como profissionais críticos e criativos.

No decurso do desenvolvimento da sociedade o curso de Pedagogia busca atender as diretrizes propostas pelo MEC, considerando a realidade educacional da rede de ensino público do Estado de Rondônia que compartilha com a do Brasil, na qual a formação de professores que atuam na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental é primordial.

Desta forma, esta IES procurou adequar o Curso de Pedagogia conforme a Resolução do CNE/CP nº 1/2006 que contempla proposições formalizadas, em

análise da realidade educacional brasileira, com a finalidade de diagnóstico e avaliação sobre a formação e atuação de professores, em especial na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e para o exercício de atividades e em ambientes escolar e não escolar que exijam formação pedagógica, baseando-se nas legislações pertinentes: Constituição República Federativa do Brasil, de 1988, art. 205; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), art. 3º, inciso VII, 9º, 13º, 43º, 61º, 62º, 64º, 65º e 67º; Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001).

O Curso de Pedagogia conta com 24 professores (1/3 são Mestres) 1 coordenador de curso, 1 coordenador de estágio, NDE - Núcleo Docente Estruturante. Entre outros, profissionais como ouvidoria, NAED – Núcleo de Apoio ao Estudante e Docente, bibliotecário e auxiliar, setor de apoio tecnológico, marketing, ouvidoria, profissionais que atendem 290 alunos em suas necessidades.

Oferece aos acadêmicos a formação inicial e integral dos elementos constitutivos da educação, conforme as Diretrizes Nacionais para referido curso. O PPC - Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia tem como proposta formar Pedagogos competentes para atuar em processos educativos. Essa formação tem sido comprovada, por haver Pedagogos egressos, já inseridos no mercado de trabalho, inclusive ocupando cargos de destaque. Outro dado significativo é o alto número de egressos aprovados em concursos públicos estaduais e municipais.

O Projeto Pedagógico do Curso indica como missão formar o Pedagogo multiprofissional com excelência para exercer as competências: Humana, Técnica e Pedagógica com objetivo de promover o próprio desenvolvimento, o dos indivíduos e das relações sociais através do exercício e da consolidação da cidadania.

Tem como objetivo preparar profissionais comprometidos para atuar com ética, de forma integrada e interdisciplinar na docência da Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como, pesquisador e gestor dos processos pedagógicos em espaços escolares e não escolares.

Quanto ao perfil do egresso, a IES propõe um curso de Pedagogia, pensando em uma formação visando a qualidade da Educação, capaz de promover as condições necessárias para o aprimoramento de conhecimentos relevantes, construindo saberes pedagógicos articulados com o projeto de democratização da sociedade. Vejamos o que informa o documento PPC:

O egresso do curso de Pedagogia deverá ser um profissional/educador com uma visão abrangente apto para atuar prioritariamente na docência da Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental pesquisador e gestor dos processos pedagógicos em espaços escolares e não-escolares. Sendo que, este profissional trabalhará com um repertório de informações e composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (PPC, 2010).

Com o intuito de propiciar aos egressos o perfil desejado, no decorrer do curso é realizado diferentes atividades, entre outras, palestras, seminários, atividades culturais, oficinas, mesas-redonda, sessões de filmes, exposições.

Ainda, o Curso de Pedagogia é bem dinâmico. Docentes e acadêmicos desenvolvem vários projetos, a maioria, em comunidade nos bairros periféricos de Porto Velho.

5.2 ELEMENTOS NORTEADORES DO ESTÁGIO: DO LEGAL AO REAL

Após leitura da Legislação relacionada ao estágio e ao curso de Pedagogia, buscamos na IES pesquisada outros documentos: Projeto do Curso de Pedagogia, Projeto e Regulamento de Estágio, Ementas e Plano de Curso das disciplinas relacionadas ao estágio, Relatórios dos Egressos da turma do segundo semestre de 2010, sendo esses documentos submetidos à nossa análise. Cumprida essa fase, entramos em contato com os professores, com o coordenador de estágio e egressos que participaram da pesquisa. Conversamos, expondo detalhes da pesquisa, os objetivos e do quão importante seria a participação de cada um para o sucesso da pesquisa. Confirmada a participação, momento em que, assinaram os termos relacionados ao aceite, marcamos o dia e horário da entrevista. Quanto ao local, foi na própria IES. As entrevistas aconteceram em diferentes dias, conforme a disponibilidade dos participantes. As informações foram importantes para conhecermos os elementos constitutivos do estágio e suas contribuições para a formação docente do Pedagogo.

Por meio da leitura das legislações numa perspectiva histórica, observamos que o estágio foi concebido como única atividade de se aprender a docência. Esta-

giários seguiam um conjunto de técnicas desconexas das teorias estudadas durante o curso. Acreditavam que primeiro os estagiários precisavam aprender a teoria que seriam posteriormente aplicadas na prática. Deste modo, os estágios eram realizados no último ano ou semestre do curso, resultando a ruptura entre teoria e prática.

Na década de 90, a ruptura entre teoria e prática passou a ser um elemento de preocupação dos educadores, assim como a garantia do tempo de estágio na formação docente. Preocupação esta explicitada na LDB nº 9436/96 em seu artigo 65, dispõe que: “A formação docente [...]. incluirá prática de ensino, de no mínimo, trezentas horas.”, cabendo ao curso de Pedagogia seguir esta orientação. Ainda em relação ao estágio, em seu artigo 82, determina que: “Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para a realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados [...]”. Em seu parágrafo único encontramos a seguinte orientação: “O estágio realizado nas condições deste artigo não estabelecem vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter a cobertura previdenciária prevista na legislação específica”.

Em poucos artigos a LDB 9394/96 exigiu novos procedimentos e postura no encaminhamento do estágio. Acirraram-se os debates no campo da formação docente, conseqüentemente o estágio teve destaque e ganho, garantindo-se com respaldo legal.

Como fruto desses debates pareceres e resoluções denotavam preocupações com a formação do professor da educação básica, das atividades práticas realizadas no processo de formação. Buscou-se articular a teoria e prática, e concebê-las como momento de desenvolver uma prática reflexiva amparada pela pesquisa realizada por Pimenta no ano de 1997. Assim o Parecer CNE/CP 9/2001, e as Resoluções 01/2002 e Parecer CNE/CP 9/2001, preconizavam implementações no processo de formação do professor da educação básica, fixando a carga horária para os cursos de licenciaturas 2800 (duas mil e oitocentas horas), sendo que o PPC deveria garantir a articulação entre as seguintes dimensões: 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; 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. Os estagiários que atuam na área têm por lei a redução da carga horária

do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas. Estabeleceu também o mínimo de 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB.

Verificamos que em 2001 havia preocupações, ainda presentes em nossos dias, como podemos verificar neste trecho do Parecer CNE/CP 9/2001(p.78):

Para tanto, é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente.

Como vimos, além das preocupações com os cursos de formação docente, já havia regulamentação para os cursos de Licenciatura com carga horária teórica e prática dos cursos de formação de professores da educação básica. No entanto, as discussões continuaram e após vários encontros já mencionados na segunda seção, a Resolução CNE/CP nº. 01/2006, instituindo as Diretrizes para o curso de Pedagogia, e todas as IES tiveram um ano de prazo para adequação de seus cursos.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC), de acordo com as novas DCN, segue as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais nº. 01/2006, norteando as atividades do curso e a formação docente do Pedagogo, definidas no documento. As competências, o perfil do egresso, a carga horária de 3200h do curso, sendo 100 horas destinadas às atividades de aprofundamento de conhecimentos específicos de interesse dos alunos, entre outras orientações, o estágio veio com riqueza de detalhes, acrescentando os espaços não escolares, como podemos observar nas DCN nº. 01/2006 em seu art.7º inciso II: “[...] 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição”. E seu inciso IV “estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não escolares [...]”, ampliando o campo do estágio em ambientes não escolares. Reafirmou a extinção das habilitações do curso.

Diante da análise realizada no PPC do curso de Pedagogia da IES pesquisada, identificamos que as orientações das DCN nº. 01/2006 para o curso de

Pedagogia foram respeitadas no que se refere às competências, ao perfil, e se encontravam em consonância com as diretrizes, como podemos observar:

O egresso do curso de Pedagogia da [IES] deverá ser um profissional/educador com uma visão abrangente apto para atuar prioritariamente na docência da Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental pesquisador e gestor dos processos pedagógicos em espaços escolares e não escolares (PPC, 2010).

Destacamos a carga horária do curso, enfatizando a referente ao estágio (PPC, 2010):

A Matriz Curricular do Curso está sistematizada em três núcleos (Teórico; teórico prático - pesquisa; extensão) de estudo e funciona em sistema de períodos semestrais, com uma carga horária mínima de 3.240 (três mil e duzentas e quarenta) horas de efetivo trabalho acadêmico e os núcleos estão distribuídos conforme Resolução CNE/CP nº 1/2006.

- 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência às aulas, realizações de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas à biblioteca e atividades educacionais e culturais;

- **340 horas dedicadas ao Estágio Curricular Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Gestão escolar.**

- 100 horas de atividades teórico-prático de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos acadêmicos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

O curso de Pedagogia desta IES tem a sua carga horária de 3.240 horas/aula garantida na matriz curricular, e mais 100 horas de atividades complementares, também promovidas pela instituição com eventos, entre outros, seminários, oficinas, palestras e vivências. Para os estágios, foram asseguradas 340 horas em respeito ao artigo 82 da LDB que determinou a elaboração de documentos que regulamentasse estas atividades. Constatamos que a IES tem o Projeto de Estágio (PE), assim como seu Regulamento de Estágio do Curso de Pedagogia (RE), disponíveis no site e apresentados na aula inaugural do estágio, onde o estagiário conhece alguns de seus deveres e direitos.

Do PE, pensamos ser importante destacar os objetivos do estágio e como este está organizado. Observamos que os documentos encontram-se bem coerentes tendo o PE e o RE como desdobramento do PPC, que por sua vez respeitou as diretrizes para o curso. O curso tem como objetivo:

Preparar profissionais comprometidos para atuar com ética, de forma integrada e interdisciplinar na docência da Educação Infantil, nos anos

iniciais do Ensino Fundamental, assim como, pesquisador e gestor dos processos pedagógicos em espaços escolares e não escolares (PPC, 2010).

Tendo como meta alcançar o objetivo que visa formar o Pedagogo para atuar na docência, o estágio foi estruturado da seguinte forma:

QUADRO 2 - Estrutura do Estágio Curricular Supervisionado

Período	Modalidade do Estágio	C.H. Presencial	C.H. Campo	C.H. Total
4º	Estágio Supervisionado I - Educação Infantil (creche)	20 h	100 h	120h
5º	Estágio Supervisionado II – docência no Ensino Fundamental (séries iniciais)	20h	100 h	120h
7º	Estágio Curricular Supervisionado III – Gestão Escolar	20h	80 h	100h
Carga Horária Total dos Estágios		60	280	340

Fonte - Projeto de Estágio (2010)

Acrescentamos que “O Estágio Curricular Supervisionado articula as atividades educativas em todas as etapas do processo ensino-aprendizagem [...]”. Cabe ressaltar que o curso tem mais 100 horas, destinadas às atividades práticas, em diferentes disciplinas, realizando oficinas, pesquisas educacionais, minicurso, palestras em diferentes escolas da comunidade. Entendemos que a formação docente não está somente a cargo do estágio, “mas precisa estar articulada a outros componentes curriculares” como preconiza Piconez (2000).

Observamos que a IES segue os princípios legais norteadores para a formação de professores, e que a sua operacionalização, embora possa não garantir todos os elementos estabelecidos nos planos, contribui no que tange à clareza do encaminhamento e desdobramento do estágio. Desta maneira contribuem para a formação, considerando que o estagiário precisa cumprir essas determinações.

Quanto à Matriz, observada sob a formação docente e sua relação com os estágios, constatamos que a carga horária está assegurada como componente

curricular, mas não tivemos parâmetros de análise por não encontrarmos no PPC e nem no PE suas ementas.

Devido o nosso interesse pelo estágio, procuramos conhecer como o mesmo é desenvolvido em outras instituições de ensino. Em nossas análises, constatamos que esta instituição de educação até o ano de 2010, era a única a se preocupar com o encaminhamento do estagiário dentro da legalidade, inclusive em conformidade com a Lei do estagiário 11.788/08, como podemos observar no Regulamento de Estágio da IES:

Art 2º O Estágio Curricular é caracterizado como um conjunto de atividades articulação da teoria e a prática, caracterizando em período pré - profissionais exercidos em situações reais de aprendizado da profissão, sem vínculo empregatício em conformidade com a Lei 11.788/08.

I- Não será aceito estágio realizado sem o encaminhamento legal da IES- ofício, ficha de atividades, termo de compromisso; apólice de seguro e o acompanhamento do professor orientador/supervisor de estágio.

A lei assegura aos estagiários no campo de estágio, o desenvolvimento das atividades programadas em aula, como podemos observar no art.5 em se § 3º: “Os agentes de integração serão responsabilizados civilmente se indicarem estagiários para a realização de atividades não compatíveis com a programação curricular estabelecida para cada curso [...]”. Assim todos os estagiários, dentro dos preceitos legais, estão respaldados quanto ao seu cumprimento.

5.3 CONHECENDO OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa teve como objeto o Estágio Curricular do Curso de Pedagogia. Tivemos como participantes: egressos, docentes e coordenador de estágio.

Participantes da Pesquisa

Participante 1 (P1) - professor orientador/supervisor de estágio. Pedagogo pós-graduado em Docência do Ensino Superior. Trabalha na instituição há três anos, assumiu as disciplinas de Gestão Escolar e o Estágio relacionado a esta cadeira (Gestão Escolar e não Escolar) no ato de sua contratação. Tem experiência em Gestão Escolar, no turno contrário, trabalha na Gestão Escolar em uma escola

Estadual. No início de sua carreira, foi docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Participante 2 (P2) - Professor orientador/supervisor de estágio - Pedagogo especialista em Psicopedagogia e Docência no Ensino Superior. Trabalha na instituição há quatro anos ministra as disciplinas de Fundamentos e Prática da Educação Infantil, Estágio na Educação Infantil, Jogos e Recreação. No período da manhã, é coordenador em uma escola de Educação Infantil.

