

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELENIR DA CONCEIÇÃO LIMA NICÁCIO

A DOCÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO II DO CURSO DE PEDAGOGIA DA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS:
CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Manaus-AM
2018

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

N582d Nicacio, Elenir da Conceição Lima
A docência no Estágio Supervisionado II do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas: Contribuições para a formação de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental / Elenir da Conceição Lima Nicacio. 2018 192 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Rosa Mendonça de Brito
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Docência. 2. Estágio Curricular Supervisionado. 3. Formação de professor. 4. Curso de Pedagogia. I. Brito, Rosa Mendonça de II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELENIR DA CONCEIÇÃO LIMA NICÁCIO

A DOCÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO II DO CURSO DE PEDAGOGIA DA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS:
CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal do Amazonas,
como requisito final para obtenção do Título de
Doutora em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a
Rosa Mendonça de Brito.

Manaus-AM
2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELENIR DA CONCEIÇÃO LIMA NICÁCIO

A DOCÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO II DO CURSO DE PEDAGOGIA DA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS:
CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Rosa Mendonça de Brito – Presidente
Faculdade de Educação – Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Prof.^a Dr.^a Zeina Rebouças Corrêa Thomé – Membro
Faculdade de Educação – Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Prof.^a Dr.^a Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro – Membro
Faculdade de Educação – Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Prof.^a Dr.^a Maria Marly de Oliveira Coelho – Membro
Faculdade de Educação – Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Prof. Dr. Oziris Alves Guimarães – Membro
Universidade do Estado de Roraima

DEDICATÓRIA

À Ernestina, minha mãe, in memoriam.

Ao Ricardo Manoel Nicácio, esposo, in memoriam.

À Chloé Souto Loureiro, por compartilhar e patrocinar sonhos, in memoriam.

Aos meus netos e netas para que sejam encorajados ao aprimoramento educacional.

A todos os que ensinam, e a todos aprendem.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida, da força e da esperança.

Às minhas filhas Helen e Loren e aos meus filhos Marlos e André e suas respectivas famílias pela concessão do tempo e apoio à realização destes estudos.

Aos meus familiares Irmãs e Irmãos pelo incentivo.

Aos colegas e amigos da Turma de Doutorado 2013 pelo companheirismo acadêmico neste voo epistemológico.

À Prof.^a Dr.^a Rosa Mendonça de Brito pela competente e paciente orientação na condução deste estudo.

À Douta Banca Examinadora formada pelas professoras: Zeina Rebouças Corrêa Thomé, Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro, Maria Marly de Oliveira Coelho e Professor Oziris Alves Guimarães.

À Prof.^o Dr.^o Alair dos Anjos Silva de Miranda pela colaboração no acompanhamento dos estudos, discussões e análises na qualificação.

Dr. Lucídio Rocha Santos pelo trabalho de análise e avaliação no exame de qualificação.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas pelas problematizações, discussões e encaminhamentos dos estudos.

À Coordenação do PPGÉ e a respectiva Secretária pela atenção e acolhida respeitosa.

Aos Amigos Professores Valdete da Luz Carneiro, Antônia Silva de Lima, Valeria Amed e Isaac Warden Lewis, pela colaboração na produção desta tese.

Aos Alunos e Professores da FAGED/UFAM pelo tempo e depoimentos preciosos compartilhados para a realização deste estudo sobre o estágio curricular supervisionado profissional e suas implicações na formação de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no curso de Pedagogia/currículo 2008/2.

A UFAM por nos ter possibilitado as condições no aprimoramento para contribuir com a formação de professores.

Aos Gestores e Professores das dez Escolas das redes Estadual e Municipal pela atenção e boa vontade em compartilhar suas observações e conhecimentos para a realização deste estudo.

*A todos os que, me sustentando em oração,
torceram para a consecução desta etapa de estudos, a minha sincera gratidão.*

RESUMO

A Tese desenvolvida sobre o tema “A Docência no Estágio Supervisionado II do Curso de Pedagogia da Faculdade e Educação da Universidade Federal do Amazonas: contribuições para a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental” é resultado dos estudos e pesquisa realizados junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Amazonas e teve por objetivo apreender e compreender em profundidade as contribuições do Estágio Supervisionado II para a formação de professores, em especial a sua contribuição para o domínio da docência no processo de ensino para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas-FACED/UFAM. A sua realização, através de um estudo de caso, envolveu pesquisa teórica, documental e empírica, esta realizada através de entrevistas envolvendo cinco grupos de partícipes do referido processo de estágio: coordenação, professores orientadores, supervisores, estagiários e egressos. Os dados analisados qualitativamente a partir das categorias: organização, desenvolvimento e resultado comprovou a tese de que: “*O estágio curricular Supervisionado II, ao final do curso de Licenciatura de Pedagogia, não preparava, ou seja, não qualificava, em 2016, o aluno para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental*”.

Palavras-Chave: Docência. Estágio curricular supervisionado. Formação de professor. Curso de Pedagogia.

ABSTRACT

The developed work on "Teaching in Supervised Internship II of the Pedagogy Course of the Education College of the Federal University of Amazonas: contributions to the teachers training in the initial years of elementary education" is the result of studies and research carried out with the Program of the Post Graduation in Education from the University of Amazonas. This work had as its main objective, learn and understand in depth the contributions of the Supervised Internship II for the teachers training, specially their contribution to the teaching domain in the teaching process for the Initial Years of Elementary Education from the Pedagogy Course of the Education College of the Federal University of Amazonas - FACED / UFAM. Its accomplishment, through a case study, involved theoretical, documentary and empirical research. This research was realized through interviews involving five groups of participants, of the referred Supervised Internship: coordination, teachers, supervisors, trainees and graduates. The qualitative analyzed data from the categories: organization, development and result provided this work that: "The Supervised Internship II course, at the end of the Pedagogy Degree course, did not prepare students, which meant, did not qualify, in 2016, the student for teaching in the Initial years of Elementary School".

Keywords: Teaching. Supervised Internship Program. Teachers Training. Pedagogy Course

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Amostra dos sujeitos	21
Tabela 2 – Demonstrativo da distribuição da carga horária do curso de Pedagogia na FACED	103

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – A distribuição da carga horária do Estágio	103
Gráfico 2 – A inter-relação do Estágio com dois Eixos do currículo	104
Gráfico 3 – A docência e a Gestão Escolar no contexto do Estágio	108
Gráfico 4 – Emprego da carga horária do Estágio Supervisionado II	109
Gráfico 5 – Sugestão para a distribuição da carga horária do Estágio	176
Gráfico 6 – Os entendimentos acerca da preparação para a docência	177

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD – Bibliotecas Digitais de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CLT – Consolidação das leis do Trabalho

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONSEP – Conselho de Ensino e Pesquisa

CONSEPE – Conselho de Ensino e Pesquisa e Extensão

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

FACED – Faculdade de Educação

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB /LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NDE – Núcleo Docente Estruturante

PNE – Plano Nacional de Educação

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PPI – Projeto Político Institucional

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PROEG – Pró-Reitoria de Ensino e Graduação

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 CAMINHO PERCORRIDO	18
2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	25
2.1 Definições	25
2.2 Síntese Histórica	27
2.3 Revisão de Literatura	29
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESTÁGIO SUPERVISIONADO	35
3.1 Arcabouço Legal na Esfera Nacional	36
3.1.1 Na Constituição de 1988	38
3.1.2 Lei nº 9394/96	39
3.1.3 Nas Resoluções	40
3.1.4 A Lei 11.788/2008- Dispõe sobre o estágio de estudantes	44
3.2 Arcabouço Legal na Universidade Federal do Amazonas	45
3.2.1 Resolução 004/2000/CONSEP	46
3.2.2 Projeto Pedagógico FACED/2008-2 da Faculdade de Educação/UFAM	49
4 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NAS VOZES DE TEÓRICOS	55
4.1 Concepções de Pensadores Estrangeiros	56
4.1.1 Maurice Tardif	57
4.1.2 Antonio Nóvoa	60
4.1.3 Maria do Céu Roldão	62
4.1.4 Isabel Alarcão	63
4.1.5 Donald Schön	65
4.1.6 Philippe Perrenoud	67
4.1.7 Edgar Morin	74
4.1.8 Gérard Potvin	75
4.1.9 Francisco Imbernón	77
4.2 Concepções de Pensadores Nacionais	79
4.2.1 Paulo Freire	79
4.2.2 Selma Garrido Pimenta	81
4.2.3 José Carlos Libâneo	86
4.2.4 Miguel Arroyo	88
4.2.5 Irides Marques Barreiro e Raimunda Abou Gebran	93
4.2.6 Tânia Lucia Lupatini	94
4.2.7 Anna Cecília de Moraes Bianchi	96
4.2.8 Maria Flávia Sarti	98
4.2.9 Adalto Lopes da Silva Filho	100

5 AS RELAÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO II COM DOIS EIXOS DO CURRÍCULO	102
6 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA-FACED/UFAM .	110
6.1 Organização	112
6.2 Desenvolvimento	121
6.2.1 Importância, Tempo e Momento do Estágio Supervisionado II	122
6.2.2 Função e importância do professor orientador	129
6.2.3 Função do Professor Supervisor	134
6.2.4 Alunos Estagiários: orientações legais e atividades	143
6.3 Resultado	150
6.3.1 Egressos	150
6.3.2 Professor Orientador	156
6.3.3 Professores Supervisores	157
6.4 Sugestões dos Participantes da Pesquisa para a melhoria do Estágio Supervisionado II	160
REFLEXÕES E SUGESTÕES	163
REFERÊNCIAS	178
FONTES DE PESQUISA: legislação e documentos	190

INTRODUÇÃO

A formação de professores implica a ideia de um indivíduo que deve adquirir certas competências proporcionadas pelo ensino. Por sua vez, o ensino implica um saber a transmitir, que pode ser magistral ou passar por um processo de apropriação e de construção. Nessa perspectiva, formar professores é dotá-los de competências que lhes permitirão gerir, construir mediações entre as práticas e os saberes constituídos.

Diante disso, discutir o Estágio Supervisionado obrigatório como uma das condições para a formação de professores no Brasil envolve, também, uma reflexão sobre a formação de cidadãos críticos e criativos numa realidade social historicamente segregadora e limitadora das capacidades humanas, em especial a partir dos anos de 1930, quando a indústria passou a ser o centro das relações sociais e a educação como produção não-material, ficou à margem do desenvolvimento implantado no país. Não sendo prioritária, a ela foi imputado o papel de reprodutora das relações sociais dominantes e ao professor a transmissão da ideologia do capital.

O advento do neoliberalismo reforça a ideia de modernidade no Brasil, porém de uma modernidade excludente centrada na tecnologia eletrônica, na sociedade automatizada e de consumo referenciada pelos meios de comunicação, pelos símbolos e signos que invadem o cotidiano do homem e, conseqüentemente, o da educação.

Nesse contexto, o homem contemporâneo se entrega ao prazer, ao consumo e ao presente imediato. A realidade torna-se fragmentada, o individualismo se exacerba contribuindo para o descompromisso social, o esvaziamento das instituições sociais, o afrouxamento das relações, a perda do sentido de continuidade da história, a fragmentação das classes e a desvalorização do trabalho, da política e da família. Como o professor faz parte desse contexto pós-moderno, a competência técnica passa a fazer parte da sua formação de maneira fragmentada, sem referências teóricas fundamentais que deem sentido à totalidade do conhecimento, o que leva ao “espontaneísmo” e improvisação em sua prática diária.

Nesta perspectiva, a maioria das propostas educacionais irá limitar-se a “reciclar” professores no interior das escolas e fora delas através de seminários e cursos de forma

compactada sem o devido tempo e espaço para a reflexão. No afã de melhorar a qualidade do ensino com propostas parceladas e imediatistas, o conhecimento é relativizado e fragmentado. Não há que discutir a importância da competência técnica para o professor, o que se discute é a não associação à formação técnica, uma atitude pedagógica transformadora porque, quando o processo educativo é desenvolvido através do espontaneísmo e do individualismo ela passa a ser um instrumento de conformação social cujo papel se resume em preparar os indivíduos para que desempenhem uma função na hierarquia social do mundo capitalista.

Disso se depreende, conforme ensina Morin (2001), que tenhamos consciência, que saibamos o que é educação, o que é ensino e o que é formação. Termos que se confundem e se distanciam igualmente. Enquanto a palavra Educação pode significar a utilização de meios que permitem assegurar a formação e o desenvolvimento de um ser humano, a palavra ‘ensino’ entendida como “arte ou ação de transmitir os conhecimentos a um aluno, de modo que ele os compreenda e assimile, tem um sentido mais restrito, porque apenas cognitivo” (Idem, p. 11). O termo formação, por outro lado, possui conotações de moldagem e conformação e possui o defeito de ignorar que a função do ensino é favorecer a autonomia do espírito que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver e favoreça um modo de pensar aberto e livre.

Devemos, pois, considerar os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los uns aos outros. É necessário que a instituição formadora e os professores entendam essa realidade e a enfrentem na tentativa de levar os sistemas e instituições de ensino e as escolas a uma convergência que resulte em modelos de formação capazes de preservar objetivos comuns da educação.

O estágio supervisionado ao longo dos anos tem sido considerado, em geral, como o momento da aplicação dos conhecimentos, habilidades e competências que, amalgamadas às teorias, métodos e técnicas que fundamentaram o processo da formação profissional, possibilitam ao estagiário vivenciar, sem vínculo empregatício, no *locus* da profissão e sob a supervisão de profissionais com competências institucionais, as atividades necessárias a um trabalhador com competência para o exercício de uma profissão. A principal importância do estágio recai sobre o fato dele propiciar ao estagiário a oportunidade de sua integração, assim como a possibilidade de realizar observações e pesquisas sobre o ambiente e funcionamento das instituições em que realizará o estágio e com isso planejar as ações conjuntas a serem desenvolvidas na situação real de trabalho inerente à profissão para a qual está sendo preparado.

Na formação de professores, o estágio supervisionado se configura como o exercício de práticas de ensino no contexto escolar. Na Lei nº 9.394/96, Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Artigo 65 determina que “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”. Na Universidade Federal do Amazonas - UFAM o estágio é “o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, visando ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional (docência) e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (Art. 1º da Resolução nº 067/2011- CONSEPE/CEG de 30/11/2011). Apesar da UFAM ter editado uma nova Resolução para orientar o Estágio Supervisionado, na FACED/UFAM o Estágio Supervisionado ainda é orientado por um PPC construído em 2008-2, tendo por suporte a Resolução nº 004/2000-CONSEP e não a Resolução 067/2011- CONSEPE/CEG.

Apesar do Estágio Supervisionado na FACED estar estruturado em três momentos: Estágio Supervisionado I – Educação Infantil; Estágio Supervisionado II – Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Estágio Supervisionado III – Gestão Escolar, o trabalho apresentado teve por objetivo apreender e compreender em profundidade as contribuições do Estágio Supervisionado II para a formação de professores, em especial a sua contribuição para o domínio da docência no processo de ensino para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas – FACED/UFAM. Para isso foram utilizadas, quando da análise dos dados, as categorias: organização, desenvolvimento e resultado.

O problema que deu origem ao estudo vinha, já de há muito, nos inquietando. Nos perguntávamos constantemente, se realmente o Estágio Supervisionado II (Profissional) estava conseguindo cumprir com a sua função de preparar o aluno de pedagogia para atuar como professor da Educação Básica para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Diante dessa preocupação resolvemos, quando da nossa inscrição para o Curso de Doutorado do PPGE/UFAM, encaminhar os nossos estudos e pesquisa para conhecer com maior profundidade essa dimensão da Licenciatura em Pedagogia proporcionado pela Faculdade de Educação da UFAM.

A escolha do tema e a elaboração da tese: *O estágio curricular Supervisionado II, ao final do curso de Licenciatura de Pedagogia, não preparava, ou seja, não qualificava (2016) o aluno*

para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, decorreram das nossas vivências como professora da disciplina Estágio Supervisionado, especialmente do Estágio Supervisionado II, na Faculdade de Educação. Decorreu, também, do entendimento de que o Estágio Supervisionado é a última e principal oportunidade para a vivência do aluno de pedagogia com as questões inerentes aos processos de ensino e de aprendizagem no contexto escolar, especialmente quanto a atividade de docência em sala de aula e que, segundo nos parecia, o desenvolvimento da disciplina não estava conseguindo alcançar os objetivos traçados e esperados.

No exercício do magistério dessas disciplinas nos deparamos, algumas vezes, com situações que indicavam o despreparo dos estagiários para as atividades da prática pedagógica e, durante o processo avaliativo da atividade de regências de aulas nos inquietava as repetidas declarações feitas por alunos estagiários de que “nunca haviam dado aula” e que aquela era a primeira vez que faziam regência de sala de aula.

Ao verificarmos que as declarações eram espontâneas e não decorriam de tensão ou nervosismo frente à situação de avaliação que a atividade exigia, mas da falta de exercício de práticas pedagógicas ao longo do curso, buscávamos juntamente com os alunos estagiários, formas para superar as dificuldades apresentadas por eles; o que era quase impossível em decorrência do quantitativo de alunos estagiários, do tempo e das atividades a serem desenvolvidas: diagnóstico, observação, acompanhamento e prática pedagógica, esta pressupondo a elaboração e o desenvolvimento de planos de estágio na Escola. De modo que só teriam 12 horas, em três dias, para exercitarem individualmente as regências do processo ensino/aprendizagem em sala de aula devendo elaborar os registros para compor o Relatório de Estágio II.

Decorrente dos objetivos traçados, foram elaboradas as seguintes questões que nortearam as entrevistas com os alunos finalistas, os egressos do curso, os professores orientadores e supervisores de estágio e a coordenação do curso de pedagogia da FACED:

1. Qual a finalidade e a importância do estágio supervisionado para a formação de professores?
2. Existe planejamento para a organização e desenvolvimento do estágio supervisionado II envolvendo a relação entre a instituição formadora, o campo do estágio e o aluno estagiário?
3. Como se dá o acompanhamento dos estagiários nas escolas campo de estágio?

4. O Estágio Supervisionado II realizado pelo Curso de Pedagogia da FACED/UFAM prepara o aluno estagiário para a docência, ou seja, para o processo ensino/aprendizagem?

5. Que sugestões você apresenta para a realização do Estágio Supervisionado II?

O estudo que visou analisar e discutir a Tese acima apresentada foi estruturado em seis (6) capítulos. No primeiro está apresentado o caminho percorrido, ou seja, a metodologia utilizada que envolveu estabelecer o campo e os sujeitos da pesquisa, os tipos de pesquisa que dariam suporte ao trabalho, os instrumentos utilizados para a coleta de dados e o tipo de análise a ser utilizada para que fosse possível apreender, compreender e construir um conhecimento, o mais próximo possível, sobre o problema objeto do estudo.

No segundo capítulo destacamos as definições inerentes à temática do estudo, a síntese histórica e a revisão da literatura sobre o tema.

No terceiro capítulo apresentamos o arcabouço legal brasileiro e da instituição FACED/UFAM sobre a formação de professores e o estágio supervisionado.

No quarto capítulo trazemos ao texto estudos e ideias de teóricos estrangeiros e nacionais sobre a temática.

No quinto capítulo apresentamos as relações do Estágio Curricular Supervisionado II que integra o Eixo 6 - prática pedagógica/estágio, com os Eixo 3 - Pesquisa e o Eixo 4 –Disciplinas teórico-práticas, que no PPC/2008-02 do Curso de Pedagogia da FACED/UFAM destina-se à docência.

No sexto capítulo apresentamos os dados coletados e suas análises, a partir de três categorias: Organização, Desenvolvimento e Resultado, assim como sugestões para a melhoria do Estágio Supervisionado II.

Ao fim, após demonstrar que a tese levantada inicialmente foi confirmada, apresentamos nossas considerações e sugestões visando contribuir para o aprimoramento do estágio supervisionado II e a consequente competência do estagiário para a atividade de ensino e aprendizagem na formação de professores do curso de Pedagogia da FACED/UFAM.

1 CAMINHO PERCORRIDO

No campo educativo é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e promove a sua atualização frente à realidade do mundo. Ela vincula pensamento e ação e possibilita explicações ou soluções de problemas que levam não apenas à aquisição de novos conhecimentos, mas, também, favorecem uma determinada intervenção (BRITO, 2016, p. 13).

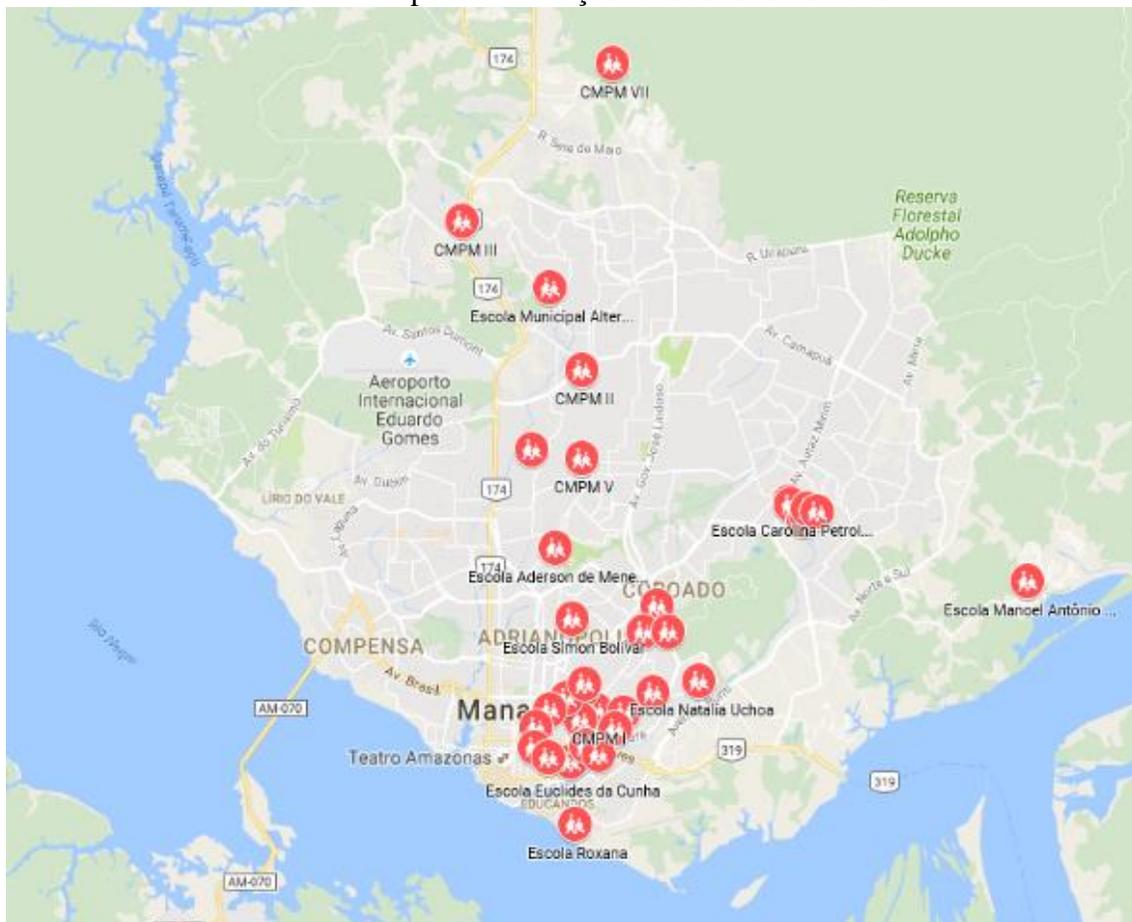
Apesar de, quase sempre no desenvolvimento de Teses ou Dissertações, a metodologia ser agregada a Introdução, optamos por trazê-la em separado por entender que desta maneira o processo, o caminho empreendido fica mais claro. Decorrente disso, neste capítulo serão apresentados o campo e os sujeitos da pesquisa, os procedimentos adotados para a obtenção de dados e o tipo de análise empreendida.

Para a determinação do campo da pesquisa levamos em consideração, em primeiro lugar, a localização da instituição formadora (Zona Sul de Manaus), para que pudéssemos escolher as escolas em função de tal localização. Para isso visitamos algumas escolas municipais e estaduais dessa área visando verificar: a) quais delas realizavam o ensino para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; b) se recebiam alunos do nono período do Curso de Pedagogia da FACED/UFAM para realizarem o Estágio Supervisionado II; c) se o corpo docente das escolas, contavam com professores formados pelo currículo 2008/2.

Nessa busca foram visitadas trinta e cinco (35) escolas, mas nem todas se dispuseram a nos atender e autorizar a pesquisa, em algumas nos diziam que os professores estavam realizando treinamentos, outras que os professores estavam em reuniões com gestores, ou que os gestores estavam ausentes atendendo convocatórias para reuniões das Secretarias e, assim, não haveria quem autorizasse nossa pesquisa. Isto resultou que o quantitativo de escolas do campo de pesquisa fosse reduzido para dez (10) escolas.

O mapa a seguir, apresenta a localização das escolas visitadas.

Mapa de localização das escolas visitadas



Fonte: Google Maps.

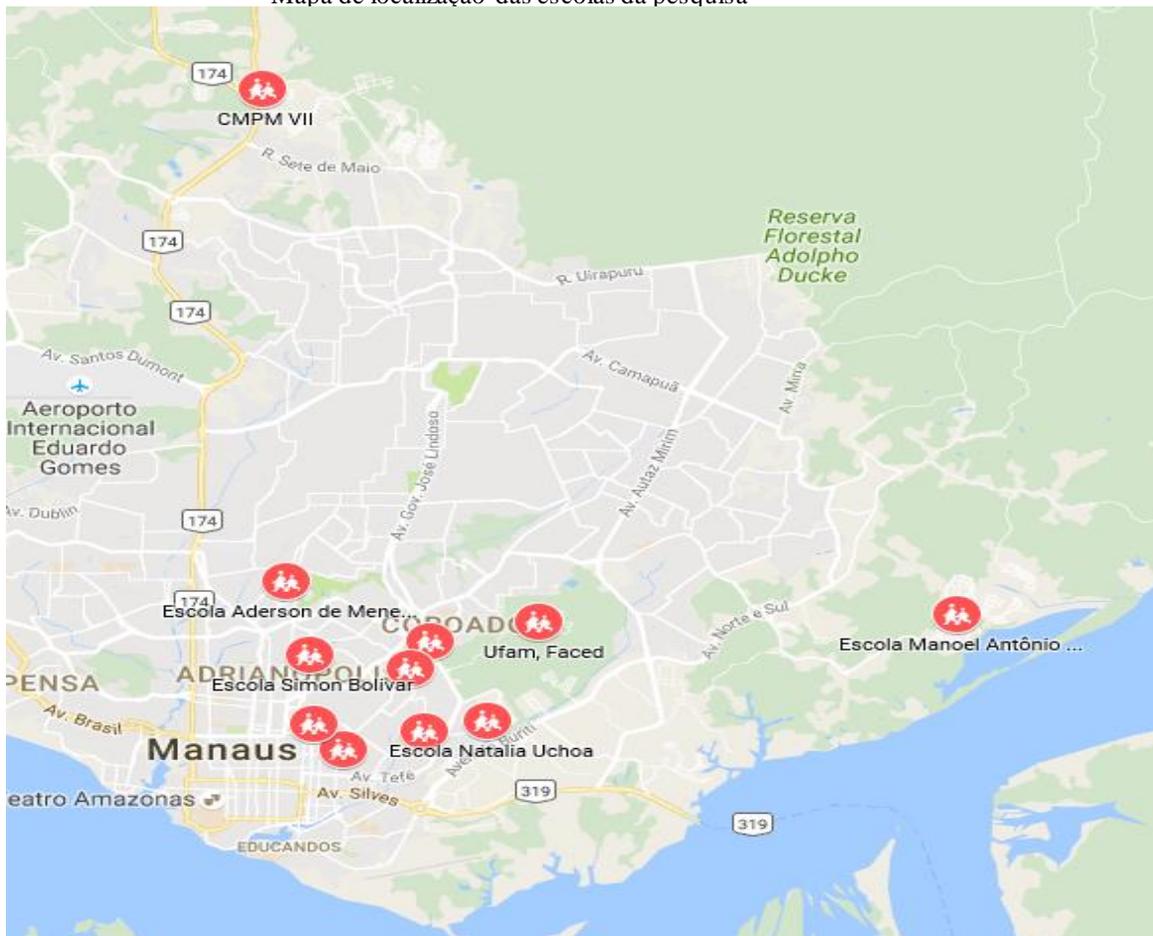
Em decorrência das informações de que os sujeitos que se buscavam estariam, prioritariamente, trabalhando nas escolas da Zona Leste, nos dirigimos para dois Distritos da Rede Municipal de Ensino responsável pela alocação de professores naquela Zona. Um dos Distritos informou não dispor de tal informação. Outro forneceu o contato telefônico de alguns gestores para que eles nos informassem sobre a presença de professores egressos da FACED/UFAM trabalhando nas escolas daquele Distrito.

Inúmeras tentativas foram realizadas, mas houve dificuldade em completar e/ou serem atendidas as ligações telefônicas. Não obtendo nenhuma informação, resolvemos visitar aleatoriamente, várias escolas de cinco zonas da cidade de Manaus: Centro, Sul, Leste, Norte e Oeste em busca de pessoas que desejassem e pudessem fazer parte da pesquisa. Na instituição

formadora, também tivemos dificuldades para conseguir formar um grupo significativo de sujeitos para participarem da pesquisa.

Após as visitas estabelecemos que o campo da pesquisa seria constituído pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas - FAGED/UFAM (instituição formadora) e dez (10) escolas do Ensino Fundamental – I, das redes municipal e estadual de ensino da cidade de Manaus, Estado do Amazonas.

Mapa de localização das escolas da pesquisa



Fonte: Google Maps

Como os participantes da pesquisa deveriam estar envolvidos em atividades relacionadas ao processo do estágio estabelecemos os seguintes grupos de profissionais para a composição de sujeitos da pesquisa: coordenação do curso de pedagogia, professores orientadores de estágio,

professores supervisores, alunos estagiários e egressos. A seguir o quadro demonstrativo dos sujeitos que participaram da pesquisa:

Tabela 1
Amostra dos sujeitos

Sujeitos	Previsão	Adesões	Entrevistas Realizadas
Coordenação do Curso – CC	06	5	2
Professor Orientador – PO	10	12	6
Professor Supervisor – PS	25	26	20
Aluno Estagiário – AE	30	34	19
Professor Egresso – PE	15	15	10

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, a partir dos dados coletados.

O perfil dos entrevistados: no que tange aos professores que desenvolvem funções de coordenação do curso e orientação de Estágio Supervisionado da FACED/UFAM, é constituído por professores em regime de dedicação exclusiva, efetivos, mestres ou doutores em educação.

Quanto aos professores supervisores, nas escolas campo de estágio, das redes públicas de ensino, já vivenciaram experiências em supervisionar estagiários e demonstraram interesse em contribuir com a formação de professores.

Os dezenove alunos estagiários, todos alunos da formação inicial do curso de Pedagogia, estavam realizando o Estágio Supervisionado II para os anos iniciais do ensino fundamental, quando da realização das entrevistas.

Os professores egressos estavam ministrando para alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Para compor a amostra devemos seguir procedimentos que assegurem ser ela uma representação adequada da população donde foi retirada. A amostra aqui apresentada, é uma parcela, um subconjunto do universo da população envolvida com a questão em estudo escolhida de forma aleatória, isto é, não intencional. No caso dos alunos estagiários, por exemplo, comparecemos às reuniões da Coordenação do Curso, no auditório da instituição formadora, realizadas durante a organização das turmas de alunos do nono período de 2016, na qual estavam também, presentes os professores orientadores de Estágio Supervisionado Profissional/Estágio Supervisionado II do curso de Pedagogia. Naquele momento, obtivemos as autorizações da

Coordenação e dos Professores Orientadores do estágio, ministrantes da Disciplina Estágio Supervisionado II, para realizar as entrevistas com os alunos.

Após a autorização, reunimos com as turmas e informamos sobre a pesquisa e os convidamos para participarem, como voluntários. Alguns aderiram imediatamente e assinaram o termo de adesão; outros só o fizeram quando das reuniões de orientação de estágio com os professores orientadores. Para a adesão dos professores orientadores que atuaram com turmas do currículo 2008/2, desde 2013 até 2016, e da Coordenação do Curso, apresentamos o nosso Projeto de Tese e os convidamos para participarem da pesquisa. Alguns assinaram os termos de adesão, mas apesar de agendamentos prévios, nem todos nos concederam a entrevista. Alguns professores justificaram estarem muito ocupados com algum evento; outros diziam estarem participando dos processos avaliativos com suas turmas ou ainda, muito ocupados.

A adesão dos professores Supervisores nas escolas campo de estágio decorreu de visitas às escolas e a apresentação do projeto de pesquisa. Convidados para participarem da pesquisa, muitos aquiesceram de imediato e assinaram o termo de adesão. Mas, por motivos diversos, vários não participaram da entrevista. Agendada com bastante antecedência e anotada no quadro-agenda criado para melhor organização da pesquisa, realizamos as entrevistas e entregamos a cada entrevistado uma carta de agradecimento contendo as informações sobre a sua participação no estudo.

Porque se constituiu numa unidade dentro de um sistema mais amplo, incidindo sobre aquilo que o problema tem de único, com valor em si mesmo, ter sido realizada através de contato direto com a situação e as pessoas dos grupos selecionados, ter permitido que a investigadora diversificasse as fontes de informações e com isso percebesse novos elementos significantes que surgiram durante o estudo e, com isso, retratar a realidade de forma ampla e profunda, a partir dos ensinamentos de Brito (2016), podemos dizer que a pesquisa se caracterizou como estudo de caso.

Os conhecimentos e os dados foram obtidos através de pesquisas documental, bibliográfica e empírica (de campo), esta envolvendo, como já foi dito, a instituição formadora (FACED/UFAM) e as seguintes escolas da rede estadual e municipal de ensino, nas zonas Norte, Leste e Centro Sul da cidade de Manaus, no Estado do Amazonas.

Zona Norte: Colégio da Polícia Militar - CPM VII

Zona Leste: Escola Estadual Manoel Antônio de Sousa

Zona Centro Sul: Escola Estadual Nathalia Uchoa; Escola Estadual Aderson de Menezes; Escola Estadual Libertador Simon Bolívar; Escola Municipal Padre Mauro Fancello; Escola Municipal Jose Wanderberg Ramos Leite; Escola Municipal Thomas Meireles; Escola Municipal Professora Regina Vitoria; Colégio da Polícia Militar - CPMPI.

Como fontes de informação e de conhecimento foram utilizados os instrumentos legais pertinentes, bibliografia específica referente à formação de professores e ao estágio curricular, além de pesquisa empírica.

Na pesquisa empírica os dados foram coletados através de entrevistas dirigidas com questões abertas para servirem de indicadores explicativos do problema em estudo. Algumas entrevistas foram gravadas, com o devido consentimento dos sujeitos, outras, por falta de tempo para o encontro com a pesquisadora, foram respondidas por e-mail. Para os alunos estagiários do nono período que estavam cursando Estágio Supervisionado - II, em vez de diálogo oral, solicitamos que eles respondessem as questões da entrevista por escrito, mesmo estando na presença da pesquisadora, e que nelas contivesse seus entendimentos, posicionamentos e explicações pessoais.

Para conduzir as entrevistas a pesquisadora elaborou um roteiro com as questões que foram entregues aos entrevistados com o esclarecimento de que não se buscava respostas do tipo “sim” e “não”, mas posicionamentos pessoais, explicações, buscando com isso não apenas informações, mas o entendimento do processo do estágio vivenciado pelos alunos. Para isso procurou estabelecer uma situação de confiabilidade com o interlocutor para que eles pudessem ficar à vontade para responder as questões propostas pela pesquisadora.

Seguindo a ideia de Szymanski e Almeida (2004, p.12), no contato inicial com os sujeitos, procuramos nos assegurar da compreensão dos entrevistados acerca dos objetivos da pesquisa e, após concordarem em participar, solicitamos que assinassem um Termo de Adesão e preenchessem uma Ficha de Registro sobre suas experiências/vivências pedagógicas. Após esses procedimentos foi agendada a entrevista na Ficha-agenda. Para iniciar a entrevista apresentamos inicialmente algumas questões motivadoras que facilitaram o início do diálogo. Algumas perguntas foram comuns a todos os sujeitos, outras específicas para os diferentes sujeitos

partícipes do processo do estágio. Ao término de cada entrevista entregamos uma nota de agradecimento dizendo da importância da sua participação na pesquisa

As questões encerravam expectativas de que as respostas pudessem desvelar as vivências de cada grupo de sujeitos e projetar sugestões que contribuíssem para a melhoria das práticas pedagógicas no processo do estágio, tanto do ponto de vista docente quanto do alunado. Seguindo as orientações de Szymanski e Almeida (2004, p.74), as transcrições das falas proferidas nas entrevistas foram registradas tal como se deram a fim de que no momento das análises possibilitasse à pesquisadora, no reencontro com as falas dos entrevistados, refletir sobre as mesmas para uma maior compreensão do entendimento exposto.

Os dados levantados foram analisados qualitativamente a partir de três categorias, organização, desenvolvimento e resultado. Proporcionando que o universo de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes pudessem ser levados em consideração no retratar as perspectivas dos participantes quanto ao problema pesquisado tendo por suporte a legislação pertinente e ideias dos teóricos. Visou a “superação da incerteza, o enriquecimento da leitura, a compreensão crítica do sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas [...] que permitem passar dos elementos descritivos à interpretação e compreensão” (BRITO 2016, p. 58).

Toda análise de conteúdo, segundo Franco (2005), implica comparações contextuais cujos tipos podem ser multivariados e obrigatoriamente direcionados a partir da sensibilidade, da intencionalidade e da competência teórica do pesquisador. As categorias não foram definidas aprioristicamente, emergiram das falas, dos discursos, dos conteúdos das respostas e “implicaram constante ida e volta do material de análise à teoria” (FRANCO 2005, p. 59).

2 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação do professor é algo muito especial. Da aplicação competente de seu conhecimento profissional vai depender o futuro de todos os que hoje, no papel de aprendizes, participarão do processo educativo (BIANCHI, 2011, p. 5).

Neste capítulo serão apresentadas, inicialmente, algumas definições de estágio, resumo histórico e, posteriormente, a revisão da literatura que nos possibilitou realizar a escolha dos teóricos que subsidiam o estudo.

2.1 Definições

Para compreender a importância e o significado do processo do estágio curricular e o estágio profissional é necessário, em primeiro lugar, que saibamos do que estamos falando. Para tanto é necessário que apreendamos algumas definições trazidas pela legislação e pelos teóricos.

De acordo com o dicionário Koogan Larousse (1978), estágio refere-se à período de estudos práticos, exigido dos candidatos ao exercício de certas profissões liberais como estágio de engenharia e estágio pedagógico; e significa também aprendizagem e experiência. A palavra estagiário é um adjetivo referente a que, ou aquele que faz estágio, e cita como exemplo: professor estagiário.

O estágio curricular, segundo o Decreto N° 87.497 de 1982, que regulamentava o estágio no ensino superior,

Considera-se estágio curricular, para os efeitos deste Decreto, as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino.

Na Lei 11.788/2008, Art. 1º, § 1º e 2º que dispõe sobre o estágio de estudantes,

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. Faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando visando ao aprendizado de competências próprias da atividade.

A definição de estágio na Resolução 004/2000-CONSEP, da UFAM está posta no § 1º do Art. 2º, nele, “os estágios são atividades acadêmicas que seguem as mesmas normas das disciplinas obrigatórias, obedecidos os seguintes requisitos: período para inscrição. Obrigatoriedade de 75 de frequência, elaboração de plano de ensino e avaliação”.

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC-2008-02) da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Amazonas, não traz definição de estágio, mas de aluno estagiário: “consideramos um aluno estagiário, aquele que no decorrer de seu curso sofre experiências mediadas tanto por um professor supervisor quanto por uma instituição escolar” (PPC, 2008-02, p. 25). O PPC refere-se ao desenvolvimento do estágio supervisionado:

O Estágio Supervisionado Profissional desenvolver-se-á com base no princípio da relação orgânica entre teoria e prática e será organizado e executado por área de formação a partir do 8º período. As orientações serão realizadas no horário do curso, tomando por base o trabalho científico de acompanhamento, e o trabalho de campo terá sua execução em turno/horário diferenciado ao do ingresso do discente no curso. Essa configuração do Estágio Supervisionado a partir do 8º período requer cuidadoso planejamento, visando à formação teórica e pedagógica contínua do Pedagogo. O fato de o estágio profissional acontecer somente após o desenvolvimento de todas as disciplinas pó áreas, exige a articulação planejamento entre o desenvolvimento do currículo e a implementação dos instrumentos para configuração, apropriação e intervenção pedagógica (PPC, 2008, p. 25).

Antunes (2001, p. 115), considera que estágio é um “treinamento técnico-profissional realizado em empresa pública ou privada, sem vínculos empregatícios e previsto no currículo”. Para Bianchi (2011, p. 1), o Estágio Supervisionado “é uma atividade em que o aluno revela sua criatividade, independência e caráter, proporcionando-lhe oportunidade para perceber se a escolha da profissão para a qual se destina corresponde a sua verdadeira aptidão”. Segundo Ribeiro (1991), o estágio é o momento do currículo de formação do professor em que o aluno

treina em situações reais algumas habilidades necessárias para o futuro desempenho do magistério, e se constitui em fonte de oportunidade de crescimento pessoal e profissional. É o apoio pedagógico prestado ao acadêmico por professor-orientador e supervisor técnico da área do conhecimento do estágio, para garantir ao aluno estagiário a plenitude de seu aprendizado.

No Projeto Pedagógico do Curso (PPC), a docência é definida como

o princípio estruturante da formação do pedagogo, devendo ser entendida a partir das estruturas teóricas e metodológicas que compreendem a organização, o desenvolvimento e a gestão de processos de ensino e de aprendizagem, em ambientes escolares e não-escolares, como também na produção e disseminação de conhecimentos da área da educação (PPC, 2008-02, p. 10).

Compondo o perfil do Licenciado em Pedagogia, no PPC a docência é uma das dimensões do seu campo de atuação:

Docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais da Educação Básica, orientada para a educação sistematizada da criança no sentido de seu desenvolvimento intelectual, cultural, social, linguístico e estético, dimensionando os diferentes modos pedagógicos, linguagens e produções culturais destinadas a apropriação e internalização da cultura e do conhecimento pela criança (PPC, 2008-02, p. 11).

Sendo também, um dos princípios que norteiam a formação do Pedagogo na Universidade Federal do Amazonas:

A docência como base da formação profissional. A concepção de docência é ampliada, englobando o ensino e a pesquisa como atividades indissociáveis para um profissional que compreenda a realidade na qual está inserido, construindo o conhecimento sobre ela; formulando e desenvolvendo projetos educacionais. Nesta perspectiva, em acordo com as indicações do Parecer CNE/CP nº 3/2006, a docência é 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 (PPC, 2008-02, p. 59).

2.2 Síntese Histórica

A função do estágio é reforçar o aprendizado profissional do educando através da experiência prática. Ele oferece ao educando a oportunidade de colocar em prática o conhecimento construído nas aulas teóricas, sob a supervisão de um profissional da área que irá

orientá-lo nas atividades desenvolvidas, para que no momento em que estiver atuando profissionalmente esteja menos sujeito a falhas no cumprimento de suas atribuições.

Diversas normas legais buscaram regulamentar o estágio no Brasil. A primeira delas foi o Decreto-Lei nº 4.073/42, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Industrial. Nesta Lei, o estágio foi definido como “um período de trabalho” realizado pelo estudante em alguma indústria, sob o controle de um docente. Nas faculdades e escolas técnicas, todavia, o estágio escolar somente seria instituído no final da década de 60, quando em 1967 o Ministério do Trabalho e Previdência Social sancionou a Portaria nº 1.002 que definia a importância do estágio para o aperfeiçoamento do ensino; criava as condições favoráveis para o entrosamento entre a escola e a empresa; determinava que o estágio deveria ser realizado através de um contrato contendo duração, carga horária, valor da bolsa e o seguro contra acidentes pessoais; e estabelecia que o estágio não geraria vinculação empregatícia, encargos sociais, pagamento de férias ou de 13^o salário. ()

O Decreto nº 66.546, de 11 de maio de 1970, cria os “estágios práticos” de nível superior nas áreas de engenharia, tecnologia, economia e administração, mas deixa de fora as áreas da saúde e educação. Para as atividades de estágio foram previstas bolsas de estudos, tanto no setor público como no privado, com a previsão de que isso não significaria geração de vínculo empregatício. Em 1971 a Lei nº 5.692/71 (LDB), que fixou as diretrizes e bases da educação e impôs a profissionalização a toda escola secundária nacional, evidencia a necessidade do estágio como elemento complementar à formação do educando. Na mesma década, ocorre a regulamentação do estágio de estudantes do ensino superior e profissionalizante de 2^o Grau no serviço público federal, com a publicação do Decreto nº 75.778, de 26 de maio de 1975.

Em 7 de dezembro de 1977, com a Lei 6.494, foi criado o Estágio Curricular no Brasil, cuja regulamentação foi feita pelo Decreto 87.497, de 18 de agosto de 1982. Segundo este Decreto, o Estágio Curricular faz parte do processo de formação profissional do acadêmico do curso superior, permitindo-lhe a presença participativa em ambientes afins à habilitação pleiteada e deve ocorrer em atividades da respectiva área de atuação profissional, sob a responsabilidade dos cursos e de professores competentes das áreas específicas. Em função do caráter formador, que favorece a relação entre teoria e prática social, o Estágio Supervisionado é disciplina obrigatória e deve ser planejadas de acordo com o projeto pedagógico do curso e a “carga-horária, duração e jornada de estágio curricular, não poderá ser inferior a um semestre letivo”.

A Lei 9394/1996 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao tratar no Art. 62 da formação de docentes para atuar na educação básica diz que a mesma será realizada em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. Estabelece através do Art. 65, o mínimo de 300 horas nos cursos de formação docente para a prática de ensino (estágio supervisionado). Quanto ao estágio, o Art. 82 determina que serão os Sistemas de Ensino que estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria.

A Lei 11.788/2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes, em seu Art. 1º o considera como ato educativo escolar supervisionado que será desenvolvido no ambiente de trabalho visando à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior. Diz, ainda, que o mesmo deve fazer parte do projeto pedagógico do curso e deve integrar o itinerário formativo do educando visando ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular com vistas ao desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

Na Universidade Federal do Amazonas, as orientações para o estágio estão contidas na Resolução 004/2000/CONSEPE, sustentada na Lei nº 6494, de 7 de dezembro de 1977 e Decreto nº 87.497, de 18 de agosto de 1982 e, atualmente, na Resolução 067/2011/CONSEPE. Na Faculdade de Educação o estágio está regulamentado pela Resolução 040/2008/CONSEPE/CEG, que regulamenta o Projeto Pedagógico do Curso.

Reverendo a literatura sobre estágio em geral e estágio supervisionado no processo de formação de professores, verificamos que essas questões são postas por diferentes grupos entre os quais: os de pesquisadores sobre a prática docente através do estágio, grupos de estudiosos sobre o processo de formação de professores e grupos de especialistas que atuam como consultores de organizações internacionais.

2.3 Revisão de Literatura

Neste tópico apontamos alguns estudos sobre o estágio curricular na formação inicial do professor para atuar na docência da Educação Básica, Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os estudos tratam da importância, da função, dos problemas, das necessidades, das práticas

desenvolvidas no processo de realização e do acompanhamento de alunos estagiários na formação de professores. Para melhor conhecermos e adquirirmos conhecimentos sobre a temática do nosso estudo, realizamos um levantamento no *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sobre o tema, objeto do nosso estudo: “O estágio supervisionado na formação de professores no curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas” não foi encontrado nenhum título similar.

A nossa consulta foi ampliada para dois repositórios de teses e dissertações: o Portal de Teses da CAPES¹ que é o sistema online oficial do governo brasileiro para depósito de teses e dissertações brasileiras, vinculado ao Ministério da Educação (ME) e o Banco de Teses do IBICT que é um mecanismo de busca que integra as Bibliotecas Digitais de Teses e Dissertações (BDTD) das universidades brasileiras que utilizam o sistema BDTD do IBICT e em *sites* de instituições de ensino superior e da biblioteca institucional. A busca decorreu do entendimento de que teses e dissertações são preciosos recursos de informação científica que podem auxiliar no desenvolvimento de pesquisas e de trabalhos.

Nas pesquisas realizadas sobre estágio curricular no contexto da formação inicial de professores da educação básica, desenvolvidos no interstício 2010/2015, identificamos três Teses e duas Dissertação que tratam da temática do estágio supervisionado na formação inicial de professores, Anos Iniciais do Ensino Fundamental que serviram para ampliar os nossos conhecimentos sobre o tema de estudo.

As Teses selecionadas foram: Vieira (2010) e Dalla Corte (2010). Vieira porque sua pesquisa trata da “Qualidade da formação inicial de pedagogos: indicadores na visão de egressos”. Dalla Corte porque estudou “O estágio curricular e a formação de qualidade do pedagogo”. Passos (2011) porque fez um estudo de caso sobre “A profissão docente e o Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Tocantins”, onde evidenciou as dificuldades e o sucesso na trajetória do curso. Souza (2015) porque tratou da “Representação Social da docência pelos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas”.

Das Dissertações destacamos um estudo realizado por Lupatini (1993) sobre “A formação dos profissionais de ensino: gênese e estrutura do habitus de professor”, onde problematiza

¹ Conferir nos seguintes sites (<http://capesdw.capes.gov.br>); (HYPERLINK "http://bdtd.ibict.br/pt/" \t "_blank" <http://bdtd.ibict.br/pt>).

questões sobre as licenciaturas e analisa os determinantes do estágio supervisionado para a formação dos professores.

A produção de novos livros e a reimpressão atualizada de alguns antigos relacionados à formação docente e outras questões inerentes ao trabalho do professor, tem contribuído para impulsionar o pensar e o fazer, tanto do educador quanto do pesquisador. Assim, no que se refere à temática de formação de professores no processo do estágio curricular, algumas obras, cujo recorte de edição datam dos anos 2000 a 2015, têm propiciado novas compreensões e perspectivas ao trabalho docente e a atualização e acompanhamento da citada temática nos quadros nacional e internacional. Passamos a apresentar a seguir, algumas dessas produções cujo teor foi fundamental para o estudo que realizamos.

Pereira (2000) através da obra “Formação de Professores: pesquisa, representações e poder” analisa a situação das licenciaturas nas universidades brasileiras.

Contreras (2002) com o livro “Autonomia de Professores” disponibiliza reflexões sobre a autonomia de professores e sua profissionalidade, contribuindo com conhecimentos sobre professor reflexivo e os fazeres e os saberes docentes.

No ano seguinte, Estrela e Ferreira (2003) em Portugal, organizaram o compêndio “A Formação de professores à luz da investigação”, Vol. I que condensa parte dos conhecimentos científicos existentes, à época, nos múltiplos domínios da formação de professores e apresenta as tendências de temáticas de pesquisas.

Abramovay (2004) juntamente com sete outros pesquisadores dão a conhecer a pesquisa sobre “Escolas Inovadoras: experiências bem-sucedidas nas escolas públicas das regiões metropolitanas de quatorze cidades brasileiras”, onde constataram a possibilidade de construção de uma educação mais prazerosa, além da prevenção e da diminuição da violência no *locus* escolar.

Em 2005, destacam-se duas obras: o livro de Cervi “Padrão estrutural do sistema de ensino no Brasil” que contribuiu de forma significativa para a conceituação dos termos contexto legal e espaço escolar da educação no Brasil e o livro de Guarnieri (2005), “Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência”, o qual traz reflexões a respeito da aprendizagem profissional docente, seu fazer e pensar.

Nóvoa (2009), em Portugal, na obra “Professores: imagens do futuro presente” trata da necessidade de passar a formação de professores para dentro da profissão destacando a

necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas sem o que não haverá nenhuma mudança significativa.

Pimenta e Ghedin (2010), reeditam a obra “Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito”, que, organizada por eles, mestrandos e doutorandos discutem e analisam as origens, os pressupostos, os fundamentos e as características dos conceitos “professor reflexivo” e “professor pesquisador” no movimento de valorização e da profissionalização de professores, surgidos em diferentes países.

Gomes (2011) no livro “Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão”, traz inestimável contribuição para os envolvidos nos processos formativos de professores nas universidades e nas escolas que buscam a qualidade da formação humana nos sistemas de ensino. Bianchi (2011), em “Orientação para estágio em licenciatura”, compartilha experiências e vivências no estágio curricular supervisionado e defende a prática associada à aprendizagem e ao ensino na formação de professores e no estágio curricular. Pimenta (2011), Libâneo e Nóvoa, entre outros, reeditam o livro “Pedagogia, ciência da Educação” no qual está proposto um debate acerca das seguintes questões: Pedagogia-ciência, Pedagogia-curso e, Pedagogia-pedagogo. Imbernón (2011) na obra *Formação docente e profissional: formarmos para a mudança e a incerteza* trata, entre outros problemas, da necessidade da instituição educativa ter outras instâncias participando do processo de educar; a formação, a profissão, a inovação e as novas funções do professor face a uma nova cultura profissional.

Franco (2012), sob a supervisão do professor Bernard Charlot, produziu a obra *Pedagogia e prática docente*. Pimenta (2012) reedita dois livros: um com Lima *Estágio e docência* e o outro, sua tese de livre docência *O estágio na formação de professores*, possibilitam reflexões e propõem caminhos para a organização, a condução, e o desenvolvimento do estágio.

Guridi e Pioker-Hara (2013) no livro “Experiências de ensino nos estágios obrigatórios” divulgam experiências de ensino relacionadas aos estágios curriculares obrigatórios de cursos de licenciatura. O conteúdo da obra decorre das participações dos convidados, profissionais de diferentes partes do Brasil, cujos textos foram utilizados nas palestras e mesas-redondas do “III Encontro de Estágios Obrigatórios e Experiências de Ensino: compartilhando experiências de estágio”, ocorrido em novembro de 2012, organizado pelo grupo de pesquisa “Identidades docentes e Culturas Profissionais da Escola de Artes, Ciências e Humanidades” da Universidade

de São Paulo. Alarcão (2013) organiza a coletânea sobre a “Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão” onde apresenta considerações sobre esse procedimento.

Oliveira (2014) no livro “Professor: formação, saberes e problemas”, com a participação de oito autores brasileiros e portugueses, aborda questões e desafios postos ao processo de construção e reconstrução do currículo, da didática e da formação de professores como três temáticas interligadas.

Caetano, Rodrigues e Esteves (2015), a partir de uma coletânea de artigos científicos, capítulos de livros e comunicações em atas de eventos nacionais e estrangeiros, produzem o livro “As Ciências da Educação na obra de Maria Tereza Estrela”, cujo conteúdo trata, entre outras, das questões da profissão docente, da relação pedagógica e formação de professores.

Brito (2015) ao apresentar estudos e reflexões sobre a formação de professores, mestres e doutores no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação - PPGE da UFAM na obra “Um localismo universalizado: a formação de professores, mestres e doutores na FAGED/UFAM”, apresenta a história e a estrutura dessa instituição e elenca trezentas e vinte e sete (327) dissertações com as respectivas pesquisas produzidas no Programa na temática educacional no período de 1999 a 2011. Seu estudo contribuiu para o conhecimento e a compreensão da instituição que se constituiu em campo deste estudo de caso que ora apresentamos.

Na busca por artigos que tratassem da temática do nosso interesse, encontramos vários. Dentre os quais destacamos: “Formação de professores versus formação de pedagogos” o qual é assinado por Marin e Saviani que foi publicado na Revista Cadernos de Pesquisa (2007); “A prática dos professores recém-formados e a sua formação continuada” de autoria de Zanella e Tescarolo (2010), publicado no caderno do II Simpósio Nacional de Educação ocorrido em 13-15/10 no Campus de Cascavel, traz depoimentos que muito contribuem com o estudo que ora empreendemos; Ainda no ano de 2010, Andrade e Resende publicam “Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica”, onde se propõem a analisar, a partir de pesquisa bibliográfica e documental, os marcos regulatórios do estágio no Brasil inerente à formação de professores e discutir as diferentes formas e contextos do estágio curricular.

Além desses, mereceu nossa atenção o artigo apresentado por Stahl e Camila Fleck dos Santos (2012) “O estágio nos cursos de licenciatura: reflexões sobre as práticas docentes” no qual discorrem sobre as experiências vivenciadas na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado

(ECS) nos cursos de Pedagogia e Licenciatura de Espanhol de uma Instituição de Ensino Superior do interior do Rio Grande do Sul. Nesse sentido, Maria da Assunção Calderano (2013) apresenta o artigo “Tecendo relações entre teses e ações desenvolvidas por professores supervisores de estágio curricular”, fruto de seus estudos pós-doutoral desenvolvidos junto à Professora Bernardete Gatti, na Fundação Carlos Chagas.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

A nossa preocupação, na postura de orientadores formadores, é quanto às aprendizagens e lições decorrentes dessa passagem dos estagiários (PIMENTA, 2012, p. 107).

As definições, o resumo histórico e a revisão da literatura sobre estágio acima apresentados, nos deram subsídios para que pudéssemos empreender a jornada em busca dos elementos legais sobre o estágio supervisionado como elemento fundante da docência e da formação de professores.

Conforme ensina Charlot (1978, p. 5), “ensina-se um saber, forma-se um indivíduo”. Quaisquer que sejam as modalidades de transmissão, o ensino implica em um saber a transmitir, seja de forma magistral ou por processos de apropriação ou de construção, e possui pelo menos implicitamente, três elementos: o saber a adquirir, o aluno ou aprendiz, e o mestre, cuja função é ser o mediador entre o aluno e o saber.

Enquanto o ensino implica transmissão de um saber, a formação implica em que o indivíduo seja dotado de certas competências. A lógica da formação é a das práticas contextualizadas e organizadas para atingir um fim; a lógica do ensino é aquela do “saber ensinar”, a dos discursos constituídos em sua coerência interna. O indivíduo formado é aquele capaz de, através de suas práticas, mobilizar os meios e as competências necessárias para alcançar um fim proposto em dada situação. Mas, seja qual for a maneira pelas quais essas competências são determinadas, elas serão sempre definidas em referência a situações e a políticas porque formar alguém é torna-lo capaz de executar praticas pertinentes a uma dada situação. Formar professores é dotá-los de competências que lhes permite gerir a tensão entre a lógica das práticas e a do saber constituído em discurso, construir as mediações entre práticas e saberes.

É na prática, e com a reflexão sobre ela, que o professor em formação consolida ou revê ações, encontra novas bases e descobre novos conhecimentos. Nessa perspectiva, o estágio curricular supervisionado potencializa o processo formativo e passa a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores. E para que isso ocorra deve permear todas

as disciplinas através de atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente.

O Estágio Curricular deve ser o elo fundamental de ligação entre a instituição formadora e o sistema de ensino, constituindo um campo de atuação comum, onde devem ser compartilhados avanços e desafios no processo de formação de professores. Esse envolvimento visa primordialmente à integração do saber com o fazer. Os saberes profissionais do professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental deveriam ser construídos basicamente na escola, que se tornaria, assim, local fundamental para a aprendizagem profissional dos professores. O estágio supervisionado deve ser considerado como ponto convergente no processo de formação do futuro pedagogo, capacitando-o a compreender e a enfrentar o mundo do trabalho, assim como contribuir para a formação de sua consciência política e social.

Por ser o momento de efetivação, de experimentação da prática pedagógica sob a supervisão de um professor já atuante no processo de ensino-aprendizagem é necessário que ocorra em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor, por um determinado período, a fim de adquirir o mínimo de competências para o exercício da profissão.

Formar o professor com competências para enfrentar tantas e rápidas mudanças nos contextos sociais e educacionais da atualidade, constitui um desafio, principalmente se quisermos promover a aprendizagem com vivências diversificadas no âmbito escolar atendendo crianças de diversas faixas etárias ao tempo em que se faça a articulação dos estudos teóricos com a prática docente requeridos para o licenciado de Pedagogia.

Em vista disso, importa conhecer as disposições legais sobre o estágio curricular supervisionado.

3.1 Arcabouço Legal na Esfera Nacional

Para subsidiar este estudo o contexto legal está organizado em duas fases. Inicialmente apresentamos a legislação nacional e em seguida a institucional.

Na legislação brasileira, o Estágio Supervisionado está posto, especialmente, nos seguintes dispositivos legais:

- Constituição Federal de 1988.

- Lei nº 6.494, de 7 dezembro de 1977, regulamentada pelo Decreto Lei nº87.497 de 18 de agosto de 1982, e alterada pela Lei nº8.859, de 23 de março de 1994. Regulamenta o estágio de estudantes.
- Decreto 87.497 de 18 de agosto de 1982 - Regulamenta o estágio no ensino superior, 2º grau regular e supletivo.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- Parecer CNE/CES nº 503/98, aprovado em 3 de agosto de 1998. Aspectos Legais do Estágio Curricular Supervisionado.
- Parecer CNE/CP nº 09/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- Parecer CNE/CP nº 27/2001, que dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 09/2001.
- Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 – Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, em nível superior, no curso de graduação plena.
- Resolução CNE Nº 02/2002 estabelece a carga horária de 400 horas de Prática Curricular e 400 horas de Estágio Supervisionado para os cursos de formação de professores da educação básica.
- Parecer CNE/CES nº 197, de 7 de julho de 2004. Responde ao Art. 11 da Resolução CNE/CP 1/2002, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- Resolução CNE/CEB nº 2, de 4 de abril de 2005, modifica a redação do § 3º do Artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº 1/2004, até nova manifestação sobre estágio supervisionado pelo Conselho Nacional de Educação.
- Parecer CNE/CP nº 5/2005 - trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.
- Parecer CNE/CP nº 3/2006 - Reexamina o Parecer CNE/CP nº 5/2005 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

- Resolução nº 1/2006-CNE/CP – estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.
- Lei 11.788 de 25/9/2008 que dispõe sobre o estágio de estudantes, altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de vinte de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977 e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001.
- Lei 13.415/2017 – altera a redação do Art. 62 da Lei 9394/96:

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

§ 8º - Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.

3.1.1 Na Constituição de 1988

Tratando da questão da educação, a Constituição Federal de 1988 afirma:

Art. 205 - a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho

Art. 214 - o estabelecimento do plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação que assegurem a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

[...]

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho.

O Estágio curricular supervisionado diz respeito ao tempo de aprendizagem em que alguém, através de um período de permanência em algum lugar aprende na prática como exercer uma profissão ou ofício. Por isso mesmo o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de

trabalho e um aluno estagiário. A palavra estágio e estagiário, referem-se ao ensinar, em nível superior, o aprendiz da docência para atuar em sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental.

3.1.2 Lei nº 9394/96

Ao tratar no Título IV da Educação Superior, a Lei 9.394/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece:

Art. 43 - A educação superior tem por finalidade:

- I- estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
- VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015).

No título VI, tratando Dos profissionais da Educação diz:

Art. 61: consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos:

- I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009);

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009);

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009);

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017);

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017).

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009);

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009);

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017).

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

[...]

§ 8º - Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017) (Vide Lei nº 13.415, de 2017).

Art. 65 - A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de no mínimo, trezentas horas (As orientações para a prática de ensino, ou seja, para o estágio curricular encontram-se nos Pareceres nº 9/2001, nº 27/2001 e nº 28/2001).

Art. 82 - Os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria. (Redação dada pela Lei nº 11.788, de 2008).

3.1.3 Nas Resoluções

Através da Resolução nº 2/2002, o Conselho Nacional de Educação determina:

Art. 1º - A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a

integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I- 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II- 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III- 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV- 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Art. 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos-ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, instituída pela Resolução nº 01, de 15 de maio de 2006, tendo por base os Pareceres do CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006, publicada no Diário Oficial da União no dia 11 de abril de 2006, explicita em seu Art. 2º a quem se destina as Diretrizes e qual o seu sentido:

Art. 2º - As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º - Compreende-se a docência 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, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

As funções do estágio e suas responsabilidades estão postas no

Art. 3º, Parágrafo único - Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

Conforme a Resolução, no final do curso os alunos deverão ter adquirido as seguintes competências:

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.

A carga horária e sua integração estão estabelecidas nos:

Art. 7º - O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

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.

Art. 8º - Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

I - disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação;

II - práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos;

III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas;

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 que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;

b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;

c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;

d) na Educação de Jovens e Adultos;

e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;

f) em reuniões de formação pedagógica.

Dos ditames da Resolução podemos verificar a importância do tempo e espaço para a prática como componente curricular. Ela estabelece que nos cursos de licenciaturas, ao mínimo legal de 300 horas deve ser acrescido mais 100 horas que, além de ampliar o leque de possibilidades, aumente o tempo disponível para cada forma de prática escolhida no projeto pedagógico do curso. Segundo diz o Parecer CN/CP 009-CNE que subsidia a Resolução CNE/CP nº 1/2006, “as trezentas horas são apenas o mínimo abaixo do qual não se consegue dar conta das exigências de qualidade. Assim, torna-se procedente acrescentar ao tempo mínimo já estabelecido em lei (300 horas) mais um terço (1/3) desta carga, perfazendo um total de 400 horas”, carga esta já estabelecida pela Resolução CNE N° 02/2002.

3.1.4 A Lei 11.788/2008- Dispõe sobre o estágio de estudantes

Tratando da questão do estágio de estudantes estabelece:

Art. 1º - Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

§ 1º - O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2º - O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

Art. 2º - O estágio poderá ser obrigatório ou não-obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso.

§ 1º Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma.

Art. 3º, § 1º - O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios referidos no inciso IV do caput do art. 7º desta Lei e por menção de aprovação final.

Art. 7º - São obrigações das instituições de ensino, em relação aos estágios de seus educandos:

I – celebrar termo de compromisso com o educando ou com seu representante ou assistente legal, quando ele for absoluta ou relativamente incapaz, e com a parte concedente, indicando as condições de adequação do estágio à proposta pedagógica do curso, à etapa e modalidade da formação escolar do estudante e ao horário e calendário escolar;

II – avaliar as instalações da parte concedente do estágio e sua adequação à formação cultural e profissional do educando;

III – indicar professor orientador, da área a ser desenvolvida no estágio, como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário;

IV – exigir do educando a apresentação periódica, em prazo não superior a 6 (seis) meses, de relatório das atividades;

V – zelar pelo cumprimento do termo de compromisso, reorientando o estagiário para outro local em caso de descumprimento de suas normas;

VI - elaborar normas complementares e instrumentos de avaliação dos estágios de seus educandos;

VII – comunicar à parte concedente do estágio, no início do período letivo, as datas de realização de avaliações escolares ou acadêmicas.

Parágrafo único. O plano de atividades do estagiário, elaborado em acordo das 3 (três) partes a que se refere o inciso II do caput do art. 3º desta Lei, será incorporado ao termo de compromisso por meio de aditivos à medida que for avaliado, progressivamente, o desempenho do estudante.

Art. 8º É facultado às instituições de ensino celebrar com entes públicos e privados convênio de concessão de estágio, nos quais se explicitem o processo educativo compreendido nas atividades programadas para seus educandos e as condições de que tratam os Art. 6º a 14 desta Lei.

Parágrafo único. A celebração de convênio de concessão de estágio entre a instituição de ensino e a parte concedente não dispensa a celebração do termo de compromisso de que trata o inciso II do caput do art. 3º desta Lei.

Art. 20 - Os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria.

Esses são os determinantes legais que subsidiam os princípios basilares na realização do Estágio Curricular Supervisionado e Profissional. Não se aprofundam nos detalhes pertinentes a cada contexto específico, entretanto, a Lei do estágio e o Artigo 27 da Resolução nº 067/UFAM, de 30 de novembro de 2011, que estabelece ser “facultado ao Colegiado de Curso, ou à instância universitária responsável pelo acompanhamento do Estágio, o estabelecimento de normas específicas, válidas para um determinado Curso ou grupo de Cursos”. Passamos a seguir, a contextualizar os procedimentos legais para o estágio curricular na Universidade Federal do Amazonas.

3.2 Arcabouço Legal na Universidade Federal do Amazonas

O aporte legal para a organização, desenvolvimento do estágio curricular na UFAM, atualmente é orientado pela Resolução nº 067, de 30 de novembro de 2011. Mas como o PPC da Faculdade de Educação, em vigor, foi orientado pela Resolução 004/2000- CONSEP se faz necessário para o conhecimento dos leitores e suporte das análises dos dados obtidos na pesquisa, apresentarem a referida Resolução para que compreendam a forma como o Estágio Supervisionado em estudo ocorreu.

3.2.1 Resolução 004/2000-CONSEP

Ao estabelecer normas para os estágios da Universidade do Amazonas, a Resolução 004/2000- CONSEP diz:

Art. 1º - Considera-se estágio na Universidade do Amazonas:

Parágrafo Único – Atividade curricular com ênfase exclusiva didático-pedagógica:

- a) Aplicação prática da teoria contribuindo para a formação do aluno através de experiências técnico-científicas e de relacionamento humano;
- b) Atividade de campo onde ocorrerá uma relação de ensino/aprendizagem em que estarão interagindo um professor, um profissional da área e alunos;
- c) Inserção do aluno, gradativamente, no processo profissionalizante para minimizar o impacto entre as duas atividades;
- d) Estímulo do desenvolvimento de atividades e posturas profissionais, com o objetivo de desenvolver o senso crítico e atitudes áticas;
- e) Instrumento de auxílio à avaliação dos cursos e a reformulação de currículos;
- f) Oportunidade de integrar plenamente a pesquisa, extensão e ensino em benefício da sociedade, de acordo com a realidade local e nacional.

Tratando dos Estágios afirma:

Art. 2º - Os cursos de graduação da Universidade do Amazonas que oferecem como parte de suas estruturas curriculares, ao menos, um estágio supervisionado de caráter obrigatório, deverá ter duração mínima de um período letivo, com carga horária determinada pelo colegiado do curso, obedecendo a legislação em vigor.

§ 1º - Os estágios são atividades acadêmicas que seguem as mesmas normas das disciplinas obrigatórias, obedecidos os seguintes requisitos: período para inscrição, obrigatoriedade de 75% de frequência, elaboração de plano de ensino e avaliação;

[...]

Art. 4º - A Universidade do Amazonas coordenará as atividades de estágios curriculares obrigatórios como também os estágios não obrigatórios, voluntariamente realizados pelos alunos e que servirão para complementar formação acadêmico-profissional, desde que não prejudiquem suas atividades escolares.

Com referência ao campo de estágio, estabelece:

Art. 5º - Os estágios serão executados em: entidades de direito privado, órgãos públicos, nas instituições de ensino, em setores da Universidade do Amazonas, no âmbito do Estado do Amazonas, em outros Estados e fora do Brasil, desde que apresentem condições necessárias para a formação profissional do estagiário, tais como:

- a) planejamento e execução conjunta das atividades de estágio;
- a) profissionais atuantes com experiência de trabalho nos campos específicos;

b) vivência efetiva de situações concretas de vida e trabalho, proporcionando experiência prática na linha de formação do estudante.

§ 1º - Os prazos de validade para o convênio entre a Universidade do Amazonas e a entidade concedente do estágio serão de dois a cinco anos, podendo ser revalidados;

§ 2º - Os convênios estabelecidos entre as instituições fora do Estado e fora do País obedecerão a resoluções específicas.

Art. 6º - Para realização do estágio será entendido que a entidade ofertante:

I. Possua Infra-estrutura material e recursos humanos;

II. Aceite a supervisão e avaliação da Universidade do Amazonas;

III. Aceite as normas que regem os estágios supervisionados da Universidade do Amazonas;

Art. 7º - Os estágios devem ser realizados em locais que possuam convênio com a Universidade do Amazonas para garantir os direitos e deveres dos alunos estagiários, no que se refere à supervisão e avaliação.

No que diz respeito à Supervisão, a Resolução estabelece como supervisores tanto o professor orientador da instituição formadora, quanto o professor da escola campo de estágio. Por conta disso é necessário bastante atenção para não confundir as atribuições de cada um. Vejamos o que diz:

Art. 8º - A supervisão de estágio deve ser entendida como assessoria dada ao aluno no período do estágio, por professor(es) orientador(es) por um supervisor(es) técnico(s) da área do conhecimento do estágio, para garantir ao aluno estagiário a plenitude de suas funções.

Art. 9º - A supervisão de estágio é uma atividade de ensino constante dos planos departamentais e dos planos individuais do(s) professor(es)-orientador(es) e coordenador(es) de estágio.

§ 1º - Caberá aos Departamentos Acadêmicos, definir o número de turmas, o número de estagiários para cada turma e a distribuição ao(s) professor(es) -orientador(es), para garantir a qualidade do processo didático-pedagógico, homologado pelo Colegiado de Curso, obedecendo as normas de cada Unidade;

§ 2º - A carga horária da supervisão dos estágios será definida pelo(s) Departamento(s) Acadêmico(s) e aprovada pelo Colegiado do Curso, obedecendo as normas de cada Instituto.

§ 3º - Todas as atividades de estágio planejadas pelos Departamentos serão encaminhadas à Comissão de Estágio Geral, que será representada por um professor-coordenador de cada colegiado de curso por área de conhecimento (Ciências Exatas, Biológicas e Humanas) e um representante discente indicado pelo DCE com seu respectivo suplente.

Art.10 - A supervisão de estágio dar-se-á da seguinte forma:

I - Supervisão direta - Acompanhamento do planejamento elaborado pelas partes, podendo-se complementar com outras atividades na Universidade do Amazonas e/ou no local de estágio;

II - Supervisão semidireta - Orientação por meio de visitas sistemáticas ao local do estágio pelo professor-orientador o qual manterá contatos com o supervisor técnico responsável pelos estágios, para detectar as possíveis complementações;

III - Supervisão indireta - Supervisão através dos relatórios parciais, reuniões e visitas com o supervisor técnico responsável pelos estagiários.

PARÁGRAFO ÚNICO - A forma de supervisão do estágio deverá constar no plano de

estágio do professor-orientador de acordo com a especificidade do curso e do estágio.

Art. 11 — São Supervisores de Estágio os docentes da Universidade do Amazonas de acordo com sua área de formação e experiência profissional.

Quanto a avaliação, a Resolução especifica:

Art. 12 - A avaliação dos estagiários será feita pelo(s) professor(es)-orientador(es) de acordo com a colaboração do(s) supervisor(es)-técnico(s) do curso e do estágio.

Art. 13 - Para obter aprovação na disciplina estágio o aluno deverá:

I- Ter frequência de 75% nas atividades previstas;

II - Obter, no mínimo, nota cinco na média aritmética, na escala de 0 a 10;

§ 1º - A nota do aluno será resultado de processo e considerará: conhecimentos, habilidades e atitudes, ficando a critério do respectivo Colegiado de Curso o exame final, obedecendo o Regimento Geral da UA;

§ 2º - A avaliação do estágio deverá conter informações para servir de subsídios para as adaptações das grades curriculares, objetivando melhor integração entre a UA e as necessidades regionais.

A Administração do Estágio é estabelecida da seguinte forma:

Art. 14 - A Coordenação Geral de Estágios da Universidade do Amazonas será composta por um Coordenador Geral indicado pela PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO e um Colegiado de Estágio, com representantes Docentes de cada área do conhecimento humano (Ciências Humanas, Exatas e Biológicas), um Discente indicado pelo DCE e seus respectivos suplentes.

Art. 15 - Cabe aos professores coordenadores de estágios (obrigatórios ou não obrigatórios) da Universidade do Amazonas, a responsabilidade da organização acadêmica dos estágios.

Art. 16 - Compete a Coordenação Geral de Estágios da Universidade do Amazonas:

- a) propor a Política de Estágio da Universidade do Amazonas a(o) Pró-Reitor(a) de Ensino de Graduação que encaminhará para aprovação nas instâncias competentes;
- b) supervisionar o cumprimento das normas estabelecidas;
- c) apoiar os representantes de estágio de curso e comissão de estágio supervisionado;
- d) promover palestras, seminários e outras atividades com o objetivo de sanar falhas;
- e) divulgar as experiências de estágio junto a comunidades interna e externa através de publicações e eventos;
- f) apreciar e supervisionar propostas de convênio e de termos aditivos;
- g) manter arquivos atualizados sobre estágios;
- h) desenvolver outras atividades voltadas à sua função solicitada pelo Pró-Reitor(a) de Ensino de Graduação;
- i) elaborar Manual Geral de Estágios;
- j) elaborar formulário para planejamento, acompanhamento e avaliação dos estágios.
- l) manter contatos com as instituições públicas e privadas e montar bancos de dados, periodicamente atualizado, sobre as possibilidades de oferta de estágios;
- m) encaminhar os estagiários às instituições previamente contatada para efetiva realização dos estágios;

Art. 17 - Compete à Comissão Geral de Estágio:

- a) Avaliar as atividades referentes aos estágios (obrigatórios e não obrigatórios) para

- garantir o cumprimento das diretrizes gerais do estágio;
- b) Estabelecer de acordo com a política de estágio da UA, as instruções normativas sobre estágio;
- c) Art. 18 - Compete à Coordenação de Estágios dos Cursos:
- a) solicitar credenciamento e coordenar a escolha dos campos de estágio;
- b) solicitar a assinatura de convênios e/ou cadastrar os locais de estágio, quando for o caso à Coordenação Geral de Estágios;
- c) elaborar e divulgar para alunos e professores a Política de Estágios do Curso contendo diretrizes e normas a serem seguidas;
- d) elaborar formulários para planejamento, acompanhamento e avaliação de estágio;
- e) estabelecer o número de alunos por professor-orientador, conforme as características do curso, da disciplina e dos campos;
- f) encaminhar à Coordenação Geral de Estágios da PROEG o nome do(s) professor(es) - orientador(es) de estágios e dos supervisores com respectivos locais de realização dos estágios;
- g) elaborar manual de Estágio dos Cursos.
- Art.19 - Compete ao professor:
- a) providenciar a escolha de locais de estágio;
- b) planejar, acompanhar e avaliar as atividades de estágio, juntamente com o supervisor e o estagiário;
- c) esclarecer ao aluno e o supervisor sobre o processo de avaliação do estágio;
- d) manter contatos permanentes com o supervisor de estágio;
- e) providenciar reforço teórico para os estagiários, quando necessário;
- f) desenvolver outras atividades inerentes à função.
- Art. 20 - Compete ao supervisor:
- a) participar do planejamento e da avaliação das atividades desenvolvidas pelo estagiário;
- b) informar ao estagiário sobre as normas da empresa, instituição governamental ou não;
- c) acompanhar e orientar o estagiário durante a realização de suas atividades;
- d) informar ao professor-orientador sobre a necessidade de reforço teórico para elevar a qualidade do desempenho do estagiário;
- e) preencher os formulários de avaliação do desempenho do estagiário e encaminhá-los ao professor-orientador.
- Art. 21 - Direitos e deveres do estagiário:
- a) seguir as normas estabelecidas para o estágio;
- b) participar do planejamento do estágio e solicitar esclarecimento sobre o processo de avaliação de seu desempenho;
- c) solicitar orientações do supervisor e do professor-orientador para sanar as dificuldades encontradas no desenvolvimento de suas atividades de estágio;
- d) sugerir modificações na sistemática de estágio com o objetivo de torná-lo mais produtivo;
- e) solicitar mudança de local de estágio quando as normas estabelecidas e o planejamento do estágio não estiverem sendo seguidos;
- f) preencher os formulários de avaliação de desempenho do estagiário e encaminhá-los ao professor-orientador.

3.2.2 Projeto Pedagógico/2008-2 da Faculdade de Educação/UFAM

Segundo está posto no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação - PPC, o Curso se destina a formar o Pedagogo “apto” para o exercício de três funções ligadas ao magistério para a Educação Básica: ministrar o ensino para a Educação Infantil, ministrar o ensino para os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental e desenvolver as atividades

de Gestão Escolar, nos sistemas de ensino, bem como realizar as ações de coordenação pedagógica.

O Projeto Pedagógico da Faculdade de Educação-FACED, aprovado pela Resolução N°. 39/2008-CONCEP/CEG, de 29 de outubro de 2008 e regulamentado pela Resolução nº 40/2008/CONCEPE/CEG, em vigor, tem embasamento teórico na Lei 9394/96; na Resolução nº 1, CNE/CP, de 15 de maio de 2006; na Resolução 004/2000- CONSEP, tem duração de cinco (5) anos, com tempo máximo de integralização em nove (9) anos.

Para a conclusão do Curso, são necessários 191 (cento e noventa e um) créditos, correspondentes a três mil, trezentas e dez (3.310) horas-aula, sendo cento e setenta e nove (179) créditos obrigatórios, equivalentes a três mil e trinta (3.030) horas-aula, doze (12) créditos optativos envolvendo cento e oitenta (180) horas-aula e cem (100) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas, a serem integralizadas em, no mínimo nove (09) e, no máximo, catorze (14) períodos letivos. O Estágio Supervisionado para as três modalidades de formação envolve 540 horas (540h), com 180 para cada modalidade. No primeiro caso, Estágio Supervisionado I (Observação, Acompanhamento e Prática Pedagógica) e Estágio Supervisionado II (Observação, Prática Pedagógica, Registro e Avaliação).

Segundo orienta, o curso tem por objetivo formar o pedagogo:

1. para a atuação profissional como Professor na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, através de rigorosa fundamentação e exercício metodológico na investigação e atuação no campo educacional/pedagógico de formação e escolarização da criança;
2. para uma melhor compreensão da realidade, através da reflexão sobre os fatores políticos, filosóficos, econômicos e sócio-culturais que a influenciam, de forma a favorecer a compreensão da dinâmica social e de suas interveniências com o processo educativo;
3. para o planejamento, implementação e avaliação de projetos educacionais e pedagógicos;
4. para a prática da gestão democrática da educação, viabilizando a atuação participativa nos processos da educação e do trabalho escolar (PPC, 2008, p. 14)

Em função disso, o PPC traça o perfil do Licenciado em Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas, que resulta da:

formação teórica e metodológica, saberes e práticas, as quais devem ser articuladas organicamente ao longo do curso, através da apropriação crítica dos referenciais do campo pedagógico, imbricados a investigação educacional, a docência e gestão dos

processos escolares. A partir disso, o campo de atuação do Licenciado em Pedagogia deve ser composto pelas seguintes dimensões:

1. Docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais da Educação Básica, orientada para a educação sistematizada da criança no sentido de seu desenvolvimento intelectual, cultural, social, lingüístico e estético, dimensionando os diferentes modos pedagógicos, linguagens e produções culturais destinadas a apropriação e internalização da cultura e do conhecimento pela criança;
2. Gestão Educacional, entendida numa perspectiva democrática, que articule as diversas funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos;
3. Produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional, na perspectiva de favorecer o avanço qualitativo do saber pedagógico, dos processos de escolarização, desenvolvimento e aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental (PPC, 2008, p. 10/11).

Estabelecendo as formas de organização do Curso, foram definidos 7 eixos:

- EIXO 1 - Fundamentos de Ciências Humanas, Sociais e da Educação
- EIXO 2 - A dinâmica escolar e o trabalho pedagógico
- EIXO 3 - Pesquisa e Prática Pedagógica
- EIXO 4a - Conteúdos e Atividades Transversais da Educação Infantil e Anos Iniciais
- EIXO 4b - Conhecimento e Metodologias educacionais por área - Educação Infantil
- EIXO 4c - Conhecimentos e Metodologias educacionais por área – Anos Iniciais
- EIXO 4d - Conhecimentos e Metodologias por área – Gestão Escolar
- EIXO 5 - Educação e diversidade
- EIXO 6 - Prática Pedagógica: estágio supervisionado em educação Infantil e séries iniciais
- EIXO 7 - Prática Pedagógica: estágio supervisionado em gestão escolar (PPC, 2008, p. 17).

Referindo-se a prática pedagógica, o PPC 2008, estabelece que:

A prática pedagógica acontecerá de modo articulado ao desenvolvimento curricular, semestralmente, através de atividades em formato metodológico diversos, visando integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática, que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar soluções. Isso significa ter a prática ao longo do curso, devendo ser definido por planos e projetos de integração curricular, sendo indicados os seguintes instrumentos que possibilitem:

- a) a articulação dos conceitos teóricos com a realidade social, econômica e cultural do campo de atuação deste profissional. [...] No plano organizacional, as atividades deverão envolver o processo didático e curricular – do ensino e aprendizagem – com as linhas dos estudos e pesquisas em desenvolvimento, objetivados pelos diversos grupos e núcleos existentes na FACED;
- a) a iniciação à pesquisa, ao ensino (monitorias), a extensão, definidos através da participação em programas, projetos, núcleos e grupos constituídos na FACED [...];
- b) a iniciação profissional (Estágio Supervisionado obrigatório e aproveitamento de horas de experiência no campo da educação) (PPC/2008, p. 24).

No PPC-2008, no exercício da prática pedagógica no estágio estão previstas três modalidades de estágio:

Estágio Supervisionado I (Eixo 6) - voltado para a Educação Infantil no intuito de realizar. Nesta modalidade são exercitadas pelo aluno estagiário ações voltadas para o cuidar, o brincar visando a aprendizagem de crianças.

Estágio Supervisionado II (Eixo 6) - no qual o estagiário deve vivenciar na escola o ensino para as cinco séries iniciais do Ensino Fundamental, mediante metodologias específicas. Prevê que a ação docente se desenvolva numa perspectiva crítico-reflexiva: diagnóstico, observação, acompanhamento e prática pedagógica; Elaboração e desenvolvimento de planos de estágio na Escola; Prática pedagógica e Elaboração de Relatório de Estágio II. E se constitui em objetivo desenvolver a articulação do processo de orientação teórico-metodológica com o eixo da prática pedagógica e sua intervenção crítica e criadora no sistema público de ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Estágio Supervisionado III (Eixo 7) - que deve propiciar a elaboração e desenvolvimento de planos em gestão escolar no macro e micro sistemas de ensino, entre essas a da coordenação pedagógica, voltada para o atendimento do aluno, da família, do docente e da busca por soluções das dificuldades inerentes ao processo de aprender e ensinar.

A finalidade do EIXO 6 é promover vivências diversificadas no âmbito escolar. É um momento de articulação entre os estudos teóricos do curso e a realidade cotidiana das escolas públicas. Neste momento os alunos estagiário construirão um plano de estágio onde desenvolverão a observação, a docência e a intervenção mediante problemas na realidade estudada.

No Estágio Supervisionado I (Observação, acompanhamento e prática pedagógica); Estágio Supervisionado II (Observação, prática pedagógica, registro e avaliação) (PPC, 2008, p. 20).

De acordo com o PPC de 2008 o Estágio Curricular Supervisionado segue as orientações da Resolução 01/2006/CNE que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, conforme determina:

O estágio curricular deve ser realizado ao longo do curso, pressupondo atividades pedagógicas efetivadas em um ambiente institucional de trabalho, reconhecido por um sistema de ensino, que se concretiza na relação interinstitucional, estabelecida entre um docente experiente e o aluno estagiário. [...] durante o estágio, o licenciado do Curso de Pedagogia deverá proceder ao estudo e interpretação da realidade educacional, em

espaços escolares e não-escolares, produzindo uma avaliação desta experiência e sua auto-avaliação.

A proposta pedagógica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas, contempla essas direções, quando a partir do 3º período já encaminha seus alunos para atividades práticas (conhecimento do campo profissional) contempladas na disciplina de metodologia da Pesquisa Educacional e sequenciado nas disciplinas teórico-práticas (PPC, 2008-02, p. 25).

Segundo o PPC de 2008:

O Estágio Supervisionado Profissional desenvolver-se-á com base no princípio da relação orgânica entre teoria e prática e será organizado e executado por área de formação a partir do 8º período. As orientações serão realizadas no horário do curso, tomando por base o trabalho científico de acompanhamento, e o trabalho de campo terá sua execução em turno/horário diferenciado ao do ingresso do discente no curso.

Essa configuração do Estágio Supervisionado a partir do 8º período requer cuidadoso planejamento, visando à formação teórica e pedagógica contínua do Pedagogo. O fato de o estágio profissional acontecer somente após o desenvolvimento de todas as disciplinas por áreas, exige a articulação planejamento entre o desenvolvimento do currículo e a implementação dos instrumentos para configuração, apropriação e intervenção pedagógica.

Para que o Estágio Supervisionado se torne um importante momento da formação do Pedagogo, torna-se imperioso definir as coordenadas curriculares até a sua chegada no 8º período. A este respeito, a matriz curricular deve ensejar o desenvolvimento de estruturas e linhas ao longo do curso, as quais devem se constituir de bases e resultados diversos: do exercício metodológico e conceitual sobre temas/problemas sócio-educacionais, da elaboração de documentos e materiais, tais como relatórios, ensaios, diagnósticos, matrizes educacionais, materiais didáticos.

Ao chegar ao Estágio Supervisionado, o graduando de Pedagogia deve ter se apropriado, internalizado e exercitado teorias, conceitos, métodos e técnicas, de compreensão do fenômeno/processo educacional, de organização pedagógica de experiências de ensino e aprendizagem (PPC, 2008-02, p.25).

Segundo o PPC/2008:

Para fundamentar as atividades do graduando no Estágio Supervisionado, os eixos apresentam objetivos e resultados específicos, definidos metodologicamente pelas seguintes aprendizagens e competências:

- a) trabalho conceitual e reflexivo do graduando, consubstanciado no processo de fundamentação [teórica], definido pela elaboração de trabalhos escritos, de análise de problemas sócio-educacionais específicos dos olhares disciplinares;
- b) trabalho de investigação, diagnose e formulação de matrizes do setor educação e dos processos escolares, consubstanciados pela área de fundamentos específicos de funcionamento, organização e planejamentos educacionais, curriculares e didáticos; definido pela formulação de trabalhos escritos, descritivos, de levantamento, sistematização e análise de dados;
- c) trabalho teórico-pedagógico, consubstanciado na especificação dos processos e práticas pedagógicas das áreas específicas da formação na Educação Infantil, Anos Iniciais e Gestão, definido pela elaboração de trabalhos escritos, planos, projetos pedagógicos, relato de experiências;

d) trabalho de integração curricular, consubstanciado especialmente no eixo Pesquisa e Prática Pedagógica, o qual deve se orientar pela visão transversal e de conjunto da formação do graduando. Imbricado as especificidades e atividades desenvolvidas pelos demais eixos, em fases e períodos específicos do desenvolvimento curricular, o trabalho de integração curricular deve visar a consolidação das estruturas intelectuais e domínios metodológicos, no sentido da formulação conceitual e metodológica sobre a prática pedagógica, definido em relatórios de pesquisa, elaboração de formulários, modelos, métricas, documentos, registros e mediações didáticas e tecnologias (PPC, 2008-02, p. 26).

A articulação dos citados textos legais constitui em amálgama que possibilita, neste estudo, conhecer e analisar os ditames da legislação que orienta o processo do Estágio Supervisionado. Necessitamos, também, da oitiva de alguns teóricos que tratam dessa temática.

4 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NAS VOZES DE TEÓRICOS

A característica contextualizada da ação profissional implica que a formação ocorra na escola, muito ligada às situações concretas que nesta se desenvolvem (ALARCÃO, 2001, p. 27).

Após descortinar, no capítulo anterior, os subsídios legais que criam, regulamentam e estabelecem regras e condições para o estágio curricular, em especial o estágio curricular supervisionado traz ao texto as ideias de teóricos que irão orientar as análises dos dados coletados em pesquisa através de uma iluminação focada diretamente na docência do estágio supervisionado.

De acordo com os Anais da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, realizado em Paris (1998 p. 22), uma das funções da educação superior é

educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãos e cidadãs responsáveis, capazes de atender às necessidades de todos os aspectos da atividade humana, oferecendo-lhes qualificações relevantes, incluindo capacitações profissionais nas quais sejam combinados conhecimentos teóricos e práticos de alto nível mediante cursos e programas que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade.

Como já foi dito, o Estágio neste trabalho diz respeito ao Estágio Supervisionado II como componente curricular do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas que tem por finalidade formar professores para atuarem no ensino fundamental. É realizado no final do curso, em escolas públicas da cidade de Manaus, por alunos que não exercem o magistério. O exercício de qualquer profissão é prático na medida em que se trata de fazer algo, ou seja, praticar uma ação.

Mas para que se possa realizar, fazer algo é necessário, é preciso saber, conhecer e ter instrumentos adequados e disponíveis. A profissão de professor é também prática porque deve ensinar. E se o curso de formação de professor tem por finalidade preparar o futuro profissional para ensinar, ele precisa ter preocupação com a prática porque ninguém se torna profissional apenas porque sabe sobre os problemas da profissão, por ter estudado algumas teorias a respeito. Praticamente em todas as pesquisas realizadas sobre a questão, encontramos denúncias de que os

cursos são excessivamente teóricos e não contemplam a prática, assim como afirmações de que o estágio curricular, em geral, não prepara para o efetivo exercício profissional.

A profissão de professor é também prática porque deve ensinar. E se o curso de formação de professor tem por finalidade preparar o futuro profissional para ensinar, ele precisa ter preocupação com a prática porque ninguém se torna profissional apenas porque sabe sobre os problemas da profissão, por ter estudado algumas teorias a respeito. Praticamente em todas as pesquisas realizadas sobre a questão, encontramos denúncias de que os cursos são excessivamente teóricos e não contemplam a prática, assim como afirmações de que o estágio curricular, em geral, não prepara para o efetivo exercício profissional.

Na UFAM, como em muitas universidades brasileiras, são muitos os problemas enfrentados no desenvolvimento do Estágio Supervisionado enquanto momento de aprendizagem da prática docente, tanto antes quanto durante o seu percurso. Entre as questões mais recorrentes estão as perguntas dos alunos: como vou dar aula se nunca dei aula?; o estágio vai me preparar realmente para ensinar?

Essas e outras questões nos levaram a refletir sobre se os alunos, ao final do curso de pedagogia, possuem uma compreensão do estágio como oportunidade de aprendizagem do fazer docente, do ensinar em uma escola e realidade concretas do ensino fundamental. O nosso entendimento é que, como se fora um ritual de passagem, o estágio supervisionado deveria possibilitar que essa última caminhada do aluno lhe proporcionasse não apenas o domínio de instrumentos, mas, fundamentalmente, o domínio de como realizar o ensino que tenha como consequência o aprendizado. A seguir, passamos a elencar as considerações de alguns teóricos sobre as questões do estágio supervisionado.

4.1 Concepções de Pensadores Estrangeiros

As ideias das teóricas aqui referidas, de forma sintética, apresentam entendimentos similares, mas também distintos sobre a formação de professores. Alguns trabalham mais com a questão do professor reflexivo, como por exemplo: Donald Schön, Alarcão, Perrenoud e Nóvoa.

4.1.1 Maurice Tardif

Iniciando a sua obra “Saberes docentes e formação profissional” (2014), já na introdução, Tardif faz várias indagações, entre elas destacamos a seguinte: quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas?