Participante 3 (P3) - Professor orientador/supervisor de estágio - Pedagogo especialista em Psicopedagogia e Docência no Ensino Superior. Trabalha na instituição há seis anos, coordenou o curso de Pedagogia, período em que ministrou História da Educação. No período contrário, trabalhava na gestão em uma escola de educação especial. Atualmente na instituição, coordena o estágio, ministra a disciplina Estágio no Ensino Fundamental – anos iniciais e no período contrário ocupa cargo de gestão em escola de Educação Especial na rede estadual, representando papéis diferentes no contexto da pesquisa.

Participantes: 4, 5, 6,7, 8, 9, 10 e 11 são egressos do curso de Pedagogia. Os Egressos (E): **Participante 4** (E 1) ; **5** (E 2) ; **6** (E 3); **7** (E 4) ; **8**(E 5); **9** (E 6); **10** (E 7) e **11** (E 8) são egressos do curso de Pedagogia, concluintes no segundo semestre de 2010. Diante do número de egressos e por considerar os participantes verdadeiros tesouros da pesquisa, atribuímos para esse grupo nomes de pedras preciosas.

QUADRO 3 -- participantes da pesquisa

Egresso 1	Jade. Ao ingressar no curso, não tinha sido a sua primeira opção, mas com o decorrer do curso sentiu que era o que desejava se dedicando mais. No primeiro semestre de 2011, através de um contrato emergencial assumiu duas salas de aula na rede municipal de Porto Velho (1º e 2º ano do Ensino Fundamental).
Egresso 2	Rubi. Sempre quis ser professora, mas diante da dificuldade e a falta de valorização pensa em prestar concurso em outra área que não seja a educação. No primeiro semestre de 2011, através de um contrato emergencial assumiu uma sala de aula na rede municipal de Porto Velho (1º ano do Ensino Fundamental).
Egresso 3	Cristal. No início tinha dúvidas quanto ao curso, mas descobriu que adora trabalhar com crianças e não se vê em outra profissão. No primeiro semestre de 2011, através de um contrato emergencial, assumiu uma sala de aula, (Segundo semestre, duas salas de aula na rede municipal de Porto Velho, sendo 1º ano do Ensino Fundamental).
Egresso 4	Safira. Escolheu o curso, considerando a bolsa ganha do governo neste curso seria integral, mas disse gostar do curso e do trabalho que está realizando. No primeiro semestre de 2011, foi contratada por uma escola particular onde realizou parte de seus estágios. Assumi duas salas de aula sendo 1º e 3º ano do Ensino Fundamental.
Egresso 5	Esmeralda, No primeiro semestre de 2011, através de um contrato emergencial, assumiu uma sala de aula na rede municipal de Porto Velho (2º ano do Ensino Fundamental).
Egresso 6	Turmalina. Sempre quis ser professora, embora não recebesse estímulo familiar. Ao entregar seus currículos um gestor lhe disse que era muito bonita e nova deveria fazer outra coisa, não deu ouvidos. No primeiro semestre de 2011, foi contratada por uma escola particular, assumiu o 2º ano do Ensino Fundamental.
Egresso 7	Onix. Sonhava em ser psicóloga. “Sem condições financeiras escolheu Pedagogia por ser da área de humanas e acreditar ter certa proximidade” entre os cursos. No primeiro semestre de 2011, através de um contrato emergencial, assumiu duas salas de aula na rede Estadual em Porto Velho (1º e 2º ano do Ensino Fundamental, sendo o 2º na EJA, estava cursando Psicopedagogia).
Egresso 8	Água Marinha. Cursou o magistério, buscou o curso de Pedagogia pelo conhecimento, já atuava na Educação Infantil e no primeiro semestre de 2011, estava com duas turmas: maternal, e pré. Gosta muito da Educação Infantil e não pensa em mudar, apenas em aprimorar.

FONTE - Elaboração própria com base nas entrevistas

5. 4 DANDO VOZ AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nessa seção vamos dialogar com os nossos participantes da pesquisa, resgatando através de suas falas suas concepções relacionadas ao estágio, e o que de fato consideram de positivo que realmente contribui para a formação docente do Pedagogo.

5.4.1 Dos relatórios: O que nos dizem?

Todos os estagiários do curso de Pedagogia são orientados a adotar um diário de campo para as anotações do observado. Estas anotações embasam os relatórios que são elaborados em três momentos, sendo, no 4º, 5º e 7º períodos, referentes aos estágios realizados na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Gestão Escolar e não escolar, nesta ordem.

Os estágios foram desenvolvidos através de observação, participação e no caso da Educação Infantil e Ensino Fundamental, a regência. Na Gestão, a intervenção acontece através de projetos. Na educação infantil, os estagiários são orientados a desenvolverem um projeto, as regências distribuídas em dez horas (10 horas). Os estagiários planejam as aulas, selecionando conteúdos relacionados ao tema do projeto até que se esgote o assunto do Projeto. Deste modo, as aulas não eram pontuais, fragmentadas. Os projetos foram orientados na aula presencial aprovados pelo professor orientador /supervisor de estágio, e o docente da escola campo, antes de sua execução. No Ensino Fundamental, o estagiário após a observação e participação cumpre vinte horas (20 horas) para as regências, em todos os anos. O conteúdo deve estar relacionado aos trabalhos pela professora de sala de aula da escola campo. Após desenvolvem um projeto que tem como objetivo minimizar algum problema da escola campo.

O projeto é desenvolvido mediante a aprovação da docente e gestora da escola campo, inclusive a escolha do tema.

Na gestão, após a observação e participação, foi desenvolvido um projeto elaborado em comum acordo com a escola campo. Esse projeto teve por objetivo solucionar ou minimizar um dos problemas da escola, como por exemplo: O gestor de uma instituição particular conversou com o estagiário sobre os resultados da avaliação do primeiro bimestre, mostrou o gráfico com indicadores insuficientes. O estagiário trouxe o problema, e em sala, com a orientação do docente orientador/supervisor foi elaborado um projeto cujo objetivo seria elevar as notas dos alunos no bimestre subsequente, elevando os indicadores. O projeto intitulado Superação, foi desenvolvido em vários momentos: através de palestra, leitura de textos, vídeos com técnicas de estudo, no final elaboraram um plano de estudo. O diagnóstico inicial foi que esses discentes tinham tempo, mas não priorizavam seus

estudos, tirando notas baixas. Após o término do projeto os resultados começaram a melhorar, observados nas avaliações do segundo bimestre.

Entendemos que experiências como estas, assim como o próprio desenvolvimento do estágio têm contribuído no processo de formação para a docência desse estagiário, pois atualmente compete ao docente “estabelecer estratégias de recuperação para os alunos com baixo rendimento” (BRASIL, LDB 9394/96, Art. 13 – IV).

Após a leitura dos vinte e quatro relatórios, embora tenha informações importantes, observamos que são muito descritivos e pouco reflexivos. Nas considerações que poderiam ousar mais e tecer críticas, comentários do observado embasado em teóricos estudados, percebemos que foram breves com observações superficiais.

Para não sermos repetitivos iremos trazer trechos dos relatórios que julgamos interessantes para analisarmos e discutirmos no ponto de vista da contribuição do estágio na formação docente do Pedagogo.

Da observação:

RUBI - [...] Observa-se que a turma é agitada, são incentivados pela professora, são rápidos na realização das atividades, mas a estrutura física não ajuda muito. A sala é pequena e muito quente. O ventilador barulhento e às vezes é desligado. A professora mantém um bom relacionamento com os alunos.

Rubi observou aula e estrutura física da escola, as dificuldades enfrentadas pela professora na realização de suas tarefas.

Nóvoa (1995, p. 27) defende que a formação docente desempenha um papel relevante na constituição de uma profissionalização docente e que o “[...] professor constrói sua identidade pessoal a partir de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas pedagógicas, buscando embasamento teórico e conceitual do fazer pedagógico”. Concordamos com Nóvoa ao destacar a importância da teoria na compreensão dos fenômenos observados durante o estágio, cabendo ao professor orientador/supervisor de estágio proporcionar esses momentos despertando nos estagiários esta necessidade, para que eles realmente entendam a realidade educacional.

TURMALINA – [...] observei a sala de aula, os alunos, sua localização, estrutura, e um pouco da comunidade local.

Avançou um pouco mais, falou da comunidade, mas no relatório não há reflexão. Cabe ressaltar que segundo Bianchi (2006 p. 32): “[...] o relatório deve ser anotações expondo de forma clara e objetiva o que pôde ser aprendido”, apenas a descrição perde o seu verdadeiro valor por não transparecer o sentimento relacionado aos fatos.

JADE – [...] observei diferentes espaços como as crianças se comportam no recreio, como os professores se relacionam entre si e com as crianças nos diferentes espaços, e nas salas onde ficamos muito tempo. Fui orientada a ficar em diferentes anos, mas me autorizaram duas, então fiquei no primeiro e quarto ano. Em uma das salas me sentia mal, a professora tradicional não permitia conversas, muito brava, o silêncio era total. Como as horas não passavam e para **aproveitar melhor o meu tempo** estudava.

Esse “desabafo” nos chamou a atenção “seria o estágio uma perda de tempo” para Jade?

Segundo Pimenta (2002), o estágio ou a prática pedagógica se expressa mediante três modalidades: Observação, participação e regência ou participação em projetos. A “[...] observação, concebida como instrumento de iniciação à pesquisa e ao ensino, na forma de articulação teoria-prática, considera que a formação profissional não se desvincula da pesquisa” (PIMENTA, 2004, p, 35). Nesse sentido, a observação deve ser orientada pelo professor orientador/supervisor de estágio e facilitada pelo professor que recebe o estagiário na escola campo. Cabe ao docente formador estimular em seus acadêmicos a observação das atuações dos variados segmentos, a percepção crítica do dia a dia da escola e a análise do real papel que as mesmas exercem na comunidade, realizar a “leitura” de como se estabelecem as relações no interior da escola e fora dela, no que diz respeito às atividades ali desenvolvidas. Entendemos que o estagiário bem orientado em suas atividades não ficaria ocioso, e toda a sua energia seria canalizada no desenvolvimento de atividades importantes para a aprendizagem de uma atuação profissional que levem a superação dos obstáculos que emergem no cotidiano escolar.

SAFIRA – [...] Observamos que a escola tem materiais e recursos para atender seus alunos, boa estrutura física, e atividades culturais (música,

informática, dança) – atividades realizadas pelos amigos da escola, que completa o **currículo**. [...] é uma boa turma. A equipe de apoio é bem interessada [...] mas a professora merece destaque pelo empenho e consequentemente o bom desempenho dos alunos.

Safira trouxe o currículo. Conseguiu estabelecer elo entre as atividades desenvolvidas na escola e o currículo, assim como a importância do trabalho docente para o sucesso do aluno. Sabemos que todas as relações mantidas no âmbito escolar sofrem as interferências, pois: [...] “o currículo pode alterar as relações de poder nas salas de aula” [...], no entanto existem brechas, sendo possível trilhar um “[...] currículo inclusivo que deve basear-se na ideia de uma educação que congregue valores éticos e que se proponha a ações coletivas” (VELANGA, 2005 p.104). Embora Safira não discuta o currículo com mais ênfase, deixou transparecer que durante o estágio percebeu a relação de poder do currículo.

ESMERALDA – [...] No início tive um pouco de medo, de não gostar de Trabalhar com criança, Tive muita dificuldade, envergonhada achava que estava atrapalhando [...] com o tempo fiquei amiga da professora que me ensinou muito até como improvisar pela falta de material. Depois de terminado o estágio, no mês de outubro ficou até o final do ano nesta escola.

Nesta situação verificamos que a Esmeralda, viu no estágio uma possibilidade de aprender, dirimir as suas dificuldades, momento em que o estágio cumpriu uma de suas funções, ou seja, o estagiário **ESTÁ** sendo assistido, superando as suas dificuldades e aprendendo o ofício da docência (TARDIF, 2002).

ONIX - Num primeiro momento observei a estrutura física, é tudo organizado e limpo, os alunos uniformizados. Na entrada diretora, orientadora e supervisora acolhem os alunos que fazem fila e oração. A sala é climatizada, tranquila a professora tem um bom relacionamento com os alunos, percebi que vários alunos têm muita dificuldade com a leitura, a orientadora demonstrou preocupação estava tomando providências. Percebi que havia troca entre o grupo, e o quanto é importante o apoio ao professor.

O ganho de Onix foi perceber que a troca entre gestão e a professora é possível, que a docência não acontece de forma isolada, mas os problemas apresentados no ambiente escolar devem ser assumidos por todos.

A realização do estágio, ao possibilitar o contato direto com a realidade escolar, propicia as bases necessárias para a compreensão das questões relativas à vivência profissional, assim como oportuniza a vivência de práticas docentes que permitam compreender os seus fundamentos (BRZEZINSKI, 2006).

Ainda neste sentido, Cristal teceu alguns comentários em seu relatório.

CRISTAL - Me chamou a atenção a precariedade de materiais e instalações físicas, pois a escola está em um prédio improvisado, goteira. [...]. Mas a **equipe técnica é bem unida**, ajudando uns aos outros, o ensino é muito bom. [...] os pais têm livre acesso com professores e coordenadores. Os alunos são respeitados, os professores têm muita paciência, oferecendo várias alternativas para superarem as dificuldades.

Cristal traz elementos da metodologia de ensino, da família na escola da falta de recursos e da superação em lidar com as dificuldades.

ÁGUA MARINHA - Salas climatizadas, limpas enfeitadas. As professoras são pontuais. Chegam antes para receber as crianças, quando fazem barulho elas contam até três e todos se calam para ouvi-las. Nesta escola não tem nenhum homem nem o segurança. [...] bom relacionamento entre o grupo e alunos. Propostas tradicionalistas e construtivistas envolvem os alunos em atividades como organização da sala [...] ministram suas aulas em tempo hábil procuram envolver os alunos nos diálogos estimulando a cooperação em sala.

Água Marinha aborda as concepções de educação e como elas se interagem entre si. Interação do grupo e a liderança do professor em sala.

Embora no relatório não encontrássemos dados suficientes para analisarmos as colocações dos estagiários, percebemos que possuem conhecimentos e utilizam como parâmetro de análise. Quanto a observação Pimenta (2002, p.56) nos diz que “[...]o simples fato de introduzir o [estagiário] na escola para observar não o capacita para desvendar a complexidade desta, sendo fundamental que o estagiário seja impelido a conhecer e refletir sobre o modo como tal a realidade foi gerada”. Deste modo o estagiário precisa estar bem orientado no observar, ou a atividade se tornará enfadonha como percebemos no relato de Jade. Mas cabe ao professor orientador/supervisor estimular nos estagiários a observação das atuações dos variados segmentos, a percepção do dia a dia da escola e a análise do real papel que a mesma exerce na sociedade.

Ao proporcionar a observação crítica na escola campo, certamente a participação do estagiário será mais significativa.

Da participação:

Imbernón (2010) anuncia que a profissão docente tem sua parte de individualidade, mas também necessita de uma parte colaborativa. Deste modo, sem dúvida, proporcionar aos estagiários momentos de participação é importante para que desenvolvam não somente o espírito do fazer docente, mas capacidades em lidar com o inesperado.

Vejamos nos relatos abaixo o grau de participação e envolvimento destes estagiários nas atividades realizadas.

ONIX: Particpei da festa da família ajudei na organização das embalagens de presentes, confeccionei blocos de rifa, no dia ajudei ornamentar. Diariamente auxiliei no recreio, na fila, solicitava que lavassem as mãos. Em sala aponteí lápis, recortava. Auxiliava a professora quando precisava fazer algo.

RUBI: Auxiliei nas correções de atividades, tarefas, fiz cartaz, leitura isso no primeiro ano. No terceiro ano, apenas recortei atividades para colar no caderno das crianças.

Nos depoimentos percebemos que a participação dos estagiários, muitas vezes, está ancorada no desenvolvimento de tarefas manuais, deixando os estagiários à margem da participação defendida por Pimenta (2002, p. 59) segundo ela “[...] o estagiário entre outras atividades deve participar em diferentes atividades incluindo diferentes reuniões com os pais, professores, planejamento, todas as realizadas na escola campo”. A participação efetiva nos diferentes espaços da escola, sem dúvida seria o ideal na construção da formação docente do Pedagogo.

Vejamos os seguintes depoimentos:

TURMALINA: A participação foi feita através da observação, das funções dos professores, observando a elaboração e a execução de projetos. Auxiliei no preenchimento de fichas com pareceres sobre a alfabetização.

JADE: Participamos da maneira que não atrapalhassemos a aula da professora. Participamos de atividades como recorte, colagens, organizar a pasta de tarefas.

Para Tardif, o professor é aquele cuja docência se constrói equilibradamente sobre os diversos saberes, deste modo, o estagiário precisa “[...] também aprender outras coisas [...], dotar-se de trunfos raros num mercado de qualificações e competências cada vez mais exigentes” (TARDIF, 2002, p.144). Neste sentido, a competência profissional para este autor deve expressar domínios de diferentes saberes. Mas nos relatórios analisados verificamos que os estagiários nem sempre tem o acesso aos documentos e a todas as atividades realizadas na escola campo.

No depoimento de Safira verificamos que a sua participação também ocorreu com limitações.

No apoio ao professor Safira descreveu que:

SAFIRA: recortei alfabeto, confeccionei lembranças, enfeitei roupas para a festa do dia das mães. Participei muito dos ensaios dança música, canto. Fiz meu estágio no mês de abril e maio teve a festa das mães e projeto do meio ambiente, trabalhei bastante.

Imbernón (2010, p.65), afirma que: “A colaboração é processo em que pode ajudar a complexidade do trabalho educativo e dar respostas às situações problemáticas da prática”, sendo importante propiciar ao estagiário estes espaços. Entendemos que a participação “empobrecida” apenas como mão de obra não contribui em nada com o processo formativo do estagiário no que tange à docência palavras de Pimenta (2000).

ÁGUA MARINHA: auxiliei a professora na aplicação de atividades em sala, nas atividades de recreação e na higiene bucal. Auxiliei os alunos com dificuldades, com atividades individuais confeccionadas com a orientação dos professores de metodologia da faculdade. Auxiliei também na higiene bucal, me senti útil.

CRISTAL: Em sala de aula, a professora deixava aplicar uma atividade enquanto organizava as tarefas. Procurava levar algo diferente, um jogo uma história, atividades interessantes. Faltando vinte minutos para terminar a aula sempre o tempo era meu, momento livre com a turma sob o olhar da professora. Adorei a sala e a professora.

Nos depoimentos de Água Marinha e Cristal houve por parte da professora da escola campo respeito às estagiárias, dando liberdade para desenvolverem atividades com a sala, entendemos que elas tiveram um ganho substancial estavam

de fato aprendendo a profissão de docente, manejando a sala tendo que preparar atividades diferentes todos os dias e o mais importante sob a supervisão da professora e orientação dos professores da IES. Reconhecemos esta participação positiva, onde todos ganharam em especial às estagiárias, na construção de sua autonomia. De acordo com Paulo Freire (1996, p.66): “O respeito á autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que se pode conceder uns aos outros.” Acreditamos que, se os estagiários fossem respeitados na escola campo, teríamos mais qualidade neste processo formativo.

ESMERALDA: tinha dificuldade em realizar as atividades, mas auxiliava a professora nas atividades de sala. Ela me explicava o que poderia fazer. Ela me chamou para participar do planejamento para a semana. Fui várias vezes.

Segundo Pimenta (2004), uma das concepções acerca do estágio supervisionado perpassa pela prática como imitação de modelos, sendo esta uma concepção, em que onde o ensino e a realidade apresentam-se estáticas, imutáveis e que o estagiário valoriza os instrumentos consagrados. Neste contexto, as atividades realizadas, proporcionam ao estagiário conhecimento e compreensão da realidade escolar.

Da regência:

Pimenta (2002, p.), comenta que a regência, na maioria das vezes, não era realizada, sendo que muitos estágios eram burlados. Atualmente, estamos convictas que houve mudança, um ganho substancial, temos legislação própria, documentos na instituição que resguardam seu desenvolvimento, mas certamente tem muito que se fazer para atingir seus objetivos.

Vejamos os depoimentos sobre a regência de Jade e Turmalina, as duas relataram fatos semelhantes ocorridos durante a regência:

JADE: Como a professora estava trabalhando com fábulas pediu que a minha regência desse andamento em seu planejamento. Com a ajuda do professor de estágio elaborei o plano de aula. Foi leitura, cópia e reescrita. A Formiga e a Cigarra. Mesmo não podendo escolher trabalhei o conteúdo. A professora me auxiliou mantendo a disciplina. Não gostei muito. Foi muito tradicional, por falta de oportunidade foi apenas uma regência.

TURMALINA: Preparei aula de matemática utilizei jogos, mas as crianças ficaram agitadas e não consegui terminar. A professora precisou entrar porque os meninos começaram a brigar. Não foi boa experiência.

Diante das dificuldades encontradas por alguns estagiários Imbernón (1996 p. 27) assevera que “É possível, entender que as atividades chamadas regência precisam ser repensadas, talvez este seja o momento de apenas refletir”. Os docentes orientadores/supervisores de estágio precisam estar atentos as condições da realização dessa atividade, verificando o momento como a possibilidade de sua realização. Talvez Turmalina ainda não estivesse preparada para a regência, precisando de um tempo maior, sentir-se confortável e segura, não percebeu a importância desta atividade em sua formação ao dizer “- foi apenas uma regência”.

Jade não pode escolher os conteúdos e nem a área de conhecimento de sua regência, mas conseguiu identificar a metodologia utilizada em sua aula. Trabalhou com conteúdos selecionados pela professora da escola campo, e por falta de oportunidade a desenvolveu utilizando o método tradicional, se complicou, precisando da professora no controle da turma, de certa forma teve algum proveito, mas cabe refletirmos até que ponto contribuiu em seu aprendizado para a docência.

Abaixo apresentaremos trechos dos relatórios com experiências com regências bem interessantes.

ÔNIX: Após as observações e identificação do problema, conversei com a professora da sala propondo trabalhar com higiene corporal. Proposta aceita orientada pela professora de estágio. Elaborei o projeto, os planos de aula. Trabalhei com texto, vídeo, desenho, confecção de cartaz, palestra. Levei material fornecido pela SEMUSA. Foi um sucesso, as crianças participaram, fui bem avaliada, adorei a experiência.

ÁGUA MARINHA: Conversei com a professora sobre a possibilidade em desenvolver um projeto sobre higiene bucal, já que havia percebido a necessidade da classe. Elaborei o projeto, os planos, aprovados pela professora de estágio desenvolvi as atividades. Palestra com dentista (como escovação, alimentos saudáveis, cárie), fizemos teatro, escreveram textos, lista com nomes de frutas, de verduras saladas de frutas e desenharam. E na avaliação mostrou que aprenderam bastante, e eu também. Fui bem avaliada pela professora da turma. Algumas atividades a orientadora pediu para realizar em outras classes, disse que contribuí com o **currículo**.

Velanga (2003, p.55) defende que o currículo deve, “[...] explorar os veios cognitivos e o cultural adequadamente para [proporcionar] o aporte da qualidade a

formação” Mas também é categórica ao afirmar que, a docência exige preparação, e que:

[...] para ser um bom professor não basta conhecimento do conteúdo específico, nem tão somente ter “dom” para dar aulas, tem-se que buscar formação qualificação didático pedagógica, [o estágio realizado dentro das exigências e participação garantida], pois a docência exige qualidade e preparo (VELANGA, 2009, p.161).

Nestes casos percebemos a orientação adequada dos professores envolvidos no estágio e o cuidado das estagiárias: Água Marinha, Ônix e Safira ao planejar criteriosamente as atividades que foram aplicadas em sala de aula, momento em que houve o fortalecimento na formação docente.

Nos depoimentos verificamos o aspecto positivo do estágio assistido e o quanto é significativo na construção da docência. Safira chega a afirmar que gostou da experiência.

SAFIRA: Tive apoio e preparei plano de aula com orientação da professora de estágio. Trabalhei com lendas da Amazônia, como foi na EJA foi bem interessante, acreditam em muitas. Fiz a leitura de uma lenda, O Boto. Foi bastante discutida pelo grupo. Fizeram uma lista com nomes de lendas. Após escreverem uma que se interessavam trocaram com o colega para leitura. Tive a noite toda para a aula. Gostei, o professor da sala me apoiou e me avaliou positivamente. Mas penso que poderia ampliar esse tempo.

Consideramos que Onix, Água Marinha e Safira realizaram seus projetos e as regências programadas, foram experiências significativas na aprendizagem da docência como defende Masetto (1998) apud Silva; Velanga (2009 p.161) “Toda aprendizagem, para que realmente aconteça, precisa ser significativa para o aprendiz [...] precisa envolvê-lo como pessoa, como um todo (ideias, sentimento, cultura) [...]”. Entendemos que estas estagiárias aprenderam com a experiência tiveram abertura e apoio, sendo que o mais importante foi que a área do conhecimento e os conteúdos selecionados partiram da observação em sala, tendo como um dos objetivos propor conhecimento que realmente contribuísse de modo significativo para o grupo, amenizando problemas detectados por elas durante a observação, construindo a prática e competências técnicas.

Schön (2000) defende a necessidade de se investigar e dar um estatuto a esses saberes práticos, desfazendo o mito de que eles são meramente intuitivos ou em um nível inferior ao conhecimento científico. A “epistemologia da prática”, por ele proposta, corresponde à necessidade de, durante a formação profissional, privilegiar um estatuto aos saberes dos profissionais, uma vez que estes desenvolvem saberes e competências socializadas, com outros profissionais, para a solução de problemas concretos do trabalho, os quais não podem ser tomados como problemas técnicos. Os estagiários quando expostos a desafios “[...] respondem a descobertas surpreendentes através da invenção imediata de novas regras” Schön (2000, p.38), afirma que nesse momento houve reflexão na ação características da visão construcionista da realidade a qual ele lida, construindo a sua competência profissional.

Vejamos:

RUBI: O projeto foi construído com a orientadora da escola. Leitura na escola. Sugestão da orientadora. Foram várias aulas envolvendo leitura e interpretação na sala. (poesia, piadas, letra de música, fábulas). Na biblioteca fiz um cantinho da leitura e todos os dias convidavam alguns alunos para o momento da leitura. No final do meu estágio um grupo escolheu uma história e fizemos um teatrinho. A atividade foi acompanhada pela professora de estágio. (uma regência e uma aula preparada e acompanhada pelo professor orientador de estágio, acho pouco).

A regência como um conteúdo de Projeto Pedagógico faz com que os estagiários tenham compreensão da organização e regências articuladas contribuem para a reflexão acerca da prática pedagógica proporcionando maior clareza do trabalho pedagógico.

Percebemos a diferença ao compararmos as regências relatadas como podemos observar nas regências de Esmeralda e Cristal.

ESMERALDA: Fiquei com muita vergonha o que me prejudicou, tinha preparado a aula de Matemática. Levei jogos para ensinar fração conteúdo que estavam aprendendo, mas não consegui explicar direito. A professora da sala me ajudou e as crianças nem perceberam. Ela me deu uma força, mas eu sei que não fui bem.

Os estagiários precisam ter domínio do conteúdo e todas as dúvidas sanadas com ajuda do professor orientador/supervisor de estágio. Libâneo (2006) alerta para

o fato de que os atores envolvidos no estágio devem estar atentos a complexidade que envolve a atividade, considerá-lo em todos os seus aspectos e suas dificuldades, não deixando o estagiário a sua própria sorte.