Da pergunta destacamos a questão do “saber-fazer” por estar, a nosso entendimento, diretamente relacionada ao “saber ensinar”, ao Estágio Curricular Supervisionado. Segundo o autor o trabalho do professor não corresponde a um tipo de ação específica, mas recorre constante a uma grande diversidade de ações que os obrigam a realizarem uma grande variedade de intervenções com os alunos. Os dilemas inerentes ao ensino se situam no próprio cerne das interações cotidianas na sala de aula. Para Tardif (2014, p. 10), “a questão do saber dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão”.

Isto significa que esses saberes não podem ser tratados como categorias autônomas porque esses saberes estão ligados aos condicionantes do contexto de cada um, seja pela relação ao trabalho, à sua vida profissional, ou seja pelas suas experiências e vivências. Portanto todos esses elementos constitutivos do trabalho docente precisam ser estudados, articulados a todos esses condicionantes, levando em conta os aspectos sociais e individuais dos saberes dos professores (TARDIF, 2014).

Por conta disso, ensina Tardif que o “saber-ensinar” deve ser considerado e analisado em função dos tipos de ação presentes na prática porque, o saber ensinar, supõe um conjunto de saberes e, portanto, um conjunto de competências diferenciadas.

Para ensinar, o professor deve ser capaz de assimilar uma tradição pedagógica que se manifesta através de hábitos, rotinas e truques do ofício; deve possuir uma competência cultural oriunda da cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos; deve ser capaz de argumentar e de defender um ponto de vista; deve ser capaz de se expressar com uma certa autenticidade, diante de seus alunos; deve ser capaz de gerir uma sala de aula de maneira estratégica a fim de atingir objetivos de aprendizagem, conservando sempre a possibilidade de negociar seu papel; deve ser capaz de identificar comportamentos e de modificá-los até certo ponto (TARDIF, 2014, p. 178).

A construção do saber docente deve estar articulada a uma prática docente representada por um saber-ser e um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano. Nesse sentido, segundo Tardif:

A prática é como um processo de aprendizagem através do qual os professores e professoras retraduzem sua formação anterior e a adaptam à profissão [...]. Para as faculdades de educação o reconhecimento da prática do professor como processo de aprendizagem profissional deveria incluir o desenvolvimento de uma parceria com os professores, de modo que estes tomem parte diretamente na formação de professores (TARDIF, 2014, p.181).

Para o autor em referência, esse pluralismo da ação e do saber pode e deve ser subordinado a finalidades porque

A educação é uma arte, uma técnica, uma interação, mas é também a atividade pela qual prometemos às crianças e aos jovens um mundo sensato no qual devem ocupar um espaço que seja significativo para si mesmo [...]. Na educação, o objetivo último dos professores é formar pessoas [que] serão capazes de dar sentido à sua própria vida e à sua própria ação (TARDIF, 2014, p. 191).

Segundo o autor, a ação profissional do professor está estruturada em função de duas séries de condicionantes:

Os condicionantes ligados à transmissão da matéria (tempo, organização sequencial dos conteúdos, de alcance de finalidades, de aprendizagem por parte dos alunos, de avaliação, etc.) e os condicionantes ligados à gestão das interações com os alunos (manutenção da disciplina, gestão das ações desencadeadas pelos alunos, motivação da turma, etc.). O trabalho docente no ambiente escolar consiste em fazer essas duas séries de condicionantes convergirem, em fazê-las colaborar entre si (TARDIF, 2014, p. 219).

Ora, se os professores ocupam em seu trabalho cotidiano com os alunos na escola uma posição essencial em relação ao conjunto dos agentes escolares, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. E é sobre os seus ombros que recaem, ao final, a missão educativa da escola. Considerando que o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos, então a sua formação deveria ser baseada nesses conhecimentos. No entanto, na formação de professores ensinam-se teorias que foram concebidas sem qualquer relação com o ensino e as realidades cotidianas (TARDIF, 2014).

Por outro lado, segundo Tardif (2014, p. 242):

A formação para o ensino ainda é organizada em torno das lógicas disciplinares. Ela funciona por especialização e fragmentação. [...] Essa formação também é concebida segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos ‘assistindo aulas’ baseadas em disciplinas declarativas; depois ou durante essas aulas, eles vão estagiar para ‘aplicar’ esses conhecimentos; finalmente, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo o seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que seus conhecimentos disciplinares estão mal enraizados na ação cotidiana.

Segundo entende, é necessário um novo direcionamento para a prática. Os saberes (conhecimentos, competências, habilidades) transmitidos pelas instituições de formação (universidades) devem ser concebidos e adquiridos em estreita relação com a prática profissional dos professores nas escolas, não como simples campo de aplicação de teorias elaboradas fora dela. A escola deve tornar-se um espaço original de aprendizagem e de formação para os “futuros práticos”, bem como um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras para os professores experientes. Esses novos dispositivos de formação profissional devem proporcionar “um vaivém constante entre a prática profissional e a formação teórica, entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários” (TARDIF, 2014, p. 286).

Nessa perspectiva, a prática profissional ganha uma realidade própria constituindo-se em um lugar de aprendizagem autônomo, lugar de mobilização de saberes e competências. Ao incorporar uma parte da formação, a prática torna-se um espaço de comunicação e de transmissão desses saberes e competências. Esta perspectiva, segundo Tardif, “rompe com o modelo tradicional de formação que estabelecia uma separação nítida entre os lugares de mobilização (o mundo do trabalho), de produção (o mundo da pesquisa) e de comunicação (o mundo escolar) dos saberes e das competências” (TARDIF, 2014, p. 288). Diante disso,

os programas de formação dos professores devem ser organizados em função de um novo centro de gravidade: a formação cultural (ou geral) e a formação científica (ou disciplinar), através das disciplinas contributivas (psicologia da aprendizagem, sociologia da educação, didática, etc.), devem ser vinculadas à formação prática, que se torna, então, o quadro de referência obrigatório da formação profissional. Formação geral e formação disciplinar não podem mais ser concebidas na ausência de laços com a formação prática. [...] a formação disciplinar deve ligar-se ao exercício da profissão. Os formadores universitários são levados, portanto, a especificar as contribuições de sua própria disciplina em função da prática profissional dos professores (TARDIF 2014, p. 289).

Tardif propõe, ainda, que os professores de profissão sejam integrados no próprio currículo da formação inicial para o ensino, os quais se tornam, a partir de então, verdadeiros atores da formação dos futuros docentes.

Tradicionalmente os professores de profissão eram situados na periferia da formação inicial, tenta-se, hoje, dar-lhes um espaço mais importante. Em última instância, tais como os universitários, os professores se tornam formadores e são integrados nas atividades de formação dos futuros professores (TARDIF 2014, p. 289).

E considerando a importância da prática educativa, para Tardif (2014, p. 288), “a formação inicial visa a habituar os alunos – os futuros professores – à prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles práticos ‘reflexivos’”, pois considera que:

O prático reflexivo é o próprio modelo do profissional de alto nível, capaz de lidar com situações relativamente indeterminadas, flutuantes, contingentes, e de negociar com elas, criando soluções novas e ideais. Em relação ao prático reflexivo, o universitário é, sobretudo, um colaborador e também deve ser um prático experiente (TARDIF, 2014, p. 302).

4.1.2 Antonio Nóvoa

Ao tratar da questão da formação de professores e da profissão docente, tendo como espaço educativo a nação portuguesa, Nóvoa explicita que nos últimos tempos ocorreram importantes mudanças nas políticas e nas práticas de formação de professores. “A metáfora do ‘professor reflexivo’ ilustra concepções novas, que se difundiram em todo o mundo. [...] Mas, hoje, é com algum desconforto que olhamos para as mudanças concretas que tiveram lugar. Invade-nos o sentimento de que estamos mais perante uma revolução nos discursos do que perante uma revolução nas práticas (NÓVOA, 2013, p. 199).

Na sua obra “Os professores e sua Formação”, Nóvoa (1992) afirma que:

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas. A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” e “formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade

educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projectos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Esses dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente. [...] Na formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas (p. 24 e 29).

Conforme explicita, “a formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia de mudança” (NÓVOA, 1992, p. 28). Não é através da acumulação que se dá formação, mas através de um trabalho prático reflexivo e crítico sobre as práticas. Práticas de formação contínua e organizadas tendo em vista professores individuais, podem até ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam a imagem do professor transmissor de um saber produzido no exterior da profissão.

[...] a mudança educacional depende dos professores e da sua formação [...] A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade de crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. A formação passa por um processo de investigação diretamente articulados com as práticas educativas. [...] Toda a formação encerra um projecto de acção e de trans-formação (NOVOA, 1992, p. 31).

Segundo entende, na busca de uma nova identidade profissional, seja na formação inicial, seja na continuada, o professor precisa desenvolver uma prática reflexiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada. “Uma formação de professores a partir de dentro da profissão”. Seu argumento principal passa pela necessidade de reforçar o papel e a capacidade dos professores para decidir e agir.

O exemplo dos médicos e dos hospitais escolares e o modo como está concebida a formação médica (formação inicial, indução e formação em serviço) talvez nos possa servir de inspiração. [...] Advogo um sistema semelhante para a formação de professores. É inútil escrever textos atrás de textos sobre a práxis e o *practicum*, sobre a *phronesis* e a *prudencia* como referência do saber docente ou sobre os *professores reflexivos* se não concretizarmos uma maior presença da profissão na formação. [...] Não advogo qualquer ‘deriva praticista’ tão do agrado dos meus conservadores, que procuram definir o professorado como uma atividade puramente técnica. Defendo, sim, que as nossas

propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se contemplarem a necessidade de um professor actuante no espaço da sala de aula, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho (NÓVOA, 2017, p. 202/203).

Para Nóvoa (2017) é fundamental na formação de professores a compreensão de um determinado conhecimento ou disciplina, dos alunos e dos seus processos de aprendizagem, porque compreender é mais do que possuir o conhecimento.

É tão importante combater a ideia de que ensinar é uma tarefa fácil, ao alcance de qualquer um. Enquanto se considerar o ensino uma atividade ‘natural’, é difícil valorizar os professores e consolidar a dimensão universitária da sua formação. [...] É no coração da profissão, no ensino e no trabalho escolar que devemos centrar o nosso esforço de renovação da formação de professores. [...] Passar a formação de professores para dentro da profissão, isto é, dar aos professores um maior peso na formação dos seus futuros colegas e dos seus pares. [...] Não há educação no vazio, educação é cultura, arte, ciência. Sem conhecimento não há educação (NÓVOA, 2017, p. 204).

4.1.3 Maria do Céu Roldão

Tratando da questão dos conflitos organizacionais, sociais e profissionais inerentes à complexidade do processo educativo e curricular vividos nas escolas, Roldão afirma que:

A escola constitui-se historicamente como uma instituição social própria, especificamente organizada para assegurar de forma sistemática, relativamente eficaz e económica, um conjunto de aprendizagens que socialmente se tinham como necessárias para um determinado tempo, contexto e setor da população. É pois esse conjunto de aprendizagem necessárias, mutável e socialmente construído – que hoje designamos por currículo – que a sociedade remete à escola para que garanta a sua passagem/apropriação. Pode-se assim conceituar a escola como uma instituição curricular, tomando desta forma clara a especificidade da sua função social que se integra – mais não se confunde – em um conjunto mais vasto de finalidades educativas socialmente visadas, para as quais concorrem, mas por vias diversas, instituições tão distintas como as famílias e as escolas (ROLDÃO, 2001, p. 60 a 70).

Discutindo a questão da triangulação na formação do professor, no currículo e na didática, Roldão considera que:

a formação é vista antes como um dispositivo de apoio a um processo profissional contínuo de apropriação e crescimento, e não se enquadra em uma ideia aplicacionista do conhecimento. Pelo contrário, o conhecimento prévio ao exercício (obtido na

chamada formação inicial) será uma base estruturante a mobilizar [...]. Sublinha-se que, ainda que a literatura se reporte maioritariamente a modelos de formação inicial, a opção epistemológica que aqui se adota, numa visão de desenvolvimento profissional contínuo, se aplica ao todo do percurso temporal de uma vida profissional que tem na formação inicial a sua estrutura primeira (ROLDÃO, 2014, p. 94-95).

Segundo a autora, complexidade e integração do currículo específico requerido para ensinar em face das estruturas organizativas da formação dos professores, não pode organizar-se de uma forma aditiva, mas dentro de lógicas de integração em torno do eixo estruturante que é a prática profissional em contexto.

Estas lógicas não se resumem à escolha de momento e sequência no período de formação considerado (momento inicial, continuado ou final) em que a imersão na ação de ensinar (*practicum*, estágio ou prática profissional) ocorre, mas antes se situa na garantia da centralidade do desempenho profissional como agregador das diferentes componentes do conhecimento a adquirir pelo futuro professor. Esta dimensão implica a participação de todas as áreas curriculares da formação, em formatos variáveis, na discussão, organização e participação no componente de *practicum* ou estágio (ROLDÃO, 2014, p. 103).

Segundo entende, a centralidade de *como e por que ensinar* está afeito ao ato pedagógico supervisionado em articulação com todas as áreas do saber que, em conjunto, viabilizam a sua abordagem teorizadora. “Essa perspectiva implica organizar os espaços de estágio como espaços de trabalho supervisionado de forma contínua e, simultaneamente, agregador dos contributos de todas as áreas de saber que constituem o conhecimento profissional docente” (ROLDÃO, 2014, p. 103).

4.1.4 Isabel Alarcão

Na obra “Professores reflexivos em uma escola reflexiva” (2011), Alarcão ao tratar, no capítulo terceiro, do contributo da supervisão pedagógica para a construção reflexiva do conhecimento profissional dos professores afirma que objetivo principal da supervisão curricular é a avaliação de desempenho que não entende sem que haja concomitantemente condições para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional.

[...] a supervisão é uma atividade cuja finalidade visa o desenvolvimento profissional dos professores, na sua dimensão de conhecimento e ação, desde uma situação pré-profissional até uma situação de acompanhamento no exercício da profissão e na inserção na vida da escola.

A atividade de supervisão joga-se na interação entre o pensamento e a ação, com o objetivo de dar sentido ao vivido e ao conhecido, isto é, de compreender melhor para melhor agir.

A gestão de situações formativas, no contexto da supervisão, implica capacidades humanas e técnico-profissionais específicas.

O desempenho da função da supervisão, pela sua natureza, pressupõe pré-requisitos e formação especializada (ALARCÃO, 2011, p. 70/71).

A aplicação do conhecimento profissional se dá através de atividade denominada de prática de ensino ou prática pedagógica que em contexto de avaliação pessoal do seu desenvolvimento e resultados é também denominada de prática reflexiva.

Sustentada em Macedo (1995, p. 68), Alarcão define a escola como sendo uma

Comunidade educativa, sistema local de aprendizagem e formação: grupo constituído por alunos, professores, pais/encarregados de educação, representantes do poder autárquico, económico e social que, compartilhando um mesmo território e participando de uma herança cultural comum, constituem um todo, com características específicas e com uma dinâmica própria (ALARCÃO, 2011, p. 87).

Fundamentada em Shön, Alarcão (2011, p. 91) afirma que

A profissionalidade assenta numa atuação inteligente e flexível, situada e reativa, produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte, caracterizada por uma sensibilidade de artista aos índices, manifestos ou implícitos, em suma, uma criatividade a que dá o nome de artistry. É um saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zonas de indefinição que de cada situação fazem uma novidade a exigir uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala.

Conforme ensina, no ser humano a capacidade reflexiva é inata mas precisa de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento. Apesar de ser inata, as pessoas revelam dificuldades de colocar em ação os mecanismos reflexivos, sejam crianças, adolescentes ou adultos. Por isso mesmo se faz necessário que no processo de formação haja um grande esforço para passar do nível meramente descritivo ou narrativo para o nível de interpretações articuladas e justificadas e sistematizações cognitivas. Alarcão (2011) sugere para tanto, um triplo diálogo:

Um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência e o diálogo com a própria situação. [...] Este diálogo tem de atingir um nível explicativo e crítico que permitam aos profissionais do ensino agir e falar com o poder da razão. [...] Os formadores de professores têm uma grande responsabilidade na ajuda ao desenvolvimento desta capacidade de pensar autônoma e sistematicamente (ALARCÃO, 2011, p. 49).

Sobre a necessidade de interação do professorando com a profissão a autora afirma que:

Os saberes profissionais, em permanente desenvolvimento, são construídos nas interações que se estabelecem entre o formando e o meio em que vive e atua. É uma abordagem sócio pessoal, de desenvolvimento pessoal e social, de ação-formação-investigação, em que o formando constrói seu saber mediante a realização de diversas tarefas que o levam a assumir diferentes papéis e a interagir com pessoas distintas. O supervisor assume o papel de organizador e gestor de contextos de desenvolvimento e, simultaneamente, de facilitador da formação nesses mesmos contextos. A avaliação formativa, realizada por todos os intervenientes, incluindo ele mesmo, desemboca na classificação (ALARCÃO, 2001, p. 27).

Alarcão (2001) considera que a supervisão de professores, como processo interpessoal de formação profissional nas escolas como local de formação.

A característica contextualizada da ação profissional implica que a formação ocorra na escola, muito ligada às situações concretas que nesta se desenvolvem. A escola assume-se, assim, como centro de formação de seus próprios profissionais, o que não implica a inexistência da relação instituição de formação/escola, mas obriga a que essa relação esteja sendo repensada. De uma relação distante e hierarquizada, caminhamos no sentido de uma relação de proximidade, com responsabilidade e colaboração (ALARCÃO, 2001, p. 27).

4.1.5 Donald Schön

Grande inspirador do movimento do professor reflexivo, Donald Schön, inicia sua reflexão falando da necessidade de reforma da escola, trazendo questões fundamentais a serem respondidas, como por exemplo: *quais são as competências que os professores deveriam estar ajudando os alunos a adquirirem? Que tipo de competências e conhecimentos os professores deveriam possuir para desenvolverem bem o seu trabalho?* Segundo Schön (1995, p. 78), a crise educativa envolve não apenas a formação de professores, mas também a confiança na educação profissional porque as escolas não conseguem ensinar a prática ética e efetiva. Critica também, o academicismo, o excesso de teorias, à categorização do conhecimento, à supervalorização da

Ciência Básica destacando a importância da ciência aplicada e das habilidades técnicas e da prática aplicada.

Shön desenvolve a teoria do professor reflexivo através do processo de reflexão-na-ação que indica a incorporação indissociável de teoria e prática. Nela são desenvolvidos uma série de momentos, sutilmente combinados numa habilidosa prática de ensino em que, primeiramente se dá um momento de surpresa, onde o professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz; depois ele reflete sobre este fato, ou seja, pensa sobre aquilo em que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido; posteriormente, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação e, ao final, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese.

No que tange ao processo de formação, Shön valoriza a prática profissional como momento de construção de conhecimento por meio da reflexão, da análise e da problematização chamando a atenção para o fato de a epistemologia dominante na universidade e o seu currículo profissional normativo se constituírem em dificuldades na formação de professores:

Na formação de professores, as duas grandes dificuldades para a introdução de um *practicum* reflexivo são por um lado, a epistemologia dominante na Universidade e, por outro, o seu currículo profissional normativo: Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objetivo é aplicar à prática cotidiana os princípios da ciência aplicada (SHÖN, 1995, p.91).

Shön (1995) condena a educação desenvolvida no “modelo da racionalidade técnica” e propõe a formação de um professor mais ativo, crítico e autônomo em relação as suas escolhas e decisões, contrariando a imagem de profissional cumpridor de regras e de ordens vindas de fora das salas de aula.

Este tipo de professor esforça-se para ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar. Este tipo de ensino é uma forma que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades (SHÖN, 1995, p.82).

Segundo Shön (1995), vivemos o mito no qual o saber escolar é tido como “certo”, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exatas. Nota-se que na medida em que os professores tentam criar condições para uma prática reflexiva, geralmente, estes profissionais entram em conflito com a burocracia escolar. Isto se deve, em grande parte, aos modelos de organização escolar que prezam pelas representações formais. Uma iniciativa que ameace os conteúdos tradicionais, obrigatoriamente, ameaçará a escola tradicional. Os dois lados da questão – aprender a ouvir os educandos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja “possível” ouvir os alunos – devem ser olhados como inseparáveis. Caso um estudante tenha dificuldades de aprendizado, este é um problema do educando somente. Inventamos então categorias (por exemplo, aprendizagem lenta) para explicar esta realidade, o que na verdade nos livra de certas culpas.

Clara Emílie Boeckmann Vieira, na resenha realizada em junho de 2009, sobre a Conferência de Donald Shön (1987) – *Educating the reflective praction – Meeting of the American Educational Research Association*, destaca as suas últimas palavras: [...] que as pesquisas da prática reflexiva sejam utilizáveis... que sejam aplicadas a curar as cisões entre ensinar e fazer, escola e vida, pesquisa e prática, dicotomias que têm sido efetivas em minar a experiência escolar em todos os níveis.

4.1.6 Philippe Perrenoud

A centralidade das ideias de Perrenoud nas obras “*Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação*” (2000) e em “*A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*” (2002) não estão na questão do Estágio, questão do nosso trabalho, mas nas questões da indiferença às questões pedagógicas das diferenças e na prática reflexiva no ofício de professor. Mas, ao defender uma formação inicial diferenciada para o aluno estagiário que leve ao desenvolvimento de uma postura, uma prática reflexiva do professor, ele indica pistas, caminhos, para o desenvolvimento da prática para o estágio.

O grau de profissionalização de um ofício não é um certificado de qualidade entregue sem necessidade de exame a todos os que o exercem. [...] A formação inicial e contínua, embora não seja o único vetor uma profissionalização progressiva do ofício de professor, continua sendo um dos propulsores que permitem elevar o nível de competência dos

profissionais. Além de aumentar seus saberes e seu *savoir-faire* (habilidade de obter êxito), ela também pode transformar sua identidade, sua relação com o saber, com a aprendizagem. [...] A autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre sua ação (PERRENOUD, 2002, p.12 e 13).

Para Perrenoud,

Sem um fio condutor, o debate sobre a formação dos professores perde-se no labirinto dos mecanismos institucionais e disciplinares. Cada um passa a defender seu território, sua relação com o saber e seus interesses. O funcionamento das instituições se reduz a uma coexistência quase pacífica entre representações e estratégias antagônicas. [...] Todos nós refletimos na ação e sobre a ação, e nem por isso nos tornamos profissionais reflexivos. É preciso estabelecer a distinção entre a postura reflexiva do profissional e a reflexão episódica de todos nós sobre o que fazemos. Visando chegar a uma verdadeira *prática reflexiva*, essa postura deve se tornar quase permanente, inserir-se em uma relação analítica com a ação, a qual se torna relativamente independente dos obstáculos encontrados ou decepções. Uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um *habitus*. Sua realidade não é medida por discursos ou por intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pelas consequências da reflexão no exercício cotidiano da profissão, seja em situação de crise ou de fracasso seja em velocidade de cruzeiro (PERRENOUD, 2002, p. 9 e 13).

Na continuidade da exposição de suas ideias o autor afirma que:

Quando levam em conta a realidade dos inícios, alguns formadores sofrem bastante, porque seu projeto inicial não consiste em preparar bons iniciantes, mas em tratar temas importantes que eles dominem muito bem. Ao ajudar os estudantes -estagiários, tal como eles são, a construir competências que possam ser utilizadas na sala de aula, certos formadores são invadidos por uma profunda tensão entre o que lhes interessa e o que seria útil e necessário aos alunos. A orientação para a prática reflexiva poderia propor uma forma original de aliar objetivos ambiciosos e de considerar a realidade [...] (PERRENOUD, 2002, p. 17).

A formação de bons principiantes, segundo o autor, tem a ver com a experiência. Por conta disso, a formação inicial precisa preparar o futuro professor para refletir sobre sua prática, para criar modelos e para exercer sua capacidade de observação, análise, reflexão e ação. Por falta de reflexão repetimos os mesmos erros, evidenciamos a mesma cegueira. “Alguns possuem a capacidade infinita de rejeitar a responsabilidade por tudo aquilo que não dá certo, culpando ou os acontecimentos ou a falta de “sorte”; outros, ao contrário, acusam-se de todas as incompetências e batem incessantemente no peito reconhecendo sua culpa” (Perrenoud, 2002 p.

17). Nenhuma dessas atitudes contribui para uma prática reflexiva, já que nenhuma delas provoca um verdadeiro trabalho de análise. Por conta disso, citando Meiriu (1996):

O desafio é ensinar, ao mesmo tempo, atitudes, hábitos, *savoir-faire*, métodos e posturas reflexivas. Além disso, é importante, a partir da formação inicial, criar ambientes de análise da prática, ambientes de partilha das contribuições e de reflexão sobre a forma como se pensa, decide, comunica e reage em uma sala de aula. Também é preciso criar ambientes- que podem ser os mesmos – para o profissional trabalhar sobre si mesmo, trabalhar seus medos e suas emoções, onde seja incentivado o desenvolvimento da pessoa, de sua identidade. Em suma, um profissional reflexivo só pode ser formado por meio de uma prática reflexiva. [...] ‘Aprender fazendo a fazer o que não se sabe fazer’(PERRENOUD, 2002, p.18).

Mas para que os estudantes-estagiários possam realizar uma prática-reflexiva eles precisam abandonar “sua profissão de aluno para se tornarem *atores* de sua formação e que aceitem formas de envolvimento, de incerteza, de risco e de complexidade que podem, com razão, aterrorizar aqueles que se refugiam no saber” (PERRENOUD, 2002, p.18). Muitos estudantes desenvolveram uma relação com o saber e com a profissão que não os incita à reflexão, isto decorre porque os objetivos da formação reflexiva não lhe foram suficientemente explicitados para que pudessem optar por outra orientação e abandonar progressivamente suas imagens ortodoxas da profissão e da formação dos professores. Para aceitar a importância da reflexão o estudante precisa trilhar árduo caminho, aprender a contrapartida da profissão de aluno que praticou durante muito tempo. Mas ele só poderá seguir nessa direção se o conjunto de dispositivo de formação tiver sido orientado naquele sentido, com coerência e transparência, e se souber que procedimento deve adotar.

Segundo Perrenoud, a formação inicial destina-se a seres híbridos, estudantes-estagiários que se tornaram profissionais. A adesão ativa dos estudantes ao procedimento reflexivo de formação pressupõe pelo menos quatro condições importantes:

1. Uma transposição didática e os referenciais de competência essencialmente orientados para as práticas efetivas de ensino e sua dimensão reflexiva.
2. Um lugar importante concedidos aos saberes da e sobre a prática, para equilibrar o peso dos saberes a serem ensinados ou dos saberes eruditos descontextualizados.
3. Uma formação que seja ao mesmo tempo universitária e profissional, livre tanto do academicismo clássico da *alma mater* como da obsessão prescritiva das escolas normais.
4. Uma formação que altere, desde o início, uma forte articulação entre teoria e prática. A reflexão sobre os problemas profissionais só pode ser treinada caso refira-se constantemente às *práticas*. Se elas constituem um futuro longínquo e abstrato, como

podem se transformar na *matéria-prima* do trabalho de formação? (PERRENOUD, 2002, p. 20).

Na obra “Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação” (2000), Perrenoud faz uma crítica contundente ao percurso de formação dos sistemas de ensino e explicita três níveis nesse percurso: o curso propriamente dito; o currículo real (a sequência das situações e das experiências formadoras efetivamente vivenciadas pelo estudante); a história da formação das pessoas e processos de desenvolvimento e de aprendizagem.

Nossa maneira de pensar está a tal ponto impregnado da forma escolar que, quando nos falamos de um percurso de formação, imaginamos imediatamente uma sucessão de níveis ou de anos de programa, [...] A terminologia muda de um país para outro, mas todos estão habituados à ideia de que o curso é dividido em graus ou níveis de programas, os quais se sucedem como degraus a subir, um a um, na longa ascensão para a excelência escolar. [...] Programando os cursos, o sistema educativo pretende dominar não somente os fluxos de alunos, mas também os conteúdos ensinados. A questão é saber se consegue fazê-lo e qual a variação entre o *currículo prescrito* e o *currículo real* (PERRENOUD, 2000, p. 88).

No desenvolvimento de suas ideias sobre a questão afirma que o currículo formal é uma ficção e apresenta uma simplificação ao tratar

como idênticos aprendizes forçados a seguir o mesmo programa. A partir do momento em que se considera as situações e as experiências efetivamente formadas, essa ficção desfaz-se: de um grupo a outro, no mesmo programa, o ensino efetivamente dispensado difere conforme a maneira como o professor interpreta os textos, conforme seus interesses e competências, conforme seus procedimentos didáticos, conforme o nível de seus alunos. [...] No mesmo grupo de formação, nem todos os aprendizes vivem a mesma experiência. Ela difere conforme seu lugar, seu nível, sua disponibilidade, sua relação com o professor e com o saber. Ninguém aprende sozinho, mas sua história de formação é singular, porque duas pessoas jamais abordam as mesmas situações com as mesmas expectativas, os mesmos trunfos e os mesmos limites [...] (PERRENOUD, 2000, p. 88).

O percurso formador para Perrenoud (2000), tem a ver com a trajetória do processo de aquisição e construção progressiva de conhecimento, e a história da formação de uma pessoa tem a ver com a sequência de transformações que a educação, o meio, os acontecimentos ou as próprias escolhas possibilitam ou induzem uma pessoa na construção ou aquisição da maneira de ver, de expressar-se, de pensar, de fazer, de ser.

Após indicar caminhos para a organização do curso de formação, Perrenoud indica qual o papel dos professores-formadores nesse processo. Os professores-formadores seriam simultaneamente idealizadores e animadores de dispositivos didáticos, pivôs da dinâmica coletiva e também interlocutores privilegiados de cada aluno. “Como treinador, o professor-formador estaria, então, disponível e seria capaz de acompanhar cada um em suas tentativas e em seus erros, se a gestão global do grupo não o sobrecarregasse totalmente...” (PERRENOUD, 2000, p. 142).

Nesse processo, a dimensão reflexiva encontra-se no centro de todas as competências profissionais, por isso mesmo, a formação de um professor (princípio) reflexivo não se limita a acrescentar novos conteúdos a um programa e nem nova competência ao referencial. A formação de um professor reflexivo envolve a sua participação no “debate global sobre a formação inicial, sobre a alternância e a articulação entre teoria e prática, sobre os saberes, sobre as competências e sobre os hábitos dos profissionais” (PERRENOUD, 2002 p. 20).

Tratando da prática reflexiva na universidade, Perrenoud (2002, p. 103-105) diz enfaticamente:

Ao contrário do que se imagina, o caráter universitário de uma formação profissional não garante, *ipso facto*, sua orientação para a prática reflexiva. [...] Em certa medida, o *habitus* acadêmico está na antípoda do *habitus* reflexivo. [...] Só em parte o procedimento dos formadores universitários é um exemplo da prática reflexiva. [...] No ofício de professor, a partir da perspectiva da profissionalização, encontramos uma capacidade de capitalizar a experiência, de refletir sobre sua prática para reestruturá-la. Esta é a importância da construção deliberada, na fase de formação inicial, de um *habitus* profissional capaz de suscitar uma autotransformação contínua. A transformação de alguém em profissional reflexivo não pode ser improvisada. Uma cultura teórica não é suficiente, ainda que seja uma condição necessária. É correto preparar os futuros professores para participar de pesquisa ou para assimilar seus resultados, contudo, essa iniciação não constrói, *ipso facto*, os hábitos e as competências de regulação da prática pela reflexão *sobre e na* ação. [...] A instituição universitária não pode se voltar à profissão e aos estagiários para garantir a formação de um profissional reflexivo. Isso compete a todos os formadores, com uma intenção firme, pagando seu preço em todos os contextos de formação ou, em outros termos, abandonando a transmissão de saberes acadêmicos plenos, por um lado, e, por outro, a insistência em interferir na profissão e em limitar os profissionais experientes.

Na continuidade de sua obra, tratando da formação em uma prática reflexiva, Perrenoud (2002) afirmará que nessa formação deverá haver, ao mesmo tempo, uma iniciação à metodologia de pesquisa e um exercício intensivo do saber-analisar, mas que isto não é suficiente para o desenvolvimento de uma postura e uma identidade reflexivas. Segundo ele, só é possível formar

profissionais reflexivos através de um *procedimento clínico* global que envolva a totalidade do programa de formação e não de ilhas de prática reflexiva em uma instituição de formação inicial que continue a funcionar pela lógica de ensino, de transmissão de saberes constituídos.

Segundo esclarece o autor, o procedimento clínico não coloca em segundo plano a teoria e a apropriação de saberes constituídos. Perrenoud (2002, p. 107-108) considera importante que os mesmos

sejam transmitidos como elementos estruturados de acordo com sua lógica própria, distante de qualquer contexto de ação e de todo envolvimento do sujeito em uma prática. Em compensação, ele não aceita que todo conhecimento teórico seja assim adquirido e que os estágios sejam utilizados para oferecer uma 'formação prática', pois o capital do profissional é formado pela soma de um saber universitário comprovado por meio de exames e de uma capacidade prática, garantida em um estágio do qual ele é responsável. [...] os saberes teóricos assimilados fora de um contexto de ação não são mobilizáveis e mobilizados, *ipso facto*, no tratamento de situações singulares. [...] os planos de formação devem dar às competências um 'direito de gerência' sobre os saberes disciplinares, para que a integração e a mobilização dos saberes constituam a coluna dorsal da formação profissional, em vez de um acréscimo tardio confiado ao estágio ou ao laboratório.

No entendimento desse autor, num procedimento clínico é possível desenvolver saberes, os quais, inicialmente, estão situados e contextualizados e, em seguida, vinculados às teorias acadêmicas e aos saberes profissionais acumulados. Paralelamente ele desenvolve capacidades de aprendizagem, auto-observação, autodiagnóstico e autotransformação. O saber-analisar pode ser nutrido através da iniciação à pesquisa, mas resulta, sobretudo, de treinamento em análise de situações educativas complexas que exige *savoir-faire* intelectuais, bem como saberes que formam o olhar do estudante e posteriormente do profissional. O sistema educativo precisa mais de professores que saibam trabalhar com situações problemas pertinentes do que daqueles que sabem ministrar cursos e propor exercícios.

No âmbito da formação profissional, o procedimento clínico representa uma grande mudança com relação ao modelo clássico, o qual estabelece que a teoria precede a ação que supostamente a aplicará mediante um pouco de intuição, de *know how* e de imaginação. No procedimento clínico, a teoria é desenvolvida a partir da ação em função de uma espiral: uma primeira construção conceitual fornece uma grade de leitura do que ocorre ou ocorreu, ao mesmo tempo em que a realidade enriquece e diferencia o modelo. [...] O estudante descobre, com bastante eficiência, que não há situações complexas sem que haja também uma teoria que oferece algumas pistas de inteligibilidade e que nenhuma teoria erudita permite enfrentar, de forma infalível, uma situação complexa. [...] Um procedimento clínico teria de propiciar uma aliança entre saberes eruditos, especialmente os provenientes das ciências sociais e humanas, dos saberes de

experiência e de ação construídos pelos profissionais e dos saberes intermediários, os quais poderiam chamar “pedagógicos”, isto é, saberes eruditos enraizados na experiência pessoal daqueles que os constroem (PERRENOUD, 2002, p. 111 a 112).

Para o autor em estudo,

a maior das virtudes do procedimento clínico é a de respeitar a complexidade e as dimensões sistêmicas do real. Acima de tudo, vemos que a troca entre o real e sua teorização dá origem a um componente central de uma prática reflexiva: a capacidade de ir e vir do particular para o geral, de encontrar formas de interpretação teórica para explicar uma situação singular; bem como identificar com rapidez incidentes críticos ou práticas que permitam desenvolver ou questionar uma determinada hipótese (PERRENOUD, 2002, p. 114).

No entendimento de Perrenoud (2002), a formação de profissionais reflexivos exige que o plano de formação apresente proposta neste sentido e que sejam mobilizados formadores e professores (supervisores) com competências adequadas em análises de práticas, estudos de caso, supervisão de estágio, acompanhamento de equipes e de projetos visando à formação a partir das práticas. Para o referido autor, a formação de um profissional reflexivo precisa ser uma preocupação de todos os formadores, inclusive os formadores (supervisores) de campo porque, esses formadores, em sua maioria, ainda são professores que ainda não são realmente formadores, mas apenas professores que se identificam mais com os saberes transmitidos do que com os dispositivos de ensino e aprendizagem. Precisam ainda dar um grande passo para serem considerados formadores profissionais reflexivos.

Isto porque não é suficiente uma formação de alto nível e excelentes recursos intelectuais para ser um profissional reflexivo, em particular como professor ou como formador; as universidades estão repletas de eruditos que não sabem ensinar e que não se questionam com relação a esse aspecto; [...] Um ‘formador reflexivo’ não forma, *ipso facto*, professores reflexivos apenas por encarnar uma postura reflexiva. É preciso ter intensão e dispositivos centrados no treinamento da reflexão e da crítica e em diversos campos de conhecimentos e das competências. [...] Nenhum formador de professores pode ignorar o problema das finalidades da escola e de seu sentido (PERRENOUD, 2002 p. 169-171).

Professores principiantes com competências disciplinares, didáticas e transversais inconsistentes, ao se iniciarem na profissão, perdendo o controle de sua classe, procurem, por ensaio e erro, aprender a partir de suas experiências, novas formas de conduzir o ensino e a aprendizagem. Nesse momento descobrem que conhecimentos elementares que poderiam ter

contribuído com a sua formação, foram deixados de fora. Para que haja uma prática eficiente e duradoura é necessário que a forma de agir do formador advenha de suas representações, de seus saberes, de suas competências, de seus esquemas de pensamento e de ações comprometidas com o desenvolvimento de capacidades para atuarem em situações educativas complexas que um estagiário poderá vivenciar em sala de aula.

4.1.7 Edgar Morin

A questão da educação é uma constante nas obras de Edgar Morin. No seu livro “A Cabeça Bem Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento” (2001), ele irá apresentar algumas questões e algumas críticas sobre a educação superior que deve nos levar a refletir, mais uma vez, já que os demais teóricos que fundam o nosso trabalho também o fazem, sobre o papel formador dos cursos nas Universidades. Sobre essa questão, considera:

Nossa Universidade atual forma, pelo mundo afora, uma proporção demasiado grande de especialistas em disciplinas predeterminadas, portanto artificialmente delimitadas, enquanto uma grande parte das atividades sociais, como o próprio desenvolvimento da ciência, exige homens capazes de um ângulo de visão muito mais amplo e, ao mesmo tempo, de um enfoque dos problemas em profundidade, além de novos progressos que transgridam as fronteiras das disciplinas (MORIN, 2001, p. 13).

Conforme Morin, as escolas nos ensinam a isolar os objetos, a separar as disciplinas, a dissociar os problemas; a decompor e não a recompor levando a que as mentes jovens percam suas aptidões para contextualizar os saberes e integrá-los em seus conjuntos. Diante disso o autor pergunta: “onde está o conhecimento que perdemos na informação? O conhecimento só é conhecimento enquanto organização, relacionado com as informações e inserido no contexto destas. As informações constituem parcelas dispersas do saber” (Idem, p. 16).

A primeira finalidade do ensino, segundo Morin (2001, p. 21),

foi formulada por Montaigne: mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia. O significado de ‘uma cabeça bem cheia’ é óbvio: é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. ‘Uma cabeça bem-feita’ significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de:

- uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas;
- princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido.

A Universidade, o ensino universitário, em vez de nos ensinar a separar os objetos de seu contexto, as disciplinas umas das outras, precisa relacioná-las. Precisa promover a autonomia da inteligência e da consciência para evitar a perda da senilidade ou a morte da substância inventiva e criativa tão necessária ao desenvolvimento do conhecimento, mas que a inteligência “cega” separou. Precisa, ainda, unir a cultura das humanidades que nutre a cultura geral, com a cultura científica que se encontra compartimentalizada entre as disciplinas. O ensino universitário, especialmente aquele que é responsável pela formação de formadores, precisa superar-se para encontrar a si próprio e relacionar-se com o mundo, com a vida (MORIN, 2001).

Como pode ser verificado em suas obras, Morin, postula não apenas uma simples reforma do ensino, mas uma reforma do ensino concebida como reforma do pensamento porque, para ele, uma reforma pertinente do pensamento é capaz de mobilizar não apenas a cultura diversificada, mas também a atitude geral do espírito humano para propor e resolver problemas. A reforma do pensamento visa possibilitar a que a Universidade possa “formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas de seu tempo” e esclarecer as mentes condenadas

à aceitação ignorante daqueles que são considerados conhecedores, mas que de fato praticam uma compreensão que rompe com a contextualidade e a globalidade dos problemas. O desenvolvimento de uma democracia cognitiva só se torna possível por meio de uma reorganização do saber na qual seriam ressuscitadas, de nova maneira, as noções trituradas pelo parcelamento disciplinar: o ser humano, a natureza, o cosmo e a própria realidade (MORIN, 2001, p. 24-25).

4.1.8 Gérard Potvin

No capítulo quatro do livro “Saber, Ciência e Ação” (2007),, com tradução de Michel Thiollent, tratando da questão da pesquisa-ação Potvin afirma que o conhecimento é construído com base na experiência, na ação e nas parcerias. Mas que “nem todas as parcerias implicam o mesmo nível de integração dos parceiros e importa que os parceiros estejam esclarecidos e bem à vontade a esse respeito” (2007, p. 81).

Visando demonstrar a dinâmica do jogo existente nas parcerias ele divide o seu trabalho em duas seções: a) a conjugação das vidas e dos atos nas parcerias; b) a conjugação dos atos nas parcerias de ação. Segundo entende, “as parcerias de vida, a conjugação das vidas e das pessoas

leva naturalmente a uma conjugação das ações observáveis de fora, mas como no caso do iceberg, a parte aparente só é uma pequena parte do todo” (POTVIN, 2007, p. 82).

As parcerias podem ocorrer entre pessoas que já se conhecem ou com pessoas que se encontram pela primeira vez. Desde os primeiros contatos surgem sentimentos de afinidade ou de distância, diante disso não basta que o discurso seja verídico, que seja científico para que as unidades representadas e construídas, consigam clarificar os problemas, interpretar as dinâmicas em questão, examinar os recursos acessíveis e as linhas de solução, implantar, implementar, avaliar e revisar os planos de intervenção. As parcerias de ação requerem pouca ligação entre as vidas dos parceiros, mas possuem um caráter institucional marcado.

Frequentemente, os parceiros oficiais são instituições que atribuem diferentes mandatos a membros do pessoal e asseguram o enquadramento desses mandatos uma parte importante de atividades. [...] essas parcerias não são necessariamente simétricas ou paritárias; o papel e o peso de cada instituição e de cada parceiro delegado são frequentemente mais complementares que idênticos (POTVIN, 2007, p. 95).

Os representantes das parcerias para conduzir o projeto ou processo, se encontram na situação de parceiros colaboradores e uma primeira preocupação desses parceiros deve ser

a de assegurar que estejam partilhando uma compreensão e uma interpretação suficientemente comuns a respeito da missão definida e dos diversos mandatos recebidos e de assegurar também que o conjunto desta missão e desses mandatos seja coerente e adequado às necessidades. [...] Divergências podem surgir entre eles, e também com os iniciadores quando permanecem ativos no projeto; importa então que todos procurem afetiva e ativamente convergir. [...] cada um pode também transmitir suas observações relativas a seu mandato pessoal, a incoerências ou lacunas no conjunto das missões e mandatos e a sugestões para clarificar as missões, mandatos e entendimentos interinstitucionais (POTVIN, 2007 p. 97-98).

O plano de ação aprovado pelos parceiros deve utilizar os conhecimentos e os saberes já adquiridos, assim como propor ou solicitar modificações, ou recursos mais adequados para realizar as atividades. A equipe envolvida com a parceria deve estar atenta a que conjugação dos atos e das sinergias estejam baseadas na confiança mútua e recíproca entre os parceiros; na compreensão do valor de cada contribuição; na atenção e respeito, mútuos e recíprocos; na disposição a compartilhar as informações e as interpretações, a fim de contribuir para o consenso e para dar continuidade e avaliar sua realização. Grande parte das dificuldades nas parcerias está ligada a que certos parceiros não se conformam às regras instituídas (POTVIN, 2007).

4.1.9 Francisco Imbernón

Tratando do futuro da educação, Imbernón (2011), diante das grandes interrogações que estão postas para nós na atualidade, demonstra grande preocupação com a prática e a função da educação no futuro. Segundo suas reflexões, embora a incerteza faça parte do presente, existem povos, sociedades que não estão preparados para enfrentá-la. Daí, certa desorientação coletiva que se reflete no pensamento e na ação educativa, enquanto buscamos alternativas válidas para superar tal realidade e conseguirmos enxergar a importância da educação e o seu papel na dignificação das pessoas e dos povos, nos reste analisar e denunciar as contradições evidentes de “uma dura realidade que cega nossos olhos, silencia nossas mentes e seca nossos corações” (2000, p. 19).

Na obra “A Formação Docente e Profissional: formando-se para mudança e a incerteza” (2011), Imbernón se dedica a refletir a formação inicial e permanente de professores, sinalizando que a formação docente e profissional deve ser direcionada para a compreensão das mudanças e das incertezas que ocorrem no ambiente escolar e para a mudança da concepção de que o docente é um mero transmissor de conhecimentos. A firma a necessidade e de redefinição da docência como profissão onde o professor, através de diferentes estratégias de formação, deve assumir novas competências profissionais tendo por base uma nova concepção do seu papel nesse contexto. No seu entendimento, a inovação educativa está relacionada com a prática de pesquisa no fazer educativo (IMBERNÓN, 2011).

Ao tratar do conhecimento profissional do docente, Imbernón (2011) o faz a partir do entendimento de que o mesmo deve ser construído gradativamente, passando do conhecimento comum ao conhecimento específico e que quando esse conhecimento pedagógico especializado se une à ação ele se transforma em conhecimento prático. Segundo entende, o processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos e investigadores. Esta formação profissional deve centrar-se na tomada de decisões para processar, sistematizar e comunicar a informação. Segundo afirma, mesmos os dilemas e dúvidas enfrentadas durante o processo formativo, apresentam-se como aspectos do desenvolvimento profissional.

Também, segundo o autor, a formação do professor vai além dos aspectos pedagógicos porque está vinculada a fatores não formativos, que possibilitam aos professores atuarem como agentes sociais, capazes de intervir nos sistemas que constituem a estrutura social e profissional

e, com isso, provocar melhorias na educação e na sociedade. Segundo ensina, a formação permanente do professor necessita dar conta de, pelo menos, cinco questões fundamentais: reflexão sobre a própria prática; troca de experiências com os pares; articulação da formação a um projeto de trabalho; união das práticas profissionais às práticas sociais; inserção coletiva na instituição educativa (IMBERNÓN, 2011).

No que concerne à formação inicial para a profissão docente, o autor afirma que ela deve fornecer os embasamentos necessários para a construção do conhecimento pedagógico especializado e deve proporcionar ao professor um conjunto de conhecimentos e experiências nas áreas científica, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, de modo a contribuir para que o professor se sinta preparado para enfrentar a complexidade do sistema educativo e transforme os conhecimentos teóricos e conhecimentos experimentados por meio da prática em um contexto educativo. A formação deve oferecer ao educando, processos relativos às metodologias, observação, estratégias, comunicação, tomada de decisões, entre outros, possibilitando ao docente criar processos de intervenção autônomos (IMBERNÓN, 2011).

Segundo ensina Imbernón (2011), a formação do professor deve ser centrada na escola e levar em consideração as estratégias utilizadas pelos formadores e professores (supervisores), de modo a responder às necessidades da instituição educativa e interferir na qualidade do ensino em sala de aula, em particular, e na qualidade da escola, de modo geral. Para ele, a qualidade no campo educacional está relacionada a diversos fatores, tais como conteúdo, atividades, materiais e métodos, dinâmica do processo de ensinar, entre outros.