CRISTAL: Com a permissão da professora e coordenadora elaborei um projeto sobre Trânsito e Educação. Com a ajuda de outra estagiária fizemos um circuito e levamos as crianças para o pátio onde ensinamos algumas regras de trânsito. Em sala desenharam o semáforo relacionado a atividade realizada no dia anterior. Li história, interpretaram, produziram texto. Ganham um carrinho, foram três aulas. Fiz um bom trabalho.

Entendemos a regência como fruto de um projeto. Constituí novas formas de se pensar o currículo e sua organização, para além daquelas concepções fragmentadas, restritas a um elenco de disciplinas fechadas em seus campos de conhecimento. Na perspectiva de Freire (apud, SILVA T., 2005, p.60, grifo nosso), “[...] é a própria experiência do educando que se torna fonte primária de busca dos “temas significativos” que vão constituir os “conteúdos programáticos” do **currículo**”.

Neste entendimento, o estagiário bem orientado e supervisionado consegue, sim, contribuir não apenas para a sua formação como docente, mas também com o currículo da escola campo.

A regência, assim desenvolvida propicia ao estagiário exercitar a interdisciplinaridade. Fazenda (2001, p.11) denomina este processo de:

[...] olhar interdisciplinar que recupera a magia das práticas, a essência de seus movimentos, [...] induz-nos a outras superações, ou mesmo reformulações. A interdisciplinaridade transcende a perspectiva de relação entre disciplinas e assume a característica de ação e atitude[...].

Percebemos, portanto, o estágio transformando o estágio em momentos de desafios e superação.

5.4.2 A percepção dos professores orientadores/supervisores acerca do estágio curricular e suas contribuições para a formação docente

Nesta seção, apresentaremos a análise das entrevistas as impressões dos professores orientadores/supervisores, e coordenador de estágio. Essas impressões

estão relacionadas ao estágio no contexto escolar, assim como a sua importância para a formação docente do Pedagogo.

Considerando o estágio curricular como espaço de construção de conhecimento, no qual o estagiário constrói saberes (PIMENTA, 2004), trazemos as experiências vividas no estágio curricular durante o curso de Pedagogia, retratando o que de fato acontece nesse momento. O estágio como espaço de formação docente e como os professores orientadores/supervisores percebem sua experiência no estágio. Nas considerações finais, discutiremos as contribuições do estágio curricular para a formação docente do Pedagogo.

Das entrevistas apresentamos para análise os seguintes *temas* por considerá-los relevantes. As temáticas que aqui serão apresentadas são: experiência, concepção de estágio, percepção acerca das leis, proposta de estágio curricular da IES e contribuições, relações interpessoais: IES e escola campo, compreensão da práxis no estágio curricular, desafios e possibilidades e contribuições.

A percepção do Coordenador e também professor orientador/supervisor de Estágio Curricular (P3) e demais Professores Orientadores/Supervisores de Estágio Curricular (P1; P2.). Optamos por incluir a fala do Coordenador pelo motivo de que o mesmo atua como professor, da mesma forma que os demais. Além disso, foi observado que suas percepções não são divergentes do restante do grupo.

A seguir, elencamos os temas emergentes na percepção dos professores orientadores/supervisores de estágio.

Experiência:

P1 - Minha experiência com estágio em Pedagogia deu-se há 03 anos precisamente nesta IES. Mas em outra como Pedagoga auxiliava uma professora em suas atividades com o estágio, via a dificuldade dos estagiários em campo.

P2 - Como experiência. Além do estágio da minha formação, trabalho com estágio em gestão escolar no qual considero que o professor é um gestor em sua sala de aula em busca proporcionar aos estagiários esta visão mais ampla e que não se limita a sua sala de aula.

Precisamos considerar este fato, formando o Pedagogo nessa perspectiva, pois a gestão além da sala de aula está inserida em uma de suas funções, inclusive disposta nas DCN 01/2006 em seu artigo 5º inciso XIII “participar da gestão das

instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares”, faz parte do fazer docente. O professor P2 com muita propriedade aborda essa questão.

P3 - Tenho um ano de experiência com esta disciplina e também estou há um ano nesta função, na função de coordenador e também professor de estágio.

Os professores não têm muito tempo de experiência, mas demonstraram durante a entrevista preocupações com o estágio.

Concepção de estágio

Ministrar a disciplina de Estágio Curricular é um grande desafio. Nesse sentido provocamos esta reflexão durante as entrevistas.

P1- O estágio é um contato com a **experiência profissional**. Contribui para superar as dificuldades, e também aprimorar a formação para a docência. É, portanto, sempre um desafio.

P2 - O estágio auxilia no desenvolvimento das **competências** no exercício da profissão. Atualmente a gestão é compartilhada, deste modo, o futuro professor precisa conhecer a escola como um todo, gestão do processo escolar, além de que o professor é um gestor da sua sala de aula. O estágio aproxima o aluno da realidade aumenta a compreensão entre teoria e a prática

Os professores veem no estágio um elemento importante de aproximação entre a teoria e a prática, relacionando como oportunidade de aprendizagem troca, onde a educação não apenas oferece, mas também ganha com o desenvolvimento desta atividade. Conforme Pimenta (2002, p.52):

Compete à universidade não só a transmissão e produção do conhecimento, mas, sobretudo, a responsabilidade de fazer retornar à sociedade o conhecimento produzido, quer em nível objetivo imediato, quer no sentido maior de desenvolvimento social, de melhoria da qualidade de vida da população a qual ela está inserida.

O estágio certamente pode ser um instrumento nesta conquista como podemos observar no próximo relato.

P3 – É um momento de contato com o campo de trabalho, mas também é aprendizado um momento de troca onde o estagiário aprende a ser

professor, tem acesso à realidade escolar e testa a sua competência. O estágio é muito bom, estabelece conexão entre teoria e prática. Orientado aplica o que aprende em sala, sendo útil, contribuindo com a Educação.

Diante das respostas apresentadas pelo coordenador e professores orientadores/supervisores de estágio, percebemos que ambos reconhecem a importância do estágio na profissionalização para o exercício da docência. Neste sentido, Imbernón (2006) salienta que as atividades práticas devem favorecer a aquisição do conhecimento profissional pedagógico e que o estagiário e professor orientador/supervisor educando e educador precisam analisar criticamente as práticas realizadas, tomando-as como reflexão, rompendo de uma vez por todas, com as atividades que colocam os alunos a desenvolverem a prática docente de modo acrítico.

Ao atribuírem a construção das competências exigidas da profissão, sentimos a valiosa contribuição do estágio no processo de formação docente.

Percepção acerca das leis

Os professores referem-se à legislação pertinente ao estágio curricular: LDB nº 9394/96, Resoluções CNE/CP nº 01/2006 do curso de Pedagogia, CPC/NE 01 e 02/2002 Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, e Lei nº 11788/08, do estágio.

P1 - A LDB é muito tudo é muito bonito, mas, acaba não acontecendo.
A Lei 11788/08 observa que o estágio não tem vínculo empregatício.

Observamos nos relatórios que o estágio está estruturado seguindo as leis pertinentes à educação e ao estágio resguardando em todos os seus aspectos legais. No entanto reconhecem que o estágio vai além sendo que a própria resolução (CNE/CP 01/2006) traz esta questão em seu art. 3º:

[...] a instituição de ensino superior deverá proporcionar ao estudante de Pedagogia um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Nos relatos abaixo fica claro essa compreensão.

P2 - A LDB sinaliza o estágio a associação da teoria e da prática. A Res. 01/2006, aponta para a formação, a função da escola, a pesquisa e processo de gestão, inclusive quanto as competência a serem desenvolvidas. A Lei 11788/08 é principalmente com relação a saúde e segurança no trabalho, assegura os estagiários em seus direitos.É um caminho a ser seguido por orientar a formação docente.

P 3 – Em relação às leis. Regulamentam o estágio, cabendo a instituição segui-las, mas a IES tem se preocupado nesse sentido, embora como coordenadora percebo que há divergências de entendimentos no campo de estágio mas os alunos vem se adequando as escolas também, mas há muito o que se fazer percebo benefícios.

Em seus comentários a respeito dos aspectos legais, demonstraram conhecimento, no entanto, o participante um (P1) demonstrou certo descrédito, principalmente nos momentos em que relatou a escola campo. Apenas o participante (P2) comentou a Resolução nº 01/2006 relacionando-a com a formação docente. Mas, conhecem e seguem as determinações legais mesmo porque na pesquisa documental verificamos o cumprimento do estágio dentro dos rigores legais, como pudemos observar.

A Lei que define as Diretrizes e Bases da Educação no Brasil (Lei 9394 / 96), de 20 de dezembro de 1996, refere-se ao estágio. No Título VIII: Das Disposições Gerais, em seu artigo 82:

Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para a realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição. No Parágrafo único complementa: O estágio realizado nas condições deste artigo não estabelece vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, **estar seguro contra acidentes e ter a cobertura previdenciária prevista na legislação específica.** (REGULAMENTO DE ESTÁGIO)

Encontramos essas informações no Regulamento de Estágio da IES em seu art. 6º, confirmando o cumprimento da Lei específica a Lei 11.788/08, e na LDB 9394/ 96 em seu art.82.

II- O encaminhamento será no início de cada período letivo, mediante o **termo de compromisso e a apólice do seguro**, e no prazo máximo de 60

dias (sessenta dias) antes do término do período letivo da IES. Período hábil para a realização do estágio, assegurando a qualidade desejada. (REGULAMENTO DE ESTÁGIO)

Acreditamos na importância de seguir a legislação prevista, mas não se deve engessar o processo criando dificuldades.

Proposta de estágio curricular da IES e contribuições

Neste momento da entrevista falaram sobre as propostas da IES e o desenvolvimento do estágio curricular.

P 1 - Os alunos vivenciam a observação, participação e regência, colocando em prática tudo que aprenderam em sala de aula. Também elaboram projetos e as regências advém desse tema. Penso essas atividades e que o estágio às vezes contribui para a formação, outras não. Depende do aluno também, se ele não tem vontade ou se vem apenas para adquirir um diploma do Ensino Superior, e não se compromete não aprende. Não adquire o conhecimento para ser professor. Não digo que não aprende nada, mas muito pouco. Mas para os comprometidos aprendem muito, eles confirmam nas aulas presenciais, para esses contribui.

O participante (P1) Comenta às vezes contribui, outras não porque depende do aluno. Nesse sentido Imbernón, (2010) afirma que “[...] se o aluno não estiver interessado, pouco ajudará as atividades realizadas”, confirmando a hipótese deste participante.

Vejamos o que disseram os outros participantes.

P 2 - O estágio tem aulas presenciais com teoria e reflexão sobre a prática. No campo, as atividades seguem com observação, participação e interação. A proposta contribui. Ela levanta questões reflexivas que enriquecem e apontam sugestões de melhorias profissionais, trazendo benefícios para o estagiário aluno e a escola campo ao desenvolverem projetos que auxiliam os gestores na solução de alguns problemas. Conseguem ter uma visão não apenas de sala de aula, mas a escola como um todo.

P 3 – O estágio é feito em **três etapas**. Eles observam a escola como um todo, depois observa e participam colaborando com o docente elaboram o plano de aula conforme o que está sendo desenvolvido em sala de aula e parte para a regência. São dez horas de regência, sendo do 1º ao 5º ano. É bem legal essa prática. No final, eles desenvolvem um projeto que pode ser resolução de um problema observado por eles, ou solicitado pela gestão da

escola. Eles aprendem muito ao elaborar e executar esse projeto. Os alunos sinalizam isso.

Pimenta (2002, p.61) em pesquisas sobre estágio detectou alguns problemas no ano de 1986, apresentando como recorrentes e que se tornaram desafios, um deles a divisão do estágio em fases:

[...] a divisão do estágio em etapas, fortalece a ruptura entre teoria e a prática, faz com que o estagiário valorize um em detrimento do outro, desenvolvendo uma percepção equivocada levando esta percepção no seu fazer docente.

Os problemas anunciados são características presentes do estágio curricular citados pelos participantes (P1, P2, e P3) e, mesmo depois de duas décadas ainda configuram-se em grandes desafios.

Nesse sentido Pimenta (2004) defende que:

[...] o estágio tem que ser redefinido porque, como ocorrem, as atividades de observação, participação e regência têm contribuído para acentuar a dicotomia teoria-prática. Além disso, as atividades são, na maioria, meras práticas burocratizadas e não têm nenhuma relação com as necessidades da escola-campo (PIMENTA, 2001, p.)

Mesmo, existindo essa divisão em fases apresentada por Pimenta (2002) como um fator negativo. Constatamos que diante da preocupação desses participantes com todas as atividades realizadas no estágio, foram observados aspectos positivos para a formação docente dos Pedagogos.

Relações interpessoais: IES e escola campo

Consideramos importante destacar como ocorrem os relacionamentos dos participantes na escola campo:

P 1 - Nem sempre isso acontece de forma harmoniosa. Os estagiários são perseguidos pelos professores antigos, por se sentirem ameaçados. As atividades de estágio, eu comparo com a inclusão, dizem que incluem, mas deixam a criança de lado. Com o estagiário acontece muito isso, diz que aceita, mas, querem que fiquem "lá bem quietinhos" [...].
As escolas devem se preparar e preparar o professor de sala para o recebimento do estagiário e contribuir para o conhecimento. Tem escola que

quando chego para supervisionar o estagiário, não me recebe bem. Ouvi de um diretor “aqui eu não quero estagiários eles atrapalham”. Outro momento o diretor queria que supervisionasse o estagiário através das câmeras instaladas, como se fosse o BBB (Big Brodher Brasil). Não aceitei, e o estagiário passou a ter problema.

A analogia feita pelo (P1) é bem pertinente. Pimenta e Lima (2004, p.126) enfatizam que: “[...] o estagiário, quando recebido nas escolas, é frequentemente visto como um estorvo às rotinas estabelecidas [...]”. Esse ato de exclusão traz consequências à construção de sua docência, por outro lado, cabe refletir o porquê deste comportamento. Um dos motivos talvez esteja relacionado ao de se expor as fragilidades desta escola campo ou da própria Gestão, um dos motivos pelo qual muitas vezes limitam a participação do estagiário.

P 2 - O estágio tem seu regimento com atribuições e isso já assegura a relação com todos os envolvidos. Por atuar como gestor, tenho portas abertas pelas instituições onde acontecem os estágios, isso facilita. Também que na gestão exercita-se dois componentes: liderança e gerenciamento. As relações são fontes de aprendizagem [...] com um clima de boa relação se faz um bom estágio, tenho buscado isso.

O participante 2 demonstra aplicar o seu conhecimento como Gestor, da legislação, sua influência no meio escolar, no desenvolvimento das atividades desenvolvidas no estágio, deixa transparecer o cuidado nas relações interpessoais tem clareza que é um fator relevante para a consolidação do estágio.

Os participantes (P1 e P2) se posicionam de maneira semelhante, apontam o acolhimento como uma das dificuldades encontradas pelo estagiário, mas o (P1) - compara o estágio a inclusão, afirmando que o estagiário ao ficar excluído será prejudicado no seu processo de aprendizagem da docência.

P 3 - Há muito que se trabalhar com a escola no recebimento, não se tem a sensibilidade neste acolhimento do estagiário. Às vezes eles se decepcionam pela falta de oportunidade na realização de suas atividades e pelo tratamento recebido.

Imbernón (2010) nos fala que este é o momento da formação inicial, importante uma vez que é o início do processo de profissionalização, considera que este processo não deve acontecer isoladamente, “[...] o trabalho docente não é individual, mas deve caminhar rumo a projetos compartilhados, deveria escolher o

caminho que hoje pode construir com os estudantes, com seus colegas e a comunidade” (IMBERNÓN, 2010, p.21).

Conseqüentemente, o caminho que se deseja trilhar possa ser enriquecedor, em cada ponto do trajeto, onde os estagiários sejam surpreendidos por diferentes acontecimentos, estabelecendo e fortalecendo vínculos e laços, deixando marcas indelévels por onde passam. Assim a experiência de estágio deve proporcionar o verdadeiro aprendizado e a compreensão dos fenômenos educacionais, construindo as competências necessárias ao exercício profissional da docência. Portanto, o acolhimento se torna um elemento importante na construção dessa aprendizagem.

Compreensão da práxis no estágio curricular

“A prática educacional muda apenas quando os professores querem modificá-la [...]” (IMBERNÓN, 2010, p 94).

Entendemos que a práxis deve fazer parte do estágio curricular, não deixa de ser um aprendizado importante à docência.

P 1 - A prática é sempre surpreendente, trazendo desafios onde nem sempre a teoria resolve.

O participante 1 se refere às atividades de forma estanque, valorizando mais a prática. Neste sentido, Freire (1996 p. 64) alerta que “[...] romper com esses modelos são desafios, o professor precisa estar em constante busca, renovação, construção [...] a formação pode ajudar a definir o que se faz na prática”. Pensamos que o estágio exige do professor um olhar mais amplo, entender a relação teoria e prática, é fundamental, pois é a base desse trabalho.

No entendimento da práxis Marx explicou apud Pimenta (2005, p.86, grifo nosso)

Para Marx práxis é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico) é preciso transformá-lo (práxis), [Conforme] A relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem.

Sendo necessários todos os professores orientador/supervisor de estágio entendam que a práxis tem como objetivo ampliar a indissociabilidade entre teoria e prática, denotou tal entendimento nos próximos relatos.

P 2 - As reflexões da prática são elementos muito discutidos com os alunos, nas aulas teóricas paralelas às de campo. Acredito que acontece a práxis, que é a reflexão da prática e posteriormente nova postura. Isto é assegurado através das orientações e reflexão da postura ética exigida no estágio, dos conteúdos, da ementa e das bibliografias, as **teorias** que tem relação estreita com o estágio. Algo que não foi tão bom pode ser melhorado.

O P2 desenvolve suas atividades e orientações pautadas em teorias, de fato a teoria deve nortear todas as ações desenvolvidas no estágio como propõe Vásquez (apud SAVIANI, 1996, p.79, grifo nosso).

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua formação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais e efetivas.

Entendemos a reflexão indispensável P1 e P2 proporcionam esses momentos.

P 3 – Acredito que nos momentos em que fazemos em sala a reflexão do que foi observado ou realizado no estágio. Tem sido um momento de troca onde um aprende com o outro. E aquele que não pode por algum motivo ter acesso a uma experiência que julgamos importante em seu aprendizado, fazemos uma mesa redonda, havendo um nivelamento desse entendimento. Como por exemplo, participação em conselho de classe, reuniões de professores [...] aqueles não pode ter esse tipo de participação, quem teve essa oportunidade pode compartilhar sua experiência com os demais.

Os participantes (P 2 e P3). É possível perceber em suas fala a articulação do conteúdo, a preocupação com o estágio. A ética em sua fala denotou conceitos pertinentes a Pedagogia Crítica.

O Estágio Curricular é uma experiência que pode ser enriquecida e intencional de produzir à *práxis*, construindo sua identidade no contexto das lógicas de apropriação e produção de conhecimento. É nesse sentido que o autor defende a idéia de que “[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos [estagiários] os meios de um pensamento autônomo e que facilite as

dinâmicas de autoformação participada” (NOVOA, 1995, p. 25), experiências percebidas nesses relatos.

Desafios e possibilidades

Para a nossa compreensão do estágio curricular em sua amplitude, ouvimos os seguintes participantes:

P 1 - Desafio: Falta de apoio da instituição; o número alto de alunos para orientar e supervisionar, com dificuldades individuais, barreiras impostas pela escola campo.

Possibilidade: O estágio deveria começar já nos primeiros anos do curso - 2 período (creche), 3º (maternal) e 4º (pré), esses alunos precisavam ter uma experiência maior para trabalhar com crianças, mas não temos esse tempo, acredito que algo pode ser feito.

O participante (P1) aponta para um problema destacado por Libâneo a dificuldade em cumprir com os objetivos em se promover a formação, atualmente, exigida ao Pedagogo, Libâneo (2006, p. 4, grifo nosso) questiona as atribuições apresentadas no documento por considerar as Expectativas de formação de um “superprofissional” afirmando que:

São descrições em que se misturam objetivos, conteúdos, recomendações morais, gerando superposições e imprecisões quanto ao perfil do egresso [...] há uma pretensão em formar o superprofissional, em que um curso de quatro anos, por mais consistente que seja não dá conta de tal formação, dificulta também a organização de um estágio com a qualidade almejada que contemple todos os espaços necessários a essa aprendizagem exigida.

Outras preocupações manifestadas nos depoimentos, neste caso caracterizado como desafios.

P 2 - Desafio: A maior dificuldade esta em acompanhamento aos alunos, a falta de apoio da faculdade em disponibilizar ajuda nas despesas; Número de alunos por professor/orientador;

Possibilidade: Produzir trabalhos científicos e sociais com a sociedade e as escolas/campo. Considerando as experiências do estágio.

P 3 - Desafio: É a aceitação do aluno e o acompanhamento na escola campo.

Possibilidade: ter uma interação maior com a escola campo auxílio na orientação estabelecer uma parceria para formar esse aluno.

Os participantes (P2 e P3) destacaram algo que nos chamou a atenção para a preocupação em unir a universidade em conjunto com a escola campo (PIMENTA; LIMA, 2004), complementando que a formação não deve apenas preparar o estagiário para desenvolver as atividades na escola, mas também prepará-lo para o exercício de análise, avaliação e crítica sobre os desafios e dificuldades que a rotina do estágio nas escolas revela. Entendemos que essa tarefa deva ser dividida entre as duas instituições a IES e a escola campo, e com os outros docentes da IES como afirma Piconez (1998, p.30, grifo nosso)

A disciplina Estágio Supervisionado pertence ao currículo do curso de formação de professores e deve ser pensada nesse âmbito. O preparo para o exercício do magistério não pode constituir-se tarefa exclusiva desta disciplina. Ela precisa estar articulada com os demais componentes curriculares do curso. Não pode ser isoladamente responsável pela qualificação profissional do professor, deve, portanto, estar articulada ao projeto pedagógico do curso.

Necessitando inclusive dos profissionais da escola campo a Lei 117888 dos estagiários, garante esse direito, assegurando o acompanhamento desse estagiário por um profissional deste campo. Neste caso o professor da educação básica deve acompanhar o estagiário em suas atividades.

Esta atividade é relevante para a formação docente, segundo Pimenta e Anastasiou (2005 p. 178): “[...] a ação de pesquisar o ensino torna-se numa possibilidade de formação docente, ao mesmo tempo, num desafio, [...] tanto na construção da identidade do docente”, e na própria compreensão das relações que encontrarão no campo de trabalho.

Contribuições do estágio

Segundo a fala dos participantes, as atividades que contribuem para a formação docente do Pedagogo são as seguintes:

P 1 – Acredito que para aquele aluno que quer ser professor, seguir a carreira, ele se dedica supera a cada dia, busca aprende. Aprende com a observação, ao participar e na regência. Precisam preparar aulas, o projeto, os planos são feitos em sala. Quando podem desenvolver e participam “mesmo” aprendem mais. Penso que todas as atividades para aqueles que querem aprender contribuem e se tornam bons professores. Temos visto isso. Mas para aquele que apenas quer o seu diploma, para dizer que tem um curso superior para este não contribui em nada. Não digo que ele sai

com zero porque sempre alguma coisa aprende, mas não o suficiente para ser um bom professor.

O P1 salienta a necessidade do estagiário se envolver e querer desenvolver as atividades solicitadas para que concretize essa contribuição. Mesmo considerando os problemas apresentados pelos docentes da disciplina, entendemos que o estágio contribui com a formação docente na medida em que proporciona o estagiário compreender os fenômenos educativos.

Entendemos que, o aprendizado através do estágio demanda um espírito investigativo, exigindo do estagiário, postura de pesquisador, devendo ser capaz de equacionar problemas e buscar soluções exigidas pela sociedade, no entanto o estagiário precisa estar comprometido e envolvido no processo fortalecendo a sua formação palavras de Piconez (2000).

P 2 - Penso que todas as atividades desenvolvidas trazem aprendizado. As leis, o projeto, o regulamento de estágio contribuem à medida que organiza e exige de todos os envolvidos, responsabilidades na execução do estágio. Inicia o aprendizado profissional, conhece as diferentes tarefas da escola, conhece os reais problemas e como a gestão pode interferir no fazer docente. Além de que a docência se faz em parceria com a gestão. Acredito que estamos no caminho certo, claro contribuindo na formação docente. Mas temos que melhorar, buscar respostas para aquilo que não concordamos.

P 3 - Contribui e os próprios alunos sinalizam, quando avaliam os estágios em sala as atividades realizadas em cada fase. Observação, participação e regência e a execução do Projeto. Falam do que aprenderam, de suas dificuldades, e de como solucionaram este momento de reflexão de busca é aprendizado.

Os participantes (P2 e P3) concordam que o estágio proporciona contribuições importantes para a formação docente do Pedagogo. Cabe destacar o estágio como verdadeiro espaço de novas vivências e aprendizagens, pois é possível, pelas diferentes modalidades necessárias à formação do pedagogo, entre elas observação, monitoria, planejamento, regência, entre outros. É importante que as atividades realizadas lá sejam consideradas como polo de reflexão e crítica, como recurso problematizador *in loco* pelo currículo do curso de formação. Pimenta e Lima

(2010, p. 247) afirmam “as experiências no estágio mostram um potencial vigoroso para a formação de professores”, estamos de acordo com as autoras.

Sugestões de melhoria

Sugestões de melhoria que foram destacadas pelos participantes:

P 1 – Penso que precisa aumentar a carga horária garantindo que o estagiário tenha acesso à creche. Auxílio para o acompanhamento dos estagiários na escola campo. Fazer um trabalho com a escola campo para melhorar o acolhimento aos estagiários e docente orientador/supervisor de estágio. Esse momento deve ser além de propiciar o aprendizado deve ser prazeroso.

O P1 nos chama a atenção para a questão do acolhimento nesse sentido Pimenta e Lima (2004, p.126): “[...] o estagiário, quando recebido nas escolas, é frequentemente visto como um estorvo às rotinas estabelecidas [...]”. Dessa forma o estágio realmente não traz contribuições desejadas para o processo de formação docente de Pedagogo. Nos fala sobre a carga horária, pois acredita que precisa ser ampliada garantindo o acesso a creche à respeito da carga horária Libâneo (2006, p. 4), afirma que “a carga horária destinada ao estágio poderá não corresponder às necessidades do estagiário, podendo comprometer o processo de formação docente do futuro Pedagogo, uma vez que, a LDB 9394/96 dispõe que essas horas sejam cumpridas “prioritariamente” em escolas infantis e séries iniciais do ensino fundamental, permitindo diferentes interpretações e, diante das brechas encontradas, a carga horária, muitas vezes, se divide em diferentes áreas atendendo aos objetivos do Projeto do curso minimizando a carga horária destinada à formação docente que acaba por comprometer o acesso do estagiário ao conhecimento necessário a sua formação docente.

Os P1, P2 e P3 entre outras, observam a falta de apoio da instituição no acompanhamento aos estagiários na escola campo de acordo com Bianchi (2006 p.39) “[...] a IES tem compromissos que precisam ser assumidos assegurando ao estagiário a qualidade a sua formação”.

P 2 – Apoio ao acompanhamento dos estagiários pelo professor, aumentar as horas do seminário (tempo de apresentação do estágio), dando

oportunidade a um número maior de alunos já que desenvolvem ótimos trabalhos e precisam ser divulgados. Publicar as experiências através de artigos científicos em parceria com a escola campo.

P 3 – ter mais reuniões entre o grupo para solucionar os pequenos problemas antes, de tomarem outras proporções, melhorar o atendimento ao estagiário na escola campo e apoio ao acompanhamento.