Esses fatores, que interferem na qualidade do ambiente escolar, são vistos a partir de uma perspectiva pedagógica e dizem respeito à qualidade do que se aprendeu e a forma como se aprendeu. É necessário que a formação docente se aproxime cada vez mais da prática educativa a fim de que “a estrutura da formação inicial possibilite uma análise global das situações educativas que, devido à carência ou à insuficiência da prática real, se limitam predominantemente a simulações dessas situações” (IMBERNÓN 2011, p. 63).

O citado autor considera a necessidade de que as situações educativas proporcionem um conhecimento válido e gerem uma atitude interativa e dialética que levem o professor a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo. Aprender também a conviver com as próprias limitações e com as frustrações e

condicionantes produzidos pelo entorno, já que a função docente se move em contextos sociais que, cada vez mais, refletem forças em conflito (IMBERNÓN, 2011).

Os pressupostos teóricos de alguns dos autores estrangeiros citados nos propiciaram refletir sobre a necessidade de atenção e preocupações quanto a formação inicial para a profissão docente. A importância de embasamentos necessários para a construção do conhecimento pedagógico especializado e de experiências nas áreas correlatas à formação no preparo do professor para a complexidade do sistema educativo requer da universidade uma postura diferenciada devendo, para isso, o ensino universitário propiciar contextos de relacionamento entre as disciplinas. Esses contextos de relacionamentos requerem parcerias e envolvimento de pessoas e instituições formadoras de modo a propiciar que os conhecimentos teóricos sejam também conhecimentos experimentados na prática em um contexto educativo.

4.2 Concepções de Pensadores Nacionais

Passamos a elencar, a seguir, alguns teóricos do Brasil dos quais, como na lista anterior, desejamos conhecer e “ouvir” suas orientações e posicionamentos a respeito do estágio supervisionado na formação inicial de professores.

4.2.1 Paulo Freire

Em sua obra “Pedagogia da Autonomia” (1996), Freire trata de forma profunda dos aspectos e condições necessárias para a formação de professores e apresenta uma reflexão sobre a prática educativa-progressista. Segundo entende, “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (p. 24). Afirma, ainda, que é na formação do professor que devemos exercitar a reflexão crítica sobre a prática. Pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem se pode melhorar a próxima prática.

Confrontando teoria e prática através de processo reflexivo, o aluno/estagiário passa a compreender a dinâmica do estágio o qual irá permitir que sua identidade docente comece a estruturar-se. “Desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como

sujeito também da produção do saber, o educando se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p. 25).

Formar é muito mais do que treinar o educando no desempenho de destrezas. [...] Ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. [...] Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (FREIRE, 1996, p. 15 e 25/26).

No seu entendimento o educador democrático não pode, na sua prática docente, negar-se a reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão e a rigorosidade metódica com que deve se “aproximar” dos objetos cognoscíveis.

É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. [...] Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (FREIRE, 1996, p. 29).

Para Freire (1996, p. 43) a importância do educador não está apenas em ensinar os conteúdos, mas, também ensinar a pensar certo.

O pensar certo sabe, por exemplo, que não é a partir dele como um dado dado, que se conforma a prática docente crítica, mas sabe também que sem ele não se funda aquela. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento”. Epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo (FREIRE, 1996, p. 44).

Para Freire (1996), conhecer não é adivinhar porque paramos satisfeitos ao nível das intuições, precisamos submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica. Nenhuma verdadeira formação docente deve deixar de lado o exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica.

Na obra *Educação como Prática da Liberdade* (1983, p. 61), Paulo Freire ao tratar da Educação de Adultos traça as linhas mestras de sua visão pedagógica e de seu método de ensino que valoriza o homem, o ser humano, no seu contexto sociocultural procurando desenvolver “uma educação dialógica e ativa, voltada para a responsabilidade social e política”. Uma educação dialógica, segundo o autor é uma educação que possibilita ao homem a discussão sobre seus problemas, sobre os perigos do seu tempo, para que, consciente deles, ganhe força e coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. A educação para esse filósofo-educador terá que ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude, terá que ser

um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe? Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos de busca aulas. Não trabalhamos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção (FREIRE 1983, p. 96-97).

4.2.2 Selma Garrido Pimenta

Ao tratar, em suas obras, seus escritos, da questão do estágio na formação do professor, em especial nos livros: *Estágio e Docência* (2012) e *O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?* (2001), Pimenta destaca a necessidade de explicitar e valorizar o estágio como um campo de conhecimentos necessários aos processos formativos para que não se

configurem atividades distantes da realidade concreta das escolas. Como oportunidade de aprendizagem da profissão docente e da construção da identidade profissional o estágio deve conciliar teoria e prática para formar o educador como profissional com competência técnica, científica, pedagógica e política; comprometido com os interesses da maioria da população.

A falta de intencionalidade e de reflexão sobre o caráter formativo que constitui a essência do estágio leva a que ele se transforme em algo fluido, etéreo em que toda atividade é válida. Isto impede ou dificulta a visão da vida escolar e do ensino como um todo, tornando muitas vezes essa prática insuficiente para preparar o estagiário para a docência. Por conta disso, segundo Pimenta (2012), o estágio não tem garantido uma preparação completa para o magistério mas possibilita, entre outras coisas, que o futuro educador tenha noções básicas e alguma vivência do que é ser professor e qual a realidade dos alunos que frequentam a escola. Essa oportunidade de observação, reflexão e atuação na prática permitirá que o aluno/estagiário reafirme ou não a sua escolha pela profissão.

[...] o estágio supervisionado para alunos que ainda não exercem o magistério pode ser um espaço de convergência das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer do curso e, principalmente, ser uma contingência de aprendizagem da profissão docente, mediada pelas relações sociais historicamente situadas. [...] Seu objetivo é preparar o estagiário para a realização de atividades nas escolas, com os professores nas salas de aula, bem como para o exercício de análise, avaliação e crítica que possibilite a proposição de projetos de intervenção a partir dos desafios e dificuldades que a rotina do estágio nas escolas revela (PIMENTA, 2012, p. 102).

Como ação/reflexão das práxis, o estágio deve possibilitar aos estagiários aprender com quem já possui experiência no trabalho docente. Normalmente um dos primeiros impactos do estagiário é o susto diante da realidade e as contradições entre o teórico e o prático, o dito e o vivido. Além disso, o estagiário muitas vezes vai se deparar com professores insatisfeitos, desgastados pela vida que levam na realização do seu dia a dia; descompasso entre hábitos, calendários e demais atividades e rotinas da universidade e da escola; tempo para cursar outras disciplinas e da feitura do TCC, além do estágio no mesmo período letivo. Nesse momento, de fundamental importância a mediação dos orientadores para que “o aluno estagiário compreenda a dinâmica do estágio e de sua presença na escola. Quanto mais claros forem os fundamentos, a

natureza e os objetivos do estágio, suas possibilidades e limites curriculares, mais fácil fica a compreensão do processo” (PIMENTA, 2012, p. 105).

Tratando da questão da relação entre universidade, estágio e escola no processo de Estágio Supervisionado, Pimenta alerta para a necessidade de levar em consideração os diferentes níveis de ensino, suas características, seus objetivos, suas estruturas e funcionamento e, com isso, verificar o que as aproximam

para não ocorrer em mútuas acusações. [...] essa complexidade que envolve o estágio e as práticas executadas em seu interior pode ser comparada “a uma ponte em que os estagiários viverão a tensão desse jogo de forças. A nossa preocupação, na postura de orientadores formadores, é quanto às aprendizagens e lições decorrentes dessa passagem dos estagiários (PIMENTA, 2012, p. 107).

Entender o estágio como campo de conhecimento aponta para a importância de compreender a inserção dos estagiários no jeito de ser peculiar de cada escola, o que a caracteriza e a diferencia das demais unidades de ensino e de suas possibilidades formativas para os estagiários, especialmente no desenvolvimento das habilidades e formas de conhecimento necessárias para a prática docente. As especificidades de cada escola influenciam diretamente na vida do aluno e na sala de aula porque na vivência da escola, os alunos desenvolvem papéis específicos que são próprios do mundo da escola.

Aprender a profissão docente no decorrer do estágio supõe estar atento às particularidades e às interfaces da realidade escolar em sua contextualização na sociedade [...]. Ao transitar da universidade para a escola e desta para a universidade, os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o objetivo de copiar, de criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la. Aprender com os professores de profissão como é o ensino, como é ensinar, é o desafio a ser aprendido/ensinado no decorrer dos cursos de formação e no estágio [...]. A identidade se constrói com base no confronto entre as teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias, na elaboração das teorias, o que permite caracterizar o estágio como um estágio de meditação reflexiva entre a universidade, a escola e sociedade (PIMENTA, 2012, p. 111-112).

Refletindo sobre ensinar e aprender a profissão docente, Pimenta (2012) nos ensina que o estágio deve traduzir as características do projeto político pedagógico do curso, seus objetivos, interesses e preocupações formativas, assim como a marca do tempo histórico e das tendências pedagógicas adotadas pelo grupo de docentes formadores e das relações organizacionais do espaço acadêmico a que está vinculado. Traduz, também, a marca dos professores que o

orientam, as teorias e práticas por eles adotadas. Com base em Zabala (1998), afirma que “por traz das propostas metodológicas se escondem valores e ideias em relação aos processos de ensinar e de aprender e concepções de conhecimento e de ciência que norteiam a prática pedagógica do professor de estágio” (PIMENTA, 2012, p. 113).

Pimenta (2012, p. 114) destaca, utilizando-se dos estudos de Chaves (1999), que

a ação supervisionada do professor de Prática de ensino se configura como ação pedagógica que pode se caracterizar tanto por formas rígidas de inspeção e de direção como por formas flexíveis e facilitadoras de orientação e de aconselhamento [...]. As atividades de supervisão que acontecem no estágio requerem aproximação e distanciamento, partilha de saberes, capacidade de complementação, avaliação, aconselhamento, implementação de hipóteses de solução para os problemas que, coletivamente, são enfrentados pelos estagiários.

Dependendo do professor, o estágio pode se caracterizar mais como uma interação do que como uma simples intervenção. Essa atitude abre possibilidade para uma ação entre a universidade e a escola, na qual professores, alunos, orientadores e supervisores de estágio também atualizem seus conhecimentos a respeito da profissão docente. O período de estágio, ainda que transitório, deve ser um exercício de participação, de conquista e de negociação do lugar do estágio na escola. Como espaço de formação e construção de identidade, o estágio necessita ter uma compreensão ampla de escola e sua organização social, o trabalho docente e a sala de aula.

O estudo da sala de aula como espaço de conhecimento compartilhado vem se apresentando, segundo Pimenta (2012), uma necessidade pedagógica indispensável para a compreensão dos processos de ensinar e de aprender. Por conta disso ela empreende uma reflexão sobre a sala de aula como o lugar do encontro entre professores e alunos com suas histórias de vida, das possibilidades de ensino e aprendizagem, da construção do conhecimento compartilhado.

A aula é uma célula que representa o todo da escola: o projeto político-pedagógico, o currículo, o projeto da área e o planejamento da disciplina. As aulas são por sua vez, múltiplas, diversas e expressam diferentes compreensões da Pedagogia e da Didática, da epistemologia das áreas, das características, valores e posturas de seus integrantes. Por isso, para que a sala de aula se constitua em espaço de formação dos estagiários das disciplinas específicas, tanto para aquele que não exerce o magistério como para aquele que já é professor, é preciso que as aulas sejam consideradas na (s) realidade (s) em que ocorrem, nos contextos institucionais nos quais se situam nos aspectos individuais e pessoais que são manifestados pelos alunos e professores, nos saberes de que são

portadores, em suas experiências e expectativas [...]. A análise da aula assim, se constitui em processo de pesquisa a partir da mobilização dos conhecimentos das áreas específicas e da Didática, configurando-nos como um laboratório pedagógico de aprendizagem da profissão docente (PIMENTA, 2012, p.159).

Ao tratar da questão do planejamento e da avaliação do estágio, Pimenta explicita que nas reflexões e propostas apresentadas os mesmos serão tratados como processo contínuo e coletivo e que o seu desenvolvimento está baseado em textos e depoimentos de alunos e de professores universitários que orientam estágio, o que possibilita, no seu entendimento, uma aproximação a suas práticas. Procura estabelecer um diálogo pedagógico com os alunos e com os professores formadores visando delinear novos caminhos para o estágio. Segundo entende os dois polos: planejamento e avaliação devem estar em íntima interlocução, mediando a ação docente. O planejamento (organização) não deve ser

um momento ou evento, mas uma atividade-eixo, a espinha dorsal que sustenta e permeia todo o percurso do ensinar e do aprender. [...] Na prática cotidiana do professor, as atividades, compreendidas como unidades básicas do processo de ensino e aprendizagem, são as evidências da organização de seu trabalho. [...] A ideia de que os processos educacionais (planejamento e avaliação) venham a acontecer a partir do coletivo abre possibilidades de viabilização do projeto pedagógico do curso e marca a presença do estágio como parte fundamental nessa formação. Possibilita, ainda, o debate sobre os caminhos que viabilizam os objetivos do curso e o perfil do profissional que se pretende formar, considerando as condições objetivas que a realidade oferece e os avanços que podem ser realizados a partir dela (PIMENTA, 2012, p. 180-183).

Ainda sobre o planejamento (organização) e a avaliação (resultado) no estágio, a autora (2012, p. 186) enfatiza que:

os esquemas tradicionais de realização de estágios sob a forma de observação, participação e regência, tendo por pressuposto que a aprendizagem de ser professor se dá pela reprodução das práticas observadas e experimentadas, revelam esgotamento em decorrência da verificação de que essa modalidade não resulta em melhoria dos resultados do ensino, pois a concepção que a sustenta é a de que o ensino é uma atividade técnica que, uma vez aprendida, poder ser aplicada em qualquer situação.

Segundo Pimenta, a deterioração do estágio no bojo da deterioração da Habilitação para o Magistério, demonstrada por vários estudos e pesquisas, leva a conclusão que, de fato, a formação de professores nem fundamenta teoricamente a atuação do futuro professor, nem toma

a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática. Por conta disso,

não é possível falar de prática – não há nem uma prática idealizada, nem uma prática meramente instrumentalizadora. Há uma burocratização do estágio, um cumprimento formal do requisito legal. Quando os alunos da Habilitação Magistério reclamam que os cursos são teóricos, é preciso ler estes reclames como denunciadores de que o curso não prepara teórica e praticamente para o exercício profissional, porque não toma como referência do seu currículo teórico (no qual se inclui o estágio) as necessidades que a escola-campo está colocada. Não se trata, portanto, de responder ‘com mais prática’ e ‘menos teoria’, O curso não forma adequadamente porque é fraco teórica e praticamente. Isto é, não assume a formação de um profissional para atuar na ‘prática social’ (PIMENTA, 2012a, p. 65).

No entendimento de Pimenta (2012a, p. 95):

A atividade docente é práxis. A essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem. Ou seja, é o conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize como consequência da atividade de ensinar. Envolve, portanto, o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e intervenção no objeto para que a realidade (na aprendizagem) seja transformada, enquanto realidade social. Ou seja, a aprendizagem (ou a não aprendizagem) precisa ser compreendida enquanto determinada em uma realidade histórico-social. A atividade docente é sistemática e científica, na medida em que toma objetivamente (conhecer) o seu objeto (ensinar e aprender) e é intencional, não casuística.

4.2.3 José Carlos Libâneo

Os conhecimentos educacionais constituídos, segundo Libâneo (2007), nem sempre expressaram a realidade complexa do fenômeno educativo porque:

As teorias educacionais, muitas vezes, não traduziram o sentido implícito das práticas cotidianas e assim, nem sempre, impregnaram de compreensão o saber fazer dos educandos, dificultando sua utilização como suporte enriquecedor das ações práticas educativas (LIBÂNEO, 2007, p. 80).

Ele atribui a grande distância que se estabeleceu entre teoria e prática educativa aos desencontros das três dimensões da Pedagogia. No seu entendimento, os estudos científicos de cunho positivista sobre a educação ao se utilizarem de olhares e suportes científicos

separaram sujeito e objeto de pesquisa, desprezaram as subjetividades inerentes à ação humana, distanciaram os interesses entre pesquisadores e pesquisados, recortaram artificialmente o contexto da pesquisa deixando, portanto, de apreender o essencial dessas práticas, congelando interpretações fragmentadas e sem sentido. [Isto retira] da cena educativa o significado original de suas práticas, expresso e vivido pelos protagonistas, impedindo que os resultados do trabalho científico fossem percebidos pelos sujeitos como expressão de sua ação. [...] Quando os sujeitos não constroem sentido, não conseguem realizar a apreensão cognitiva/emocional dos conhecimentos teorizados e, assim, não percebem a relação entre os conhecimentos teóricos e suas ações cotidianas (LIBÂNEO, 2007, p. 80-81).

Libâneo (2007) constata no país grande distância entre o discurso pedagógico progressista e as práticas educativas ainda bastante pautadas numa linha de trabalho técnico-científico, com algumas exceções importantes. O essencial da relação pedagógica é educar e ensinar por meio da relação professor-aluno-conteúdo, viabilizada por condições concretas. Segundo ensina, a função do Curso de Pedagogia é:

Qualificar a formação de docentes como um projeto político-emancipatório; organizar o campo de conhecimento sobre a educação, na ótica do pedagogo; articular teoria educacional com prática educativa, transformar espaços potenciais educacionais em espaços educativos/formadores; qualificar o exercício da prática educativa com vistas a diminuir práticas alienantes, injustas, excludentes da escola e da sociedade e, assim, encaminhar a sociedade para processos cada vez mais humanizadores [...]. Em sua trajetória multissecular, a característica mais preponderante da pedagogia pode ser identificada pela relação teoria-prática (LIBÂNEO, 2007, p. 90).

Ainda tratando sobre a questão pedagógica Libâneo (2007, p. 103), considera que as diferentes concepções de educação podem ser agrupadas em duas tendências: fariam parte da primeira, aquelas concepções que priorizariam a teoria em detrimento da prática; a segunda subordina a teoria à prática. Na primeira estariam as pedagogias tradicionais envolvendo a questão de “como ensinar” e as teorias do ensino. Na segunda, estariam as pedagogias nova centradas nas teorias da aprendizagem tendo como foco o “como aprender”, ou seja, aprender a aprender.

Tratando da formação do professor e a importância da Didática nesse processo, o autor irá afirmar que a formação do professor abrange duas dimensões:

A formação teórico-científica, incluindo a formação acadêmica específica nas disciplinas em que o docente vai especializar-se e a formação pedagógica que envolve os conhecimentos de Filosofia, Sociologia, História da Educação e da própria Pedagogia

que contribuem para o esclarecimento do fenômeno educativo no contexto histórico-social.

A formação teórico-prática visando à preparação profissional específica para a docência, incluindo a didática, as metodologias específicas das matérias, a Psicologia da Educação, a pesquisa educacional e outros (LIBÂNEO, 2006, p. 27).

Isto não significa, segundo Libâneo (2006) que os aspectos teóricos e práticos na organização do conteúdo devam ser desarticulados porque “as disciplinas teórico-científicas são necessariamente referidas à prática escolar [...]. Do mesmo modo os conteúdos das disciplinas específicas precisam ligar-se as suas exigências metodológicas” (LIBÂNEO, 2006, p. 27).

Nesse processo

A Didática se caracteriza como mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente. Ela opera como que uma ponte entre o ‘que’ e o processo pedagógico escolar. [...] A formação profissional para o magistério requer, assim, uma sólida formação teórico-prática [...]. O domínio das bases teórico-científicas e técnicas, em sua articulação com as exigências concretas do ensino, permitem mais segurança profissional, de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimorar sempre mais a qualidade do seu trabalho (LIBÂNEO, 2006, p. 28).

4.2.4 Miguel Arroyo

Ao tratar da questão do “saber-fazer” educativo, Arroyo utilizará a palavra ofício remetendo-a a artífice, a um fazer qualificado, profissional, a mestres que aprenderam os segredos de um fazer e que possuem uma identidade respeitada e reconhecida socialmente.

O termo ofício remete a artífice, remete a um fazer qualificado, profissional [porque] há constantes no fazer educativo que não foram superadas, mas antes incorporadas, mantidas pela moderna concepção da prática educativa. E mais, o pensar e fazer educativos modernos têm como referência qualidades que vêm de longe e perduram no trato da educação e socialização das novas gerações. A educação que acontece nas escolas tem, ainda, muito de artesanal [...]. Seus mestres têm que ser artesãos, artífices, artistas para dar conta do magistério (ARROYO, 2008, p. 18).

E o termo “ofício de mestre” será utilizado no seu antigo significado, que vê no pedagogo, no educador ou no mestre um homem, uma mulher que tem um ofício, que domina um saber específico” (Idem, p. 2). Conforme ensina, o “saber-fazer” de mestre da educação do passado

finaram marcas na prática pedagógicas dos nossos dias porque esse saber-fazer permanece em todos nós educadoras, educadores.

O trabalho e a relação educativa que se dá na sala de aula e no convívio entre educadores(s)/educandos(as) traz ainda as marcas da especificidade da ação educativa. A escola e outros espaços educativos ainda dependem dessa qualidade. [...] O conviver de gerações, o saber acompanhar e conduzir a infância em seus processos de socialização, formação e aprendizagem, a perícia dos mestres não são coisas do passado descartadas pela tecnologia, pelo livro didático, pela informática, [...]. Educar continua a incorporar as marcas de um ofício e de uma arte, aprendida no diálogo de gerações. O magistério incorpora perícia e saberes aprendidos pela espécie humana ao longo de sua formação (ARROYO, 2008, p. 18-19).

Nos ensinamentos de Arroyo (2008), do qual partilhamos, fica claro que a pedagogia não é apenas um corpo de saberes técnicos, assim como de saber-fazer, daí a dificuldade de formação de um educador, um pedagogo que aprenda e domine os saberes dispostos no gradeado das disciplinas acadêmicas. Por conta disso, todo empenho de equacionar a formação de um educador da pré-adolescência e da adolescência esbarra na apresentação das disciplinas em grade. Isto impossibilita o formar no sentido de que um mestre tem a função de ajudar a criança, adolescente ou jovem a realizar-se, ficando mais fácil questionar o sucesso ou fracasso dos alunos no domínio de conteúdos e técnicas, de competências, do que o próprio mestre questionar a formação e o desenvolvimento humano dele próprio, porque será sempre um questionamento sobre si mesmo. Isto levaria a questionar a formação humana, pensar nossa própria formação e fazer com que nos defrontemos com um dever-ser que é mais complicado do que um saber-fazer (ARROYO, 2008).

Aprender a ser pedagogo exige, conforme Arroyo, uma elaboração pedagógica que não deve ser confundida com a aprendizagem e o domínio de teorias, mas como um percurso formador que deve acompanhar todo ato educativo e todo educador a fim de que ele possa tornar possível o desenvolvimento da dimensão do ser do homem e exige muito mais uma postura pedagógica do que uma nova metodologia, nova didática, nova estratégia de ensino ou competência teórica a ser treinada em conjunto de cargas horárias de qualificação. Para isso se faz necessário “deixar de tratar os saberes humanos como apenas conteúdos, matérias escolares, temáticas, conhecimentos de nossa disciplina, de cada bimestre ou ano letivo, como precondições para passar de série, no concurso ou no vestibular” (ARROYO, 2008, p. 45).

Uma outra questão posta por Arroyo, mas diretamente ligada à formação do pedagogo, diz respeito à questão dos conteúdos fechados e abertos que orientam a formação do professor e o

fazer educativo. Segundo ensina, é preciso que tenhamos clareza das diferenças existentes entre os conteúdos fechados e abertos que estão postos no fazer educação. Segundo ele, o ensino treina, nos torna capazes de aprender certas capacidades, algumas estritamente funcionais como andar, vestir-se, outras mais sofisticadas como ler, escrever, contar, habilidades extremamente necessárias para a vida diária, para o trabalho e para outros aprendizados. O educar, no entanto, vai além para incorporar ao direito social a educação e a cultura (ARROYO, 2008).

De acordo Arroyo (2008), o ensino e o aprendizado das competências fechadas são organizados em tempos fechados, em lógicas lineares, em bimestres, anos letivos, séries, graus, níveis. Os currículos desenvolvidos através de grades, conformam-se plenamente com as competências fechadas. Algumas experiências e reformas tentaram mudar esta lógica, flexibilizá-la, no entanto não tiraram o foco das competências fechadas. Com isso não conseguiram abrir as grades e incorporar dimensões lógicas mais abertas e novos saberes, por isso mesmo não conseguiram alargar o campo educativo visto que, uma vez aprendidas, essas habilidades fechadas se esgotam. Esses saberes fechados ocupam a maior parte do tempo e das energias dos docentes e da escola e, lamentavelmente, quem está atrás das grades tem pouco a pesquisar e refletir.

Aprender por exemplo o convívio social, a ética, a cultura, as identidades, os valores da cidade, do trabalho, da cidadania, as relações sociais de produção, os direitos, o caráter, as condutas, a integridade moral, a consciência política, os papéis sociais, os conceitos e preconceitos, as relações entre seres humanos, entre os iguais e os diversos, o universo simbólico, a interação simbólica com os outros, nossa condição espacial e temporal, nossa memória coletiva e herança cultural, o cultivo do raciocínio, o aprender a aprender, aprender a sentir, a ser... Esses conteúdos sempre fizeram parte da humana docência, da pesquisa, da curiosidade, da problematização. Eles nunca foram fechados em grades, nem se prestam a serem disciplinados em disciplinas (ARROYO, 2008, p. 75).

Quando fala em educação, Arroyo está se referindo a todos esses aprendizados. Seu ensino e o saber desse ofício. Entende que o aprendizado das capacidades abertas tem sido considerado como base da civilização, do progresso, do desenvolvimento e os PCNs têm procurado abrir esses conteúdos fechados e explorar suas conexões com saberes abertos constitutivos de nossa docência e do direito à Educação Básica. Porque a história os legitimou como componentes do campo educativo, inclusive escolar, os conteúdos abertos brigam por espaço e tempo no ordenamento escolar. Nessa disputa, travada há décadas, nos níveis

pedagógico e político, elas perderam espaços porque os conteúdos legitimados nas grades foram aqueles úteis ao mercado. Por outro lado, a docência rotineira é mais tranquila no modelo escolar fechado, unitário e seqüencial (ARROYO, 2008).

A teimosa defesa do gradeamento e da reclusão da docência nessas competências fechadas ainda vai perdurar. Faz parte de uma tradição que vem das origens políticas e sociais da organização do nosso sistema de instituição pública, reforçado pelo positivismo republicano e pelo industrialismo e tecnicismo de décadas e até pelo cognitivismo mais recente [...]. Nessa tradição as competências abertas ficaram por conta das famílias, das igrejas, dos meios de comunicação, por conta dos processos difusos de socialização [...]. À escola cabe apenas transmitir as competências fechadas na visão tecnicista e mercantil do vestibular e do concurso. Em nome da modernização fecharam os horizontes de nossa humana docência. A Lei 5692, dos tempos autoritários, definiu com rigidez as cercas, gradeou o conhecimento e legitimou uma imagem estreita da docência. O modelo de formação mantido irresponsavelmente por décadas em muitos currículos normais, de licenciatura e pedagogia, treinou e preparou primeiramente para dar conta dessas competências fechadas (ARROYO, 2008, p. 77).

Para Arroyo (2008), as discussões e os embates empreendidos têm levado, pelo menos em alguns educadores, que nem todo saber escolar fechado, gradeado e disciplinado dar conta da complexidade dos conhecimentos sociais e que a história da produção social do conhecimento tem tudo a ver com processos abertos de produção social, cultura e política, tem a ver com os movimentos civilizatórios, com o desenvolvimento humano, com a afirmação ou negação dos direitos humanos, com os valores. Tentar abri-lo e abrir-se a uma visão mais plural dos conteúdos de sua docência é um projeto de milhares de docentes por perceberem que até os conteúdos mais fechados são inseparáveis dos conhecimentos e competências humanas mais abertas. Essas mudanças, segunda afirma, irão afetar o saber fazer, o ofício docente.

Segundo ensina, desde a reforma universitária de 1968 e desde a lei 5692/71, os professores da Escola Básica são (de)formados, licenciados para cumprir esse papel de ensinantes apenas e não educadores. Saem licenciados no domínio dos conteúdos de um recorte do conhecimento. [...] Como professores e professoras, continuamos inseguros na incorporação dos saberes abertos no currículo e, os saberes técnicos, as habilidades úteis para a inserção nessa mesma sociedade contra a qual lutamos absorvem nossas energias. Em nossas próprias vivências ainda experimentamos as velhas polaridades entre instruir ou educar, entre conteúdos fechados ou abertos [...]. As artes de instruir e educar, de colocar os saberes e competências técnicas e científicas acumuladas pelo ser humano a serviço do desenvolvimento, da autonomia, da emancipação e da liberdade e igualdade, em fim dos valores humanos, é nossa arte. São as delicadas artes de nosso ofício de mestre (ARROYO, 2008, p. 82).

Tratando sobre a legislação vigente, Arroyo (2008), considera que a Lei 9394/96 irá se envolver no equacionamento da tensão entre as funções sociais: educar, ensinar ao indicar que o ensino deve levar em consideração também os saberes abertos. Lamentavelmente a grande maioria dos cursos de formação de professores(as) não tem como horizonte a especificidade da educação fundamental porque ao longo da formação que desenvolvem pouco ensinou sobre como se foi configurando historicamente o direito da infância, adolescência e juventude à educação, ao conhecimento e à cultura. Pouco ensinaram sobre esses tempos-ciclos da formação humana.

Assim como a LDB, o autor supra citado, afirma que os PCNs trazem vários avanços. Eles são mais do que parâmetros curriculares porque traduzem concepções sobre a função social e cultural da escola e reinterpreta na sua ótica o direito universal à Educação Básica e apresentam concepções e perfis de educador(a), de infância, adolescência e juventude. Mais que conteúdos renovados, podemos enxergar neles o rosto de docente que eles refletem.

Os parâmetros não são uma listagem de conteúdos a serem transmitidos e aprendidos. Cada área é conectada com a formação cognitiva e cívica dos educandos. A figura de docente poderá se alargar na medida em que for assumida a riqueza de dimensões que cada área incorpora. Se os professores e as professoras de educação fundamental assumirem como seu saber-fazer as interconexões entre os conteúdos propostos e a formação dos educandos, sem dúvida que irão se perfilando traços mais totalizantes no perfil de professor(a). [...] Se de um lado eles afirmam os vínculos dos conteúdos escolares com as demandas ou exigências novas postas para os adolescentes e jovens que ingressarão no mundo do trabalho marcado pela competição e pela excelência, [...], também afirmam como nova e especial ênfase o papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades, na formação dos cidadãos (ARROYO, 2008, p. 95).

Neles são legitimados conteúdos abertos como cidadania, participação social e política, exercícios de direitos e deveres, valores, atitudes, condutas, identidade nacional e pessoal, respeito às diversidades, desenvolvimento das capacidades do educando: afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social; capacidade de utilizar as diversas linguagens; capacidade de intervir pelo uso do pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica. Esses objetivos não faziam parte dos conteúdos oficiais da docência e os professores não os assumiam, para nós ainda não os assumem como sua função.

Para Arroyo (2008), o importante não é o que se aprende, mas a forma de aprender, o como aprender. Isto não significa defesa da docência sem domínio de conteúdos, mas de uma docência versada nas técnicas de bem ensinar-aprender.

Refutar a centralidade do como e dos processos de formação seria demonstrar o desconhecimento das teorias pedagógicas, e de matrizes pedagógicas constituintes do pensamento educativo mais clássico e mais moderno. O professores e professoras da educação, além de dominarem os conteúdos de sua matéria ou área, têm de dominar como educadores os conteúdos de seu ofício, as teorias pedagógicas que os fundamentam. A preocupação do como reproduzimos nossas vidas, nossa docência, como as crianças ou jovens vivem e aprendem na escola, têm por base princípios pedagógicos clássicos e modernos [...] O como trabalhamos nos forma ou deforma, como profissionais e como pessoas. [...] O aprender é inseparável do como aprendemos. A própria docência é uma extensão do como somos docentes [...]. Nas últimas décadas demos a merecida importância aos conteúdos ensinados, seu caráter alienante ou crítico. Nos últimos anos nos tornamos mais sensíveis às dimensões formadoras do como, da materialidade da escola, das relações sociais, das estruturas espaciais e temporais (ARROYO, 2008 p. 114-115).

Na perspectiva de Arroyo (2008), a recuperação do como ensinar e aprender nos processos de formação, não leva ao abandono das dimensões a formar, os saberes a aprender, a cultura e os significados a internalizar, os hábitos a incorporar. Sua proposta é que seja equacionada a pluralidade dessas dimensões como conteúdo da humana docência.

Quando se cria o hábito de dar a devida centralidade ao como aprender e ensinar, como propiciar o desenvolvimento pleno dos educandos em cada ciclo-tempo de vida, os conteúdos a trabalhar recuperam sua centralidade. Os docentes vão se colocando como questão coletiva que dimensões formar, que potencialidades desenvolver, que sujeitos sociais e culturais, cognitivos, éticos e estéticos, que linguagem dominar, eu hábitos e competências, de que ferramentas culturais se apropriar (ARROYO, 2008, p. 118).

4.2.5 Iraides Marques Barreiro e Raimunda Abou Gebran

Barreiro e Gebran na obra “Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores” (2006), ressaltam que

O estágio curricular pode se constituir no *locus* de reflexão e formação da identidade ao propiciar embates no decorrer, desde que efetivadas ações vivenciadas pelos alunos, desenvolvidas numa perspectiva reflexiva e crítica, desde que efetivado com essa finalidade. [...] a formação inicial e o estágio devem pautar-se pela investigação da realidade, por uma prática intencional, de modo que as ações sejam marcadas por processos reflexivos entre os professores – formadores e os futuros professores, ao examinarem, questionarem e avaliarem criticamente o seu fazer, o seu pensar e a sua prática. [...] A formação inicial é o começo da busca de uma base para o exercício da atividade docente (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 20-22).

Ainda, de acordo com as autoras:

A ação docente não pode ser considerada somente sob o ponto de vista instrumental, pois, entre o conhecimento e a ação, existe a mediação do sujeito, a sua subjetividade. Nessa perspectiva, o estágio coloca-se como teórico-prático e não como um teórico ou prático, devendo possibilitar, nos estagiários, melhor compreensão das práticas institucionais e das ações praticadas pelos profissionais, como maneira de preparar os futuros professores (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 28).

Conforme explicitam as autoras (2006, p. 103), o bom desenvolvimento do estágio depende fortemente de alguns requisitos relacionados “à sua preparação, organização, acompanhamento e avaliação, e abrange todos os participantes”. Isto requer que o trabalho a ser desenvolvido pelo aluno na escola, seja aprovado pela coordenação, direção e professor. A avaliação do Estágio deve acontecer de forma processual, com predominância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, visando sempre os resultados alcançados.

É fundamental que a instituição conceba e situe a prática de ensino como elemento articulador da formação do professor e garanta o envolvimento das diferentes disciplinas do curso de formação. A qualidade da educação e da formação de professores está diretamente relacionada ao estabelecimento e implementação de políticas educacionais que valorizem o Magistério.

No processo da organização e da orientação/supervisão do estágio é fundamental que tanto os professores orientadores/supervisores quanto os estagiários participem do planejamento (organização) do estágio supervisionado a fim de que tenham clareza sobre a legislação que o orienta, a documentação necessária, as etapas, as atividades, o tempo requerido e suas respectivas metodologias, bem como os procedimentos de registro e avaliação.

4.2.6 Tânia Lucia Lupatini

Tratando da questão da formação dos profissionais de ensino, em especial da questão do Estágio Supervisionado, a partir de pesquisa empreendida em 1993, quando mesmo era desenvolvido sob a égide das Leis 4024/61 e 5540/68, Lupatini (1993), procurou especificar os pressupostos que embasavam esta formação naquele período e que, ainda hoje, permanecem como questões a serem pesquisadas e estudadas. Do estudo destacamos as seguintes questões referentes ao Estágio Supervisionado: a) A relação entre a instituição formadora (orientador) e a

escola; b) A relação pedagógica entre o professor da disciplina – o cooperador e o estagiário; c) O nível apropriado de aprendizagem.

Segundo Lupatini (1993), o processo de formação docente é um fenômeno social historicamente constituído não apenas pelas relações intra-escolares, mas também, por relações sociais mais amplas e envolve as esferas de: formação acadêmica; prática pedagógica; ação governamental; prática política. A esfera da formação acadêmica, segundo afirma, está afeita às instituições formadoras, ou seja, o curso de pedagogia e as diversas licenciaturas.

E a esfera que possui ‘uma significação legal’ – oferecer um diploma ou certificado, isto é, ‘habilita’ aqueles indivíduos, que buscam nestes cursos a liberação acadêmica para o exercício profissional do magistério. [...] É a esfera que lida no presente com o futuro, ou seja, se preocupa em preparar agora um profissional que vai agir no depois (LUPATINI, 1993, p. xvii).

Apoiada em Nilda Alves (1986), Lupatini afirma que a esfera da prática pedagógica é de longa duração e que a formação do professor nesta esfera acontece diariamente, enquanto desenvolve o processo ensino e aprendizagem e este é um dos momentos do aprender do professor. A esfera da ação governamental se expressa através das diretrizes, legislação e cursos. O campo da esfera da prática política é o consenso.

Lupatini (1993), enfatiza que toda a educação e em particular a educação escolar, requer uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos produzidos historicamente e destinados a serem conhecidos pelas novas gerações. Em decorrência disso critica a organização curricular que estabelece serem os conhecimentos específicos dos cursos tratados na fase inicial e a prática – o Estágio Supervisionado – no final do curso.

Esta concepção estrutura o currículo através de dois blocos distintos: o bloco das disciplinas de conteúdos específicos – as teóricas – e o das disciplinas de formação pedagógica, as práticas. [...] A fragmentação entre o específico e o pedagógico fica mais visível no momento do Estágio Curricular, onde os ‘departamentos específicos permanecem indiferentes a problemática e delegam todo o trabalho de orientação, acompanhamento e avaliação para os departamentos pedagógicos. Poucas são as experiências de colaboração (LUPATINI, 1993, p.lxxxix).

Ainda, segundo a autora acima referida, a prática é caracterizada como ação a partir da apropriação do saber articulado e privilegia o cotidiano imediato da ação docente como “o momento de aprender” e um dos elementos que fundamentam a ação do professor é o Estágio

Supervisionado. O estudo demonstra que a legislação educacional vincula o estágio supervisionado ao componente curricular da prática de ensino formalmente localizado no conjunto das disciplinas pedagógicas. “Seu objetivo constitui-se do preparo do licenciando para o exercício do magistério em determinada área de ensino ou disciplina. [...] É fundamental para o licenciando compreender que a experiência não se reduz a um fazer ou re-fazer mecânico, autômato, cópia de modelos” (LUPATINI, 1993, p. xxxvii/xlv).

Dentre os elementos constitutivos do processo de formação docente, afloram denúncias de que perdura um quadro repetitivo de constatação geral, apontando a Prática de Ensino/Estágio Supervisionado, como uma experiência frágil e limitada, carente de sentido e conteúdo, onde se responsabiliza às vezes os licenciandos, por outra os professores, pela fragilidade desta prática legalmente exigida pela legislação nacional. [...] Os projetos de estágio curriculares não tem trabalhado em nível satisfatório, a problemática da avaliação do desempenho dos estagiários. A garantia de manter e desenvolver níveis apropriados de aprendizagem é compromisso de todo o trabalho docente (LUPATINI, 1993, pp. xvii/ciii).

4.2.7 Anna Cecília de Moraes Bianchi

Iniciando a exposição de suas ideias sobre Estágio Supervisionado, Bianchi et. al. (2001) afirmam que o Estágio é o período de estudos práticos, exigido dos candidatos ao exercício de certas profissões e no caso das licenciaturas, para o exercício do magistério. É uma atividade que pode trazer benefícios para a aprendizagem, para a melhoria do ensino e para a formação do estagiário.

Estagiar é tarefa do aluno; supervisionar é incumbência da universidade, que está representada pelo professor (orientador). Acompanhar, fisicamente se possível, tornando essa atividade incomum, produtiva é tarefa do professor, que visualiza com o aluno situações de trabalho passíveis de orientação. Compete ao aluno estar atento, demonstrar seu conhecimento pela teoria aprendida, realizar seu trabalho com dignidade procurando, dentro da sua área de atuação, demonstrar que tem competência, simplicidade, humildade e firmeza, lembrando-se que ser humilde é saber ouvir para aprender, ser simples é ter conceitos claros e saber demonstrá-los de maneira cordial (BIANCHI 2001, p. 16-17).

Considerando que é, principalmente, no espaço da sala de aula que o estagiário realiza a atividade de sua formação pedagógica, Bianchi (2001), afirma que quando o estágio previsto é

bem direcionado, acompanhado e executado de acordo com as orientações legais e pedagógicas e irá contribuir de forma decisiva para a formação profissional dos futuros educadores. Não pode ser considerado como uma disciplina a mais do currículo.

Segundo os autores a (2011), o estágio supervisionado deve ter como principal característica o entrosamento da instituição formadora com a escola, e a escola não pode ficar isenta do compromisso com a formação do estagiário para que ele possa aplicar as teorias aprendidas. Para o magistério, não se pode prescindir de uma prática efetiva, para que os estudantes avaliem os problemas do mundo contemporâneo que serão uma constante em toda a sua vida porque a prática aliada aos conhecimentos teóricos adquiridos, concorrem para o bom êxito profissional dos egressos da universidade.

A realidade para futuros professores está em situações vividas nas salas de aula, nas bibliotecas e nas salas de professores, no conhecimento dos planos gestores, na participação da recuperação de alunos e em projetos, entre outras atividades. As aulas nas quais participa como observador de detalhes, que escampam aos alunos que as assistem, são a base para que o estudante observe atitudes que lhes escapariam se não estivesse na situação de aluno-mestre, em realização de estágio.

A prática nessa situação, baseada na teoria, conduz a caminhos muito especiais, e é muito importante que o aluno tenha efetivamente, essa oportunidade, para evitar que a aprendizagem resulte em profissionais inseguros. A prática, ainda, auxilia o estudante na busca do autodidatismo que o impulsionará a dar continuidade ao seu aprender (BIANCHI, 2011, p. 6-7).

Para Bianchi (2011), o Estágio Curricular Supervisionado exige total envolvimento de todos os seus partícipes, especialmente os das instituições de ensino superior. Esse acompanhamento na Universidade é mais complexo na medida em que os alunos devem buscar autonomia na sua realização. Nas dúvidas e dificuldades na parte pedagógica, o estagiário de procurar aconselhamento junto ao professor orientador. “O futuro profissional de Licenciatura deverá encontrar, nesse primeiro contato com a realidade, o caminho para que a teoria associada à prática, que está concretizando nas atividades desenvolvidas, se torne um marco de sua atuação na profissão que escolheu” (BIANCHI 2011, p. 94).

4.2.8 Maria Flávia Sarti

Ao refletir sobre a importância da relação intergeracional entre professores do ensino fundamental e estudantes de pedagogia por ocasião do estágio curricular obrigatório, Sarti (2013, p. 13), defende que a “parceria deve ter como horizonte o desenvolvimento de uma dimensão mais colaborativa no seio da cultura do magistério e o fortalecimento da dimensão socioprofissional da formação universitária docente” tendo em vista o fortalecimento de uma participação mais efetiva das escolas e de seus professores, o que irá contribuir para a formação inicial do futuro professor visando oferecer uma possibilidade de “imersão” na vida escolar a partir de uma nova perspectiva docente.

No âmbito da parceria proposta, o futuro professor tem a oportunidade de atuar na escola a partir de uma posição intermediária, que o coloca ao mesmo tempo como discente, posição que está acostumado a ocupar, e como docente propriamente dito, profissão para a qual está sendo preparado. Nesse momento sua perspectiva sobre a escola, provavelmente será modificada e exigirá confrontar suas concepções sobre o ensino adquiridas na universidade com a realidade da escola e do fazer pedagógico. A parceria com um professor em exercício (supervisor) poderá lhes possibilitar vivenciar os múltiplos aspectos do cotidiano da docência, inclusive no que se refere a suas incoerências e dificuldade, porque esses professores chamados a desempenhar o papel de *iniciadores* dessa nova geração docente na cultura do magistério, precisam também dar atenção aos seus próprios afazeres ordinários, do dia a dia.

Aos olhos curiosos dos estagiários, essa miríade de gestos rotineiros ganha novas cores e ressurgem diante dos professores, que tem, então a oportunidade de distinguir, do conjunto das ações que realiza, seus saberes e práticas profissionais. [...] as tentativas que fazem para lhes explicar suas escolhas didáticas possibilitam problematizar suas próprias maneiras de ser docente, de pensar o ensino e de se relacionar com os alunos e com a escola. [...] Esse potencial formativo que o contato com estagiários assume para os professores experientes tem sido pouco explorado pela literatura e por propostas da área (SARTI, 2013, p. 107).

Tratando do papel dos professores que se encontram no exercício da profissão e que irão desenvolver a função de supervisor dos alunos estagiários em suas classes, Sarti (2013, p. 110) afirma que:

Não se tem conferido, em tais propostas, um estatuto de formador aos professores em exercício [...] A atuação desses docentes, enfim, costuma ser bastante limitada, cabendo-lhes apenas permitir passivamente que os estagiários realizem em suas classes as atividades solicitadas pela instituição de formação. Não se confere a esses professores um papel efetivamente formativo durante os estágios, no acompanhamento e na avaliação das práticas pedagógicas levadas a efeito pelos estagiários.

Segundo propõe as parcerias entre professores experientes no magistério e estudantes do curso de pedagogia deve ocorrer de modo que os primeiros atuem como iniciadores dos futuros professores. Na fase atual os professores em exercício não desempenham o papel de formadores, pois não assumem algumas das tarefas e responsabilidades institucionais. Trata-se, neste caso, de voluntários.

A aproximação primeira do estagiário com o ambiente escolar oferece elementos para que ele elabore expectativas com relação aos compromissos que deverá assumir e ao novo papel que passará a desempenhar (SARTI, 2013).

A atuação como estagiário em uma escola, diante da equipe escolar e dos alunos, requer que o estudante assuma posturas e perspectivas mais próximas do grupo profissional docente. Para muitos estagiários, esse é um desafio importante, já que, pela primeira vez aproximam-se da vida escolar como adultos e não mais como alunos da educação básica (SARTI, 2013, p. 112).

Ao iniciar a parceria o professor experiente e o estagiário deverão elaborar um plano de trabalho conjunto para o período do estágio. Este trabalho deve ser acompanhado pela docente responsável pelos estágios (orientador), que deve se reunir semanalmente com os alunos nas aulas da disciplina de supervisão. E com os professores experientes através de um curso de extensão universitária que lhe deve ser “oferecido e no qual serão discutidas temáticas relativas à aprendizagem da docência e ao papel que professores experientes podem desempenhar na formação inicial docente, especialmente por ocasião dos estágios supervisionados” (SARTI, 2013, p. 113).

Essa percepção por parte dos professores quanto ao valor e ao lugar de seus saberes na formação das novas gerações docentes, parece competir tanto para o fortalecimento do caráter socioprofissional da formação universitária docente quanto para o desenvolvimento de uma dimensão mais colaborativa na cultura do magistério; processos fundamentais, enfim, para que os professores assumam um lugar mais ativo na profissão docente (SARTI, 2013).