Até o momento percebemos que o estágio curricular tem um espaço importante na formação docente do Pedagogo, porém esta formação tonar-se frágil se os professores orientadores/supervisores não assumirem de fato todas as responsabilidades desta formação. De acordo com Perrenoud (1999), o “processo reflexivo é fundamental à formação dos professores, pois permite que os profissionais saiam dos modelos e fórmulas prontas e busquem construir suas próprias iniciativas”, tanto o estagiário quanto o professor orientador/supervisor precisam refletir, e mudar o que não favorece a construção dessa docência.

5.4.3 A percepção dos Egressos acerca do estágio curricular e suas contribuições em sua Formação Docente

A seguir, apresentamos a voz dos egressos do curso de Pedagogia, suas impressões sobre o estágio e suas contribuições em sua formação docente. Agrupamos as respostas semelhantes para a análise. E esclarecemos que optamos por não identificar nominalmente os depoimentos apresentados, pois verificamos que as afirmações feitas se repetiam, apenas expressavam de formas diferentes.

Na entrevista abstraímos e evidenciamos a concepção do grupo acerca do estágio realizado ao longo do curso.

Concepção de estágio

Art 2º O Estágio Curricular é caracterizado como um conjunto de atividades articulação da teoria e a prática, caracterizando em período pré - profissionais exercidos em situações reais de aprendizado da profissão [...] Lei 11.788/08, lei do estagiário.

O estágio deve ser concebido como espaço de aprendizagem no processo de formação docente do Pedagogo. Pimenta (2004) coloca o estágio como sendo “atividade teórica que permite conhecer e se aproximar da realidade”.

CRISTAL - O estágio é um momento de fundamental importância no processo de formação do profissional docente, sendo assim o estágio curricular tem-se mostrado como excelente ferramenta de ligação entre os ensinamentos teóricos apreendidos em sala de aula e o momento da prática.

RUBI - Além do contato com o mundo do trabalho podemos decidir a área de trabalho. Por exemplo, decidi trabalhar com crianças pequenas. Educação Infantil. Outro benefício é aprender como devemos nos comportar em diferentes situações. Para mim é o momento de aprender através da escola, do estágio.

ÁGUA MARINHA - [...] é a ponte entre teoria e prática onde podemos vivenciar alguns desafios que enfrentaremos na profissão.

Nos relatos de Cristal, Rubi e Água Marinha, percebemos que estão conscientes do seu papel no processo de formação do pedagogo, e que também podem se beneficiar com as atividades que realizaram no estágio. De acordo com o Libâneo (1998) é na relação entre ensino e aprendizagem possibilita a constituição da teoria e a orientação segura para a prática docente, destacando diferentes dimensões: a política, científica e técnica devem ser aprendidas pelo aluno, constatamos através destes depoimentos que o estágio proporcionou os instrumentos necessários à ação docente.

SAFIRA - [...] momento de confrontar nossos conhecimentos teóricos com a realidade, primeiro a teoria depois temos que aplicar na prática.

TURMALINA - [...] podemos compreender a profissão.

ESMERALDA - [...] momento em que se aplica na escola todo o conhecimento teórico aprendido no curso.

JADE - [...] teoria é uma coisa prática é outra. Na teoria é linda tudo funciona, quando chega na escola não consegue aplicar o conhecimento.

Apesar de sentimentos adversos, o período do estágio é rico em experiência de toda ordem, por isso é desafiador, mas há de considerar que alguns egressos separam a teoria da prática. Neste sentido, Schon (2000) nos esclarece que “[...]”

teoria e prática são processos indissociáveis. Separá-los é arriscar demasiadamente a perde da própria possibilidade de reflexão e compreensão”, este pensamento poderá sim, trazer prejuízos a docência, sendo necessário repensar o desenvolvimento do estágio curricular, no sentido de romper de uma vez por todas com a dicotomia existente e percebido pelos estagiários.

Relação interpessoal com os sujeitos da escola campo

TURMALINA; CRISTAL: Sempre o início dos estágios eram frios, mas depois melhorava. O que seria de nós estagiários se esses profissionais não tivessem harmonia. Como poderão servir de exemplos ao estagiário.

SAFIRA; ONIX; ESMERALDA: Tive experiência boa, mas também teve momentos em que me senti, mal parecia estar atrapalhando, a professora da sala me ignorava, mas com o tempo conquistei. Durante o estágio também encontrei pessoas boas que gostavam de ajudar. Em outros momentos apenas cumpri com o mínimo, aquilo que era obrigatório fazer.

Na concepção de Azanha (2004, p. 371): “Para se opor às resistências à mudança, o professor deve ser formado não como um portador de verdades a serem aplicadas a uma situação escolar abstrata, mas incentivado a procurá-las na variedade social e cultural de escolas concretas”. O desenvolvimento ocorre através do diálogo da criticidade e da presença do estagiário à medida que os desafios são colocados e por eles pensados e resolvidos, mas existe momento que os professores orientadores/supervisor precisam intervir garantindo o estágio.

Abaixo poderemos observar relatos positivos onde o bom relacionamento favoreceu o estágio conseqüentemente a formação docente.

ÁGUA MARINHA; RUBI:

Nos momentos de estágio sempre tive uma boa relação com os professores e toda equipe escolar, buscando realizar o estágio de forma séria, pois é um momento importante para a vida acadêmica e profissional, respeitando a todos e buscando compartilhar e adquirir experiências fornecidas durante o estágio. Tive abertura para desenvolver todas as atividades solicitadas para o estágio, e muito mais. Penso que o estagiário precisa ser humilde e conquistar o espaço e as pessoas. Somos nós que precisamos e depende de nós o bom relacionamento.

SAFIRA; ONIX; ESMERALDA: Tive boa experiência, mas também teve momentos em que me senti, mal parecia estar atrapalhando, a professora da sala me ignorava, mas com o tempo a conquistei. Durante o estágio

também encontrei pessoas boas que gostavam de ajudar, outros momentos, apenas cumpri com o mínimo, aquilo que era obrigatório fazer.

JADE: Fui a uma escola que a professora faltou e gestora pediu para eu ficar um pouco, acabei ficando o período, todo. Não me sentia preparada, não sabia o que fazer, é muito diferente da regência de apenas no máximo uma hora. Neste dia o meu relacionamento com os alunos não foi dos melhores.

Entendemos que a relação professor da escola campo e o estagiário estabelecem a partir da aceitação recíproca de um e do outro, de forma a garantir uma relação dialógica seja importante para o estagiário sentir-se acolhido, ter abertura para realizar suas atividades com segurança, inclusive sendo orientado por este professor. Atualmente a Lei 11788 em seu artigo 3º 1§ determina que, “O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, [o estagiário] deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino, e supervisor da parte concedente [no caso a escola campo]”. Essa orientação se aplica à educação. Deste modo, o estagiário deve ser acompanhado, tendo como supervisor um profissional da escola campo, sendo necessário estabelecer “A relação colaborativa entre alguém que já é profissional, possibilita dessa maneira a profissionalização do estagiário” (LESSARD; TARDIF, 2005, p.188). No entanto, entendemos a necessidade do estagiário conquistar esse espaço e a confiança dos profissionais, mas reconhecemos que existe a necessidade de se fazer um trabalho efetivo em favor das relações interpessoais.

Atividades propostas do estágio curricular

As repostas dos egressos encontravam-se semelhantes, motivo pelo qual, optamos por fazer a transcrição agrupando as falas.

O estágio foi realizado em três momentos no quarto período, Educação Infantil e na creche (120h); quinto período Ensino Fundamental (120 h); sétimo período (100) gestão escolar e não escolar. Ainda tivemos 100 horas prática que pra gente foi como estágio. Educação inclusiva e para crianças com necessidades especiais pesquisa do TCC, EJA Educação de Jovens e Adultos, gestão não escolar e avaliação não escolar 20 horas em cada disciplina. Nessas disciplinas desenvolvemos oficinas, pesquisas, palestras e projetos em escolas da comunidade, complementa a nossa formação. Mas, no estágio realizamos através da observação, participação e regência. Achei que a regência foi pouco o tempo e muitas vezes o professor não

acompanhou, a professora da sala que me avaliou. E várias vezes tinham a nossa aula preparada e não podemos aplicar, dependia do professor da escola campo quando autorizava eram realizadas. Na Educação Infantil fomos orientadas a desenvolver projetos. No ensino Fundamental após as regências em todos os anos aplicamos um Projeto e na Gestão Educacional realizamos Projeto. Todas as atividades eram orientadas nas aulas presenciais. Durante os estágios desenvolvemos vários Projetos Pedagógicos e aulas somando todo o tempo, claro.

Mesmo breves, conforme disseram os egressos, com “poucas horas” para a regência, os estágios curriculares são uma oportunidade para que os futuros professores possam, além de exercer uma prática pedagógica com todas as implicações de aprendizagem, ajudar o egresso a entender e compreender a prática pedagógica dos professores que atuam na educação básica, prática muito criticada durante quase todo o curso de, especialmente pelos estagiários de Pedagogia.

ÁGUA MARINHA: Quando iniciou o estágio eu não tinha dimensão do que era, achei muito desafiador, e muito difícil para cumprir a carga horária. Mas hoje eu percebo que ainda deveria ter sido maior, apenas conheci a creche e a EJA. Cumprir com todas as nossas obrigações no período de estágio é para o nosso bem, mesmo quando o professor não estava lá fazia o melhor possível, tinha certeza O que era bom para mim. E hoje sei que o estágio fez a diferença na minha atuação.

Na fala de Água Marinha denotamos o compromisso as questões éticas, com a docência, sendo importante “[...] formar um educador como profissional competente técnico, ético, científico, pedagógico, e politicamente, cujo compromisso é com os interesses da maioria da população” (PIMENTA, 2002, p. 73), pois todos precisam do estágio para construção dos saberes que a docência exige. Desde o período de estágio, os professores orientadores/supervisores têm que despertar ou proporcionar situações onde os estagiários reflitam sobre este momento e os benefícios dessas atividades realizadas para a carreira docente.

Dificuldades sentidas

Embora reconheçam a importância do estágio alguns egressos emitiram opiniões acerca das dificuldades que encontraram quando realizaram os estágios.

ÁGUA MARINHA: acredita que o estágio deveria começar desde o segundo período, falta apoio, fazemos tantos trabalhos bons e não temos nenhuma ajuda da faculdade.

JADE: Embora exista o esforço em articular as atividades, penso que os outros professores poderiam contribuir mais, e o acompanhamento do professor é muito falho. Muitas vezes fiquei inseguro e estava só.

Neste sentido, Jade tem razão “já é tempo de pensar em uma formação que rompa com os modelos que se desenvolveram os estágios, como se fosse prática com uma série de ações individuais” (ANASTASIOU; PIMENTA, 2005).

RUBI: A maior dificuldade foi cumprir a carga horária, locomoção.

CRISTAL: Penso que poderia ter começado antes, para quem trabalha é muito difícil fazer o estágio. Dividir melhor a carga horária. Outro problema é que ficamos muito desacompanhados no estágio, quem teve o apoio da professora da escola campo ainda saiu ganhando quem não teve ficou sem apoio.

TURMALINA: Penso que os problemas foram tão poucos em relação aos benefícios. Por causa do meu estágio consegui dar as turmas que trabalho. Sou grata a todos os professores que tive.

É no transcorrer do processo de estágio que os professores fortalecem o seu sentimento de identidade docente, ao mesmo tempo em que o estagiário aprende a sua “profissionalidade” e constrói a sua identidade. Sabemos que mesmo adultos os alunos tendem a repetir suas experiências, daí mais motivo para um envolvimento maior com as atividades formativas do futuro docente.

Atividades que contribuíram na docência

Atividades realizadas no estágio que acreditam ter contribuído em sua atividade docente.

ÁGUA MARINHA: Durante o momento do estágio tive a oportunidade de aplicar na prática todos os conhecimentos teóricos que aprendi no curso. Contribuiu para que eu aprendesse a resolver problemas e compreendesse a grande importância que tem o educador na formação pessoal e profissional dos seus alunos. Acho que o projeto era mais fácil de trabalhar era mais interessante e os alunos participavam mais. Hoje trabalho com projetos aprendi no estágio. Hoje consigo encontrar respostas aos

problemas da minha sala de aula, sei que preciso aprender muito, mas atribuo ao estágio minha desenvoltura na escola.

De acordo, com Schön (2000, p.128), um estudante pode refletir sobre suas ações com o objetivo de descobrir aquilo que ajuda ou prejudica sua aprendizagem e como aplicará o conhecimento.

RUBI: O estágio como todo contribuiu como fonte de experiência para minha formação e atuação como docente. Considero todas as atividades importantes na observação aprendi que no silêncio também se aprende. Quando observava ficava pensando como deveria ser ou como faria se tivesse o lugar da professora. Mas quando a gente dava a regência via que não é tão fácil, mas tínhamos que fazer a tarefa e com isso aprendi. Não sinto dificuldade em trabalhar com a turma.

Ambos os egressos reconhecem que o estágio proporciona ao professor um olhar mais amplo dos problemas educacionais, deixam transparecer que se encontram mais preparados para a vida profissional.

A intencionalidade da prática educativa tem implicações diretas no posicionamento crítico do educador, que representa o elo fundamental no processo de formação cultural e científica e Pedagógica das novas gerações [...] as práticas educativas são necessária no processo formativo do Pedagogo, no entendimento das ações globalizadas abrindo campos de atuação profissional do Pedagogo, nos âmbitos escolar e extra-escolar (LIBÁNEO, 2005, p.39)

As atividades realizadas no estágio devem ir ao encontro da aplicação dos conteúdos, pois o egresso se depara cotidianamente com situações que requer atitudes que contemplem a construção da identidade do Pedagogo, como percebemos na seguinte fala:

JADE: O estágio foi um aprendizado, então conclui que foi muito bom e serviu pra eu decidir em que modalidade de ensino eu queria atuar, escolher a área. O curso de Pedagogia oferece várias opções podemos atuar com público diferenciado que vai da Educação Infantil a EJA, e quando cansar deixo a docência não dá para ser infeliz. Existem outros campos da Pedagogia.