4.2.9 Adalto Lopes da Silva Filho

Tratando da questão do Estágio Supervisionado nos cursos de formação docente, em 2011, Silva Filho além de enfatizar a importância da relação entre teoria e prática, destaca a necessidade de levar em conta, nesse processo, os valores humanos, éticos e sociais. Enfatiza, também, que no cenário atual do contexto educacional brasileiro se faz necessário novos parâmetros para a formação docente, especialmente para o Estágio Supervisionado a fim de que o mesmo não se limite à simples presença do estagiário na escola ou em uma sala de aula. No seu entendimento é necessário que o estágio proporcione ao graduando uma rica vivência no cotidiano da escola a fim de relacioná-la com os ensinamentos do curso.

O estágio supervisionado precisaria ser pensado, intencionalizado e fundamentado, pois, ainda que de imediata pareça uma atividade puramente de aplicação prática dos conhecimentos adquiridos durante o curso, o estágio é também, e acima de tudo, uma atividade de aprendizagem e de construção de conhecimentos. [...] os cursos de formação docente e os estágios supervisionados das licenciaturas só poderão cumprir seu papel formador se forem amparados pela relação intrínseca entre teoria e prática, cuja mediação ontológica permeia a interação dialética entre ensino, pesquisa e extensão. (SILVA FILHO; LOPES; CAVALCANTE, 2011, p. 135-136).

Para Silva Filho *et al.* (2011), o estágio supervisionado deve se constituir em eixo central da formação docente contendo o embricamento da teoria com a prática e vice-versa para que não perca sua dimensão formativa,

caindo num tecnicismo se a relevância for a teoria, ou num ativismo de o momento do estágio ficar separado dos conhecimentos teóricos aprendidos na universidade. É do ponto de vista dessa relação entre a teoria e a prática que podemos falar da síntese dialética na formação docente cuja meta central direciona-se a uma transformação qualitativa do profissional e do contexto educacional (SILVA FILHO; LOPES; CAVALCANTE, 2011, p. 148).

O estágio supervisionado, segundo o autor

não pode ser tratado como simples transmissão linear dos conhecimentos, principalmente quando ocorre a separação entre os conteúdos estudados nas diversas disciplinas do curso e o estágio como prática de ensino, quando ocorre somente no final do curso. É preciso que haja uma interação dialética no seio da formação, que necessita ser teórica e, ao mesmo tempo, prático-pedagógica no decorrer de toda e qualquer licenciatura. [...] a trilogia ensino, pesquisa, extensão faz parte da dimensão ontológica da aprendizagem e da formação do graduando, no caso do aluno, futuro professor. Daí a necessidade de uma articulação intrínseca entre as disciplinas consideradas puramente

teóricas, durante o curso, com a prática de ensino e o estágio supervisionado, que além de uma atividade prática, é também uma atividade de ensino, pesquisa e extensão, realizada tanto pelo professor do estágio (orientador), pelo estagiário. Porém, sem esquecer que também as escolas da educação básica fazem parte dessa formação, pois elas são o *locus* das atividades do estagiário. São as escolas que proporcionam ao estagiário a vivência do trabalho que ele exercerá quando docente, ao concluir sua licenciatura (SILVA FILHO, LOPES E CAVALCANTE, p. 152-153).

Como mostram os teóricos, a formação de professores requer entre outros elementos, a interação entre as universidades e as escolas; a convergência entre teoria e prática; reconhecer os saberes e o valor dos professores para a formação das novas gerações docentes a aproximação do estagiário com o ambiente escolar. E para que isso seja contributo para o processo do estágio supervisionado, este precisaria ser fundamentado, planejado conjuntamente e também dessa forma avaliado, pensado, buscando sempre resultados positivos no contexto de abrangência do trabalho do educador.

O estágio supervisionado por se constituir muito mais que uma atividade de aplicação prática das teorias do curso é também aprendizagem e construção de conhecimentos. A prática pedagógica desenvolvida nos procedimentos do estágio, se constitui em oportunidade para exercitar a docência com segurança do saber-fazer. Para tanto, a formação de docentes requer um projeto político-emancipatório e a transformação de espaços educacionais em espaços formadores.

No capítulo a seguir, apresentamos as relações do Estágio Curricular Supervisionado (Eixo 6 - prática pedagógica/estágio) com os Eixo 3 e 4 – respectivamente, Pesquisa e Disciplinas teórico-práticas, que no PPC/2008-02 do Curso de Pedagogia da FAGED/UFAM destina-se à docência.

5 AS RELAÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO II COM DOIS EIXOS DO CURRÍCULO

As informações são sem dúvida, muito importantes. Mas só o conhecimento que resulta da sua compreensão e interpretação permitirá a visão e a sabedoria necessárias para mudar a qualidade do ensino e da educação (ALARCÃO, 2011, p. 63).

O Curso de Pedagogia da FAGED/UFAM destina-se à formação do Pedagogo para atuar em escolas em três níveis: Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Escolar. A carga horária destinada a essa formação é de três mil trezentas e dez (3.310) horas, das quais duas mil e oitocentas (2.800) são “dedicadas às atividades curriculares formativas, dimensionadas no efetivo trabalho pedagógico das disciplinas da matriz curricular, sendo que dessas horas, cento e oitenta (180) estão destinadas à orientação teórica que envolve os três estágios supervisionados, isto é, sessenta (60) horas de fundamentação teórica para cada estágio”.

Como é possível verificar, da carga horária do PPC/2008-02, de duas mil e oitocentas horas (2.800) restam duas mil seiscentas e vinte (2.620) destinadas para “as atividades curriculares formativas”. Por interpretação errônea ou equivocada, as sessenta (60) horas destinadas “à orientação teórica” dos estágios que deveriam ser retiradas das 2800 horas, estão sendo retiradas das 540 horas destinadas aos Estágios Supervisionados. Com isso se subtrai dos estágios supervisionados cento e oitenta (180) horas, sessenta (60) de cada uma das modalidades de formação.

Temos o entendimento de que as quinhentas e quarenta (540) horas destinadas aos estágios supervisionados devem ser integralmente utilizadas na escola, e não como hoje ocorre, quando apenas trezentas e sessenta (360) horas são determinadas para a vivência na escola, visto que, em cada um dos estágios, sessenta horas estão sendo destinadas à orientação aos alunos por parte do professor orientador, fora do espaço escolar. Ficando cento e vinte (120) horas para as atividades de Estágio na escola.

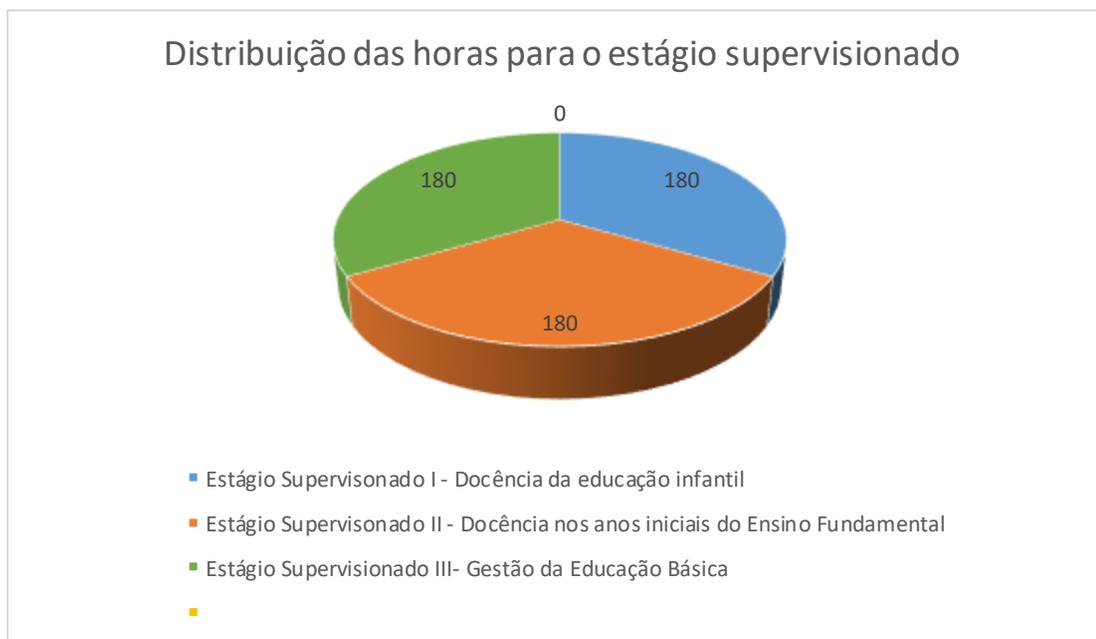
Corrigindo o equívoco da distribuição da carga horária do curso em relação ao estágio, ficaria assim:

Tabela 02
Demonstrativo da distribuição da carga horária do curso de Pedagogia na FACED

Carga Horária Total: 3.310	
Atividades curriculares (disciplinas): 2.800h	Total = 2.800 – 180 = 2.620 horas
Orientação teórica para os estágios: 180h (3x60)	
Atividades curriculares: 2.620	2.620 + 540 + 150 = 3.310 horas
Estágio Supervisionado: 540 horas	
Atividades de aprofundamento: 150h	

Isso posto, ilustramos no gráfico a seguir a carga horária destinada ao Estágios Supervisionados pelo PPC 2008-02 da FACED/UFAM:

Gráfico 01



Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia-FACED/UFAM - 2008/2.

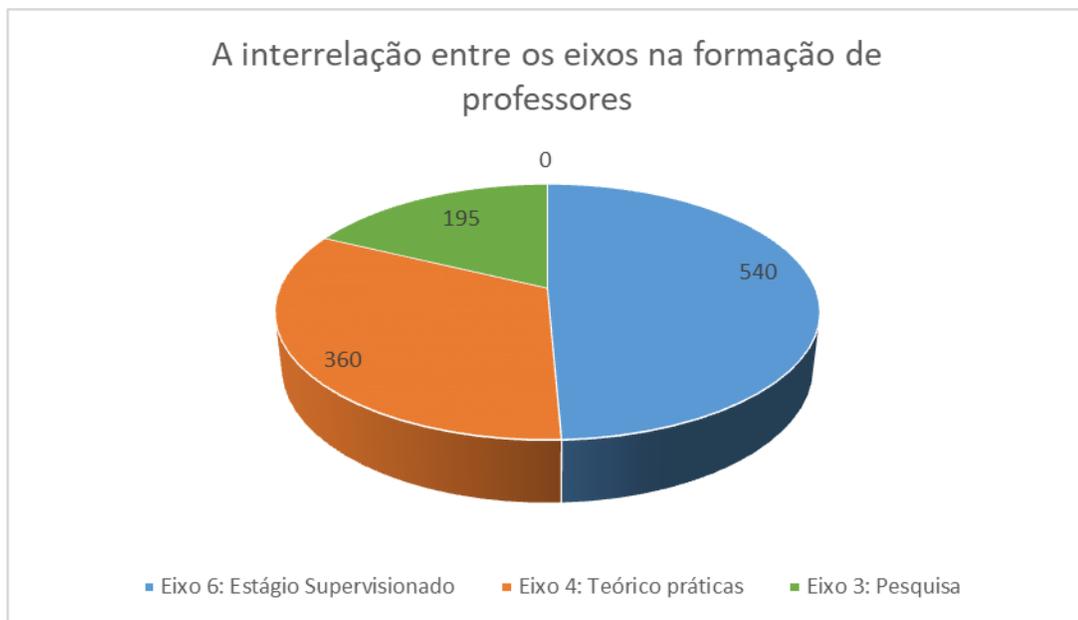
Segundo Pimenta (2012, p. 61), “o estágio como campo de conhecimento e eixo curricular central nos cursos de formação de professores deve possibilitar que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente”. A inserção do acadêmico no campo de estágio deve lhe proporcionar,

segundo o objetivo da disciplina Estágio Supervisionado II, desenvolver a articulação do processo de orientação teórico-metodológica com o eixo da prática pedagógica.

No gráfico a seguir, apresentamos a carga horária dos três eixos que, se convergentes e trabalhados de forma inter-relacionada, poderia, a nosso entendimento, ampliar o tempo do estágio profissional, ou pelo menos, melhor utilizá-lo, o que possibilitaria o seu desenvolvimento ao longo do curso, e em conexão com as disciplinas teóricas, contribuindo assim, para o processo de formação da docência do acadêmico quando da realização do Estágio I e II e também atenderia ao Parecer CNE/CP N° 9/2001, que determina na página 57:

O planejamento dos cursos de formação deve prever situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares.

Gráfico 02



Fonte: Projeto Político Pedagógico/ 2008-2 do Curso de Pedagogia da FACED/UFAM.

Nessa perspectiva, é necessário que tanto os professores das disciplinas pedagógicas, quanto os professores das disciplinas que compõem o Eixo da Pesquisa e os professores dos estágios trabalhem de forma interdisciplinar, conforme está posto no PPC/2008-2.

A integração dos eixos aos quais nos referimos, está posta no Artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia e enfatiza ser central para a formação do licenciado em Pedagogia, o conhecimento da escola como organização complexa, a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional. Conforme relatos de professores egressos do Curso, esse processo de integração dos eixos da metodologia e da pesquisa com o do estágio já foi empreendido com sucesso em outros momentos por professores da FACED.

“No ano de 2010, nós começamos uma experiência riquíssima, que aí é uma coisa que nós, da nossa turma, realizamos; quando eu digo nós, porque conversando com outros alunos eles não tiveram essa experiência. Nós já iniciamos indo para uma atividade de campo, para uma atividade de extensão na qual houve uma integração entre os professores, que fizeram um trabalho interdisciplinar. Aí pegou Metodologia, pegou História da educação e eu acredito que Filosofia também. Eles conversaram entre si e propuseram para nossa turma uma atividade de extensão para verificar como era que era a escola.

O nosso primeiro contato com a escola aconteceu no primeiro período, então, assim, foi uma experiência ímpar na nossa formação. Não foi só no primeiro, foi no segundo, no terceiro, no quarto período. Quase em todos os períodos nós fomos para escola. A nossa turma passou por uma experiência maravilhosa, por que nós tivemos esse paralelo, entre teoria e prática, teoria e prática, desde o primeiro período, então, isso já não nos deixou à parte da escola. Isso nos possibilitou olharmos a escola e a partir desses olhares indo direcionando os textos de estudos já para como a gente poderia estar participando, intervindo e contribuindo com a escola. Então, o curso de Pedagogia formou para atividade docente” (PE-7).

“O que foi proveitoso foi que nós não tivemos só esse momento de estar na escola, nós tivemos outras experiências; então deu para visualizar bem esse período de estágio, por outros olhares, não só pelo momento aqui, por que o momento foi bem complicado, devido as quebras que tiveram” [referindo-se ao descompasso no cronograma/ calendário entre escola e instituição formadora] (PE-9).

No entendimento de Silva Filho, Lopes e Cavalcante (2011, p. 135):

Os cursos de formação docente e os estágios supervisionados das licenciaturas só poderão cumprir seu papel formador se forem amparados pela relação intrínseca entre teoria e prática, cuja mediação ontológica permeia a interação dialética entre ensino, pesquisa e extensão. [...] O estágio supervisionado precisaria ser pensado, intencionalizado e fundamentado, pois, ainda que de imediato pareça uma atividade puramente de aplicação prática dos conhecimentos adquiridos durante o curso, o estágio

é também, e acima de tudo, uma atividade de aprendizagem e de construção de conhecimentos.

De acordo com Pimenta (2012), a pesquisa tem por finalidade a produção de conhecimentos numa determinada área e que o processo de pesquisar não se confunde com o processo de ensinar. Enquanto do processo de pesquisar espera-se a geração de novos conhecimentos que possibilitem confrontar dados da realidade com as teorias elaboradas, a ampliação e a análise dos contextos ambientais do campo do estágio para serem aplicados no processo ensino/aprendizagem; do processo do ensinar espera-se a formação e a preparação para a atuação profissional e para a vida.

Gebran (2006) também considera importante a inter-relação de disciplinas no processo de formação de pedagogos. Afirmar ser a partir do diagnóstico, possibilitado pela observação e pela pesquisa, que são detectadas as necessidades, os problemas presentes na escola ou na sala de aula. A seleção de algum para nortear as ações pedagógicas e assim dar a sua efetiva contribuição à escola campo do estágio.

Segundo Brito (2016, p. 13):

no campo educativo é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e promove a sua atualização frente à realidade do mundo. Ela vincula pensamento e ação e possibilita explicações ou soluções de problemas que levam não apenas à aquisição de novos conhecimentos, mas, também, favorecem uma determinada intervenção.

Temos entendimento que na articulação entre os eixos do PPC que orientam o Curso de Pedagogia, a observação prevista para o Estágio Supervisionado II, visando o levantamento das condições de funcionamento e de problemas na escola campo de estágio, deveria ser iniciada no Eixo 3 no contexto das disciplinas de pesquisa.

Isso propiciaria a familiarização do estagiário com o ambiente escolar e a elaboração do diagnóstico que além de orientar um projeto de pesquisa, na intervenção sobre algum problema identificado na escola, teria sua culminância no Trabalho de Conclusão de Curso - TCC. Com isso, na pesquisa sendo desenvolvido o processo de observação e diagnóstico de uma escola campo de estágio, ampliaria a possibilidade do estagiário desenvolver a preparação para a docência, ou seja, para atuação no processo ensino/aprendizagem.

O desafio do processo de estágio na formação de professores consiste em utilizar a escola como um ambiente educativo e formativo através de um processo permanente que integre no dia-

a-dia as instituições formadoras e os professores das escolas, e não como uma função à margem. Se o estágio for utilizado

como campo de conhecimento e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente [...] e que “o estágio em seus fundamentos teóricos e práticos, seja espaço de diálogo e de lições, de descobrir caminhos, de superar os obstáculos e construir um jeito de caminhar na educação de modo a favorecer resultados de melhores aprendizagens dos alunos (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 61 e 129).

Apesar dos ditames legais e dos teóricos da formação de professores dizerem como deve ser realizado o estágio profissional, e isto ser do conhecimento de todos nós educadores da FACED, a teoria e a prática educativa ainda são trabalhadas de forma dissociadas. Essa atitude não tem possibilitado ao aluno uma formação condizente com as condições histórico-sociais concretas do contexto educacional no qual irá atuar profissionalmente. Priva-se, com isso, o futuro professor em processo de formação inicial de vivenciar a prática pedagógica como elemento formativo, preparando-o apenas, para ser objeto de uma prática de ensino mecanicista e dicotomizada.

Se entendido como eixo curricular central na formação docente, o Estágio Supervisionado II deve perpassar, pelo menos, os eixos da pesquisa e das práticas pedagógicas, num contínuo envolvimento com a escola em parceria criativa, crítica e comprometida com a plena compreensão dos objetivos, as finalidades, os pontos de partida e de chegada da formação do pedagogo, professor dos anos iniciais.

No curso de pedagogia da FACED, são cento e oitenta (180) horas atribuídas ao Estágio Supervisionado II, no nono período do curso. Sessenta (60) estão destinadas à orientação aos alunos pelo professor orientador. Essa orientação acontece fora da escola e da sala de aula. Consistindo basicamente em planejamento das atividades do estágio; elaboração e organização de cronogramas para as intervenções e regências a serem realizadas pelos alunos estagiários; acompanhamento da preparação das atividades a serem realizadas (todas essas atividades são realizadas sem a presença do professor supervisor); avaliação das atividades planejadas no contexto da escola; sugestões para a fundamentação teórica do relatório; visitas às escolas para acompanhar as atividades e conferir a frequência do estagiário; orientações para o professor supervisor e busca de modos de superação das dificuldades dos estagiários.

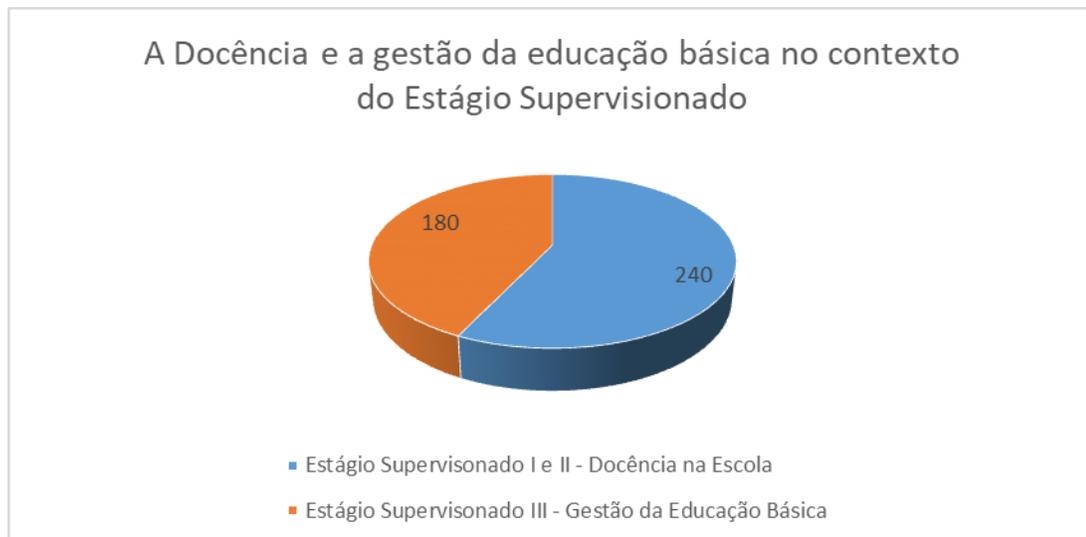
Nossa experiência demonstra que as ações de planejamento do estágio, embora sejam na sua maioria procedimentos burocráticos, não são compartilhadas com os professores supervisores conforme determina os ditames legais da Lei 11.788/2008:

Art. 3º, § 1º - O estágio como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente.

Contrariando, também, o Art. 5º da Resolução 004/2000-CONSEP que trata do campo e condições do estágio: a) planejamento e execução conjunta das atividades de estágio.

As cento e vinte (120) horas restantes da carga do estágio são destinadas: a observação/diagnóstico, docência e intervenção no contexto escolar, por parte do estagiário. Na partilha, apenas doze (12) horas, equivalente a três (3) dias letivos, são destinadas à efetiva docência do aluno estagiário em sala de aula com a presença do professor orientador.

Gráfico 03

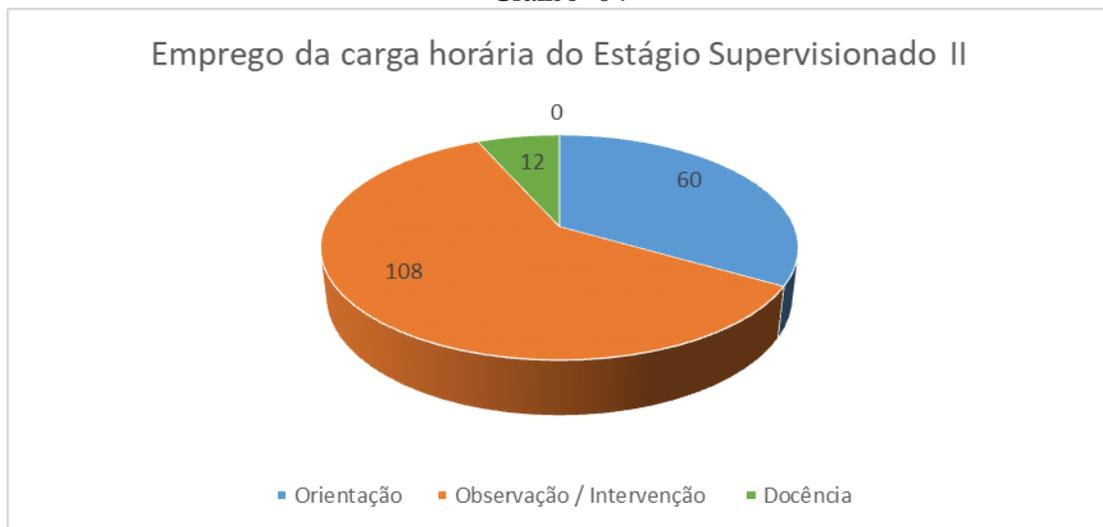


Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia – FACED/UFAM - 2008/2

Fica evidente a discrepância entre a distribuição das horas atribuídas ao estágio no que se relaciona a prática da docência para dois cursos diferenciados: Educação Infantil e Anos Iniciais. Mais ainda quando a função primordial do estágio supervisionado II é a preparação para a docência, isto é, para a vivência pedagógica, a aquisição e domínio dos conteúdos a serem ministrados bem como da postura que deve ser adotada quando do desenvolvimento do processo

ensino/aprendizagem para crianças em diferentes faixas etárias. Em doze horas de efetivo exercício da docência supervisionada é impossível realizar essa formação. Tal quantitativo de horas, no que tange à formação de professor para os Anos Iniciais é insignificante e bem menos que as trezentas horas, mínimas, determinadas em lei.

Gráfico 04



Fonte: a pesquisadora

Se o objetivo do Estágio II é preparar o aluno, essencialmente, para atuar na docência de sala de aula e realizar intervenções criativas no sistema público de ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica, é preciso começar a construir sobre o construído para avançarmos no sentido de uma licenciatura que realmente prepare os professores para o trabalho docente, isto é, conduzir as crianças na aprendizagem de leitura, escrita, cálculos, compreensão do mundo e dos valores sociais requeridos pela sociedade na qual está inserido e deverá ter formação educacional para nela ser atuante. Isto não significa que o curso deva deixar de lado as teorias, estas são de extrema importância para o desenvolvimento intelectual do homem, mas que, concomitante com o aprendizado teórico, seja também propiciado o aprendizado da prática pela vivência pedagógica do acadêmico dessa licenciatura de Pedagogia.

Algumas questões aqui expostas, se constituíram em objeto da pesquisa e de análise aprofundada, fundamentada em teóricos e na legislação que serviram de base para o estudo, apresentadas no capítulo a seguir.

6 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO II NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACED/UFAM

Estagiar é tarefa do aluno; supervisionar é incumbência da universidade, que está representada pelo professor (orientador). Acompanhar, fisicamente se possível, tornando essa atividade incomum, produtiva é tarefa do professor, que visualiza com o aluno situações de trabalho passíveis de orientação (BIANCHI, 2001, p. 16-17).

Neste capítulo faz-se ouvir as vozes dos sujeitos que contribuíram com suas experiências, reflexões e entendimentos para a compreensão do papel da docência no Estágio Supervisionado II, desenvolvido pela FACED/UFAM em contextos escolares, com vistas a formação de professores para atuarem nos anos iniciais do ensino fundamental da educação básica. As análises a seguir empreendidas foram realizadas tendo em vista os objetivos e as questões norteadoras traçadas, as fundamentações legal e teórica acima apresentadas.

Se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos, se faz necessário que sua formação seja baseada nesses conhecimentos. No entanto, segundo Tardif (2014), na formação de professores, o ensino organizado a partir da lógica disciplinar funciona por especialização e fragmentação. Nele

os alunos passam um certo número de anos ‘assistindo aulas’ baseadas em disciplinas declarativas; depois ou durante essas aulas, eles vão estagiar para ‘aplicar’ esses conhecimentos; finalmente, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo o seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que seus conhecimentos disciplinares estão mal enraizados na ação cotidiana (TARDIF, 2014, p. 242).

Uma formação adequada, segundo Tardif (2014) exige novo direcionamento para a prática onde os saberes (conhecimentos, competências, habilidades) transmitidos pelas instituições de formação, as universidades, devem ser concebidos e adquiridos em estreita relação com a prática profissional dos professores nas escolas, não como simples campo de aplicação de teorias elaboradas fora dela. A formação disciplinar não pode mais ser concebida sem o estabelecimento de laços com uma formação geral (fundamentos) e a formação prática, ou seja, a formação disciplinar deve ligar-se ao exercício da profissão e os “formadores universitários” devem explicitar as contribuições de sua disciplina para a prática profissional dos professores.

Para tratar da organização, desenvolvimento e resultado do Estágio Supervisionado II na Faculdade de Educação da UFAM, e verificar de que modo ele se insere na formação de professores para atuarem nas séries iniciais do ensino fundamental se faz necessário explicitar como o mesmo está definido no PPC de pedagogia e que ações estão afetas a ele.

O estágio Supervisionado é componente do Eixo 6: Prática Pedagógica constituída por duas modalidades de estágio, a saber, Estágio Supervisionado em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Consta no PPC que:

Este eixo possui um papel de fundamental importância, pois promove vivências diversificadas no âmbito escolar. É um momento de articulação entre os estudos teóricos do curso e a realidade cotidiana das escolas públicas. Neste momento os alunos estagiários construirão um plano de estágio onde desenvolverão a observação, a docência e a intervenção mediante problemas na realidade estudada. Portanto é uma investigação sobre essas práxis.

Estágio Supervisionado I (Observação, Acompanhamento e Prática Pedagógica);

Estágio Supervisionado II (Observação, Prática Pedagógica, Registro e Avaliação) (PPC/2008-02, p. 20).

Diferente do que consta da descrição do Eixo 6, na página 20 (construção de um plano de estágio onde desenvolverão: a) observação; b) docência; c) intervenção mediante problemas na realidade estudada), a ementa do Estágio Supervisionado II, apresentada na página 50, destaca seis atividades a serem desenvolvidas: “Diagnóstico, Observação, Acompanhamento e Prática Pedagógica, Elaboração e Desenvolvimento de planos de Estágio na Escola, e Elaboração de Relatório de Estágio II”.

O Estágio Supervisionado no Curso de formação de professores da Faculdade de Educação da UFAM representa, segundo o PPC/2008-02, a culminância do processo de preparação dos alunos para atuarem como profissionais que deverão ou deveriam realizar práxis pedagógica competente no processo ensino/aprendizagem na educação do ensino fundamental e está estruturada a partir dos ditames legais, em sete Eixos.

A prática pedagógica do estágio está situada no eixo 6 que abrange o estágio supervisionado em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esses eixos, conforme o PPC, são imprescindíveis para a formação do professor porque devem propiciar aos estagiários vivências diversificadas no âmbito escolar e promover a articulação entre os estudos teóricos e a realidade cotidiana das escolas, desenvolvendo a articulação do processo de

orientação teórico-metodológica com o eixo da prática pedagógica e sua intervenção crítica e criadora no sistema público de ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O encaminhamento prático desse processo envolvendo cento e oitenta (180) horas deve fundamentar-se, obrigatoriamente nas orientações previstas na Legislação (Constituição Federal de 1988/LDBEN de 1996/DCNs /LEI Nº 11.788/2008 e outros Regulamentos da Instituição, tal como o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da FAGED tendo como responsáveis a Coordenação pedagógica do curso e os professores orientadores e como partícipes, os professores supervisores no campo de estágio e os estagiários.

Apesar de o Estágio Supervisionado II envolver observação, docência, intervenção mediante problema na realidade estudada e Relatório de Estágio, o nosso estudo, conseqüentemente, a nossa pesquisa foi direcionada especificamente para a questão da docência, ou seja, da prática pedagógica em sala de aula.

Neste capítulo serão apresentados os dados colhidos junto aos sujeitos que protagonizaram o processo do Estágio Supervisionado II do Curso de Pedagogia da FAGED/UFAM, em 2016, na vigência do currículo 2008/2, através de entrevistas semiestruturadas com a coordenação do curso de pedagogia, professores orientadores do estágio supervisionado II (servidores da instituição formadora); professores supervisores (nas escolas do campo do estágio); dezessete (17) alunos estagiários matriculados no nono período, no segundo semestre de 2016; e egressos do Curso de pedagogia do período de 2013/2016, na vigência do currículo 2008/2.

A análise será realizada a partir das dimensões ou categorias de: organização, desenvolvimento e resultado. Isto decorre da necessidade de fazer com que as informações apreendidas possam, através de um processo de interpretação, análise e reflexão, ser transformadas em conhecimento que oriente mudanças necessárias para a qualidade do processo de formação de professores no Curso de Pedagogia da citada instituição o que, certamente, contribuirá para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem e da educação no Amazonas.

6.1 Organização

O estágio não se configura um mero “procedimento didático-pedagógico”, mas sim, um ato educativo organicamente consubstanciado no Projeto do Curso (PPC), vinculado ao mundo

do trabalho e à prática social, com vistas ao aprendizado para o domínio de competências, habilidades e conhecimentos próprios da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o pleno desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (CF/88; § 1º e § 2º do Art. 1º da Lei Nº 11.788/2008).

Apesar de em 2011 ter sido aprovada a Resolução 067/2011-CEG/CONSEPE regulamentando o estágio na UFAM, a organização do estágio supervisionado II NA FACED, ainda está subsidiado pela Resolução 004/2000- CONSEP e PPC 2008/2, homologado pela Resolução nº 40/2008-CONSEPE-CEG. Transcorridos 6 anos da aprovação da Resolução 67, a Faculdade de Educação não havia conseguido atualizar ou reestruturar o seu PPC para que as novas orientações pudessem ser levadas a cabo de forma consciente e orgânica. Isto parece ter levado a que o Estágio, e neste caso, o Estágio Supervisionado II, viesse sendo realizado de forma improvisada dependendo, apenas, do empenho do professor orientador e do professor supervisor em cujos ombros recaiu, pelo menos no momento da pesquisa, a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso desse momento da formação.

A Resolução 004/2000- CONSEP estabelece-nos:

Art. 15 – Cabe aos professores coordenadores de estágios (obrigatórios ou não obrigatórios) da Universidade do Amazonas a responsabilidade da organização acadêmica dos estágios.

Art. 18 – Compete à Coordenação de Estágios dos Cursos:

- a) Solicitar credenciamento e coordenar a escolha dos campos de estágio;
- b) Solicitar assinatura de convênios e /ou cadastrar os locais de estágio [...];
- c) Elaborar e divulgar para alunos e professores a Política de Estágios do Curso contendo diretrizes e normas a serem seguidas;
- d) Elaborar formulários para planejamento, acompanhamento e avaliação do estágio;
- e) Estabelecer o número de alunos por professor-orientador, conforme as características do curso, da disciplina e dos campos;
- f) Encaminha à Coordenação Geral de Estágios da PROEG o nome do(s) professor (es) – orientador (es) de estágios e dos supervisores com os respectivos locais de realização dos estágios;
- g) Elaborar manual de Estágio dos Cursos.

Como na Faculdade de Educação não foi instituída a Coordenação de Estágio, as obrigações referidas no Art. 18 não foram cumpridas. Apenas o item e) foi assumido pela Coordenação do Curso de Pedagogia. Ao iniciarmos a pesquisa sobre se: O estágio supervisionado II estava preparando o aluno de pedagogia para o exercício da docência para os anos iniciais do ensino fundamental, estabelecemos como sujeitos da pesquisa cinco esferas: Coordenação do curso; professor orientador; professor supervisor; alunos estagiários e alunos

egressos. Por conta disso buscamos entrevistar alguns Coordenadores do Curso, mas apenas o Coordenador e a Vice Coordenadora daquele período se dispuseram a fazer a entrevista. Vejamos o que dizem:

“[...] a proposta que a gente tem é primeiro montar um grupo de estágio. [...] esse grupo vai questionar, discutir e elaborar diretrizes. Na outra ocasião em que fui coordenador do curso, na implementação do currículo em 2008, isto foi feito para a Educação Infantil, mas não foi feito para o ensino fundamental. É nossa intenção que isto seja feito, ou seja, que se reúna os professores que costumam trabalhar com estágios para a gente criar uma linguagem comum e um mesmo entendimento. Não é uma questão de controle da coordenação, é uma questão de coordenação mesmo, que precisa somar com os professores, nesse processo. Para isso a gente precisaria institucionalizar esse estágio, colocar de uma outra forma para ter um acompanhamento formal de todos os nossos alunos que se matriculam no estágio.

Atualmente a única forma de gerenciamento do estágio supervisionado pela coordenação é a assinatura do Termo de Estágio que é um termo de compromisso de que eles vão cumprir o estágio e o gerenciamento do seguro de vida obrigatório que é enviado para a PROEG.

Temos, ainda, o problema do local do estágio porque o aluno se sente impedido de ir para uma determinada escola porque muitas vezes é o próprio professor que, por uma questão de conveniência, escolhe a escola campo de estágio próximo da casa dela. Então, são situações que eu acho que a gente precisa superar. Para isso precisaríamos de um acordo, um contrato institucional ou convênio entre a Universidade e as escolas para que a escolha não fique a critério do professor, mas da Universidade como em outros cursos. No curso de psicologia, por exemplo, existem quatro lugares específicos, conveniados, que recebem os alunos estagiários.

Atualmente nada do que se pensa, do que decide é feito só por mim ou só por ela, a vice coordenadora. A gente tem sempre discutido tudo e levado ao colegiado. Então, todas as decisões são tomadas pelo grupo colegiado dos professores que representam os Departamento. Além disso, temos o apoio incondicional da Diretoria da FACED e do funcionário que é efficientíssimo, que segura a parte burocrática e de atendimento aos alunos. [...] A equipe acaba sendo grande porque o grupo de professores de estágio também fazem parte. Nossa intenção no final desse período (2016/1) é que a gente já divulgue para os alunos o nome dos professores e os locais de estágio, para que na hora da matrícula eles se matriculem exatamente na turma que for mais conveniente para eles. É um desejo nosso que a gente consiga fazer isso, o que não tem sido feito ao longo desses anos [...]” (CC-1).

“Nós estamos iniciando agora um processo de coordenação coletiva, então eu sou vice coordenadora, por que embora na estrutura administrativa existam duas coordenações, por que são dois cursos, matutino e vespertino, a opção que se fez foi de um coordenador e um vice, porque isso dá uma certa unidade de trabalho e evita a fragmentação da forma como o trabalho é organizado. Penso que esse nosso arranjo seja um caminho interessante porque você não tem o

coordenador da manhã e o coordenador da tarde, você tem dois coordenadores que lidam com o curso nessa função trabalhando na mesma perspectiva [...]. Entendo que o estágio supervisionado siglado como FEN no Colegiado, permite uma visão mais ampla para o seu planejamento. Não podemos deixar de considerar que o estágio para a educação infantil é do DMT, porque as disciplinas de formação tanto teóricas como de práticas para essa formação estão no DMT. Isto é claro, é a minha visão, até por que o professor não se constitui só de uma área de conhecimento, ele se constitui também do aspecto da gestão e dos fundamentos. Como ele tem que articular os vários saberes para além dos departamentos, entendemos que é no colegiado que ele deve ficar por que ele tem a capacidade de agregar esses diversos elementos [...]. Tenho conhecimento que existe uma comissão interdepartamental de estágio instituída, mas eu não vejo essa comissão institucional, eu não vejo neste pouco tempo que estou aqui, a atuação desta comissão que deveria potencializar junto com o colegiado. Agora, com o início do trabalho dessa nova gestão, estamos observando a necessidade de fazer com que esta comissão desenvolva as suas funções. Nós já tivemos acesso a um roteiro, um documento que orienta o estágio da Educação Infantil. Penso que isso tem que ser feito, também, para o estágio do Ensino Fundamental e da Gestão que, se existe, eu desconheço” (CC-2).

A falta de organização do processo de estágio conforme estabelecido na Resolução acima referida, como evidenciada nas falas, pode ter contribuído para o distanciamento entre as competências legalmente instituídas e o modo pouco formal de conduzir, na prática, o estágio supervisionado II, no período em estudo. O que está sendo cogitado pela Coordenação do curso sobre o estágio se traduz em intenções para serem implementadas futuramente.

Segundo Roldão (2014), a complexidade e integração do currículo específico requerido para ensinar em face das estruturas organizativas da formação dos professores, não pode organizar-se de uma forma aditiva, mas dentro de lógicas de integração em torno do eixo estruturante que é a prática profissional em contexto. A centralidade de *como ensinar* está afeita, segundo entende, ao ato pedagógico supervisionado em articulação com todas as áreas do saber. Isto implica em organizar o estágio supervisionado de forma contínua e agregador de todas as áreas de saber que constituem o conhecimento profissional docente.

Estas lógicas não se resumem à escolha de momento e sequência no período de formação considerado (momento inicial, continuado ou final) em que a imersão na ação de ensinar (*practicum*, estágio ou prática profissional) ocorre, mas antes se situa na garantia da centralidade do desempenho profissional como agregador das diferentes componentes do conhecimento a adquirir pelo futuro professor. Esta dimensão implica a participação de todas as áreas curriculares da formação, em formatos variáveis, na discussão, organização e participação no componente de *practicum* ou estágio (ROLDÃO, 2014, p. 103).

Nos depoimentos de professoras e professores orientadores do Estágio Supervisionado II fica comprovado que não existia um processo de organização do Estágio Supervisionado II:

“Primeiro a normatização, isso é importante; e acompanhamento também, da coordenação do curso. É preciso os professores terem uma linha de trabalho, mesmo cada um tendo a sua liberdade de trabalhar metodologicamente. Mas a linha básica, a norma, tem que estar definida. Apesar de ter todos esses documentos que dizem, como fazer estágio, como seguir, mas a coordenação precisa estar presente, nessa fase inicial e final, para saber, como é que foi, como aconteceu esse estágio” (PO-1).

“Não participei e nem soube da reunião para organizar o estágio quando fui designada para orientar turmas de estágio supervisionado. Concebo que o estágio curricular é a soma de todas as experiências vivenciadas pelo graduando do curso de pedagogia, sendo que, o seu significado, vai além de um elenco de disciplinas. O estágio quando planejado e organizado FACED e Escolas da rede pública de ensino, pressupõem ao pedagogo possibilidades de conhecer a realidade do campo de sua atuação” (PO-3).

“Tive conhecimento das reuniões da Coordenação, mas as considerava - reuniões burocráticas” (PO-4).

“Recebi as orientações do Colegiado, mas entendo que o colegiado do curso deveria dar mais apoio aos professores orientadores de estágio supervisionado no sentido de haver maior articulação entre os professores de estágio e o trabalho que realizam na escola. Considero necessário haver reuniões periódicas com a coordenação, não todo mês, mas pelo menos no início, meio e fim do estágio e um dia para a apresentação das experiências em reuniões com os professores, discutir os problemas, buscar soluções, compartilhar vitórias” (PO- 1).

O precário domínio das normas pertinentes aos estágios por parte dos professores orientadores levou a que eles atribuíssem à Coordenação do Curso responsabilidades que não lhes estão afeitas, e sugerir procedimentos que já estavam estabelecidos na Resolução 004/2000-CONSEP, mas que não foram concretizadas pela FACED. Exemplo disso a sugestão de normatização e elaboração de manual para o estágio. Assumindo o item e) a Coordenação do Curso fez uma reunião inicial para formalizar a distribuição das turmas entre os professores orientadores, entregou aos estagiários a autorização institucional para a presença dos estagiários na escola onde iriam realizar o estágio. Nessa reunião também foram prestados outros esclarecimentos sobre o estágio.

Em falas de professores supervisores podemos verificar que a organização do estágio não está sendo realizada de acordo com o que determina a legislação.

“Não sei como funciona a estrutura do Curso de Pedagogia da FAGED” (PS-3).

“Os estagiários trazem fichas com perguntas, observam e interagem com os alunos, mas precisam interagir com o professor [...] Penso que as orientações devem vir de fora (da instituição formadora)” (PS-18).

“Não tenho conhecimento sobre o planejamento para o estágio” (PS-11).

“Eles trazem o planejamento da instituição que é de uso pessoal deles” (PS-9).

Segundo Art. 20 da Resolução 004/2000- CONSEP, que trata das normas para os estágios, compete ao professor supervisor: a) participar do planejamento e da avaliação das atividades desenvolvidas pelo estagiário. Todavia, conforme falas reproduzidas antes, é possível constatar que os mesmos não são participes do planejamento do estágio. Isto pode estar dificultando o relacionamento entre os professores supervisores e os estagiários que afirmam: “pelo que vi o professor da escola me diz como não fazer” (AE-1); “Até o momento não houve contribuição positiva do professor da escola” (AE-11). Segundo uma professora “a troca de ideias e experiências poderiam ajudar nesse momento do estágio” (PS-14).

Entendemos que, se o professor supervisor não participa da organização, ou seja, do planejamento do estágio e assume a responsabilidade por acompanhar os alunos em função de determinação da Direção, como pode sentir-se responsável por um estágio em que o aluno traz suas orientações da instituição e não as compartilha com ele? Zabalza (2014, p. 169), considera que “As práticas desassistidas, desacompanhadas, apresentam poucas virtualidades formativas”.

Tal atitude demonstra conforme Pimenta (2012), a falta de intencionalidade e de reflexão sobre o caráter formativo que constitui a essência do estágio fazendo com que ele se transformasse em algo fluido, etéreo, em que toda atividade era válida. Na mesma linha de pensamento Bianchi (2011, p. 91), diz que o Estágio Supervisionado exige total envolvimento de todos os seus participantes para que cada um saiba a sua função. “Estagiar é tarefa do aluno; supervisionar é incumbência da universidade que está representada pelo professor orientador”. Mas como é na escola que o estagiário realiza a sua preparação pedagógica, a escola não pode ser

isentada do compromisso com a formação do estagiário porque neste processo é essencial o entrosamento entre a instituição formadora e a escola.

As falas não indicam qualquer participação dos professores supervisores das escolas na organização do Estágio Supervisionado II e nem do papel desse professor. Isto vai ao encontro do que pensa Sarti (2013, p.110), quando diz que não tem sido conferido a este professor, um estatuto de formador. “A atuação desses docentes, enfim, costuma ser bastante limitada, cabendo-lhes apenas permitir passivamente que os estagiários realizem em suas classes as atividades solicitadas pela instituição de formação. Não se confere a esses professores um papel efetivamente formativo”. Das falas acima reproduzidas, podemos verificar que preocupações desta natureza não foram levadas em consideração quando da organização do Estágio Supervisionado II. O mesmo foi considerado apenas uma disciplina a mais do currículo. A respeito da organização as falas de alunos estagiários apresentam experiências tanto positivas quanto negativas. Vejamos o que dizem:

“Para iniciar o Estágio II foi realizada uma reunião inicial para esclarecimentos” (AE-2).

“Fizeram uma reunião explicando sobre documentos, locais, professores orientadores, datas e os requisitos que deveriam ser cumpridas para realizar o estágio. Nesse estágio II houve maior organização quanto às orientações do estágio. Fizeram reunião para orientar as turmas de estágio e reorganizar os alunos matriculados” (AE-3).

“Preenchemos formulários. Foi escolhida a escola pelo professor do estágio, encaminhada autorização para escola na qual seria o estágio. Existem muitas exigências, acredito que desnecessárias” (AE-4).

“Reunir e informar os alunos sobre as datas e carga horária do estágio” (AE-5).

“Assinar os documentos necessários como seguro de vida; termo de compromisso e orientação em geral” (AE-7).

“Antes de iniciar o estágio a coordenação formalizou a autorização da PROEG, do coordenador e da escola onde vai haver o estágio” (AE-8).

“Apenas assinatura de documento” (AE-9).

“Foram realizadas reuniões para orientações gerais. Distribuição das turmas por professor. Ocorreu a princípio uma “palestra” sobre a nova etapa que estávamos adentrando e sobre a importância desse momento para a formação acadêmica” (AE-10).

“Apenas reunião explicativa, divisão de turmas, divisão de alunos e professores. No estágio do ensino fundamental a coordenação do curso esteve mais presente e organizou os Termos de estágio bem como a documentação necessária para o início do estágio. A coordenação orientou os alunos na matrícula em suas respectivas turmas” (AE-11).

“A Coordenação em si não orientou quase em nada, inclusive até mesmo os professores de estágio foram sinalizados para os alunos após a matrícula, isto é, nos matriculamos sem saber quem seriam os nossos professores. No mínimo deveria haver esta orientação por parte da Coordenação” (AE-12).

“Foram feitas reuniões para orientações a respeito de estágio, o que encontraríamos nas escolas” (AE-15).

“Verificação da escola, preparo dos documentos necessários para que cada aluno tivesse o preparo de realizar o estágio de maneira correta” (AE-17).

Para alguns estagiários, como podemos observar nas falas, a organização foi positiva visto que promoveu palestra para explicar a importância do estágio para a formação acadêmica. Para outros, no entanto, a organização do estágio II se restringiu a reuniões burocráticas, apenas com o objetivo de informá-los sobre os procedimentos do estágio. As falas demonstraram haver uma fragilidade da organização do estágio supervisionado II, tanto do ponto de vista da legislação quanto do ponto de vista de teóricos, o que implicou em pouca compreensão do processo na sua totalidade.

Da análise das falas da Coordenação, dos professores orientadores e supervisores e dos estagiários é possível verificar que a organização do estágio foi encaminhada não como um processo, mas de forma precária e sem as devidas inter-relações entre os sujeitos diretamente envolvidos. A falta de uma boa orientação pode ser caracterizada como improvisado, uma vez que a dinâmica da realização do estágio exige formalidades legais e fundamentos teóricos. Os depoimentos expressam a compreensão de que para o bom andamento do estágio supervisionado II, a organização ou planejamento deva ser realizado coletivamente com os membros envolvidos neste processo conforme determina o Art. 47 da LDB 9394/96:

§ 1º - As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-os a cumprir as respectivas condições.

V – c) - a identificação dos docentes que ministrarão as aulas em cada curso, as disciplinas que efetivamente ministrará naquele curso ou cursos, sua titulação,

abrangendo a qualificação profissional do docente e o tempo de casa do docente, de forma total, contínua ou intermitente.

Embora a legislação não deva ser uma camisa de força, o imprevisto não deve predominar sobre as diretrizes e os fundamentos orientadores. As declarações indicam que há precária compreensão e domínio do processo do estágio supervisionado e refletem um distanciamento do que constitui o PPC do Curso e o ordenamento dado pela legislação pertinente no que tange à organização do estágio e a sua efetiva institucionalização, tanto assim que uma professora orientadora afirma “não ter recebido da instância coordenadora as orientações para realizar o seu trabalho de orientação do estágio supervisionado II”. O processo de encaminhamento do estágio na forma como revelado, evidenciado um descompasso entre o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação do estágio como partes do mesmo processo pedagógico e percola as orientações orgânicas do desenvolvimento do curso.

A preparação, a organização, o acompanhamento e a avaliação do Estágio Supervisionado são considerados por Barreiro e Gebran (2006), como elementos fundamentais ao bom desenvolvimento do estágio que deve abranger todos os participantes.

No processo da organização e da orientação/supervisão do estágio é fundamental que tanto os professores orientadores/supervisores quanto os estagiários participem do planejamento (organização) do estágio supervisionado a fim de que tenham clareza sobre a legislação que o orienta, a documentação necessária, as etapas, as atividades, o tempo requerido e suas respectivas metodologias, bem como os procedimentos de registro e avaliação.

Decorrente do fato expresso pelos sujeitos, se faz necessário que a Faculdade de Educação institua urgentemente a Comissão de Estágio já prevista, tanto na Resolução 004/2000-CONSEP quanto na 067/2011, para que possa dar cumprimento as determinações ali expressas, assim como um constante acompanhamento do estagiário na escola campo de estágio. Se desenvolvido como processo, o estágio seria supervisionado tanto pela coordenação do estágio, quanto pelos professores orientadores e supervisores, os quais precisam ter clareza e pleno entendimento de seu trabalho nesse processo.

Sugestões foram apresentadas com vistas a melhoria da organização. Vejamos:

A gestão do Curso de Pedagogia poderia disponibilizar um manual orientador de estágio que contemplasse suas bases legais, as orientações gerais e a distribuição da carga horária total, ainda que os aspectos singulares fossem

tratados com maior profundidade pelo (a) professor (a) orientador (a) de estágio (PO-3).

“Atenção especial ao planejamento (organização) e ao cronograma das etapas do estágio são instrumentos fundamentais; contato prévio com a escola do estágio” [...] (PO-1)..

“Que a Faculdade de Educação celebre convênio com escolas públicas municipais e estaduais em torno de 80% e 20% com escolas particulares, de modo que facilitasse aos docentes estabelecer os contatos com os gestores e professores supervisores para que os estagiários possam melhor se situarem quanto aos locais de estágio. [...] A inexistência de um convênio dificulta o contato dos docentes que orientam o estágio. [...] Um encontro de apresentação da turma de estágio aos gestores e equipe de professores supervisores para esclarecimentos gerais do que é o estágio supervisionado e quais as suas etapas, com entregas da documentação pertinente, plano de ensino, cronograma, lista de estagiários, entre outros” (PO-6).

As falas apresentaram sugestões aparentemente pertinentes e de razoável consistência, ao lado de outras que refletem o desconhecimento de ditames legais porque são repetições do que já consta dos regulamentos.

6.2 Desenvolvimento

A análise de conteúdo das falas na categoria desenvolvimento, foi realizada a partir de três subcategorias: importância, tempo/duração, papel do professor orientador e supervisor, tendo por suporte a Lei 11.788/2008, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curo e Pedagogia (Parecer CNE/CP nº. 3/2006), a Resolução 004/2000- CONSEP, o PPC do curso de Pedagogia da FACED/UFAM-2008-2, outras legislações pertinentes ao estágio e ideias de teóricos que discutem a questão da formação de professores.

No processo de desenvolvimento do Estágio Supervisionado, conforme a legislação, há que se realizar ações para a vivência pedagógica dos alunos estagiários. Para a análise do Estágio Supervisionado II, a partir da categoria de desenvolvimento, envolvendo a instituição formadora e a escola campo de estágio, trazemos ao texto depoimentos dos cinco grupos de sujeitos: Professores Orientadores (PO) da instituição formadora; Professores Supervisores (PS) das escolas campo de estágio, Alunos Estagiários (AE) do nono período do curso de Pedagogia da FACED/UFAM, que realizaram o Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino

Fundamental em escolas públicas das redes Estadual e Municipal, na cidade de Manaus, durante o segundo semestre de 2016; Professores Egressos (PE) e também a Coordenação do Curso (CC).

Conforme Lei nº 11.788/2008:

Art. 1º - O estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional [...].

Art. 3º, § 1º - O estágio como ato educativo escolar supervisionado deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos Relatórios referidos no inciso IV do caput Art. 7º desta lei [...].

Art. 7º, I - “Caberia a instituição formadora indicar as condições de adequação do estágio à proposta pedagógica do curso à etapa e modalidade da formação escolar do estudante e ao horário e calendário escolar”.

A matriz curricular do PPC está constituída por sete eixos, a prática pedagógica do Estágio Supervisionado II está situada no Eixo 6, onde também se encontra o Estágio Supervisionado I - Educação Infantil, ambos, segundo o PPC, imprescindíveis na formação do educador porque destinam-se a propiciar aos estagiários vivências diversificadas no âmbito escolar, promovendo a articulação entre os estudos teóricos do curso e a realidade cotidiana das escolas. Nesse momento os alunos estagiários deverão construir, juntamente com o professor orientador, um plano de estágio pelo qual desenvolverão “ação docente numa perspectiva crítico-reflexiva: diagnóstico, observação, acompanhamento e prática pedagógica. Elaboração e desenvolvimento de planos de estágio na escola. Prática pedagógica. Elaboração de relatório de estágio II” (PPC 2008/2, p.50).

6.2.1 Importância, Tempo e Momento do Estágio Supervisionado II

No Estágio Supervisionado I e II, o acadêmico desenvolverá atividades, com o apoio dos professores orientadores e supervisores do campo de estágio, em escolas de educação infantil e de ensino fundamental. Todavia, no Estágio Supervisionado II, o aluno estagiário deve realizar além da observação, do diagnóstico, a prática pedagógica para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental que comporta cinco disciplinas obrigatórias, a saber: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências, todas elas a serem ministradas por um só professor. Isto envolve grande

complexidade na preparação e nos procedimentos pedagógicos. Se levarmos em consideração que a docência, além de exigir uma diversidade de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, deve levar em consideração “para quem ensinar”, “o que ensinar”, “como ensinar”, “para que ensinar”, “quando, onde e em que contexto ensinar”. Entendemos que o contexto dessa segunda modalidade de Estágio demanda maior preparo e atuação do aluno estagiário.

a) Importância do Estágio Supervisionado II

Segundo Shön (1995), a prática profissional deve ser o momento de construção de conhecimento por meio da reflexão, da análise e da problematização. Segundo entende, existe duas grandes dificuldades para a introdução de uma prática reflexiva na formação de professores: a epistemologia dominante na universidade e o currículo profissional normativo. Isto leva a que em primeiro lugar se ensine os princípios científicos para, posteriormente aplicar esses princípios na prática. Defendendo uma formação diferenciada para o aluno estagiário que leve ao desenvolvimento de uma postura, de uma prática reflexiva Perrenoud (2002), afirma que o grau de profissionalização não está em um certificado, mas na aquisição de uma postura, de um *habitus*.

Diante disso, vejamos o que dizem alguns dos sujeitos da pesquisa, quanto a importância desse momento da formação do profissional da educação empreendida pelo curso de pedagogia da FACED/UFAM:

“O estágio supervisionado é muito importante porque é o único momento em que o aluno realmente consegue vivenciar a realidade da escola [...] ele vai ter uma noção e várias experiências da escola permitindo que ele tenha um retrato de uma escola pública, que quase sempre têm problemas comuns” (PO-1).

“O estágio vai ajudar o aluno a, pelo menos, seria isso em tese, consolidar a sua formação obtida durante o curso. Vai ser no estágio que ele vai experimentar. É como se ele fosse pro laboratório e fosse colocar em prática aquilo que ele aprendeu na teoria, e que ele agora vai experimentar na prática. Vai ser no estágio que ele vai perceber as lacunas que ficaram durante o curso” (PO-2).

“Eu vejo que o estágio vai ajudar o aluno, pelo menos seria isso em tese, a consolidar a formação teórica recebida durante o curso. É como se ele fosse para o laboratório colocar em prática aquilo que ele aprendeu na teoria e que ele vai agora experimentar na prática. Vai ser no estágio que ele vai perceber as lacunas que ficaram durante o curso” (PO-2).

“O estágio curricular no Curso de Pedagogia propicia a soma de todas as experiências vivenciadas pelo graduando do curso de Pedagogia, sendo que, o seu significado, vai além de um elenco de disciplinas” (PO-3).

“O estágio visa a melhoria do aprendizado e possibilita os primeiros contatos com alunos do ensino fundamental” (PS-1).

“A importância do estágio está em mostrar ao estagiário que o trabalho do docente constitui o exercício profissional do educador e este é o seu primeiro compromisso com a sociedade” (PS-5).

“A importância do estágio está em poder exercitar a prática pedagógica. A troca de experiência torna o profissional mais preparado para atuar como professor” (PS-7).

“O estágio é um processo de aprendizagem indispensável para um profissional que deseja estar preparado para enfrentar os desafios de sua formação. Nele está a oportunidade de assimilar a teoria e a prática, conhecer a realidade do dia-a-dia, no que o acadêmico escolheu para exercer e entender a realidade que se vive e que irá trabalhar (PS-19).

“É nesse momento que vamos vivenciar a prática de uma sala de aula nas escolas” (PS-18).

“A oportunidade de oferecimento das instituições em investir em pessoas que estão ali para adquirir mais conhecimento. Dedicção no trabalho” (PS-1).

É importante porque temos que ter consciência profissional e nos aperfeiçoar e levar em considerações todas as atividades desenvolvidas, em especial os estágios, pois ele nos coloca em contato com a realidade que vivemos e escolhemos participar como educadores; ou seja, todo educador deve ter consciência, autonomia e principalmente bom senso para entender a necessidade da prática educacional e fazer uso deste acontecimento (PS-19).

“Importantíssimo, é a hora de observar e também por em prática a teoria, apesar de reconhecer que nem sempre a teoria valida a prática” (AE-1).

“É muito importante pois nos coloca na realidade da educação do estado” (AE-3).

“O momento do estágio é de suma importância para refletir sobre a prática docente e ter maior contato com a realidade escolar” (AE-6).

“O estágio é fundamental para que o acadêmico possa adquirir experiência, e vivenciar na prática o contexto escolar, analisando e comparando a teoria com a realidade” (AE-7).

“Considero crucial. Tenho a oportunidade de ver a distância existente entre teoria e prática, aprender com profissionais que convivem com as dificuldades existentes na escola no dia a dia” (AE-9).

Todos os participantes da pesquisa consideraram o estágio indispensável à formação de professores por considera-lo propiciador de vivências que irão possibilitar um conhecimento sobre o futuro campo de trabalho, a escola. No entanto, nas entrevistas com os cinco grupos de sujeitos ficou claro e indiscutível que o curso destinado à formação profissional do acadêmico de pedagogia da FACED/UFAM apresenta-se, na prática, de forma linear com disciplinas isoladas em grades, sem articulação entre si, em um itinerário formativo que prioriza a aprendizagem teórica desvinculada da prática pedagógica. Esta só irá se realizar, de forma precária, nos últimos períodos do curso por ocasião dos Estágios Supervisionados.

Das falas é possível verificar que não existe quaisquer dúvidas sobre a importância do Estágio Supervisionado para a formação do profissional da educação. Todas elas confluem para os ditames da legislação e entendimentos de teóricos como: Bianchi (2011, p. 1), para quem “o Estágio Supervisionado é uma atividade em que o aluno revela sua criatividade, independência e caráter, proporcionando-lhe oportunidade para perceber se a escolha da profissão para a qual se destina corresponde a sua verdadeira aptidão”; Pimenta (2012, p. 102), que ensina que a finalidade do estágio é “preparar o estagiário para a realização de atividades nas escolas, com os professores nas salas de aula, bem como para o exercício de análise, avaliação e crítica que possibilite a proposição de projetos de intervenção a partir dos desafios e dificuldades que a rotina do estágio nas escolas revela”.

Na mesma perspectiva Lupatini afirma que, por ser o estágio uma esfera da formação docente que envolve a prática pedagógica, o seu desenvolvimento é de longa duração e deve acontecer diariamente enquanto desenvolve o processo ensino e aprendizagem porque é “a esfera que lida no presente com o futuro, ou seja, se preocupa em preparar agora um profissional que vai agir no depois” (1993, XVII); e Silva Filho (2011, p. 135/136), ensina que o estágio supervisionado não pode se limitar à simples presença do estagiário na escola ou em uma sala de aula, é necessário que o estágio proporcione ao graduando uma vivência rica no cotidiano da escola visando relacioná-la com o aprendizado adquirido durante o curso.

Os cursos de formação docente e os estágios supervisionados das licenciaturas só poderão cumprir seu papel formador se forem amparados pela relação intrínseca entre teoria e prática, cuja mediação ontológica permeia a interação dialética entre ensino, pesquisa e extensão. SILVA FILHO, LOPES E CAVALCANTE (2011, p. 135-136).

Não há dúvida, portanto de que o estágio como o momento do currículo de formação do professor em que o aluno treina em situações reais algumas habilidades, necessárias ao futuro desempenho do magistério, constitui uma fonte de oportunidades de crescimento pessoal e profissional e que a sala de aula como o lugar em que ocorre concretamente, as relações pedagógicas do ensinar e do aprender, representa, quando o estágio previsto é bem direcionado, acompanhado e executado, papel decisivo na formação profissional.

b) Tempo/momento do Estágio Supervisionado II

No que se refere ao tempo e ao momento para o desenvolvimento do Estágio supervisionado II, as falas reproduzidas a seguir, expressam de forma contundente a insatisfação dos sujeitos envolvidos no processo do estágio a esse respeito:

“O Estágio Supervisionado necessita possibilitar tempo significativo de convivência do pedagogo (acadêmico) com o trabalho escolar e com as crianças, objeto de sua atenção e observação. Sendo assim, a carga horária para o estágio II tem sido incipiente para a apreensão e amadurecimento dos fatores determinantes do trabalho realizado na escola” (PO-3).

“O estágio deveria começar a partir do terceiro período” (PO-2).

“A carga horária não é suficiente porque é nos anos iniciais que o professor desempenhará suas atividades em cinco séries e mais de cinco disciplinas. Por isso é preciso de mais tempo” (PO-5).

“Bem, eu considero que, no ponto de vista formal, ela (a carga horária) parece suficiente, mas quando a gente assume a prática do trabalho com os alunos, a gente constata que poderia ser mais ampliada. E essa ampliação deveria se dá como está previsto na legislação, que é este percurso dentro do curso, durante a formação; de já iniciar articulando teoria e prática no curso” (PO-7).

“O ideal para que o aluno vivenciasse tranquilamente o estágio, as questões necessárias para um bom desempenho, e até ajudar a escola nesse processo de atendimento às crianças, era que houvesse maior tempo para o estágio; dedicação exclusiva a esse momento, o que hoje não acontece, pois temos alunos preocupados com disciplinas optativas, até mesmo com disciplina obrigatória nesse período, além do TCC, que é mais uma disciplina. Por isso ele nunca está tranquilo no campo de estágio para desenvolver as ações necessárias. Se no semestre, o aluno estivesse só para o estágio, com certeza nós teríamos melhores alunos formados para a docência” (PO-1).

“Poderíamos iniciar o estágio mais cedo” (AE-4).

“Não deveria ser realizado no mesmo período do TCC” (AE-6).

“O estágio deveria acontecer pelo menos a partir do quinto período” (AE-7).

“O estágio deveria ocorrer paralelamente ou logo após as disciplinas metodológicas de cada campo de formação, ou seja, ao longo do curso, progressivamente e não somente no final” (AE-11).

“[...] o estágio e o TCC jamais deveriam ser juntos. Para alguém que está se formando e passar por esse sufoco de estágio I e II, TCC I e II, praticamente ao mesmo tempo, isso faz o formando já sair da universidade cansado e desmotivado. Aí bate de frente com o nosso sistema de ensino, falido e meritocrático. Isto é, com certeza desafiador e, ao mesmo tempo, decepcionante” (AE-01).

“Seja repensado a forma de estágio, pois da forma atual vejo como um acúmulo de obrigações, pois temos que conciliar TCC e relatório de estágio (e todo o processo: intervenções e regências) e ainda frequentar aulas na Universidade, desta forma, sinto que nada é feito direito, tudo acaba sendo feito por fazer” (AE-03).

“Poderíamos iniciar o estágio mais cedo, deveríamos observar e aplicar as teorias simultaneamente, assim poderíamos desmitificar ou atualizar algumas teorias” (AE-04).

“Ser mais simples quanto a teoria e mais proveitoso quanto a prática” (AE-05).

“O estágio curricular obrigatório deveria ser uma disciplina mais proveitosa. Deveria ser isolado do TCC. Deveria esta articulada com outras disciplinas e não realizada no mesmo período do TCC. TCC deveria ser fruto das vivências do estágio curricular obrigatório” (AE-06).

“O curso de Pedagogia poderia iniciar o estágio já a partir do 5º período” (AE-07).

“O estágio deveria ser prioridade junto com a teoria. Assim, como os médicos possuem residência, nós deveríamos dar ênfase a prática, ainda mais o nosso campo de estudos que muda de aluno para aluno, de realidade para realidade” (AE-09).

“Acredito que o estágio deveria ocorrer paralelamente ou logo após as disciplinas metodológicas de cada campo (Educação Infantil e Anos Iniciais), ou seja, ao longo do curso, progressivamente, e não somente no final” (AE-11).

Como podemos verificar, as falas dizem claramente que o tempo da realização do estágio Supervisionado II (profissional), não estava sendo suficiente para dar condição a que o aluno estagiário pudesse, ao final do estágio, ter adquirido uma boa vivência do âmbito escolar e condições mínimas de domínio do processo ensino/aprendizagem de sala de aula. Apesar de indicarem alguns momentos distintos para o início do estágio supervisionado oferecido pelo

curso, afirmam categoricamente que, a forma como o estágio supervisionado vem sendo feito, não é satisfatória.

É nosso entendimento que o próprio PPC, no que se refere a realização do Estágio Supervisionado, se apresenta de maneira confusa. Inicialmente afirma que segue as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso e Pedagogia (Parecer CNE/CP nº. 3/2006), para quem o estágio curricular “deve ser realizado ao longo do curso, pressupondo atividades pedagógicas efetivadas em um ambiente institucional de trabalho (grifo nosso), reconhecido por um sistema de ensino, que se concretiza na relação interinstitucional, estabelecida entre um docente experiente e o aluno estagiário” (p. 24). Em seguida diz que:

A proposta pedagógica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas contempla essas direções, quando a partir do 3º período já encaminha seus alunos para atividades práticas (conhecimento do campo profissional) contempladas na disciplina de metodologia da Pesquisa Educacional” [...] Neste contexto, considera-se um aluno estagiário, aquele que no decorrer de seu curso sofre experiências mediadas tanto por um professor supervisor quanto por uma instituição escolar.

O Estágio Supervisionado Profissional desenvolver-se-á com base no princípio da relação orgânica entre teoria e prática e será organizado e executado por área de formação a partir do 8º período. [...] Ao chegar ao Estágio Supervisionado, o graduando de Pedagogia deve ter se apropriado, internalizado e exercitado teorias, conceitos, métodos e técnicas, de compreensão do fenômeno/processo educacional, de organização pedagógica de experiências de ensino e aprendizagem.

Ora, o Estágio começa no 3º período ou no 8º período do curso? Realmente o curso encaminha seus alunos para atividades práticas em campo de estágio no 3º período? Os estagiários sofrem experiências mediadas por um professor supervisor em uma instituição escolar a partir desse período?

Segundo o entendimento de Pimenta e Lima (2012, p. 56)

o estágio supervisionado para alunos que ainda não exercem o magistério pode ser um espaço de convivência das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer do curso e, principalmente, ser uma contingência de aprendizagem da profissão docente, mediada pelas relações sociais devendo, além do seu espaço específico, permear todas as disciplinas do currículo. “O estágio não se faz por si, constitui-se um verdadeiro e articulado projeto político-pedagógico de formação de professores.

Tratando da mesma questão Lupatini (1993), afirma que a esfera da prática pedagógica é de longa duração e que a formação do professor nesta esfera deve acontecer diariamente, enquanto desenvolve o processo ensino e aprendizagem porque este é o momento do aprender do

professor. A questão do tempo e momento do estágio também é explicitada por Nóvoa (2013), quando afirma que a formação do professor deve ser realizada nos moldes da formação de médicos, ou seja, como residência pedagógica, “dentro da profissão”.

Da análise comparativa entre a legislação, as falas dos sujeitos e a as ideias dos teóricos fica evidenciado que o tempo e o momento do Estágio Supervisionado não estavam ocorrendo conforme as orientações legais e indicações de teóricos. O que realmente estava sendo executado era o Estágio no 8º período, recebendo o graduando sem nenhuma prática de organização pedagógica e de experiências de ensino e aprendizagem.

6.2.2 Função e importância do professor orientador

Sobre a função e importância do professor orientador para o desenvolvimento do estágio supervisionado II, antes de trazer ao texto as falas recolhidas nas entrevistas, dizer das suas funções como partícipes desse momento da formação dos alunos. A lei 11.788/2008 não detalha a função de orientador, sendo mais específica quanto ao papel do supervisor. No inciso III do Art. 7º diz, apenas, que a instituição formadora deve “indicar professor orientador, da área a ser desenvolvida no estágio, como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário”. No Parágrafo Único estabelece que o plano de atividades do estagiário deve ser elaborado em acordo das 3 (três) partes”: educando, escola campo de estágio e instituição formadora.

Conforme a Resolução nº 004/2000/CONSEP, a função de orientação deve ser desempenhada pelos professores da UFAM e a função de supervisão pelos professores das escolas, indicados pela direção das mesmas. Contudo se apresenta de forma bastante confusa quando a designação própria de cada um, referindo-se algumas vezes ao orientador também como supervisor. Vejamos o que diz:

Art. 8º - A Supervisão de estágio deve ser entendida como assessoria dada ao aluno no período do estágio, por professor (es) orientador (es), por um supervisor(es) técnico(s) da área do conhecimento do estágio, para garantir ao aluno estagiário a plenitude de suas funções.

Art. 9º - A supervisão de estágio é uma atividade de ensino constante dos planos departamentais e dos planos individuais do(s) professor(es)- orientador(es) e coordenador(es) de estágio.

Art. 10 - a Supervisão de estágio dar-se-á da seguinte forma:

[...]

II – Supervisão semidireta – Orientação por meio de visitas sistemáticas ao local do estágio pelo professor-orientador o qual manterá contatos com o supervisor técnico responsável pelos estágios, para detectar as possíveis complementações;

III – Supervisão indireta – Supervisão através dos relatórios parciais, reuniões e visitas com o supervisor técnico responsável pelos estagiários.

Por outro lado, o PPC do Curso de Pedagogia é inteiramente omissivo quanto a esta questão. Em nenhum momento trata da função ou competência desses sujeitos indispensáveis ao desenvolvimento do Estágio Supervisionado. Diante disso, fica a pergunta, onde estão estabelecidas realmente a função ou competência do professor orientador e do professor supervisor? Elas são desenvolvidas aleatoriamente, apenas através de diálogos entre o professor orientador e o professor supervisor?

Como é possível verificar na Resolução 004/2000- CONSEP, a verdadeira função do professor orientador, apesar da pouca clareza, está posta nos Artigos 9º e 10º. Como o PPC silencia sobre o assunto, vejamos de que forma estava sendo conduzido o processo do estágio supervisionado II pelos professores orientadores e como os outros participantes da pesquisa veem a importância do seu trabalho na realização do estágio Supervisionado II.

“Escolho a escola para campo de estágio e, em seguida, converso com a Direção da mesma. Após o aceite elaboro a carta de apresentação dos estagiários e marco o dia para apresentação dos alunos à Direção a fim de que estes tenham acesso à escola e possam iniciar o seu planejamento para desenvolver as ações do estágio: observação para o diagnóstico, regência, intervenção e participação nas atividades programadas pela escola.

A partir daí dou início às orientações para as atividades do estágio e acompanhamento da frequência e das dificuldades do aluno na escola para planejar a atividade de levantamento das dificuldades da sala de aula e da escola para buscar minimizar ou resolver um problema mediante a elaboração e desenvolvimento de um projeto que leve a uma intervenção. Posteriormente e ao final da disciplina, avaliar as aulas práticas, quando possível, em conjunto com o professor supervisor. Somente neste momento é que o aluno estagiário realmente desenvolve a prática pedagógica que, a meu ver é insipiente em função do número de horas destinadas ao mesmo.

Para o desenvolvimento do estágio recebem-se, inicialmente, orientações do Colegiado quanto à distribuição das turmas e calendário. “Não havendo, em seguida, qualquer acompanhamento para apoio ao professor e articulação entre os professores orientadores para que as dificuldades e os sucessos sejam compartilhados” (PO-1).

“Realizo a orientação do Estágio Supervisionado II de acordo com os ditames legais. Em primeiro lugar procuro dar atenção especial ao planejamento e ao cronograma das etapas do estágio. Posteriormente faço contato prévio com a

escola para encaminhar os estagiários e um encontro para a apresentação da turma de estágio ao gestor e equipe de professores. Posteriormente, durante o tempo do estágio faço o acompanhamento na escola para orientar os alunos e supervisores sobre o trabalho a ser desenvolvido para evitar equívocos quanto à função do estágio” (PO-5).

“Considero fundamental que os estagiários, de forma geral, sejam bem orientados porque o contexto da instituição formadora e o da realidade escolar “assusta” o estagiário. Precisam ser mais orientados para conhecerem a realidade de sala de aula, porque como sabemos, na teoria é uma coisa a vivência é outra completamente diferente e com isso a maioria deles se assusta quando se deparam com a realidade da escola” (PS-18).

“O professor orientador representa a instituição que deve formar profissionais capacitados para atuar no ensino” (PE-4).

“Considero decisivo o acompanhamento do professor orientador porque será ele que irá orientar as ações do estágio” (PE-5).

“Deveríamos ser mais monitorados dentro das escolas, por vezes os professores e até gestores nos enxergam como quebra-galho; talvez com orientadores mais presentes na escola isso não acontecesse. Já passamos por tanta teoria, que tal se o estágio fosse mais prática, sem muitos relatórios, planos e outros trabalhos escritos?” (AE-1).

“Durante o período de estágio I e agora no estágio II percebemos que a comunicação entre professor orientador e direção da escola, precisa ser melhorada, talvez por falta de informação, a escola, na maioria das vezes, não entende o objetivo de estarmos ali e acabam achando que estamos para “tapar buraco de professores faltosos” (AE-03).

“O professor da Disciplina de estágio segue um programa que precisa ser revisado, e pouco pode fazer para melhorar o estágio como está sendo ministrado” (AE-04).

“Tenho aprendido bastante com a minha professora orientadora, porem acho que juntamente com o TCC dificulta ter 3 regências e 120 horas presente na escola é bem difícil também” (AE-05).

“Uma questão tem me inquietado bastante e poderia ser revista. Em ambos os estágios I e II a forma de avaliação da regência foi desfavorável, pois as professoras não assistiam a aula toda. Entravam na sala em alguns momentos e pegavam apenas aquele recorte, sem, contudo, perceber que houve um empenho do estagiário em programar as 4 horas e que no momento em que entrou talvez aquela atividade não tenha dado tão certa” (AE-10).

“As diferenças de concepção dos professores da Pedagogia influenciam o momento do estágio. No estágio da Educação Infantil recebi orientações que me pareceram inadequados e que divergiam daquilo que eu havia aprendido no curso. No estágio que está ocorrendo agora, (estágio II) percebi maior

dedicação da orientadora e maior compreensão da metodologia sobre o estágio (a professora do estágio I não é a mesma do estágio II)” (AE-11).

Segundo a Lei 11.788/2008

Art. 3º - § 1º - O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios referidos no inciso IV do caput do art. 7º desta Lei e por menção de aprovação final.

[...]

Art. 7º - São obrigações das instituições de ensino, em relação aos estágios de seus educandos:

[...]

III – indicar professor orientador, da área a ser desenvolvida no estágio, como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário.

A Resolução 004/2000- CONSEP ao utilizar algumas vezes a nomenclatura “supervisor” para designar o professor orientador da disciplina pode confundi-lo com o “profissional” da escola campo de estágio que tem função distinta do “orientador” institucional por que é, apenas, um auxiliar deste. Todavia, se examinarmos com atenção veremos que os papéis a ser desempenhados por cada um estão ali bem diferenciados. Como no PPC da FACED há silêncio quanto esta questão não nos será possível a ele nos referir no processo de reflexão.

A partir da análise das falas é possível constatar que foram destacados mais aspectos negativos do que positivos sobre o trabalho do professor orientador, especialmente no que concerne ao acompanhamento efetivo do estagiário no processo do estágio supervisionado, o que além de contrariar as determinações do § 1º do Art. 3º da Lei 11.788, traz vulnerabilidade ao processo de estágio pela falta da presença de uma orientação competente que possibilite certa segurança ao estagiário e pudesse contribuir de forma decisiva, conforme prescreve o § 2º do Art. 1º da referida Lei, para “o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho”.

Comparando as falas dos sujeitos acima referidas com as orientações teóricas, também é possível verificar que os reclamos dos estagiários são pertinentes, isto porque segundo Paulo Freire (1996, p. 43):

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

O desenvolvimento do estágio exige, conforme Alarcão, um profissional com competência para esta função.

A supervisão (dimensão de orientação) é uma atividade cuja finalidade visa o desenvolvimento dos professores, na sua dimensão de conhecimento e ação, desde uma situação pré-profissional até uma situação de acompanhamento no exercício da profissão e na inserção na vida da escola [...]. O desempenho da função da supervisão, pela sua natureza, pressupõe pré-requisitos e formação especializada. [...] a gestão de situações formativas, no contexto da supervisão, implica capacidades humanas e técnico-profissionais específicas [...]. Na atividade de supervisão [orientação] jogamos na interação entre o pensamento e a ação com o objetivo de dar sentido ao vivido e ao conhecido, isto é, de compreender melhor para melhor agir (ALARCÃO, 2011, p. 70/71).

Os saberes profissionais são personalizados e situados porque envolvem uma história de vida, uma personalidade, um ator social, uma cultura. Decorrente disso, a grande maioria das ações humanas raramente envolve saberes formalizados, objetivados, mas saberes apropriados, incorporados, subjetivados. Nas atividades e profissões de interação humana como o magistério é de extrema importância que o professor orientador esteja constantemente presente no local de trabalho porque sua pessoa constitui um elemento fundamental na realização do processo de trabalho e interação com outras pessoas, isto é, com os alunos, os estudantes. Decorrente das falas e comungando com as ideias do teórico a seguir referido, podemos afirmar que

no ensino, esse fenômeno é de suma importância, pois as situações de trabalho colocam na presença uns dos outros seres humanos que devem negociar e compreender juntos o significado de seu trabalho coletivo. Essa compreensão comum supõe que os significados atribuídos pelos professores e pelos alunos as situações de ensino sejam elaboradas e partilhadas dentro dessas próprias situações; noutras palavras, eles estão ancorados, situados nas situações que ajudam a definir (TARDIF, 2013, p. 266).

Também para Pimenta (2012), é de fundamental importância que o professor orientador faça um acompanhamento constante do estagiário no campo do estágio para que o descompasso entre o teórico e prático, o dito e o vivido, os hábitos, calendários e demais atividades e rotinas da universidade e da escola, não se tornem obstáculos para a formação docente do estagiário.

Conforme Alarcão (2011, p. 49), “os formadores de professores, têm uma grande responsabilidade no desenvolvimento desta capacidade de pensar autônoma e sistematicamente”. Os professores-formadores nesse processo, segundo Perrenoud (2000, p. 142), devem ser simultaneamente idealizadores e animadores de dispositivos didáticos, pivôs da dinâmica coletiva e também interlocutores privilegiados de cada aluno. “O professor-formador estaria, então, disponível e seria capaz de acompanhar cada um em suas tentativas e em seus erros, se a gestão global do grupo não o sobrecarregasse totalmente” [...]. Segundo afirma, o sistema educativo precisa mais de professores que saibam trabalhar com situações problemas pertinentes do que daqueles que sabem ministrar aulas e propor exercícios.

6.2.3 Função do Professor Supervisor

O desenvolvimento do Estágio Supervisionado nas escolas campo de estágio, decorre de parcerias entre a instituição formadora e instituições escolares, em especial, em escolas públicas. A Lei nº 11.788/2008 que subsidiou a PPC 2008/2 da Faculdade de Educação estabelece no Art. 9º, alínea III, que a instituição campo de estágio deve “indicar funcionários de seu quadro de pessoal, com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, para orientar e supervisionar até 10 estagiários simultaneamente”. Estabelece, ainda, que a função de supervisão do estágio supervisionado fica a cargo de professores das escolas, indicados pela Direção.

Na Resolução nº 004/2000/CONSEP, as competências do professor supervisor estão estabelecidas no:

Art. 20 – Compete ao supervisor:

- a) Participar do planejamento e da avaliação das atividades desenvolvidas pelo estagiário;
- b) Informar ao estagiário sobre as normas da empresa, instituição governamental ou não;
- c) Acompanhar e orientar o estagiário durante a realização de suas atividades;
- d) Informar ao professor orientador sobre a necessidade de reforço teórico para elevar a qualidade do desempenho do estagiário;
- e) Preencher os formulários de avaliação do desempenho do estagiário e encaminhá-los ao professor orientador.

Apesar das determinações legais, entende Potvin (2007, p.81), que “nem todas as parcerias implicam o mesmo nível de integração dos parceiros, mas importa que os parceiros estejam esclarecidos e bem à vontade a esse respeito”. Uma questão que se nos apresentou inquietante e surpreendente, mas bastante significativa para a análise e reflexão sobre a questão do Estágio Supervisionado II na formação do profissional, foi o modo ou forma como os sujeitos da pesquisa expressaram os seus entendimentos, suas visões sobre o papel ou função do professor supervisor (parceiro) na escola campo de estágio. Vejamos o que dizem:

“Isso varia em relação a cada escola e cada professor. Quando o professor supervisor está aberto a participar e contribuir com a formação do estagiário, ou do futuro professor, ele contribui bastante para esse processo. É importante a participação dele, mas infelizmente, nem sempre encontramos professor com essa abertura. Muitas vezes ele só aceita o aluno por que a direção lhe diz: você vai aceitar porque aqui existe um convênio e nós nos propusemos a atender esses alunos. Se o professor orientador da UFAM não estiver lá acompanhando, esse aluno pode ser prejudicado na escola, nesse processo” (PO-1).

“Como os alunos fazem observação e acompanhamento na sala de aula, a prática do professor influencia muito na futura prática de domínio futuro de sala de aula do estagiário” [...] então eu vejo que o professor contribui sim para essa formação da docência, da prática de sala de aula, do manejo da sala de aula. Tem professoras que até ajudam a elaborar o plano e dão alguma assistência, dão atenção quando os estagiários estão com dificuldade. Levam a sério a missão que estão desenvolvendo lá (PO-2).

“Quando estabelecida coesa aproximação da FACED/ESCOLA, essa contribuição é bem mais frequente e eficaz” (PO-3).

“Deveria ser bem maior e melhor, pois muitas vezes demonstram cansaço, estresse, antipatia, falta de profissionalismo, quando na verdade, esperava empolgação, alegria, empatia e vontade de trabalhar com eficiência. Portanto, por enquanto, para mim, não tem contribuído muito” (AE-13).

“A contribuição maior é nos dando abertura para que possamos exercer nosso papel de professor, e nos mostrar estratégias para facilitar o trabalho na escola” (AE-15).

“O professor da escola quando se prontifica para ajudar e auxiliar o estagiário está contribuindo de forma significativa, diferente dos professores que vêem o estagiário como alguém que está em sua sala apenas para observar e por isso não lhe dá espaço para ser dinâmico e participante” (AE-16).

“O professor da escola é de suma importância para a contribuição do nosso aprendizado no momento do estágio. É o momento onde ocorrem as trocas de experiência, pois ele nos passa toda sua vivência e sabedoria do seu tempo de atuação” (AE-17).

“Seria importante se fossemos bem recebidos pelos professores e acolhidos pela escola de maneira solícita. O que na realidade, na maioria dos casos, não acontece. Ou seja, nos sentimos deslocados e intrusos, como se não fizéssemos parte do processo de educação” (AE-12).

“Os professores supervisores vão se comportar assim porque eles têm essa resistência, e tem direito a ter; mas eles podem ser mudados. A gente pode conduzir reuniões com eles, como a gente fazia; e nessas reuniões apontar esses rumos, que possam articular com eles uma melhor relação e já estabelecer uma relação de trabalho respeitosa. Respeitando o que eles fazem e apontando também o que pode ser mais favorável ao desenvolvimento do trabalho deles com as crianças, sem dizer pra eles que “estão errados, fazendo tudo ao contrário”; temos que ver uma forma de trabalhar com eles e não contra eles ou pra eles” (PO-7).

Nas falas podemos verificar que para a maioria dos sujeitos, a contribuição do professor supervisor na formação do profissional da educação está em auxiliar o estagiário na prática de sala de aula, no manejo com os procedimentos didático-pedagógicos, no conhecimento da realidade educacional das escolas onde trabalham, possibilitando-lhes conhecer seus problemas e desenvolver, quando possível, ações de intervenção. Para outros, no entanto, a sua atuação não possui nenhuma importância.

Do que se verifica, as posições antagônicas decorrem da experiência pessoal de cada sujeito no processo de estágio e no desconhecimento das normas orientadoras do Estágio Supervisionado (Profissional), visto que não lhes foi dado conhecê-las. Se assim tivesse ocorrido, a compreensão do estágio supervisionado como processo e o conseqüente papel do supervisor talvez tivesse sido diferente.

Por outro lado, nos parece que as falas indicam uma certa confusão sobre a função do supervisor ao atribuir a ele trabalho que deve ser desenvolvido pelo professor orientador. Ao tratarem da função e importância de sua contribuição para o sucesso do estagiário no processo de estágio, os professores supervisores dizem que o seu papel é:

“Contribuir para a inter-relação entre componentes curriculares e a prática e discutir a importância do estágio supervisionado para as experiências vivenciadas” (PS-1).

“Ajudar nas novas metodologias de ensino” (PS-2).

“Receber o estagiário na minha sala e envolvê-lo nas atividades realizadas na sala de aula com os alunos e fazer com que ele se sinta à vontade” (PS-3).

“Recebê-lo em sala de aula, apresentando a minha prática educacional; mostrar ao estagiário como se dá o trabalho a partir do eixo norteador que é o Projeto Político Pedagógico” (PS-4).

“Apresentar o PPP da escola, os professores, dispor o material ou equipamentos se precisarem, oferecer um ambiente acolhedor e de aprendizagem” (PS-7).

“Me coloco a disposição para ajudar, tirar dúvidas e deixá-los à vontade para participarem auxiliando os alunos nas atividades, porém geralmente só observam” (PS-14).

“Depende do tipo de estágio. Até aqui foram apenas observatórios. Expor algumas dificuldades vivenciadas em minha rotina escolar” (PS-8).

“Mostrar ao estagiário que o trabalho do docente constitui o exercício profissional do educador e este é o seu primeiro compromisso com a sociedade. Nossa responsabilidade é preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos e participantes na família, no trabalho e na vida” (PS-5).

“Fazer com que o estagiário tenha uma inter-relação com os componentes curriculares. Não deles, mas ajudam na elaboração do meu plano” (PS-3)

“Sempre interajo mostrando a prática da sala de aula. Geralmente o aluno traz um planejamento para ministrar uma aula” (PS-4).

“Fazê-los participar de todas as atividades propostas em sala. Eles trazem planejamento, mas, na maioria das vezes, não entregam ao professor” (PS-5).

“Ter momentos de conversas com alguns. Na sala de aula ficam anotando tudo o que observam, auxiliam em certos momentos o professor” (PS-7).

Como é possível verificar nas falas, os professores supervisores não se reportam a encontros e diálogos para o desenvolvimento do processo de estágio. Alguns professores afirmam que tiveram acesso somente aos planos de aulas dos estagiários e não ao plano de estágio da instituição e que o mesmo se reduz, apenas, à observação. Em outras, no entanto, é possível verificar que as contribuições dos professores supervisores vão ao encontro de algumas orientações da legislação. No entanto, em nenhum momento demonstram conhecimento sobre as questões legais que orientam os seus fazeres como supervisores e nem indicam que a sua contribuição esteja sendo significativa na preparação dos alunos para atuarem como professores em sala de aula. Ao responderem à questão sobre o sucesso do estagiário no estágio supervisionado afirmam que isto ocorrerá quando:

“O estagiário participar objetivamente das aulas” (PS-2).

“O estagiário passar pelas etapas de: observação; participação; regência bem supervisionada” (PS-3).

“Houver investimentos nas pessoas que estão ali para adquirir mais conhecimento e dedicação no trabalho” (PS-1).

“Se levar o aluno, ao final do mesmo, a compreender a prática pedagógica como instrumento de aprendizagem, ou seja, conseguir compreender como se dá o processo escolar” (PS-4).

“O estagiário participar ativamente de todas as atividades desenvolvidas em sala, buscando um novo olhar sobre a educação, a fim de desenvolver novas metodologias que visem a qualidade do ensino dentro do âmbito escolar” (PS-5).

“O estágio se tornar proativo e muito proveitoso para que o profissional aprenda na prática” (PS-7).

“O estagiário compreenda o fazer pedagógico, tenha disciplina, responsabilidade e compromisso profissional. O estágio é o momento de aplicação da teoria na prática” (PS-8).

“Existir o confronto da teoria com a prática. Se isso não ocorrer é porque não houve aprendizagem e o graduando ainda não se encontrou em sua formação” (PS-9).

“O estagiário frequentar o campo diariamente e não esporadicamente. E manter o foco de pesquisador durante a permanência na sala de aula e ser praticante da teoria adquirida na Faculdade” (PS-5).

“O estágio bem-sucedido é aquele onde o estagiário consegue tirar proveito de todos os momentos do estágio, principalmente na prática, participação e regência, onde o mesmo tem a oportunidade de se envolver com a turma e a professora, adquirindo um bom aprendizado” (PS-12).

Nas falas é possível identificar algumas contradições nos entendimentos dos professores supervisores quando falam da sua atuação e quando se referem ao que seria um estágio bem-sucedido. O entendimento que conseguimos formar é que o seu trabalho, ou seja, o seu acompanhamento ao estagiário é feito de forma improvisada, apenas para dar cumprimento ao acordo entre a instituição formadora e a escola campo de estágio conforme determinado por lei.

Tal situação se apresenta como extremamente danosa ao processo de aprendizagem que deve ocorrer neste momento da formação do docente porque, para que o processo de estágio contribua para a concretização do ato educativo satisfatório, o mesmo não pode ser realizado por

improvisação, mas de forma metódica, responsável e intencional porque “o ato que é intencional, e não simplesmente consciente, se coloca em movimento de busca de um futuro mais ou menos pressentido, mais ou menos claramente representado e mais ou menos determinado” (POTVIN, 2007, p. 79).

Por outro lado, algumas falas expressam concepções equivocadas. Talvez isso ocorra pela falta de esclarecimentos prévios sobre o processo do estágio supervisionado no que concerne aos procedimentos, carga horária/duração do estágio, procedimentos e acompanhamento do estágio. Por conta disso não é possível deixar de considerar a necessidade de que os projetos/planos de estágio sejam compartilhados e discutidos com os professores supervisores nas escolas.

O conhecimento prévio do plano de estágio pelo professor supervisor poderia propiciar-lhe conhecer os objetivos e as atividades da prática pedagógica/docência do estagiário e a este conhecer outras formas de planejamento pessoal e institucional. Aqueles, se verdadeiramente interessados no processo de formação de futuros professores, poderiam contribuir de forma decisiva para o seu aprimoramento no processo ensino/aprendizagem, ou seja, na condução de salas de aulas nas quais serão responsáveis pelos alunos escolares no futuro. A avaliação da maioria dos alunos estagiários demonstra que isto não estava ocorrendo naquele momento do estágio. Vejamos o que dizem:

“Até o dado momento, não houve contribuição positiva do professor da escola. De certa forma podemos perceber que o professor procura nos estagiários algo que ele já perdeu, a vontade de querer educar” (AE-14).

“O professor da escola, pelo que vi, ele contribui para me dizer como não fazer, ou seja, como não ensinar, pois nas escolas em que passei, poucos professores realmente são comprometidos com o ensino” (AE-1).

“Se o professor permitir a aproximação do estagiário com os alunos, então haverá aprendizado, mas se o professor não permitir esse contato, o estagiário não consegue aprender e nem colocar em prática o que aprendeu” (AE-8).

“A professora auxilia nas informações dadas, fornece os documentos para análise e nos fornece as orientações individuais sobre os alunos” (AE-05).

“Participar do planejamento diário, auxiliar e acompanhar a rotina da sala de aula”; tentar compreender a dinâmica da sala de aula, a forma como as disciplinas são organizadas e ministradas, ter olhar de “investigador” da aprendizagem; contribuir ministrando as seguintes matérias: Artes, Língua Portuguesa, Matemática e História [...]” (AE-10).

“No meu caso auxiliiei diretamente no decorrer das aulas, ajudando elaborando cartazes, colando atividades nos cadernos das crianças, tirando as dúvidas dos alunos nas atividades e ficando com a turma na ausência da professora regente” (AE-07).

“São de grande importância, estão presentes, dão suporte, ensinam com suas experiências, nos tiram de certos pensamentos utópicos criados pelo distanciamento da faculdade com as escolas” (AE-9).