Imbernón (2006 p.26), afirma que “o conceito de profissão não é neutro nem científico [...], mas é produto do meio popular. O objetivo da educação é tornar as pessoas mais livres”, é o caso de Jade.

Estágio como elemento articulador entre teoria e prática

O responderam os Egressos quando perguntado: O Estágio conseguiu superar a separação entre teoria e prática?

TURMALINA: - Sim, pois, sem a teoria a prática não será bem aplicada. Elas ficaram bem próximas no período de estágio.

RUBI: - De certa forma sim, mesmo com as dificuldades tínhamos esse tempo de refletir e redefinir as atividades a serem aplicadas.

ÁGUA MARINHA: - Sim, percebe-se através dos resultados das ações realizadas, que a teoria não vive sem a prática e vice-versa. Se uma teoria não deu certo é preciso buscar novas. E o estágio proporciona essa reflexão.

CRISTAL: – Tenho certeza que houve, buscava respostas ou encaminhamentos para as atividades na teoria.

Nos depoimentos acima, percebemos que os egressos reconhecem o estágio como elemento articulador entre teoria e prática, concebendo o Estágio como elemento importante na formação docente.

[...] no âmbito do processo educativo, de forma íntima se afirma a relação entre a teoria e a prática. Essencialmente, a educação é uma prática, mas uma prática intencionalizada pela teoria. Disso discorre atribuímos ao estágio processo de formação de professores (PIMENTA; ANATASIOU, 2005, p.53).

Mas há, entre os egressos, quem pensa diferente:

SAFIRA - Poderia ter sido mais explorado, foi difícil para os professores, orientavam muitos alunos como tem tempo para conversar, mesmo se quisesse. Não acredito.

JADE - Não acredito que houve esse momento, Teoria é uma coisa e prática é outra o professor não tinha nem tempo para ir ver a nossa regência. Discutir o que se ele nunca acompanhou. Na escola nem conseguia por em prática o que estava precisando.

ESMERALDA - É bem diferente nos livros os autores falam de coisas que parece que não viveram, é muito difícil na prática.

ONIX: - Não como deveria.

Momentos de reflexão e atividades que integram teoria e prática são importantes na construção dos conhecimentos da docência que vão além do imediato. Os docentes precisam estar preparados para a subjetividade das quais irão lidar, o professor orientador/supervisor de estágio precisa estar atento para esta questão.

Contribuições

Nos registros falaram das atividades desenvolvidas no estágio e que consideraram relevantes na sua docência:

A participação também foi importante sempre aprendemos quando ajudamos mesmo no momento em que ajudamos nas menores coisas na escola, hoje apontamos lápis, recortamos materiais, [...] fazemos isso.

a regência aprendemos a ministrar aulas, como se relacionar com os alunos, ser pontual;

elaborar plano de aula;

desenvolver atividades diferenciadas através de jogos e brincadeiras com objetivos de desenvolver conteúdos, principalmente os de matemática.

trabalho com projetos, aprendemos fazer e desenvolver vários temas, hoje sou capaz de fazer qualquer um;

confeccionar material didático, no estágio tínhamos que levar, hoje eu gosto de levar material diferente.

teatro para trabalhar com a literatura aprendi na Educação Infantil levava aula diferente no estágio.

o seminário de estágio também foi de grande contribuição, tínhamos acesso a várias informações sobre diferentes maneiras de se desenvolver um determinado tema, muitas idéias

na reflexão em sala na aula presencial do estágio aprendi que devemos motivar os alunos, mostrar interesse por eles, e que são capazes, incentivá-los a aprender. Faço isso e sei que é importante.

na escola a gente aprende como se relacionar no trabalho

troca de experiência e reflexão ajudou eu escolher com quero trabalhar;

ter compromisso com as questões escolares. (ENTREVISTAS DOS EGRESSOS, 2011)

Os egressos afirmaram ter adquirido diferentes aprendizados durante o estágio, entre outros, e os acima mencionados. De acordo com este grupo as atividades realizadas contribuíram para o conhecimento da realidade escolar consequentemente, sabem lidar com as dificuldades no fazer docente.

Consideramos relevante essas informações e saber que mesmo com dificuldades já observadas anteriormente, os egressos conseguiram realizar um bom estágio. Pimenta e Anastásio (2005, p. 17) consideram que “O estágio pode servir como espaços com desenvolvimento de projetos pedagógicos, interdisciplinares, ampliando a compreensão e o conhecimento da realidade profissional de ensinar”. Acreditamos que por meio das atividades citadas pelos egressos, eles conseguiram transformar o ambiente de estágio em laboratório de aprendizagem. Assim, o Estágio Curricular cumpriu com a sua função, uma vez que, acreditamos, eles foram bem orientados em suas atividades. Sabemos que um dos principais objetivos do estágio, como componente curricular da formação docente, é potencializar a construção de aprendizagens que se constituirão em saberes do docente.

Imbernón (2006, p. 18) salienta que a “[...] formação docente assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão” espaço onde os estagiários aprendam com suas experiências para conviver com a mudança e as incertezas da profissão.

Mesmo porque as políticas educacionais mudam de acordo com os interesses do Estado e o docente precisa estar preparado para as mudanças, atualmente constantes, ter sua autonomia desenvolvida é importantíssimo para se obtenha sucesso na docência.

CONSIDERAÇÕES

Os caminhos percorridos na pesquisa nos possibilitaram a reflexão acerca das contribuições do estágio curricular na formação docente do Pedagogo desde a implantação do curso de Pedagogia.

Como vimos inicialmente, o modelo de curso e de formação docente que se estruturava no esquema “3 + 1”, nos levou a uma reflexão sobre o tipo de profissional que os cursos de Pedagogia formavam. Essa formação indicava a desarticulação entre os saberes científicos e os saberes didáticos, contribuindo para o entendimento de que o saber teórico, no caso, o científico era mais importante do que o saber prático. A prática de ensino, entendida hoje como estágio, antes realizada no final do curso, colocou em questão a construção epistemológica da Pedagogia, gerando ruptura entre a teoria e a prática. Outra reflexão apontada foi em relação à falta de identidade do curso de Pedagogia que fragilizava a formação do Pedagogo. As incertezas em relação à docência eram constantes, diante das constantes mudanças que ameaçavam a continuidade do curso.

Como vimos, a falta de solidez dessa formação gerou inúmeros debates, conseqüentemente, novas leis foram criadas redefinindo o curso de Pedagogia. Essas Leis clarificaram o campo de atuação do Pedagogo, normatizaram os estágios, evidenciando preocupação com a formação docente do Pedagogo. Deste modo, coube a cada IES, com tempo determinado por lei, adequar o Projeto do Curso de Pedagogia às suas DCN Resolução nº 01/2006, assim como a regulamentação de seus estágios.

Os documentos elaborados pelas IES além de dar respostas às determinações legais tiveram como objetivo, não somente resguardar o estágio, mas percebê-lo num contexto mais amplo comprometido com a formação docente do futuro Pedagogo. Assim, todas as atividades do curso de Pedagogia precisavam estar em consonância com as DCN que, aprovadas, traziam um novo perfil de egresso, exigindo novos encaminhamentos para o estágio.

Deste modo, o estágio curricular abandonou seus aspectos de terminalidade, momento em que eram exigidos novos encaminhamentos, sendo necessário constitui-lo em uma atividade intrinsecamente articulada, onde, atualmente, este estágio curricular supõe uma relação pedagógica constituída entre o estagiário e alguém que já é um profissional em um ambiente institucional.

Portanto, o estágio constitui-se em um momento em que o estagiário assume um maior posicionamento e maior visão de professor e não mais de aluno. É uma experiência de relações com professores, alunos e funcionários das escolas e a comunidade em geral, sendo um momento de formação profissional seja pelo exercício direto, seja pela participação em ambientes próprios de atividades correlatas de sua área, sob a responsabilidade de um professor orientador/supervisor, habilitado que oriente e supervisione as atividades. Nesse prisma, o estágio cumpre, inclusive, com as exigências legais.

Quanto aos aspectos legais, constatamos que a IES pesquisada tem se preocupado com o encaminhamento de seus estagiários à escola campo. Estagiam em escolas conveniadas, possuem o termo de compromisso, a apólice de seguro, ofício e fichas de acompanhamento. No que tange aos aspectos legais, a IES acata todas as determinações. Deste modo, as contribuições à formação docente por via legal são resguardadas.

No entanto, estamos convictos de que apenas o cumprimento dos aspectos legais não garante ao estagiário o conhecimento desejado à docência. Assim, é imprescindível que a sólida formação teórica também concorra para a formação de um perfil de profissional comprometido e engajado com as questões educacionais. Faz-se necessário que a teoria e a prática estejam intimamente relacionadas neste processo de formação docente.

Nesse sentido, entendemos que o estágio curricular é um movimento formativo que vai desde o contato inicial com os contextos educativos até o exercício reflexivo da docência tendo como objetivo a relação teoria e prática. Assim como os autores estudados nesta pesquisa, consideramos o estágio curricular como um espaço para o desenvolvimento de atividades onde os futuros docentes deverão realizar experimentos referentes à sua formação, junto ao seu campo de atuação profissional futura. E é por esta razão que os estágios são compreendidos como a parte mais prática da formação, mas isto não quer dizer que exista uma dicotomia entre os estágios e os saberes teóricos e tampouco entre saberes teórico e a prática, ambos se entrelaçam contribuindo para a formação docente.

No entanto, percebemos que há certa dificuldade por uma parte dos egressos pesquisados neste entendimento. Estes foram categóricos ao afirmar “[...] teoria é uma coisa estágio é outra”, sabemos que essa ruptura é um dos fatores que comprometem a formação desse docente.

Outro dado a ser repensado cabe ao desenvolvimento do estágio que atualmente configura-se em três fases: observação, participação e regência. Reconhecemos a importância de tais atividades e constatamos na fala do egresso as contribuições de cada uma, mas salientamos que não devem ser tomadas como etapas estanques como foram registrados nos depoimentos dos participantes, sendo que, visto desta forma, corrobora com a ruptura entre a teoria e prática.

Embora, nos depoimentos, os participantes da pesquisa não tenham mencionado a interdisciplinaridade, percebemos que timidamente esta faz-se presente nos estágios, através dos projetos realizados, sendo necessário fortalecer e envolver os demais professores, tornando o estágio em uma atividade interdisciplinar e de responsabilidade de todos os professores do curso.

A interdisciplinaridade pressupõe uma nova mentalidade voltada para a promoção de um saber que visa à compreensão da realidade como totalidade, e que supõe que cada especialista reconheça a parcialidade e a relatividade do conhecimento, propondo uma organização curricular onde a estrutura do estágio se faça através de núcleos temáticos ou problemas e promova o trabalho em equipe, tanto no ensino quanto na pesquisa. Da mesma forma, busca-se formar um profissional que possa transitar entre as fronteiras das disciplinas, que ele tenha alguma chance de formação interdisciplinar, de se efetivar o processo de ensino-aprendizagem que se tornará concreto e autônomo na formação do futuro professor. Para isto, estes estagiários precisam vivenciar a interdisciplinaridade.

A pesquisa ratificou que a interdisciplinaridade na IES constitui-se em grande desafio por demandar, não apenas boa vontade dos professores, mas disponibilidade de tempo, dedicação, saber ouvir, compartilhar conhecimentos, espaço, participar de reuniões, gestão compartilhada, entre outros. No entanto, os fatores que deveriam facilitar, contraditoriamente, dificultam a interdisciplinaridade fortalecida com o tipo de contrato de trabalho da maioria dos professores desta IES, pois são horistas, não sendo renumerados pelas atividades extra sala. Porém, existem outras barreiras que precisam ser vencidas, como vimos nos depoimentos dos participantes (P1, P2 e P3), que apresentaram queixas sobre a falta de ajuda da IES nos gastos obtidos no acompanhamento dos estagiários na escola campo, e o número elevado de estagiários por turma dificulta um olhar mais atento de todas as atividades realizadas na escola campo, e, para complementar a renda, eles têm

outros compromissos profissionais, dificultando o acompanhamento destes na escola campo e o desenvolvimento do estágio numa perspectiva interdisciplinar.

Entretanto, há consenso por parte de todos os participantes da pesquisa quanto às contribuições do estágio curricular para a formação docente, reconhecem também a importância do mesmo na aprendizagem da docência.

Nesse contexto, os estágios curriculares constituem a primeira oportunidade que os estagiários têm para experimentar o fazer pedagógico, ainda que seja por um período curto. Os próprios egressos afirmaram que o tempo para a regência é insuficiente para conhecer a docência.

A análise indicou, ainda, que os estagiários e professores orientador/supervisor reconhecem seus papéis na disciplina de estágio; apontam aspectos positivos e negativos em relação as atividades, e se colocam dispostos a contribuir para a transformação desse cenário.

Os egressos destacaram as regências, os planos de aula elaborados em sala, oficinas de confecção de material didático, as aulas presenciais com orientações precisas para o estágio, os projetos pedagógicos desenvolvidos no estágio, entre outras atividades realizadas no estágio curricular, os seminários especialmente pelo momento de reflexão que produziram, consideram que estas atividades contribuíram significativamente em sua formação, afirmando que atualmente no planejamento de suas aulas recorrem a esse conjunto de conhecimentos, mesmo porque na escola, acreditam que por estarem no início da carreira, as informações não são socializadas.

Desta forma, trouxemos, a partir da realização desta pesquisa, algumas contribuições, dentre as quais se destacam alguns desafios a serem enfrentados pela IES e seus docentes no desenvolvimento do estágio: apoiar os professores orientadores/supervisores de estágio em todas as atividades realizadas; orientar a realização de estágios através de projetos para as regências não se tornarem fragmentadas; articular as atividades com as demais disciplinas assegurando a interdisciplinaridade; quanto ao cumprimento da carga horária mínima estabelecida por lei entendemos que aumentá-la seria uma oportunidade de inserir e contemplar outras modalidades de ensino, como sugere também, um dos participantes; formar uma consciência crítica que permita o desenvolvimento do estágio num trabalho cooperativo de responsabilidade de todo o corpo docente; elaborar propostas inovadoras rompendo com o modelo conservador que divide o estágio em fases

estanques; avaliar como o curso está desenvolvendo o estágio curricular e ampliar a comunicação entre a IES e a escola campo.