“Manter uma boa relação com o professor foi indispensável para a execução do estágio. Ao longo dos 90 dias houve constantemente uma interação com a professora, a mesma se mostrou bastante disponível e aberta a orientações, bem como compartilhar suas experiências. Isso era algo que me preocupava, pois não se pode realizar um trabalho de qualidade sem suas relações de trabalho. Os relatos da professora sobre a turma, sobre cada aluno, sobre a profissão ajudaram a me sentir mais à vontade na sala de aula” (AE-10).

Como é possível verificar, para alguns dos alunos estagiários, a contribuição do professor supervisor na escola foi considerada de bastante valia, pelo fato deste ser exemplo e modelo para o profissional docente em formação. Mas há menção à falta de entrosamento entre eles. A falta de interação com os estagiários no processo de estágio em sala de aula e na escola como um todo, pode ser indicador de desconhecimento das competências e responsabilidades legais dessa atividade ou função assim como o esquecimento, por parte do professor supervisor de que ele mesmo, em algum momento do qual muitos sequer lembram, ter também necessitado da sala de aula de um professor para realizar o seu estágio curricular e, com isso, concluir a sua formação profissional docente.

Todavia esse desconhecimento não deve ser imputado ao professor supervisor e nem à escola, mas à instituição formadora e ao professor orientador, responsáveis diretos pelo processo de estágio supervisionado. É nosso entendimento que as falas de alunos estagiários demonstram a falta de organização para o desenvolvimento do estágio, trazendo como consequência, dificuldades para ambos (supervisor e aluno) e a ausência de contribuição significativa do estágio supervisionado para o fazer pedagógico prático, ou seja, para a regência de sala de aula do futuro profissional da educação visto ser, conforme o PPC, essencialmente nesse momento que o estagiário terá a oportunidade de vivenciar o processo escolar e exercitar-se para superar a distância entre teoria e prática, entre o saber escolar e o modo como o professor conduz o ensino em sala de aula, a fim de que possa adquirir competência para o trabalho que irá realizar quando no exercício profissional.

Para Roldão (2014, p. 94), “a formação é um dispositivo de apoio a um processo profissional contínuo de apropriação e crescimento”. Por isso é importante conquistar e sensibilizar o professor supervisor para colaborar na formação de um futuro profissional da educação. “O ‘saber-ensinar’ possui uma especificidade prática que deve ser buscada naquilo que se pode chamar de cultura profissional dos professores e professoras” (Tardif, 2014, p.180). Como a escola se constitui no *lócus* da cultura escolar é no espaço da escola que deve ou deveria estar o núcleo de sustentação da formação do docente e, nesse núcleo, o destaque para as funções dos professores orientadores e supervisores conhecedores, experientes e responsáveis pelo ensino formal em sala de aula, um dos principais elementos desse período da formação.

As análises a partir das falas dos sujeitos demonstram pouca compreensão e a consequente desvalorização da função de supervisão do estágio supervisionado. Isto não ocorre apenas por parte da instituição formadora, dos estagiários e da escola campo de estágio, mas também pelo próprio professor supervisor que demonstra não compreender a sua importância para a formação profissional do estagiário se considerarmos, ser na escola, no processo do estágio curricular supervisionado, que ocorre o verdadeiro convívio do estagiário com o trabalho pedagógico amparado por um profissional experiente que precisa contribuir com a difícil arte e ciência de ensinar e aprender.

Talvez este problema estivesse ou esteja existindo por falta de conhecimento das normas que orientam o processo de estágio supervisionado que deveriam ser difundidas nas escolas para os envolvidos no estágio, conforme especificado anteriormente. Mas, por outro lado, temos que levar em consideração, conforme ensina Arroyo (2008), que o professor supervisor que atua em sala de aula e realiza a docência para mais de 30 crianças ou adolescentes, nem sempre aprendeu nos tempos de formação, as habilidades para lidar com o processo ensino/aprendizagem. Quase sempre teve que aprender por conta própria, no seu cotidiano e, por isso mesmo, não consiga vislumbrar a importância dessa função.

Entendemos que no trabalho desenvolvido no campo do estágio, há muito a ser feito. Preferencialmente dar cumprimento ao que determina a Lei 11.788, Art. 7º, Parágrafo Único: “o plano de atividades do estagiário, elaborado com acordo das 3 (três) partes”: educando, escola campo de estágio e instituição formadora; maior envolvimento da “coordenação do estágio”, naquele período representada pela Coordenação do Curso, o Professor Orientador e o professor

supervisor no processo de planejamento para o estágio, possa estar contribuindo para as avaliações desfavoráveis ao professor supervisor, principalmente pelos estagiários.

Se conhecidas as suas atribuições, bem como a dos estagiários, as quais deveriam ser divulgadas pelo professor orientador a quem cabe, também informar os estagiários das normas de Estágio contidas na legislação em vigor e zelar pelo cumprimento destas normas de Estágio, talvez fosse outra a postura, posto que aos professores supervisores não compete apenas “preencher os formulários de avaliação do desempenho do estagiário e encaminhá-los ao professor-orientador”, mas também orientar a convivência do estagiário no ambiente escolar do estágio de modo a responder conforme Imbernón (2011), às necessidades da instituição educativa e interferir na qualidade do ensino em sala de aula, em particular, e na qualidade da escola, de modo geral.

Ao refletir sobre a importância da relação Inter geracional entre professores do ensino fundamental e estudantes de pedagogia por ocasião do estágio curricular obrigatório, Sarti (2013) defende que a “parceria deve ter como horizonte o desenvolvimento de uma dimensão mais colaborativa no seio da cultura do magistério e o fortalecimento da dimensão socioprofissional da formação universitária docente” (p. 13). No âmbito da parceria, o futuro professor tem a oportunidade de atuar na escola a partir de uma posição intermediária que o coloca ao mesmo tempo como discente, posição que está acostumado a ocupar, e como docente propriamente dito, profissão para a qual está sendo preparado.

Nesse momento a sua perspectiva sobre a escola, provavelmente será modificada e exigirá confrontar suas concepções sobre o ensino adquiridas na universidade com a realidade da escola e do fazer pedagógico. A parceria com um professor em exercício (supervisor) poderá lhes possibilitar vivenciar os múltiplos aspectos do cotidiano da docência, inclusive no que se refere a suas incoerências e dificuldades, porque esses professores chamados a desempenhar o papel de *iniciadores* de nova geração docente na cultura do magistério, precisam também dar atenção aos seus próprios afazeres ordinários, do dia a dia.

O papel dos professores que se encontram no exercício da profissão e que desenvolvem a função de supervisão dos alunos estagiários em suas classes tem sido bastante limitada. Na fase atual, os professores supervisores não desempenham papel de formadores, este trabalho é de competência dos professores orientadores da instituição formadora. Trata-se, neste caso, de voluntários, de colaboradores do processo formativo.

Cabendo-lhes apenas permitir passivamente que os estagiários realizem em suas classes as atividades solicitadas pela instituição de formação. Não se confere a esses professores um papel efetivamente formativo durante os estágios, no acompanhamento e na avaliação das práticas pedagógicas levadas a efeito pelos estagiários (p. 110).

É nosso entendimento que é possível proporcionar maior incentivo para a participação do professor supervisor para atender não apenas as orientações legais, mais também, os princípios éticos de responsabilidade, compromisso e solidariedade, estabelecendo um processo de credenciamento dos professores interessados em participar institucionalmente do processo de estágio curricular e, ao final do estágio, lhe seja fornecido uma certificação de supervisão em reconhecimento à relevância do seu trabalho no processo de formação profissional do aluno estagiário.

6.2.4 Alunos Estagiários: orientações legais e atividades

Cabe ao estagiário, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, Decreto nº 3276/99, (Art. 5º, § 1º):

- a) comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática;
- b) compreensão do papel social da escola;
- c) domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar;
- d) domínio do conhecimento pedagógico, incluindo as novas linguagens e tecnologias, considerando os âmbitos do ensino e da gestão, de forma a promover a efetiva aprendizagem dos alunos;
- e) conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- f) gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Na Lei 11.788 a questão do estágio escolar se apresenta da seguinte forma:

Art. 3º - O estágio, tanto na hipótese do § 1º do art. 2º desta Lei quanto na prevista no § 2º do mesmo dispositivo, não cria vínculo empregatício de qualquer natureza, observados os seguintes requisitos:

I – Matrícula e frequência regular do educando em curso de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e nos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos e atestados pela instituição de ensino;

- II – Celebração de termo de compromisso entre o educando, a parte concedente do estágio e a instituição de ensino;
- III – compatibilidade entre as atividades desenvolvidas no estágio e aquelas previstas no termo de compromisso.

A Resolução nº 004/2000, orientadora do Estágio na UFAM estipula, no Art. 21 – Direitos e deveres do estagiário:

- a) Seguir as normas estabelecidas para o estágio;
- b) Participar do planejamento do estágio e solicitar esclarecimento sobre o processo de avaliação de seu desempenho;
- c) Solicitar orientações do supervisor e do professor orientador para sanar as dificuldades encontradas no desenvolvimento de suas atividades de estágio;
- d) Sugerir modificações na sistemática de estágio como objetivo de torná-lo mais produtivo
- e) Solicitar mudança de local de estágio quando as normas estabelecidas e o planejamento do estágio não estiverem em sentido seguidos;
- f) Preencher os formulários de avaliação de desempenho do estagiário e encaminhá-los ao professor orientador.

Conforme o PPC do Curso de Pedagogia

O Estágio Supervisionado Profissional desenvolver-se-á com base no princípio da relação orgânica entre teoria e prática e será organizado e executado por área de formação a partir do 7º período. As orientações serão realizadas no horário do curso, tomando por base o trabalho científico de acompanhamento, e o trabalho de campo terá sua execução em turno/horário diferenciado ao do ingresso do discente no curso.

A configuração do Estágio Supervisionado a partir do 7º período requer cuidadoso planejamento, visando à formação teórica e pedagógica contínua do Pedagogo. O fato de o estágio profissional acontecer somente após o desenvolvimento de todas as disciplinas das áreas, exige a articulação entre o desenvolvimento do currículo e a implementação dos instrumentos para configuração, apropriação e intervenção pedagógica. Para que o Estágio Supervisionado se torne um importante momento da formação do Pedagogo, torna-se imperioso definir as coordenadas curriculares até a sua chegada no 7º período.

A este respeito, a matriz curricular deve ensejar o desenvolvimento de estruturas e linhas ao longo do curso, as quais devem se constituir de bases e resultados diversos: do exercício metodológico e conceitual sobre temas/problemas sócio educacionais, da elaboração de documentos e materiais, tais como relatórios, ensaios, diagnósticos, matrizes educacionais, materiais didáticos.

Ao chegar ao Estágio Supervisionado, o graduando de Pedagogia deve ter se apropriado, internalizado e exercitado teorias, conceitos, métodos e técnicas, de compreensão do fenômeno/processo educacional, de organização pedagógica de experiências de ensino e aprendizagem.

Neste contexto, considera-se um aluno estagiário, aquele que no decorrer de seu curso sofre experiências mediadas tanto por um professor supervisor quanto por uma instituição escolar.

Após dizer de como o estágio supervisionado deve ocorrer, o PPC fala da forma como o estagiário deve proceder a sua matrícula no estágio, mas não indica procedimentos e nem aponta responsabilidades que o estagiário deva assumir perante a instituição campo de estágio, ou seja, nenhum direito ou dever é estabelecido. Vejamos o que diz:

Da matrícula nos Estágios Supervisionados:

- a) Para O Estágio I (Educação Infantil), o aluno deverá ter completado todas as disciplinas até o 6º período.
- b) Para o Estágio Supervisionado II (Anos Iniciais), o aluno deverá ter concluído todas as disciplinas até o 7º período, com exceção da disciplina Gestão da Educação.
- c) Para o Estágio Supervisionado III (Gestão Escolar), o aluno deverá ter completado todas as disciplinas até o 8º período).

O trabalho a ser desenvolvido na escola campo de estágio pelo aluno estagiário deve ser orientado pela Coordenação do Curso e pelo professor orientador e supervisionado ou acompanhado, na ausência do professor orientador, por um professor supervisor indicado pela direção da escola campo de estágio. Vejamos o que dizem os professores supervisores sobre os estagiários:

“Apenas observam, com insegurança, mas com anseio de aprender” (PS-12).

“Sempre colaboro com os estagiários, mas nunca apresentam o seu planejamento” (PS-6).

“Percebi que eles trazem um roteiro da faculdade e que fazem algumas perguntas, quando possuem dúvidas” (PS-8).

“Não tenho como avaliar suas habilidades, pois ainda não tive a oportunidade de verificar uma aula ou plano de aula [...]” (PS-10).

“Não tenho conhecimento sobre planejamento para o estágio” (PS-11).

“Não conheço como funciona a FACED/UFAM” (PS-3).

“Comportamento negativo, a conversa entre eles, às vezes soa como fator que atrapalha o andamento da sala de aula, o uso do celular também traz um desequilíbrio. Deve haver também mais participação dos mesmos” (PS-1).

“Alguns estagiários levam a sério o que estão fazendo. Outros entram na sala só para atrapalhar. São piores que os alunos...” (PS-4).

“Ainda não tive oportunidade de avaliar, pois os mesmos não participam das aulas, apenas observam do fundo da sala” (PS-13).

“Procuro ajudá-los da forma mais clara como é verdadeiramente uma sala de aula, porque sabemos que a maioria desses alunos vem sem nenhuma experiência vivida e acha que é um conto de fadas como na teoria” (PS-18).

“Acho-os muito imaturos, mas acredito que é por conta da vivência escolar que a maioria não tem. O aluno precisa buscar mais e ser mais dinâmico; nossa profissão exige isso” (PS-18).

“Os estagiários precisam ter consciência profissional, se aperfeiçoar e levar em considerações todas as atividades desenvolvidas, em especial os estágios, pois ele nos coloca em contato com a realidade que vivemos e escolhemos participar como educadores, ou seja, todos os educadores devem ter consciência, autonomia e principalmente bom senso para entender a necessidade da prática educacional e fazer uso deste acontecimento” (PS- 19).

As críticas aos estagiários por parte dos professores supervisores precisam ser levadas em conta. Contudo, não podemos deixar de considerar que suas falas demonstram, também, um desconhecimento do seu papel como colaborador do processo de estágio, elemento curricular da formação docente do aluno estagiário. Conforme determinações legais (Resolução 004/2000-CONSEP), o professor supervisor possui juntamente com o professor orientador, poderes para orientar ou assessorar o aluno para que corrija suas falhas e as posturas inadequadas detectadas para que seja garantido ao aluno estagiário a plenitude de suas funções.

Conforme ensina Alarcão (2011, p. 71) “a atividade de supervisão joga-se interação entre pensamento e ação com o objetivo de dar sentido ao conhecido e ao vivido para melhor compreender e agir”. Tal entendimento vai ao encontro de Arroyo (2008), para quem o aprender a ser professor exige uma elaboração pedagógica que não deve ser confundida com a aprendizagem e domínio de teorias, mas como um percurso formador que deve acompanhar todo ato. Educar é “incorporar as marcas de um ofício e de uma arte, aprendida no diálogo de gerações” (ARROYO 2008, p. 19).

Decorrente de tal situação, se faz necessário que seja estabelecido de forma clara o tipo e o modo de participação e intervenção dos estagiários no momento do seu estágio profissional para que o Estágio Supervisionado, no que concerne à docência, seja realmente ato formativo tanto para o estagiário, quanto para os professores orientadores e supervisores. Nisto está a importância do processo de estágio supervisionado. Nisto está a importância do processo de estágio supervisionado.

Apesar de algumas falas demonstrarem um abismo entre os elementos que deveriam ser indissociáveis, apresentam, também, algumas sugestões para que o aluno estagiário mude a sua postura quando ingressante na escola como estagiário:

“Vivenciar na prática a realidade da sala de aula é essencial” (PS-14).

“A prática em sala de aula é necessária, o planejamento contemplando os conteúdos específicos” (PS-15).

“Ser criativo, dinâmico, paciente, alegre, comprometimento, assiduidade, competências, dentre outros” (PS-16).

“Ser dinâmico, pesquisador, comprometido com a formação do aluno” (PS-17).

“Mais ativos, que interfiram quando necessário, que façam um planejamento diferenciado para ajudar o professor” (PS-18).

“Trazer mais práticas de aprendizagem e executar em sala de aula, ajudando assim o professor da sala trabalhar aquele aluno que apresenta dificuldade de aprendizagem numa sala de aula” (PS-19).

“Praticar na sala de aula desde o início do curso, colaborando de fato com o professor em sala de aula” (PS-20).

Além das dificuldades apontadas pelos professores supervisores quando da realização do estágio supervisionado II, as falas dos alunos estagiários indicam outras mais que dificultam o aprendizado concreto do fazer pedagógico em sala de aula. Segundo alguns alunos estagiários, a pouca vivência pedagógica não permite a consolidação de teorias; falta prática nas disciplinas pedagógicas desenvolvidas na instituição formadora:

“Falta prática, ação. Só nos enchem de teorias e mais teorias, mas o que é a teoria sem a prática? Se na universidade pelo menos existisse (ex.: creche ou uma sala de alfabetizar) onde pudéssemos ter experimentos antes de enfrentar o estágio” [...] (AE-01).

“É difícil, enquanto estudante, encontrar uma ligação com a realidade da escola (prática) e a formação do curso (teoria), mas podemos dizer que razoavelmente existe sim uma relação” (AE-02).

“Muitas disciplinas abrem espaço para discussão e compreensão da realidade escolar, entretanto, são identificadas poucas vivências práticas para consolidação de certas teorias” (AE-02).

“A prática é bem diferente do que vemos nos primeiros anos da faculdade. Infelizmente, a grade do nosso curso coloca o estágio nos últimos períodos o que nos sobrecarrega e não permite que possamos ligar a prática com a teoria” (AE-03).

Hoje, o curso de Pedagogia tem se aproximado da realidade escolar brasileira, mas temos um longo caminho, porque ainda consultamos muitos teóricos ‘estrangeiros’. Primo pela necessidade de teóricos locais, pesquisadores nossos e em especial pesquisadores amazônicos que possam ter suas obras (AE-04).

“Aprendemos muito nas salas da UFAM uma boa teoria, porém vemos que realidade é bem diferente, cheia de dificuldades e problemas sociais que dificultam cada vez mais atuação na sala de aula” (AE-05).

“Não, está muito distante do que condiz a realidade escolar” (AE-06).

“Sim, pois aos autores que nos foram apresentados no curso, deu-nos uma visão ampla da realidade, como os desafios e descaminhos do letramento” (AE-07).

“Na realidade a teoria do aprendizado é prazerosa, mas a prática é totalmente diferente” (AE-08).

“O fato de ficarmos muitos períodos distante da escola, colabora com isso. A partir do momento que encaramos a escola e passamos a fazer parte, ser inseridos nas relações, no planejamento diário, para auxílio e acompanhamentos da rotina da sala de aula, percebemos o quão significativo tem sido o curso de Pedagogia, pois dá a possibilidade de ver a realidade antes mesmo de se ter se inserido, de fato, no campo de atuação” (AE-09).

“As disciplinas do currículo do curso estão em consonância com o contexto, as discussões, as avaliações, o que facilita chegar ao estágio mais preparado” (AE-10).

“Esta relação em muitos momentos se mostra superficial. Pois no curso aprendemos determinadas estratégias; aprendemos que a realidade é de tal forma, mas quando chegamos na escola percebemos que precisamos nos reconstruir” (AE-11).

Com relação à escassez de práticas pedagógicas e da possibilidade de articulação do estágio com as disciplinas pedagógicas, o depoimento de uma professora coordenadora de curso considera que isto enfraquece a formação do estagiário. Nesse sentido, o seu depoimento confirma “queixas” de estagiários:

“Então eu creio que se os alunos já fossem colocados nesse desafio de desenvolver junto às escolas, esse trabalho mais articulado, por exemplo com as metodologias de ensino, matemática, língua portuguesa, geografia, história; e que isso fica muito relegado a sala de aula. Não é um trabalho que aqueles

professores daquelas disciplinas transformem em um trabalho acadêmico, nessa vinculação do aluno com a realidade, então fica mais artificializado, então nesse sentido eu vejo que fica ameno o trabalho. A gente ainda está preso àquela herança antiga da 5540, e mesmo da LDB de 61; de primeiro fazer a teoria depois fazer a prática. Então, isso faz essa fraqueza naquilo que poderia ser realmente suficiente para essa formação” (CC-3).

Como já foi demonstrado, as causas dos problemas que ocorriam ou ocorrem no desenvolvimento do Estágio Supervisionado II, não estão nas orientações legais, mas sim nas formais e atitudinais. Apesar de algumas incongruências e falta de clareza, o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia 2008-02 determina quais as questões que o aluno estagiário deve levar em consideração durante o seu estágio supervisionado. Questões que também estão postas nas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia e consolidadas na Resolução 40/2008/CONSEP.

Segundo Nóvoa (2009), o papel das universidades é fundamental e vital na formação do professor, mas em função das características da profissão, a participação da escola também possui grande relevância nesse processo que deve ser desenvolvido através de diálogo interativo entre as duas instituições formadoras porque “ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrarmos numa profissão e aprender com os colegas mais experientes”. Os depoimentos acima reproduzidos evidenciam a necessidade de que seja maior e mais intensa a vivência do estagiário na escola ao longo de sua formação. Apesar de tal vivência ser apontado no PPC da FACED, ela não estava sendo concretizada na prática. “Se os professores são, efetivamente, sujeitos de conhecimento, devem fazer então, o esforço de se tornarem atores capazes de nomear, de objetivar e de partilhar sua própria prática e sua vivência profissional” (TARDIF, 2014, p. 240).

Conforme Lupatini (1993, p. 8), “o trabalho docente como uma atividade “sistemática” que se determina por princípios norteadores de ação, capazes de modificar a relação professor, aluno e conhecimento”, depende que a forma de experimentação do trabalho, como a que ocorre no processo do estágio, seja realizada com um mínimo de equívocos possível para que possa fortalecer o anseio profissional e enfraquecer o grau de frustrações do estagiário.

A rejeição ou pouca receptividade do estagiário por alguns professores das escolas, apesar do estabelecimento de parceria, compromete essa atividade porque muitas vezes interfere na motivação dos alunos estagiários e demonstra, como já foi dito, desconhecimento por parte do

professor supervisor, da importância do seu trabalho para o alcance de uma boa formação profissional. “Essa complexidade que envolve o estágio e as práticas executadas em seu interior pode ser comparada a uma ponte em que os estagiários viverão a tensão desse jogo de forças” (PIMENTA, 2012, p. 107).

6.3 Resultado

A análise sobre a preparação do estagiário para a regência de sala de aula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental propiciada pelo Estágio Supervisionado II, do curso de Pedagogia da FACED-UFAM, foi desenvolvida a partir das falas dos envolvidos principalmente dos Professores egressos, dos professores orientadores e supervisores, e embasada na legislação e nas ideias de teóricos que tratam sobre o tema.

6.3.1 Egressos

Apesar de alguns egressos afirmarem em suas entrevistas que o curso proporcionou a formação para serem professores, afirmam, também, que não se sentiram preparados para enfrentar as dificuldades pedagógicas ao iniciarem o trabalho docente profissional. Vejamos o que dizem:

“Penso que os estágios poderiam ser realizados do meio para o final do curso e não apenas no final. O curso foi bastante proveitoso em alguns aspectos, contudo acaba por ser utópico. Nele são estudadas diversas teorias que, muitas vezes, não contemplam a realidade de sala de aula e nem oferece orientações para a resolução dos problemas que são encontrados no âmbito escola/família, escola/aluno, escola/professor, dentre outros.

Embora seja, em grande parte, de observação, penso que o estágio deveria apresentar um pouco da realidade escolar, através da experiência prática que é de grande valia para que o aluno observe e até “viva” um pouco daquilo com que irá se deparar depois de formado. No estágio para os anos iniciais não recebi nenhuma contribuição da professora da turma, ela estava participando de um curso e quase não aparecia na escola e tive que “assumir” a turma dela. Na maioria das vezes assistindo filmes com eles na sala de mídia da escola, outros, ministrando aulas já preparadas e num nível abaixo da turma. Encontrei a professora apenas no dia da apresentação de minha aula” (PE-1).

“Acho que o estágio de Pedagogia é muito corrido. A prática docente no estágio é completamente diferente da realidade pois sendo algo fora do comum, os alunos não se comportam como o habitual, participam mais e ainda há uma abertura maior para planejar e reformular o que não se tem na realidade da sala de aula” (PE-2).

“O estágio é o único momento em que realmente estamos de frente com a realidade, e deixar para o último período, como acontecia no meu tempo, é inviável [...] O curso oferece bases ideológicas para apoiar a prática, no entanto, proporciona mais teoria do que a prática em si. No entanto o estágio foi muito importante para conhecer a realidade da escola pública, aprender com os professores que estavam atuando e tentar colocar em prática ou ao menos ajustar o que aprendemos na teoria. Estagiei em escolas em que os professores de sala tinham uma dinâmica muito boa e passavam orientações da prática deles que uso até hoje. Isso é importante, aprender com quem faz de verdade.

Não falo isso como uma crítica, mas o que por muitas vezes sentimos é que muitos de nossos professores orientadores estavam há tanto tempo longe da sala de aula dos anos iniciais ou que nunca tinham atuado nessa modalidade” (PE-3).

“Sempre achei o currículo da época com muita teoria e poucas matérias específicas para a docência. Sei da importância do conhecimento das teorias para uma análise mais reflexiva, porém vi muitas colegas frustradas ao ingressarem na escola pública e querer aplicar tais teorias que simplesmente não se amoldavam à realidade da escola pública. O acadêmico precisa de mais tempo dentro da sala de aula no período do estágio curricular [...]

O estágio me permitiu vivenciar experiências que me fizeram perceber os desafios que a realidade oferece e o professor precisa estar preparado em todos os aspectos para que seja múltiplo em sala de aula. Em alguns momentos de nossa prática encontramos situações nas quais relacionamos com os conteúdos que nos foram transmitidos, como para compreender melhor o aluno, seus níveis de desenvolvimento e aprendizagem. Porém, a realidade nos dá um ‘choque’.

[...]. Tive dificuldades quanto ao sistema de avaliação que a escola adere, pois, os alunos muitas vezes não possuem tempo suficiente para assimilar um conteúdo e já precisam aprender um outro para realizarem a prova. Assim, os alunos que possuem dificuldades de aprendizagem ficam à margem e muitas vezes esquecidos. Além disso, as disciplinas básicas como: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia devem ser exploradas em seus conteúdos, pois muitas vezes os professores enfrentam dificuldades para ensinar determinados assuntos. O acadêmico precisa de mais tempo dentro da sala de aula, no período do estágio curricular” (PE-4).

“A participação no campo de estágio foi de extrema importância, pois é o momento em que se tem a visão humana da realidade. É nesse momento em que o estudante se vê desafiado e se questiona sobre sua futura profissão. A vivência com professores mais antigos possibilita uma troca de experiências que rendem grandes ensinamentos, claro, alguns deixam a desejar, mas de alguma forma contribuem. Através do estágio, pomos em prática o que estava em teoria. É onde se inicia a vivência com novas histórias de vidas e propicia uma reflexão

sobre si. [...] planejar para mim era algo que exigia e exige muito tempo para que as atividades saiam conforme o pensado. Considero-me com sorte, por ter tido auxílio de pedagogas que contribuíram imensamente para minha formação e me direcionaram ao melhor caminho, ajudando-me a encontrar formas de organização para que o trabalho fluísse com maior qualidade. As cobranças que foram feitas, serviram de grande aprendizagem” (PE-5).

“Pela grade curricular do curso de pedagogia eu estou preparado para trabalhar como docente nos anos iniciais. Mas na prática não. Acho que deveria ter mais tempo no estágio para realizarmos mais atividades. A Universidade trabalhou de forma satisfatória as questões pedagógicas, nos auxiliando com relação as teorias, porém ao nos deparar com a realidade do sistema educacional brasileiro sentimos uma grande distância entre a relação teoria – prática. Percebo que muito foi direcionado para a educação infantil, deixando a desejar na parte relacionada as séries iniciais: 1º ao 5º ano” (PE-6).

“Uma das maiores dificuldades que a gente encontra é a defasagem. Por exemplo: eu vou trabalhar com o quarto ano, quarto ano nós temos que trabalhar determinados assuntos relacionados a essa... esse nível dessa série que eles já estão aptos a cursar, mas quando você chega à sala de aula, você se depara com aluno que você tem que fazer o processo de alfabetização, aí você fica meio, o que? E agora? Eu tenho esses conceitos para trabalhar relacionados ao quarto ano, mas eu não posso fazer isso, porque se eu faço, eu deixo de fora a metade da turma que não sabe ler, que não sabe conseqüentemente, escrever, e não tem noção nenhuma disso” (PE-7).

“Eu não sei se foi devido à greve, mas os nossos estágios ficaram bem comprometidos... O tempo foi muito corrido, até por que nos dois estágios nós pegamos o período de recesso. Nós estivemos presentes em duas escolas, por que uma escola entrou em recesso e a outra entrou em reforma, por isso tivemos que mudar. Nessa outra a gente pegou o período do final do ano, então entramos na escola sem aluno e depois que os alunos voltaram a estudar não havia mais tempo para nossa vivência na escola. Isso complicou, esse tempo ficou bem reduzido” (PE-09).

“Bom, no geral eu diria que o estágio deu uma contribuição significativa, no entanto, não satisfatória. Considero que foi curtíssimo, na verdade, até um pouco tardio, pela quantidade dos anos que dura o próprio curso de pedagogia, o estágio deveria ter um período mais longo. Acredito que deveria ser antes dos períodos finais, logo no início do curso, porque eu acredito que seja algo assim bem essencial mesmo para fazer as pessoas que estão ingressando no curso de pedagogia terem logo essa realidade e acabar por decidir se é realmente isso que eles querem, ou não. Eu acredito que o estágio no início do curso é de fundamental importância por esse aspecto” (PE-10).

Os depoimentos transcritos permitem verificar que o estágio supervisionado II foi insuficiente para preparar os estagiários para atuarem na docência dos Anos Iniciais. Enfatizam que o acadêmico precisa de mais tempo dentro da sala de aula no período do estágio curricular

supervisionado e que o acompanhamento do professor orientador é decisivo nesta etapa, dada a importância da orientação e da avaliação das ações dos alunos estagiários.

As dificuldades que enfrentaram no início da carreira como professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental estão afeitas ao processo pedagógico de atuação rotineira do professor: planejamento de atividades, dificuldades de aprendizagem, interação professor/aluno, domínio dos processos metodológicos, sistema de avaliação na escola e relação pais/escola, relação teoria e prática. Nos parece que tais dificuldades decorreram, especialmente, da escassez de práticas pedagógicas no contexto escolar quando do estágio supervisionado onde, de fato, deveria ter ocorrido a vivência do processo ensino/aprendizagem em todas as suas nuances.

As declarações de que “o curso oferece bases ideológicas para apoiar a prática, no entanto, proporciona mais teoria do que a prática em si” (PE-3) e que “a experiência no estágio curricular dentro da realidade deve ser mais extensa e os conteúdos teóricos precisam identificar o que de fato acontece no nosso sistema escolar para que os alunos não se frustrem com a profissão diante do que a escola apresenta” (PE-4), entre tantas outras, evidenciam de forma clara uma ausência de “práxis” ao longo do curso e que a duração do estágio supervisionado II é insuficiente para possibilitar experiência significativa de sala de aula. Garcia (1999, p.158) citando Marrero (1991) esclarece: “teorias” são indicadoras de “sínteses dinâmicas de conhecimentos e crenças cuja ativação tem uma certa recorrência, na medida em permitem interpretar o currículo e pô-lo em prática” Os conhecimentos e as crenças, por sua vez “são abstraídos a partir de conjuntos de experiências episódicas relativas ao ensino”.

Alguns egressos afirmam que a experiência no estágio curricular, dentro da realidade educacional, deveria ser mais extensa e os conteúdos teóricos precisariam identificar o que de fato acontece no sistema escolar e isto foi uma das questões que contribuiu para que tivesse dificuldades para ensinar determinados assuntos aos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tais como: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia.

Tal problema de há muito fora detectado, tanto assim que o Parecer 009/2001, ao tratar do assunto, afirma:

os ingressantes nos cursos superiores, em geral, e nos cursos de formação de professores, em particular, têm, muitas vezes, formação insuficiente, em decorrência da baixa qualidade dos cursos da educação básica que lhes foram oferecidos. Essas condições reais, nem sempre são levadas em conta pelos formadores, ou seja, raramente são considerados os pontos de partida e as necessidades de aprendizagem desses alunos (p. 20).

Os depoimentos de uma professora que faz parte da atual Coordenação e de um professor egresso demonstram o mesmo entendimento. Dizem eles:

“Vejo que os alunos têm alguns receios [...]principalmente com algumas áreas de conhecimento. Sinto que há uma, não diria insuficiência, mas falta de domínio de alguns conhecimentos. Por exemplo: Teoria de Conjuntos, aritmética, coisas que ele vai precisar para dar aula, e se ele não domina esses conhecimentos previamente, ele precisa aprender em algum lugar. Talvez daí venha a angústia, se ele não sabe, dificilmente ele vai conseguir resolver as lacunas de conhecimento numa disciplina de 60 horas” (CC-2).

“As disciplinas básicas como: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia devem ser exploradas em seus conteúdos, pois muitas vezes os professores enfrentam dificuldades para ensinar determinados assuntos” (PE-4).

Alguns egressos concordaram que o Curso de Pedagogia os formou para o exercício da atividade docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas por ter proporcionado mais teoria do que prática, não preparou para o exercício da docência, por isso sentiram dificuldades quando do exercício profissional no início da carreira como professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Além das dificuldades já analisadas eles apontam outras mais, tais como: lidar com a defasagem relacionada ao domínio da leitura e da escrita na avaliação da aprendizagem já na quarta série; na interação entre professor e aluno; no relacionamento e comunicação com os pais ou responsáveis.

A análise comparativa entre os ditames do PPC de Pedagogia (2008) e as falas dos egressos demonstra que o “perfil” traçado para o acadêmico do curso em situação de estágio curricular supervisionado é bem diferente daquele apresentado pelos egressos.

Ao chegar ao Estágio Supervisionado, o graduando de Pedagogia deve ter se apropriado, internalizado e exercitado teorias, conceitos, métodos e técnicas, de compreensão do fenômeno/processo educacional, de organização pedagógica de experiências de ensino e aprendizagem (PPC-2008, p. 25).

Para o professor egresso, estar na escola enquanto estagiário se constituiu em momento de desafio e de questionamentos sobre o seu aprendizado e sobre a sua futura profissão. O convívio com professores mais experientes torna possível observar a postura do professor em sala de aula,

a forma como o mesmo conduz o processo ensino/aprendizagem, o trato com os alunos e a relação com os responsáveis pelo educando.

A discrepância entre o que dizem o PPC e os sujeitos envolvidos na pesquisa decorre, segundo entendemos, da dicotomia entre as disciplinas teóricas e os estágios supervisionados. Algumas das dificuldades relatadas apresentam desconexão em relação as ações desenvolvidas pelo docente na realidade escolar, pela escassez de vivências práticas em decorrência do curso proporcionar mais teoria do que prática e outras atividades concomitantes ao estágio supervisionado os sobrecarregar. Consideradas as dificuldades relatadas pelos egressos, a situação é deveras preocupante.

Concordamos com Dala Corte (2010) que o estágio é um dos elementos articuladores do currículo do curso que pode qualificar a formação do futuro pedagogo. Por isso mesmo deve ser desenvolvido ao longo do curso e não somente ao final e, se trabalhado com a metodologia da ação-reflexão, da pesquisa-ação pode possibilitar maior significado para os estagiários e para os supervisores.

O estágio, como elemento articulador do currículo do curso de Pedagogia, aproxima as questões teóricas das questões práticas, porém precisa ser vivenciado de maneira que essa aproximação se efetive pelos processos de problematização da realidade, pela análise e diagnóstico das questões educacionais e pela definição de possíveis encaminhamentos para cada situação vivida em contexto de atuação profissional (DALLA CORTE, 2010, p. 148).

Quanto ao problema da falta de conhecimento dos conteúdos das disciplinas básicas do ensino fundamental, acima apontado no desenvolvimento do estágio, este se configura ao nosso entendimento, como mais um problema na formação do professor. As disciplinas específicas precisam dialogar com os estágios para que possam contribuir de forma significativa para o domínio de conhecimentos inerentes a cada série e área: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, conforme sugerem alguns sujeitos.

Na mesma perspectiva Imbernón (2011), afirma que no “contexto educativo concreto” os conhecimentos teóricos são enriquecidos em função dos vários matizes que não se manifestam em um contexto padronizado, ideal ou simulado. É num contexto específico de prática que o conhecimento teórico se converte em conhecimento experimentado para intervir nos diversos quadros educativos e sociais em que se produz a docência. Nesse processo interagem múltiplos indicadores: a cultura individual e das instituições educativas, a comunicação entre o profissional

de educação e o pessoal não docente, a formação inicial recebida, a complexidade das interações da realidade, os estilos de direção escolar estabelecidos em cada contexto, as relações e os sistemas de apoio da comunidade profissional.

É nesse cenário profissional que se aplicam as regras da prática, que o conhecimento profissional imaginário, intuitivo ou formal se torna real ou explícito. Essa realidade é fundamental na geração de conhecimento pedagógico. Como ocorre em um cenário complexo, as situações problemáticas que nele aparecem não são apenas instrumentais, já que obrigam o profissional da educação a elaborar e construir o sentido de cada situação, muitas vezes única e irrepetível (IBERNÓN, 2011, p. 120).

6.3.2 Professor Orientador

Os professores orientadores ao responderem se o Estágio Supervisionado II preparava os estudantes de pedagogia para o exercício da docência, ou seja, para a regência de sala de aula disseram:

“Olha, na realidade o ideal para que esse aluno vivenciasse tranquilamente esse campo das questões necessárias, e até ajudar a escola nesse processo no atendimento às crianças, era que houvesse no estágio, grande período de estágio; dedicação exclusiva a essa formação. O que hoje não acontece; nós temos alunos preocupados com disciplinas optativas, disciplinas mesmo até obrigatória neste período, além do TCC, que é mais uma disciplina. Então, ele nunca está tranquilo lá no campo de estágio para desenvolver as ações necessárias. Se no semestre, o aluno estivesse só para o estágio, com certeza nós teríamos alunos mais preparados para a docência” (PO-1).

“Ele precisa primeiramente saber e entender como funciona o ensino fundamental. O que são realmente os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as leis e as diretrizes que criaram há nove anos. Compreender que criança é essa dos anos iniciais [...] e também, entender quais são os direitos de aprendizagem da criança. É preciso que o professor do ensino fundamental saiba qual é o seu perfil e que o aluno saiba que ele vai trabalhar com o ser humano, com pessoas. O nosso estágio é muito separado, para cada formação do curso, um estágio” (PO-2).

“O Estágio Supervisionado necessita possibilitar tempo significativo de convivência do estagiário com o trabalho escolar e com os alunos, objeto de sua atenção. O estágio tem sido insipiente para apreensão e amadurecimento dos fatores determinantes do trabalho realizado na escola” (PO-3).

6.3.3 Professores Supervisores

Quanto aos professores supervisores, ao responderem sobre se o estágio supervisionado estava preparando os estudantes de pedagogia para o exercício da docência, ou seja, para a regência de sala de aula, alguns se abstiveram, outros disseram:

“Não. O curso por si só não dá conta de formar. Na Faculdade se trabalha muito a teoria, na prática os estagiários não conseguem fazer esta relação. O futuro docente deverá continuar buscando por sua formação continuada” (PS-4).

“Não. Alguns estagiários são inseguros, o planejamento é feito em cima de uma única aula a ser ministrada” (PS-5).

“Não. Os cursos de pedagogia de uma maneira geral, não dão conta dos aspectos práticos, porque a realidade de salas lotadas, com alunos sem acompanhamento da família entre outros problemas só é vista na prática e isto o estágio não favorece porque é muito curto o tempo de regência do estagiário” (PS-7).

“Se fosse o estágio em 3 momentos, poderíamos avaliar melhor. Nesse caso, fica restrito somente a observação, sem atuar, compromete assim avaliar outros aspectos” (PS-8).

“Não. Acredito que a prática se aprende no dia a dia” (PS-10).

“Não. Pois o curso de pedagogia de maneira geral não dá conta dos aspectos práticos. [...] Normalmente os estagiários apenas observam, não praticam” (PS-12).

“Não. A teoria é ótima, mas a prática tem suas peculiaridades. [...] Ainda não tive oportunidade de avaliar pois os mesmos não participam das aulas, apenas observam do fundo da sala” (PS-13).

“Sim, pois prepara os estagiários para a prática” (PS-14).

“Nem sempre. A cada dia a rotina é diferente. A dinâmica do trabalho pedagógico requer cada vez mais conhecimentos para acompanhar e atuar na profissão com sucesso” (PS-15).

Os professores supervisores afirmam que o Estágio Supervisionado não estava preparando o aluno para atuar na docência. Alguns professores supervisores dizem, inclusive, que o estagiário não participava do processo pedagógico, apenas observava do fundo da sala e tirava

dúvidas. Uma professora supervisora é bem contundente ao afirmar que “*nenhum curso prepara o aluno para a prática, mas apenas com teoria*”.

Sua fala, assim como as de outros sujeitos, vai ao encontro do pensamento de Zanella e Tescarolo (2010), quando afirmam que tanto no estágio da graduação, quanto nos da maioria dos professores iniciantes, os estagiários não recebem os elementos básicos necessários à formação docente para atuação prática em sala de aula. Considerando a declaração acima e as falas dos egressos, reiteramos a nossa convicção sobre a importância do cumprimento das determinações constantes das Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia quando diz em 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 que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências.

Segundo os sujeitos participantes da pesquisa importa haver condições que possibilitem vivenciar a realidade da docência através de observação e experimentos antes de enfrentarem o estágio supervisionado porque isto contribuiria para ampliar as experiências em sala de aula durante o curso, valorizando a socialização de vivências pedagógicas ao longo da formação, considerando a necessidade de inter-relação das disciplinas que contribuem para a construção do conhecimento técnico/prático. Na preparação para o desenvolvimento das práticas para o ensino é importante que as atividades didático-pedagógicas sejam realizadas no contexto escolar.

A análise sobre a contribuição do estágio curricular supervisionado na preparação do professor para atuar em sala de aula, nos depoimentos apresentados acima, nos propiciou entender que o processo de ensino no curso de Pedagogia está sendo desenvolvido de forma dicotômica, ou seja, centrado na separação entre teoria e prática, como componentes isolados e até mesmos opostos.

Isso indica que o planejamento/organização e o desenvolvimento do estágio precisam ser realizados integradamente. Para isso é necessário que o conjunto dos professores discuta e compreenda todos os componentes constitutivos do Projeto Pedagógico do Curso.

Entender, também, que houve pouca atividade de efetiva prática pedagógica ao longo do curso, assim como no Estágio Supervisionado. No que concerne aos Anos Iniciais, estas só foram desenvolvidas no contexto do estágio supervisionado II. Todavia, apesar de que a dicotomia teoria e prática não se constituir em exclusividade do curso de Pedagogia da FACED, ela precisa

ser urgentemente enfrentada para que esta instituição realmente consiga, além de uma formação em Pedagogia, preparar o discente para atuar na sala de aula com competência. A função do Curso de Pedagogia é:

Qualificar a formação de docentes como um projeto político-emancipatório; organizar o campo de conhecimento sobre a educação, na ótica do pedagogo; articular teoria educacional com prática educativa, transformar espaços potenciais educacionais em espaços educativos/formadores; qualificar o exercício da prática educativa com vistas a diminuir práticas alienantes, injustas, excludentes da escola e da sociedade e, assim, encaminhar a sociedade para processos cada vez mais humanizadores [...]. Em sua trajetória multissecular, a característica mais preponderante da pedagogia pode ser identificada pela relação teoria-prática (LIBÂNEO, 2007, p. 90).

A relação teoria-prática conforme defende Libâneo, ou seja, o exercício da docência foi insistentemente requerido por egressos do curso de Pedagogia da FACED, visando a melhoria do Estágio supervisionado II:

“Que o acadêmico de pedagogia tenha um tempo específico, maior, de docência para estar melhor preparado para a sala de aula” (PE-1).

“Que o estágio comece desde cedo, no segundo semestre, e não nos períodos finais do curso, porque o aluno fica muito sobrecarregado com a falta de tempo para se dedicar ao estágio tendo que elaborar seu projeto de pesquisa e o TCC” (PE-2).

“Que haja em todos os períodos, um trabalho na escola em que se vai estagiar” (PE-3).

“Que o período de estágio curricular seja iniciado a partir da metade do curso e não somente nos três últimos períodos” (PE-4).

“Que sejam proporcionadas vivências com desafios relacionados aos pais, ou seja, presenciar algumas reuniões de pais, diante dos mesmos, afinal, notamos o quanto o professor tem perdido sua credibilidade perante uma situação relacionada a disciplina e aprendizagem do aluno” (PE-5).

“Mais tempo para o estágio supervisionado do estudante” (PE-6).

A análise realizada a partir dos depoimentos dos partícipes da pesquisa nos encaminha à necessidade de conclamar a FACED para ressignificar o estágio supervisionado na formação de professores para os Anos Iniciais. Pois, no que se refere à docência enquanto vivência pedagógica, as falas dos sujeitos evidenciaram o que o depoimento de um professor orientador

clarificou: *“O Estágio Supervisionado necessita possibilitar tempo significativo de convivência do estagiário com o trabalho escolar e com os alunos, objeto de sua atenção. O estágio tem sido insipiente para apreensão e amadurecimento dos fatores determinantes do trabalho realizado na escola”* (PO-3). Isto é corroborado pela perspectiva de experiências de ensino e aprendizagem requeridas no Projeto Pedagógico deste Curso de Pedagogia/2008 que estabelece: *“Ao chegar ao Estágio Supervisionado, o graduando de Pedagogia deve ter se apropriado, internalizado e exercitado teorias, conceitos, métodos e técnicas, de compreensão do fenômeno/processo educacional, de organização pedagógica de experiências de ensino e aprendizagem”* (p. 25). Isto reforça, conforme Libâneo (2007), a característica mais preponderante da Pedagogia identificada pela relação teoria-prática.

Ao nosso entendimento, convém que sejam acolhidas as reflexões dos egressos do curso. Afinal, eles, enquanto profissionais do ensino também identificaram dificuldades que podem ser sanadas mediante uma reestruturação do currículo.

6.4 Sugestões dos Participantes da Pesquisa para a melhoria do Estágio Supervisionado II

No decorrer do estudo foi solicitado aos partícipes da pesquisa que sugerissem melhorias para o processo do Estágio Supervisionado. Em geral, são as seguintes:

“Houvesse planejamento coletivo na organização do processo do estágio”.

“Maior rigor no acompanhamento do estágio curricular pela coordenação e pelo professor orientador do estágio nas escolas”.

“O estágio fosse realizado já no terceiro período, com o aluno trabalhado logo no início do curso. Que as temáticas de pesquisa sejam escolhidas a partir dos problemas encontrados na escola e trabalhadas dentro dos estágios. Seminário com os professores de campo. E que a temática que o aluno escolhesse, fosse trabalhada nos três estágios para que no final ele tivesse um produto só”.