Enfim, esperamos que essa dissertação transcenda os muros da Universidade e contribua com os estágios curriculares, não necessariamente apenas nos cursos de Pedagogia da IES pesquisada, mas que sirva em especial, como reflexão e orientação nos estágios para a formação docente, a nossa maior preocupação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria Ângela, BRZEZINSKI, Iria. **Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil**: disputas de projetos no campo da formação profissional da educação. Educação e Sociedade, v. 27, n. 96, Campinas: 2006.

ALMEIDA, C. M. A política de cessação do curso de magistério no estado do Paraná: das razões alegadas as que podem ser aventadas. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Setor de Educação Universidade Federal do Paraná, Curitiba 2004.

ANASTASIOU, Lea G. C; PIMENTA, Selma G. **Docência do Ensino Superior** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

AZANHA, José Mario Pires. **Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, n.2. p. 369-378. 2004.

BIANCHI, A. C. M. **Manual de orientação**: estágio supervisionado. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 01/2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne>; acesso em: 15 jul. 2008.

_____, Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 02/2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne>; acesso em: 15 jul. 2008.

_____, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura **Resolução CNE/CP nº 01 de 15/05/2006**.

_____, Lei de **Estágio n. 11.788**, de 25 de setembro de 2008.

_____, Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____, **Parecer CNE/CP Nº 5/2005, aprovado em 13/12/2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. CP – Conselho Pleno.

CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática: questões contemporâneas**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: Busca e movimento**. Campinas: Papyrus, 1996.

_____, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores**. 6 ed. Campinas: Papyrus, 2006.

CIEE. **Guia Prático para entender a nova lei do estágio**. Centro Integração Empresa-Escola. 3 ed atual. São Paulo CIEE 2008.

CHIZZOTTI, A. **Ciências em pesquisa humana e ciências**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez. 2001.

FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 4 ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARRIDO, Elsa; PIMENTA, Selma G. A **Pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor**. In: MARIN, Alda J. (org) Educação continuada. Campinas: Papyrus, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de Pesquisa**. 4 Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HERNANDÉZ, Fernando. A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de Artes Visuais. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **A formação do professor e o ensino das Artes Visuais**. Santa Maria: editora da UFSM, 2005. p. 21-42.

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

_____, F. **Formação continuada de professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LAROUSE, **Ilustrado da Língua Portuguesa**. Coord. Diego Rodrigues. 1 ed. São Paulo: Larousse, 2004.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____, J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI M. S.; **Educação escolar: políticas estrutura e organização**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação)

_____, Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v.27, n.96, p. 843 – 876, out. 2006. Leia mais em: <http://www.webartigos.com/articles/56651/1/ANALISE-DAS-DIRETRIZES-CURRICULARES-NACIONAIS-PARA-O-CURSO-DE-PEDAGOGIA/pagina1.html#ixzz1X0mtVgFU>

LIMA, Licínio C. **A Escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDCKE, Menga; ANDRÉ, Marli, E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Lusinilda C.P. Estágio supervisionado: prática simbólica e experiência inaugural da docência **Tese (Doutorado em Educação Escolar)** – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara Orientador: Edson do Carmo Inforsato – 2010

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. (trad.) Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 1997

NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

PICONEZ, Stela C. B. **A prática de ensino e o Estágio Supervisionado**. 5 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa, Dom Quixote, 1995.

_____, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar**. Trad. Patricia Chittoni Ramos Trad. Patricia Chittoni Ramos Porto Alegre: Artes Médicas, 2000 .

_____, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria do S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____, Selma G. **O Estágio na Formação de Professores Unidade Teoria e Prática?** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____, Selma G. **Pedagogia, Ciência da Educação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____, Selma G.; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PRETTI, Oreste. **A aventura de ser estudante: um guia metodológico**. 4 – Os caminhos da pesquisas II. 3 ed. rev. EdUFMT, Cuiabá, 2001.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 14. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1986. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

_____, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação)

SCHÖN, D. **Educando o profissional Reflexivo: um novo designe para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. (reimpressão 2008)

SILVA, Carmem. S. B. da. **Curso de Pedagogia no Brasil: História e identidade**. 2. ed. Campinas – São Paulo: Autores associados, 2003.

SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice & LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docencia como profissão de interações humanas**. 2. Ed. trad. brasileira João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TOMAZETTI, Elisete M. **Dimensões da Profissão Docente**. UFCN/CE/PPGE agosto 2003 (mimeo)

VEIGA, Ilma. **Docência Universitária na Educação Superior**. 2008 Disponível em http://naeg.prg.usp.br/gap/secoes/seminario/docencia_universitaria_na_educacao_superior.pdf acessado em 14.11.2011.

VELANGA, Carmen T. Currículo e Realidade Multicultural na Fronteira: A Universidade Federal de Rondônia – possibilidades e enfrentamentos **Tese (Doutorado)** PUCSP Programa Educação Currículo. São Paulo, 2003.

_____, Carmen T. As Contribuições do Pensamento do Canadense Peter McLaren e de Paulo Freire para a construção de uma Educação Multicultural Inclusiva In: NENEVÉ, M.; PROENÇA, M. **Educação e diversidade: interfaces Brasil-Canadá**. Org. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

_____, Carmen T. A formação de pedagogos na Universidade Federal de Rondônia (UNIR): um estudo de caso das concepções dos professores do curso de pedagogia (Porto Velho). In: COLARES, Maria Lilia Imbiriba Sousa; ROCHA, Solange Helena Ximenes. (org). **Aprendizagem da Docência: reflexões sobre os cursos de formação, a inserção profissional e as recentes pesquisas na área**. Curitiba: CRV, 2009 p. 157 a 172.

_____, Carmen; BRASILEIRO, T.; COLARES, M. CURRÍCULO E POLÍTICAS PÚBLICAS: reflexões pertinentes aos processos contemporâneos de formação e prática docente no contexto da interdisciplinaridade.

ESPAÇO DO CURRÍCULO, v.3, n.1, pp.324-336, Março de 2010

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb35_03.pdf acesso em 05.03.2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário aos egressos (51)

APÊNDICE B – Carta de apresentação

APÊNDICE C – Termo de compromisso

APÊNDICE D – Termo de consentimento livre esclarecido

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista (Professor Coordenador/Supervisor)

APÊNDICE F – Roteiro de entrevista (Egressos)

APÊNDICE A – Questionário aos egressos

QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS 51 EGRESSOS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – UNIR/2011
 Pesquisa: “O Estágio Curricular e sua contribuição na Formação docente do Pedagogo”

QUESTIONÁRIO 1

(aplicado com egressos do curso de Pedagogia)

CLAUDELICE ALVES PEREIRA VARELLA, mestranda em Educação pela UNIR. Estou realizando uma pesquisa sobre o estágio curricular e sua contribuição na formação docente do Pedagogo. Esta pesquisa depende destes questionários e é de fundamental importância sua participação para realizá-la. Os dados não irão expor os seus participantes, professores, aluno e instituição, ficando em sigilo a identidade de todos os participantes. Obrigada pela sua compreensão, paciência e apoio a este trabalho.

1) Nome:-----

Sexo: Fem () Masc () Idade: _____

2) Atividade profissional atual.....

Quanto tempo?.....

3) Você realizou todos os seus estágios? () sim () não

Poderia comentar um pouco sobre a experiência do estágio.

4) Você está exercendo a docência? () sim () não
 (se a resposta for não, passe para a questão 5)

() Ed. Infantil () Ens. Fundamental 1º ao 5º ano () creche () EJA

4.1 Porque escolheu essa modalidade de ensino para lecionar?

4.2 A sua escolha tem relação com a sua experiência de estágio?

4.3 De que maneira o estágio contribui no exercício de sua profissão?

4.4 Poderia pontuar os problemas percebidos por você?

5) Poderia citar o motivo de ainda não estar exercendo a docência?

Obrigada Claudelice Alves Pereira Varella
 Mestranda em Educação - UNIR

APÊNDICE B – Carta de apresentação

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA – UNIR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: FORMAÇÃO DOCENTE

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Eu, Claudelice Alves Pereira Varella, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia, matrícula nº, solicito a gentileza de que você, egresso do curso de Pedagogia, participe desta investigação, através desta entrevista/questionário, a qual possibilitará conhecer pontos específicos relacionados as contribuições do estágio curricular em sua docência.

Desde já agradeço sua colaboração.

Claudelice Alves Pereira Varella
Mestranda em Educação

Porto Velho, abril de 2011.

APÊNDICE C – Termo de Compromisso

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA – UNIR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE Mestrado *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: FORMAÇÃO DOCENTE

TERMO DE COMPROMISSO

Eu, Claudelice Alves Pereira Varella, RG, aluna regular do Curso de Mestrado *Stricto Sensu* em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia, declaro para os devidos fins que, ao desenvolver pesquisa nesta escola, não divulgarei o nome da instituição em estudo, nas diversas formas de comunicação desta pesquisa, ficando garantido o sigilo do nome dos participantes da mesma, sejam os egressos, docentes, que ministram aulas de estágio. Declaro ainda que, em minha dissertação, ou em partes desta, constarão apenas nomes fictícios ou códigos referentes (número e letras), tanto como designação para a instituição de ensino quanto para as pessoas participantes da pesquisa. Fico a disposição para dirimir quaisquer dúvidas quanto a esta Declaração.

Porto Velho, 30 de abril de 2011.

Claudelice Alves Pereira Varella
Aluna do Curso de Mestrado em Educação
Universidade Federal de Rondônia

APÊNDICE D – Termo de Consentimento

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Sr.(a) _____

Meu nome é CLAUDELICE ALVES PEREIRA VARELLA, sou aluna do mestrado em Educação - Formação Docente pela Universidade Federal de Rondônia. Venho por meio deste, convidá-lo (a) a participar de uma pesquisa intitulada “Estágio Curricular e sua Contribuição na Formação Docente do Pedagogo: Um estudo de caso em uma Instituição de Ensino Superior (IES) de Porto Velho - RO”, tendo como objetivo compreender como o estágio curricular contribui para o processo de formação docente do egresso do curso de Pedagogia.

Para participar desta pesquisa é preciso que você me autorize, por escrito, a vir conversar com você sobre o seu trabalho, o desenvolvido nesta instituição, no local e horário que você escolher. A conversa que teremos será gravada em áudio, para que eu possa rever depois e estudar melhor as informações dadas. Tudo o que for gravado e o que você me contar serão confidenciais, isto é, não serão divulgados nomes, endereço, ou qualquer informação que leve a sua identificação. Ressalto ainda que sua participação não trará nenhum risco à saúde física ou mental e que não haverá nenhuma remuneração pela sua participação e nem qualquer tipo de despesa.

A qualquer momento, você poderá solicitar esclarecimentos sobre a metodologia ou qualquer outro aspecto da pesquisa.

Ao final, escreverei um trabalho sobre as contribuições e problemas percebidos nas atividades do estágio curricular. Comprometo-me a voltar, e contar os resultados desse trabalho para você. Gostaria de deixar claro que, em qualquer momento você pode interromper a sua participação nesta pesquisa, sem trazer nenhum problema pra você.

Agradeço desde já por sua participação e colaboração.

Atenciosamente

CLAUDELICE ALVES PEREIRA VARELLA

APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista professor/ coordenador

Roteiro de Entrevista professor/ coordenador (o professor ficou livre para abordar o assunto)

1. Dados de Identificação formação
2. Experiência profissional, estágio.
3. Concepção de Estágio?
4. Para você, qual é a importância do estágio curricular para a aprendizagem profissional da docência?
5. Comente sobre a legislação e a proposta de Estágio da IES.
6. Descreva como acontece/desenvolve este estágio.
7. Fale dos objetivos do estágio curricular da proposta da IES, e em que medida o estágio curricular atende a esses objetivos e a formação docente do Pedagogo?
8. Desenvolvimento do Estágio
9. Como se estabeleceu sua relação, professor da escola-campo e/ou com os demais sujeitos envolvidos no estágio (professores, coordenadores, alunos, colegas de estágio)?
10. Como você avalia essa relação?
11. Você percebeu o estágio como elemento que estabelece a relação entre a teoria e a prática? Como você percebe essa articulação?
12. Diante disso, para você, qual a importância do estágio para a formação profissional do professor? Considerando a docência do futuro Pedagogo.
13. Como você avalia a relação da universidade (através do estágio) com a escola campo?
14. Gostaria de fazer alguma sugestão no sentido de contribuir com esta atividade.
15. Outras informações

APÊNDICE F – Roteiro de Entrevista Egresso de 2010.2

Roteiro de Entrevista Egresso de 2011

(este roteiro não foi seguido a risca, por se tratar de uma entrevista)

1. Dados de Identificação
2. Comente sobre o curso de Pedagogia.
3. Fale sobre a experiência de estágio.
4. Comente sobre a sua concepção de Estágio Curricular.
5. O que o estágio lhe proporcionou enquanto docente.
6. Como estabeleceu sua relação, como estagiário, com o professor da escola-campo e/ou com os demais sujeitos envolvidos no estágio (professores, coordenadores, alunos, colegas de estágio)?
7. Como você avalia o estágio realizado?
- 8 Percebeu o estágio como elemento que estabelece a relação entre a teoria e a prática? Você percebeu essa articulação?
9. Analise o estágio: como disciplina, currículo e sua relação no contexto escolar.
10. Diante disso, para você, qual a importância do estágio para a formação profissional do professor? (retomando a concepção)
11. Você acredita que o estágio contribuiu para sua formação profissional? Como? De que maneira? Por quê?
12. Como você avalia a relação da universidade (através do estágio) com a escola campo?
13. Que sugestões você daria para contribuir na melhoria da proposta do Estágio Curricular da IES.
14. Outras informações