“Primeiro, reuniões periódicas durante esse processo, com a coordenação de estágio. Acho que é importante, não todo mês, mas pelo menos início, meio e fim. Planejamento coletivo, os professores de estágio, sentar e conversar, discutir as questões relativas ao estágio, como nós fazíamos anteriormente. Acho que até uns três anos atrás a gente tinha esse processo. É importante para a formação desse aluno, o período de estágio curricular exclusivo no semestre, tendo em vista que o desenvolvimento do estágio juntamente com outras

disciplinas, inviabiliza a dedicação do aluno ao campo de estágio, o que vai prejudicar sua formação”.

“Que a FAGED participe ativamente da definição das políticas educacionais no Estado do Amazonas e no município de Manaus. Saia de seu encastelamento”.

“Que os Professores Supervisores também sejam convidados para o seminário de defesa dos Trabalhos de Conclusão de Curso. Que se façam presentes, ao menos com a representação por escola. Isso certamente contribuiria para o processo de auto-avaliação e compreensão do grau de sua contribuição para a formação da classe docente”.

“Coesa aproximação da FAGED com a escola visando propiciar as melhores condições para a prática pedagógica do aluno estagiário e o devido sucesso na docência”.

“Houvesse menor quantidade de alunos estagiários para que a presença do professor orientador pudesse ser mais constante e mais participativa”.

“Tivesse um Manual orientador do estágio supervisionado esclarecendo sobre o processo de supervisão a ser desenvolvido pelo professor da escola campo e estágio e sobre as atividades e obrigações dos estagiários na escola e em sala de aulas”.

“Houvesse maior participação do estagiário nas atividades da rotina da sala de aula: fazer chamada, copiar no quadro, corrigir exercícios, e demais ações com a turma”.

“O estágio propiciasse participação mais direta para que os alunos estagiários exercitassem a prática pedagógica, porque o exercício prático e a troca de experiências tornam o profissional mais preparado para atuar em diferentes ambientes de trabalho”.

“O estagiário tivesse uma postura docente e um melhor relacionamento pedagógico com o professor da escola.

“Houvesse mais prática pedagógica”.

“Houvesse maior dinamismo e articulação entre a universidade e a escola e entre as disciplinas teóricas e as da prática pedagógica”.

“Acompanhamento semanal no campo de estágio, pelo professor orientador para prevenir e buscar soluções para os problemas ocorridos com os alunos estagiários no processo do estágio curricular, e que o currículo do curso de pedagogia atenda, adequadamente, a formação do professor, para que ele possa desempenhar as atividades que se espera dele”.

Constatamos que as sugestões elencadas decorrem das dificuldades dos sujeitos envolvidos bem como nas suas vivências pedagógicas. Os professores orientadores e

supervisores, os estagiários e os egressos destacam a necessidade de haver clareza e segurança quanto as informações para as orientações de acompanhamento e desenvolvimento do estágio, por isso a sugestão do Manual orientador de estágio supervisionado esclarecendo sobre o processo de orientação, supervisão e as atividades e obrigações dos estagiários. Além disso, todos recomendam que o curso propicie participação mais direta dos alunos estagiários no exercício prático da atividade pedagógica que possibilite-lhes desenvolver postura docente, troca de experiências pedagógicas a fim de se tornarem profissionais preparados para a docência

No sentido de começar a “construção” de uma licenciatura de Pedagogia cujo licenciado tenha o perfil estabelecido pelo PPC do curso, apresentamos, a seguir, nossas reflexões e sugestões propiciadas pelo estudo realizado. Entendemos que estas sugestões poderão contribuir para a supressão de percalços tanto na organização quanto no desenvolvimento do Estágio Supervisionado que, como determinado por lei, deve ocorrer ao longo do curso.

REFLEXÕES E SUGESTÕES

*Mirem, vejam:
o mais importante e bonito do mundo, é isto:
que as pessoas não estão sempre iguais,
ainda não foram terminadas,
mas que elas vão sempre mudando.
Esta a verdade maior que a vida me ensinou
(GUIMARÃES ROSA, 1986, p. 21).*

É pela porta do saber que o ser humano é expulso da ignorância e adquire um discernir, antes de tudo a si mesmo, para depois, discernir o mundo com seus objetos. Este discernir leva a um definir, ou seja, a estabelecer diferenças entre os produtos do saber: a ciência, a cultura e a educação. Como processo de humanização a educação deve possibilitar que os seres humanos aprendam a viver, a transformar as informações em conhecimento, a inserir-se na sociedade historicamente construída e em construção para que se aproprie dessa riqueza e dos problemas que ela mesma produziu. Esse trabalho exige um tipo de atividade designada de “ensino” cujos objetivos numerosos e variados são colocados em prática por professores ligados a uma instituição educativa.

Foi Montaigne, segundo Morin (2001), quem indicou pela primeira vez a finalidade do ensino, e o fez através da máxima: “mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia”.

O significado de “uma cabeça bem cheia” é óbvio: é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. ‘Uma cabeça bem-feita’ significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de:

- uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas;
- princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido (MORIN, 2001, p. 21).

Todavia, o que assistimos e o que fazemos a todo instante, também nós professores, é o retalhamento da formação em disciplinas levando ao esfacelamento do saber e à ignorância. Em vez de corrigir esse processo, nosso sistema de ensino obedece a ele e continua a ensinar a decompor e não a recompor os saberes. Em tais condições as mentes jovens perdem suas aptidões

naturais de contextualizar os saberes e integrá-los para utilizá-los na resolução dos problemas com os quais se deparam ou irão se deparar no transcurso de suas vidas.

O objeto do Estágio Supervisionado é o desenvolvimento da docência, por isso mesmo toda proposta de estágio deve estar impregnada de uma concepção de ensino/aprendizagem. E para que o processo de Estágio seja adequado, precisa ser desenvolvido de tal modo que articule as dimensões humanas, técnicas e político-social. Isto porque o Estágio Supervisionado é um processo em que está sempre presente, de forma direta ou indireta, o relacionamento humano. As dimensões técnica, humana e política do estágio se exigem reciprocamente, todavia esta mútua implicação não se dá automática e nem espontaneamente, é preciso que seja conscientemente trabalhada.

Ensinar, conforme (TARDIF, 2013, p. 125 e 126), “é perseguir fins, é empregar determinados meios para atingir certas finalidades através de ações coletivas mais ou menos coordenadas entre si, que agem sobre pessoas durante vários anos, e “exigem dos professores uma adaptação constante às circunstâncias particulares das situações de trabalho, especialmente em sala de aula com os alunos, como também durante a preparação das aulas e das avaliações”. Mais ainda no Estágio Supervisionado cujo ensino/aprendizagem deve resultar em saber ensinar.

No processo reflexivo sobre a aquisição de conhecimentos e habilidades para a prática pedagógica do profissional da educação para atuar como professor nos anos iniciais do ensino fundamental verificamos que os professores estavam trabalhando a partir de orientações frequentemente imprecisas, que exigiam não somente improvisação da parte deles, mas também escolhas e decisões não muito acertadas para alcançar seus objetivos de trabalho que é a aquisição e desenvolvimento de posturas e atitudes condizentes com a função de ensinar e aprender.

No percurso de formação de professores da FACED/UFAM, em especial no Estágio Supervisionado II, o que se busca ou que se deveria buscar é a qualidade da formação dos alunos para atuarem como professores dos anos iniciais do ensino fundamental. E, quando falamos de formação, estamos falando como Perrenoud (2000, p.85), de um processo de individualização dos percursos, de dispositivos didáticos e de espaços diversificados e flexíveis que devem enfatizar o que “acontece com o aprendiz [estagiário], sua trajetória, sua relação com o saber e sua maneira de aprender”.

Falamos, também, em trajeto em um espaço com um sistema de coordenadas e pontos de referência a partir dos quais o aluno se desloca, ou seja, falamos de um curso que ocupa posição no sistema educativo a partir de um currículo prescrito que o estudante deve assimilar durante um período. Por isso mesmo não podemos esquecer que “embora ensinem a grupos, os professores não podem deixar de levar em conta as diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem e, não os grupos” (TARDIF, 2013, p. 129). Os alunos, sujeito da aprendizagem, são seres heterogêneos, não possuem as mesmas capacidades pessoais e nem as mesmas possibilidades sociais, por isso mesmo as suas possibilidades de ação e de aprender, conseqüentemente também variam.

Segundo Perrenoud (2000, p. 87),

Nossa maneira de pensar está a tal ponto impregnada da forma escolar que, quando nos falamos de um percurso de formação, imaginamos imediatamente uma sucessão de níveis ou de anos de programa [...] os quais se sucedem como degraus a subir, um a um, na longa ascensão para a excelência escolar.

O curso de um aluno é, assim, definido como a sucessão de patamares que ele percorre, sendo cada um deles caracterizado, no papel, por um programa padrão e por um nível homogêneo de exigência.

Entendemos com Perrenoud (2000, p. 88) que nesse modo de organizar o curso, a formação de uma pessoa é o único código partilhado entre os componentes da formação porque a escola é nossa referência comum, mas ele é redutor e apenas indica o que deve ser feito, mas nada diz sobre o que foi efetivamente ensinado e exigido, menos ainda sobre o que os estudantes vivenciaram e aprenderam. Mas esta linguagem é cômoda e permite gerir conjuntos de alunos e fluxos. “A questão é saber se o sistema educativo, o curso consegue fazê-lo e qual a variação entre o *currículo prescrito* e o *currículo real*”.

O currículo prescrito se apresenta como uma ficção, um ideal a ser alcançado, apesar disso permite tratar como idênticos os aprendizes e forçá-los a seguir o mesmo programa sem levar em consideração que no mesmo grupo de formação, nem todos os aprendizes vivem a mesma experiência, mas que elas diferem conforme sua inserção no espaço/tempo, suas vivências pessoais, sociais, culturais e políticas e, fundamentalmente, de sua relação com o professor e com o saber. Entendemos ainda com Perrenoud (2000, p. 89) que o verdadeiro percurso da formação envolve “a seqüência de transformações que o meio, os acontecimentos ou as próprias escolhas

induzem na cultura, nas aquisições, nas maneiras de ver, de expressar-se, de pensar, de fazer de uma pessoa”.

É nosso entendimento que na formação do professor não deve haver dicotomia entre teoria e prática e que deve ser a práxis a orientadora desse processo. Infelizmente não nos é possível afirmar que isto estivesse (2016) ou esteja ocorrendo no curso de licenciatura em pedagogia da FACED/UFAM, mesmo burocraticamente, porque os ditames da Lei 11.788/2008, Resolução CNE/CP 1/2006, e da Resolução 004/2000-CONSEP que, entendemos, não estão sendo levados em consideração no que se refere à prática educativa.

O Estágio Supervisionado II disciplina do currículo destinado a formação de professores na FACED/UFAM, segundo o PPC do Curso, é fundamental para a preparação do aluno para atuar como profissional da educação, ou seja, como professor das séries iniciais do ensino fundamental, todavia, apesar da boa organização teórica do currículo ele está, na prática, distante de representar uma *práxis* pedagógica que, de fato, prepare o acadêmico de pedagogia para a docência dos Anos Iniciais.

Ao ser desenvolvido no nono período do curso, esta modalidade de estágio não propicia ao estagiário o tempo, as horas para as vivências pedagógicas de domínio de sala de aula para os cinco níveis dos Anos Iniciais. Este fato no nosso entendimento, em decorrência de atender o preceito de que “Para a formação do licenciado em Pedagogia é central o conhecimento da escola como organização complexa, a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional” as cento e vinte horas (120) destinadas às ações previstas no contexto escolar, impossibilita que o estagiário realmente se aproprie de habilidades e posturas pedagógicas requeridos pela docência no que tange a regência de sala de aula o que requer, segundo o Artigo segundo, alínea I. “o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas” conforme preceitua a RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2006 (p. 11).

Por conta disso entendemos que o ideal é ou seria fazer um balanço - e foi isto que o estudo aqui apresentado pretendeu fazer – sobre as disciplinas, seus conteúdos, seu tempo de duração e sobre as competências que envolvem a formação, para revisar, se for o caso, o projeto pedagógico do curso e o trajeto da formação concebido e colocado em prática na FACED/UFAM. Neste percurso da formação profissional e cidadã os professores formadores (orientadores) devem ou deveriam ser simultaneamente idealizadores e animadores de dispositivos didáticos, de dinâmicas coletivas e interlocutores privilegiados de cada aluno,

possibilitando que o acadêmico de Pedagogia possa vivenciar situações de aprendizagem fecundas e carregadas de sentido para eles mesmos, para trabalhar “com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão [...]” como previsto no Artigo terceiro da RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2006.

Como responsável pelo último momento da formação, o professor orientador, se disponível para trabalhar nessa perspectiva e a gestão do curso não o sobrecarregar, seria capaz de acompanhar cada um dos acadêmicos em suas tentativas, erros e acertos no percurso de sua formação docente.

Levando em consideração a tese levantada, os objetivos e as questões norteadoras traçados, a fundamentação teórica utilizada e os dados recolhidos na pesquisa empírica (de campo), o estudo e a pesquisa nos possibilitaram:

1. Conhecer com maior profundidade o processo do estágio Supervisionado II do Curso de Pedagogia da FACED/UFAM;
2. Identificar as suas contribuições para o desempenho da docência dos alunos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica;
3. Identificar problemas que precisam ser dirimidos para que o referido estágio possa realmente contribuir de forma decisiva para a docência, ou seja, para a regência de sala de aula, entre eles:
 - a) Inobservância de determinantes legais na organização e no desenvolvimento do estágio no nono período;
 - b) Dicotomia entre teoria e prática ao longo do curso, ou seja, distanciamento da atividade prática no contexto das disciplinas pedagógicas;
 - c) Dificuldade de acompanhamento e avaliação da regência do estagiário em decorrência do grande número de alunos destinado ao professor orientador (quase sempre mais de dez);
 - d) Insuficiência de horas de regência de sala de aula (apenas 12 e em 3 dias);
 - e) Dificuldade ou relutância de professores supervisores e de escolas para receber estagiários.

As análises dos dados a partir das três categorias: organização, desenvolvimento e resultado revelaram, entre outras questões, que o processo do estágio Supervisionado II na FACED/UFAM, no período estudado (2013/2016), não tinha uma boa organização e nem era desenvolvido de forma a garantir a qualidade do “processo didático-pedagógico” e, dessa forma, não contemplava o entendimento do mesmo como atividade acadêmica obrigatória de treinamento e qualificação profissional de caráter integrador que visa complementar o ensino teórico-prático (práxis) da formação do educando e possibilitar o real desenvolvimento de competências próprias para a atividade profissional objetivando o desenvolvimento do educando para o trabalho e a vida cidadã.

A Faculdade de Educação, como instituição formadora de professores não pode ignorar o princípio da garantia da qualidade do ensino e da formação para o trabalho, seja para a educação infantil, seja para o Ensino Fundamental da Educação Básica, seja para a Gestão Escolar, afinal, no processo do estágio curricular supervisionado todos os envolvidos podem igualmente aprender, não só pela mediação das ações desenvolvidas no processo, mas também pela interação da relação interpessoal e profissional que o estágio proporciona. Por conta disso, se faz necessário que a FACED, como instituição formadora de professores, atue no sentido de dar cumprimento a todas as questões e etapas das ações previstas para os estágios curriculares levando a vivências pedagógicas progressivas ao longo do curso e não apenas, como acontecia, de forma restrita ao estágio profissional e sempre sob a orientação de um professor orientador.

[...] a formação inicial e o estágio devem pautar-se pela investigação da realidade, por uma prática intencional, de modo que as ações sejam marcadas por processos reflexivos entre os professores – formadores e os futuros professores, ao examinarem, questionarem e avaliarem criticamente o seu fazer, o seu pensar e a sua prática. [...] A formação inicial é o começo da busca de uma base para o exercício da atividade docente (BARREIRO; GEBRAN, 2006, 20/ 22).

É preciso, também, o cumprimento dos ditames legais e uma efetiva inter-relação entre o Colegiado do Curso ou a Comissão de Estágio, professores orientadores, professores supervisores, alunos estagiários, instituição formadora e a instituição campo do estágio. Sem isso é praticamente impossível a obtenção de qualidade no desenvolvimento do mesmo. As reflexões propiciadas pelas ideias dos teóricos e pelas manifestações dos sujeitos da pesquisa, nos levam a declarar que a amplitude da formação propiciada pelo curso de Pedagogia da FACED/UFAM, apesar de profícua para o trabalho do pedagogo enquanto técnico, compromete a formação para a

docência em pelo menos uma das três áreas do curso: formação de professores para os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental.

Acreditamos que se os ditames da legislação que dá as diretrizes para a formação de professores forem colocados em prática de forma eficaz e se houver, também, uma reorganização do PPC para propiciar ao estágio curricular supervisionado II ampliar a carga horária destinada a formação do professor para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a vivência pedagógica, a partir de apoio constante, principalmente do professor orientador, pode possibilitar aos alunos estagiários aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes necessárias ao desempenho do processo ensino/aprendizagem quando da assunção a condição de professores, ou seja, de regentes de sala de aula.

A realização do Estágio Supervisionado II no Currículo do Curso de Pedagogia tem como finalidade precípua desenvolver a articulação do processo de orientação teórico-metodológica com o eixo da prática pedagógica e requer que a mesma seja desenvolvida com os alunos, no contexto da escola. Apesar da amplitude da formação propiciada pelo curso de Pedagogia (Educação Infantil, Anos Inicial e Gestão Escolar), o Currículo do Curso requer que os alunos, no que concerne ao estágio curricular supervisionado, desenvolvam experiências de ensino com aprendizagem vivenciadas ao longo do curso, e não apenas em dado momento nos períodos finais.

Na condição de professores do curso de Pedagogia, precisamos buscar desenvolver o Estágio Supervisionado II integrando as teorias e as práticas pedagógicas a fim de contribuir eficazmente com a qualidade e eficácia na profissionalização docente inicial.

Os professores com formação para os anos iniciais precisam saber o que, como e porque fazer determinados procedimentos pedagógicos no processo ensino/aprendizagem. E isto somente a vivência pedagógica na prática de sala de aula vai lhes proporcionar esse conhecimento. O estágio curricular supervisionado se constitui num processo relevante para o conhecimento e as vivências das ações relacionadas ao desempenho profissional do professor. Quanto mais significativas elas forem, mais experiências serão agregadas na sua formação acadêmica.

Não se estuda para reproduzir com nossas palavras o que se aprendeu, mas para aplicar o aprendido às situações que afloram na existência porque a finalidade última do processo ensino/aprendizagem não é o saber, mas a arte de utilizar o saber. A função do curso de pedagogia é ensinar o saber e ensinar a ensinar. No final do estágio supervisionado, final do

curso, o aluno deve demonstrar que aprendeu a ensinar, que adquiriu competência para atuar em sala de aula como professor, o que lamentavelmente não ocorreu com a maioria dos estagiários do período estudado.

Ao concluir este percurso de estudos, pesquisas e reflexões, apesar de saber que qualquer afirmação é provisória e restrita às percepções dos sujeitos envolvidos, nos permitimos dizer que em relação ao processo formador para a docência, consideramos não ser possível nem suficiente ao estagiário adquirir competência, postura pedagógica e domínio de sala de aula, realizando a regência de sala de aula em apenas doze (12) horas, distribuídas em três dias. Estas horas não permitem sequer que o estagiário possa “ser professor” durante o estágio, nos cinco níveis do ensino fundamental para o qual o curso se propõe formá-lo, menos ainda, para o ensino das cinco disciplinas obrigatórias do ensino fundamental: língua portuguesa, história e geografia, ciências e matemática.

Finalizando nossas reflexões queremos destacar três questões fundamentais para a realização do Estágio Supervisionado e para a preparação do estagiário se o considerarmos como processo e não apenas como uma disciplina a mais do currículo. Sem priorizar qualquer uma delas, iniciamos com a questão do “currículo oculto” posto para reflexão por Perrenoud (2000), ao criticar o percurso de formação dos sistemas de ensino e explicitar três níveis nesse percurso: o curso propriamente dito, o currículo formal e o currículo oculto.

Para ele o currículo formal é uma ficção e apresenta uma simplificação ao tratar como “idênticos aprendizes forçados a seguir o mesmo programa”, enquanto o currículo oculto é constituído por todos os aspectos do ambiente escolar que sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes, o que pode ser expresso na frase: “na prática a teoria é outra”. O percurso formador tem a ver com a trajetória do processo de aquisição e construção progressiva de conhecimento, e a história da formação de uma pessoa tem a ver com a sequência de transformações que a educação, o meio, os acontecimentos ou as próprias escolhas possibilitam ou induzem uma pessoa na construção ou aquisição da maneira de ver, expressar-se, pensar, fazer e ser.

A segunda, não menos importante que a primeira, é a questão da “ação-reflexão-ação”, exposta de forma magistral, especialmente por Shön e Alarcão ao destacarem que apesar de ser inata, as pessoas revelam dificuldades de colocar em ação os mecanismos reflexivos, sejam crianças, adolescentes ou adultos. Por conta disso é de extrema importância que no processo de

formação do professor, haja um grande esforço para que o aluno passe do nível meramente descritivo ou narrativo para o nível de interpretação articuladas e justificadas reflexivamente envolvendo um diálogo consigo mesmo, um diálogo com os outros e um diálogo com a situação. A ação-reflexão-ação indica, segundo Shön, a incorporação indissociável de teoria e prática. Nela é valorizada a prática profissional como momento de construção de conhecimento por meio da reflexão, da análise e da problematização. Tal atitude faz com que desapareçam as cisões entre “ensinar e fazer”, “escola e vida”.

A terceira, tão importante quanto as duas anteriores, é a questão do estágio supervisionado realizado através da “residência pedagógica”. Conforme proposto por Nóvoa (1992 p. 24/31) “a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” e “formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação, por conta disso a formação não se constrói por acumulação, mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal, ou seja, “uma formação de professores a partir de dentro da profissão” para que seja reforçado o papel e a capacidade dos professores para decidir e agir.

No seu entendimento, o exemplo dos médicos e dos hospitais escolares pode servir de inspiração para a formação de professores especialmente quando da realização do Estágio Supervisionado. Para Nóvoa a formação de professores só faz sentido se for construída dentro da profissão, se contemplar a necessidade de um professor atuante no espaço da sala de aula, se for desenvolvida a partir de reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho.

Assim, vale ressaltar que o maior problema na consecução do Estágio Supervisionado II, apesar de não estar acentuado nas falas dos sujeitos, mas subentendido nelas, não se encontra na questão da aplicação das orientações legais e na conformação com as ideias dos teóricos, mas sem sombra de dúvidas, na falta de planejamento e ações adequadas à realização do mesmo e, o mais grave, no tempo destinado a exercício da docência, ou seja, no aspecto que se refere à regência de sala de aula, do promover o ensino com a conseqüente aprendizagem. Ressaltar, também, que o Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas forma, tanto assim que concede o Diploma de Licenciado em Pedagogia a todos os alunos que cumprem as etapas previstas no currículo e conseguem as notas exigidas legalmente, mas não prepara para o exercício da docência em sala de aula.

Quando os alunos da Habilitação Magistério reclamam que os cursos são teóricos, é preciso ler estes reclames como denunciadores de que o curso não prepara teórica e praticamente para o exercício profissional, porque não toma como referência do seu currículo teórico (no qual se inclui o estágio) as necessidades que a escola-campo está colocada. Não se trata, portanto, de responder ‘com mais prática’ e ‘menos teoria’, O curso não forma adequadamente porque é fraco teórica e praticamente. Isto é, não assume a formação de um profissional para atuar na ‘prática social’ (PIMENTA, 2012^a, p. 65).

Reafirmamos que a organização, o desenvolvimento e o resultado do Estágio Supervisionado II carecem de melhor planejamento, orientação e preparo tanto por parte da Coordenação do Curso/Estágio, quanto dos professores orientadores e supervisores. Sendo este trabalho de inteira responsabilidade da instituição formadora visto que a escola campo de estágio e o professor supervisor inseridos no processo, apesar de serem indispensáveis, atuam apenas como colaboradores. Os problemas apontados pela pesquisa precisam ser conhecidos e debatidos para que sejam buscadas soluções para os mesmos e, com isso, o processo de estágio supervisionado do Curso de pedagogia da FACED/UFAM possa realmente atingir os seus objetivos, a sua finalidade, que é preparar o docente de pedagogia para transforma-se em um competente professor.

Um fato que nos chamou bastante atenção e que merece uma reflexão profunda foi que, apesar da responsabilidade da formação ser da instituição formadora e, por isso mesmo, do professor orientador e da Coordenação Pedagógica do Curso (Resolução 004/2008), a figura destacada no desenvolvimento do estágio pelos sujeitos da pesquisa, foi a do professor supervisor. E a ele foi imputado o maior grau de responsabilidade pelo sucesso ou insucesso do aluno estagiário quando, no nosso entendimento, essa responsabilidade é inerente ao professor orientador e a instituição formadora.

Segundo Alarcão (2001, p. 107),

As funções do professor são hoje acrescidas. Para além de mero lente e avaliador, o professor, o educador deve ser mobilizador de conhecimentos e capacidades, o supervisor, o designer de tarefas de aprendizagem de grande valor formativo, o ‘treinador’, o guia, o ativador, o promotor, o monitor, o tutor. Há uma divisão do trabalho entre professor e aluno que, longe de poder realizarmos em compartimentos estanques, deve ser feita em um processo de co-responsabilização e contratação, de parceria. E cada um tem de perceber quais as suas responsabilidades, os seus direitos e os seus deveres.

Essa articulação apesar de não satisfatória, parece ter sido implementada no início do estágio, diluindo-se durante o processo do desenvolvimento do mesmo à medida que os professores orientadores e suas turmas de estagiários se dispersaram nas diferentes escolas para dar cumprimento ao desenvolvimento das atividades inerentes ao estágio supervisionado.

Algumas questões, não objeto deste estudo, enfatizadas pelos sujeitos da pesquisa precisam ser consideradas na atual formação de professores do Curso de Pedagogia da FACED/UFAM. Entre elas a desarticulação entre teoria e prática porque à medida que a teoria se distancia da prática não há possibilidade de construção de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades e competências para o fazer pedagógico. Por isso, entendemos que as determinações emanadas das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia - DCNs e firmadas no parecer CNE/CP nº3/2006 que determinam que o estágio curricular deve ser realizado ao longo do curso em um ambiente institucional de trabalho reconhecido por um sistema de ensino e concretizado na relação interinstitucional estabelecida entre um docente experiente e o aluno estagiário, precisam ser urgentemente colocadas em prática.

Outra questão que também não foi objeto deste estudo, mas que precisa ser discutida é a desvinculação do eixo da pesquisa com os estágios supervisionados. Isto nos leva a refletir e a perguntar porque as disciplinas do Eixo de Pesquisa não estão contribuindo com o estágio curricular supervisionado se, no nosso entendimento, os professores destas disciplinas poderiam contribuir significativamente para a preparação e a formação do estagiário ao relacioná-las ou desenvolvê-lo na escola campo de estágio, fazendo estudo sobre a escola, procedimentos (metodologia) de ensino dos professores, formas de avaliação dos alunos dos anos iniciais, entre outras questões?

Nesse sentido, Pimenta (2012, p. 236), afirma:

Estágios podem ser realizados com pesquisas quando se mobilizam resultados de pesquisas para ampliar a compreensão das questões que emergem do campo em que se realiza o estágio. Essa é uma maneira de confrontar dados da realidade com as teorias elaboradas, além de mobilizar investigações que possibilitam a ampliação e a análise dos contextos ambientais do campo do estágio, também desenvolve postura e habilidade de pesquisador.

Segundo Barreiro e Gebran (2006), a pesquisa pode detectar problemas e fornecer diagnósticos que possibilitem ao estagiário atuar em uma determinada escola ou sala de aula com maior segurança. Como ensinam Alarcão e Potvin

Por processos de observação e reflexão, a experiência é analisada e conceptualizada. Os conceitos que resultam deste processo de transformação servem, por sua vez, de guias para novas experiências, o que confere à aprendizagem também um caráter cíclico, desenvolvimentista. A relação deste processo de aprendizagem com o percurso da pesquisa-ação é óbvia. Tomando como ponto de partida os problemas emergentes da prática quotidiana dos professores como atores (ALARCÃO, 2011, p. 53).

A parceria pode auxiliar os atores na identificação e na interpretação das situações antes da ação, das evoluções durante a ação e possibilitar aos pesquisadores ou aos autores um acesso privilegiado às dinâmicas em que estão implicados os atores. Assim, a parceria permitiria uma ação mais bem esclarecida e a redação de relatórios mais bem enraizados na realidade. Os desafios da qualidade da ação estão mais bem enfrentados quando os pesquisadores trazem também contribuições concretas para a ação (POTVIN, 2007, p. 105).

Também nos pareceu importante destacar aqui a questão dos deveres e responsabilidades do estagiário porque, conforme depoimentos de professores supervisores, eles, os alunos estagiários, no que tange à docência, não atuam, “só observam do fundo da sala”.

Como já foi dito, o PPC da FACED 2008, e a Resolução 004/2008 não tratam destas questões com clareza. Isto está posto de forma explícita na Resolução 067/2011CEG-UFAM, ainda não incorporada oficialmente pela FACED, visto que não reformulou o PPC 2008 e com isso não incorporou os preceitos da referida Resolução no seu fazer pedagógico. A Resolução 004/2008, acima referida, estabelece, em seu Art. 24, quinze procedimentos a serem cumpridos pelo aluno estagiário e, além destes, mais quatro deveres atribuídos especificamente aos estagiários dos Cursos de Licenciatura. No processo deste estudo, foram coletadas sugestões que poderão, senão solucionar, ao menos minimizar os principais entraves para o sucesso da dimensão da docência no Estágio Supervisionado II.

A partir do estudo empreendido, das sugestões dos sujeitos da pesquisa e das experiências adquiridas como professora participe dos três Estágios Supervisionados na FACED/UFAM, apresentamos as seguintes sugestões visando contribuir para a organização, o desenvolvimento e o resultado do Estágio Supervisionado II na instituição FACED/UFAM:

1. Nova orientação para o Estágio Supervisionado, conforme prescreve o artigo 27 da Resolução nº 067/UFAM, de 30 de novembro de 2011, que estabelece ser “facultado ao Colegiado de Curso, ou à instância universitária responsável pelo acompanhamento do Estágio, o estabelecimento de normas específicas, válidas para um determinado

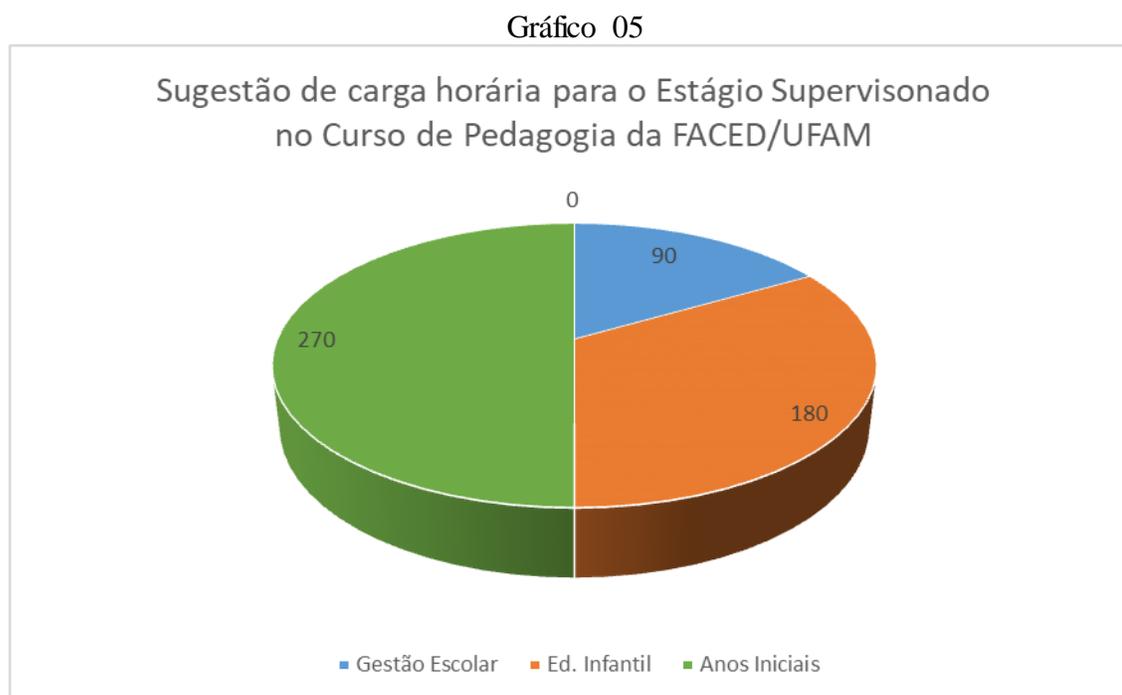
Curso ou grupo de Cursos, em adição às previstas nesta Resolução, para regulamentar a atividade de Estágio”;

2. Discutir com o Colegiado, o Núcleo Docente Estruturante - NDE e a comunidade da FACED UFAM a possibilidade de nova distribuição da carga horária dos Estágios Supervisionados;
3. Discussões entre Colegiado de Curso, Núcleo Docente Estruturante (NDE) e Professores de estágio supervisionado sobre a necessidade de preparação do acadêmico de Pedagogia para ministrar os conteúdos curriculares dos cinco componentes de ensino para os quais o curso forma o professor dos Anos Iniciais, mas não o prepara. Isto no sentido de possibilitar o cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais (Decreto Nº 3276/99, Artigo 5º, § 1º) que exige para a formação de professores da educação básica o “domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar”;
4. Que a atividade de observação da escola seja retirada do Estágio Supervisionado II, e distribuída a partir do eixo 2 (A Dinâmicas Escolar e o Trabalho Pedagógico) a fim de possibilitar a ampliação do tempo para a prática pedagógica supervisionada; 5.
5. Redistribuição das horas destinada ao Estágio Supervisionado (540 horas) para que o Estágio Supervisionado II, que envolve maior complexidade ao ter que preparar o aluno para desenvolver atividades docentes para os cinco níveis de ensino e cinco componentes curriculares (disciplinas), tenha uma carga condizente com o exercício da docência nesse nível de ensino. No nosso entendimento, as horas de estágio supervisionado seriam distribuídas da seguinte forma:
 - a) Estágio supervisionado I - Educação Infantil: 180 horas;
 - b) Estágio supervisionado II – Anos Iniciais do Ensino Fundamental: 270 horas;
 - c) Estágio supervisionado III – Gestão Escolar: 90 horas.

Sustentada nos depoimentos dos sujeitos e nas orientações legais e teóricas, sugerimos que a carga horária destinada ao Estágio Supervisionado seja distribuída de forma a proporcionar aos alunos do Estágio Supervisionado II mais vivência pedagógica em sala de aula para dar conta da complexidade da educação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A partir desse entendimento, apresentamos a seguinte sugestão para a distribuição das quinhentas e quarenta

(540) horas destinadas aos estágios: na Educação Infantil, o Estágio Supervisionado permaneceria com as 180 horas. Para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em função de sua complexidade, seriam destinadas 270 horas e para a Gestão Escolar, seriam destinadas 90 horas.

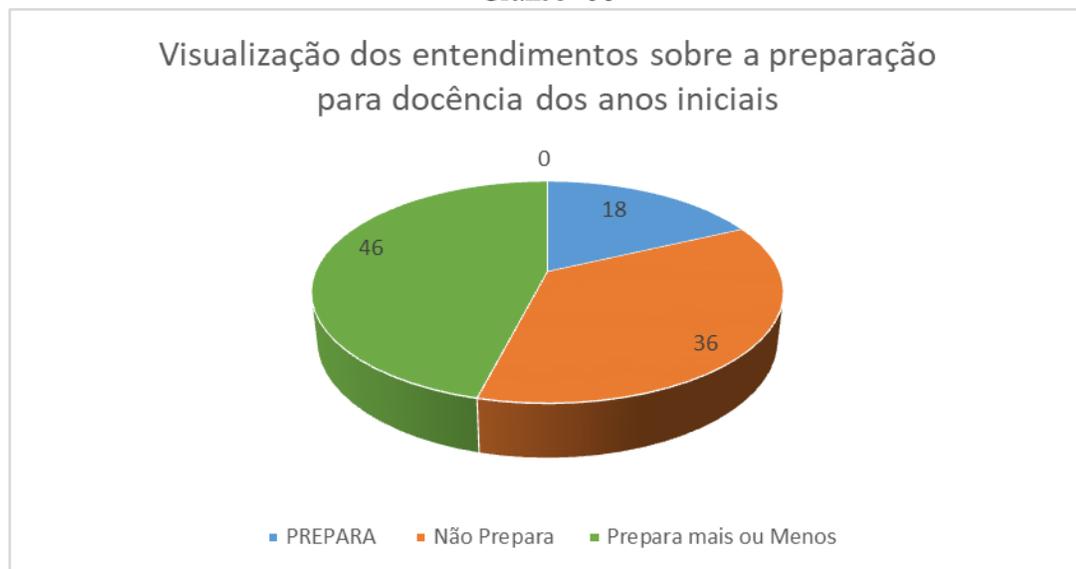
Acreditamos que isto possibilitará que cada estagiário, na formação para a docência, disponha de tempo ampliado para a vivência pedagógica e as regências de sala de aula. Vejamos o gráfico representativo:



Fonte: a pesquisadora.

Ressaltando que nos depoimentos dos alunos egressos, dezoito por cento (18%) destes declararam que foram preparados para serem professores dos anos iniciais. Os restantes, (36%), afirmaram não estar preparados e (46%), disseram estar preparados “em parte” para serem professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Considerando os relatos, entendemos que a relação teoria e prática e o envolvimento deles com o ensino e a aprendizagem, a convivência com o processo da docência, só foram empreendidos quando da realização do estágio supervisionado II, no nono período, no final do curso.

Gráfico 06



Fonte: Entrevistas com os Egressos.

Em se tratando de tempo, carga horária, reiteramos a necessidade deste ser ampliado no Estágio Supervisionado II por se destinar à preparação de professores que ministrarão o ensino para cinco disciplinas, em cinco níveis, a alunos dos Cinco Anos Iniciais do Ensino Fundamental e que seja possibilitado vivências pedagógicas, práticas de ensino no contexto escolar, ao longo do curso, propiciando aos acadêmicos aprendizagens experienciais de docência que lhes propiciem desenvolver ações inerentes ao processo de ensino e aprendizagem para estarem melhor preparados para desenvolverem a docência de sala de aula.

Esperamos que as sugestões aqui apresentadas, levando em consideração as falas dos sujeitos e a experiência da pesquisadora, que vivenciaram e vivenciam o estágio curricular supervisionado, contribuam, efetivamente, para a reflexão e amplo debate sobre a organização e o desenvolvimento dos Estágios Curriculares Supervisionados.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Escolas Inovadoras: experiências bem-sucedidas nas escolas públicas.** Brasília; UNESCO, Ministério da educação 2004.

ALARCÃO, Isabel. Do olhar superviso ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary (Org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas** Campinas, SP: Papyrus, 2001.

_____. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão.** Porto: Editora Portugal, 2013.

_____. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério.** Campinas, SP: Papyrus, 1998.

_____. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** Porto: Editora Portugal, 2011.

ANDRADE, Rosana Cássia Rodrigues, RESENDE e Marilene Ribeiro. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. **Unimontes**, Revista Multitexto v. 1. Fev.2010. <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v1i2.77>

ANDRÉ, Marli; AFONSO, Eliza Dalmazo de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ANTUNES, Celso. **Glossário para educadores (as).** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens.** 10. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação.** Trad. Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.

BARREIRO, Iraídes Marques de Freitas; GEBRAN Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores.** São Paulo: Avercamp, 2006.

BARROS, Aidil Jesus Paes de; LEHFELD, Neide aparecida de Souza. **Um guia para a inicialização científica.** São Paulo: McGraw-Hill, 1986.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos T. **Docência na universidade** (Org.). Campinas, SP: Papirus, 1998.

BIANCHI, Anna Cecília de Moraes; ALVARENGA, Marina; BIANCHI, Roberto. **Manual de Orientação: estágio supervisionado.** São Paulo: Pioneira, 2001.

_____. **Orientação para estágio em licenciatura.** São Paulo: Cengage Learning, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BOMFIM, Maria Inês do Rego Monteiro. Trabalho docente na escola pública brasileira: as finalidades humanas em risco. In: CIAVATTA Maria; REIS, Ronaldo Rosas (Orgs.) **A pesquisa histórica em trabalho e educação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

BRITO, Rosa Mendonça. **100 Anos de Ufam.** Manaus: editora da Universidade Federal do Amazonas, 2009.

_____. **Um localismo universalizado: a formação de professores, mestres e doutores na FAGED/UFAM.** Manaus, EDUA, 2015.

_____. (Org.). **Caminhos metodológicos do processo de pesquisa e de construção de conhecimento.** Manaus, EDUA, 2016.

_____. MIRANDA, Alair Silva de, THOMÉ, Zeina Rebouças Corrêa. **Navegando pelas questões da pobreza, dos direitos humanos, das desigualdades sociais e da educação na formação de professores na UFAM.** EDUA, 2017.

BRITO, Silvia Helena Andrade de. Et al.(Org.) **A organização do trabalho didático na história da Educação.** Campinas, SP: Ed. Associados, 2010.

_____. **Ensaio Filosófico**. Manaus: Governo do Estado do Amazonas – Secretaria de Cultura, 2014.

_____. (Org.). **Caminhos metodológicos do processo de pesquisa e do conhecimento** Manaus: EDUA, 2016.

BRZEZINSKI, Íria. Política nacional de formação de pedagogos: tendências pós diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em pedagogia. In: **XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino** – UNICAMP – Campinas, 2012.

CAETANO, Ana Paula; RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **As Ciências da Educação na obra de Maria Teresa Estrela**. Lisboa: EDUCA, 2015.

CALDERANO, Maria da Assunção. Tecendo relações entre teses e ações desenvolvidas por professores supervisores de estágio curricular. In. **36ª Reunião da ANPED**, de 29 de set. a 2 de out. 2013, Goiânia-GO. http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08_2668_texto.pdf

CANDAU, Vera Maria. (Org.) **Magistério: construção cotidiana**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CARVALHO, Mercedes (org.). **Ensino fundamental: práticas docentes nas séries iniciais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CERVI, Rejane de Medeiros. **Padrão estrutural do sistema de ensino no Brasil**. São Paulo, SP: Ed. Ibpe, Pioneiros, 2005.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In. PIMENTA, Selma Garrido, GUEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2010. _____. Ensinar, formar: lógica dos discursos constituídos e lógica das práticas. In. **Educação em Debate** v. 1-; Fortaleza: Edições da Universidade Federal do Ceará v. semestral. Nº 41. 1978.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR: Tendências de Educação Superior para o Século XXI/UNESCO/Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras: Tradução de Maria Beatriz Ribeiro de Oliveira Gonçalves; Ilustração de Edson Fogaça-Brasília: UNESCO/CRUB, 1999.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela: revisão Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREA, Carlos Humberto Alves; CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa; BISSOLI, Michelle de Freitas. (Orgs.). **Formação de professores em perspectiva**. Manaus, EDUA, 2016.

CRUZ, Maria Aparecida Silva. **Uma proposta metodológica para a realização do estágio supervisionado em um curso de formação inicial de professores de matemática: limites e possibilidades** - Tese de Doutorado pela Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul – UFMS/ Campo Grande/MS, 2010.

DALLA CORTE, Marilene Gabriel. **O estágio curricular e a formação de qualidade do pedagogo**. Porto Alegre, RS: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2010.
<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3678>

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ESTÁGIO E ESTAGIÁRIO. **Dicionário Enciclopédico Koogan Larousse**. Rio de Janeiro: Editora Larousse do Brasil Ltda., 1978.

ELLIOT, Ligia Gomes (Org.). **Instrumentos de avaliação e pesquisa: caminhos para construção e validação**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

ESTRELA, Albano; FERREIRA Julia.(Orgs.) A Formação de professores à luz da investigação, **XII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE LISBOA**, Livro de Atas de Conferência Internacional. Vol. I, 2003.

EVANGELISTA, Olinda. Políticas públicas educacionais contemporâneas: formação docente e impactos na escola. In: **XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – UNICAMP – Campinas, 2012**.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (et al.), PICONEZ, Stela C. Bertholo (coord.). **Prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. LIBÂNEO, José Carlos, PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, Nº 130 jan/abr 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 14. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1983.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Trad. Izabel Narciso. Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBP** - v. 28, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2012, p.14.

_____, BARRETTO, Elba Siqueira de Sá, ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GOMES, Marineide de Oliveira (Org.). **Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

GOMES, Antônio Ferreira. Propostas de modelos de formação contínua para educadores de infância. In: ESTRELA, Albano; FERREIRA Julia.(Orgs.) A Formação de professores à luz da investigação, **XII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE LISBOA**, Livro de Atas de Conferência Internacional. Vol. I, 2003.

GUARNIERI, Maria Regina (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados; Araraquara, SP: Programa de Pós – graduação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2005.

GURIDI, Verônica Marcela; PIOKER-HARA, Fabiana Curtopassi (Org.). **Experiências de ensino nos estágios obrigatórios**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

IMBERNON, Francisco. **Formação docente e profissional: formarmos para a mudança e a incerteza**. Trad. Silvana Cobucci Leite. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Trad. Ernani Rosa. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

KAUFMANN, Jean Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Trad. Thiago de Abreu e Lima Florêncio. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Rio de Janeiro: Casa editorial PARGOS, 1997. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos**. 27. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. FRANCO, Maria Amélia Santoro, PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.37, Nº 130 jan/abr 2007.

_____. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 27. ed. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2012.

LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: Um C, 2000.

LOPEZ, Márcia do Valle; MERCADANTE, Stella Galli. **Escolas em diálogo**. São Paulo: Vera Cruz, 2007.

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

_____. O papel da pesquisa na formação de professores. In. OLIVEIRA, Maria N. S. Rita. (Org.). **Professor: formação saberes e problemas**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2014.

LUPATINI, Tânia Lucia. A formação dos profissionais de ensino: gênese e estrutura do habitus de professor. **Dissertação de Mestrado**. UFSC. 1993.
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/111467/94119.pdf?sequence=1>

MARAFON, Maria Rosa Carvalho; MACHADO, Vera Lucia de. **Contribuição do pedagogo e da pedagogia para a educação escolar: pesquisa e crítica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

MARIN, Alda Junqueira; SAVIANI Dermeval. Formação de professores versus formação de pedagogos. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, 2007.

MARQUES, Juracy Cunegatto. **Os caminhos do professor: incerteza, inovações, desempenhos**. Porto Alegre: Globo, 1977.

MARQUES, Mário Osório. **A formação do Profissional da educação**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1992.

MASETTO, Marcos T. **Docência na universidade** (Org.). Campinas, S.P: Papyrus, 1998.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NOVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992.

MORAES, Ana Alcídia de Araújo. **Histórias de leituras em narrativas de professores: uma alternativa de formação**. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2000.

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. **A fábrica como espaço educativo**. São Paulo: Scortecci, 2006.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa (Org.). **Conhecimento educacional e formação de professor**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

MORIN, André, GADOUA Gilles, POTVIN Gerard. **Saber, ciência, ação**. Trad. Michel Thiollent. São Paulo: Cortez, 2007.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2002.

NASSAR, Sergio Pessoa. **O professor – ator ou o jogo da sedução na relação professor-aluno**. Rio de Janeiro: Diadorim Editora, 1994.

NEIRA, Marcos Garcia. **Repensando a prática pedagógica**. São Paulo: Editora Mackenzie, 2005.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Avaliação em educação: novas perspectivas**. 9 ed. Portugal: Porto Editora, 2017.

_____. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1992.

_____. **Professores imagens do futuro presente**. Educa. Lisboa, 2009.

_____. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992.

_____. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1992.

_____ (Org.). **Profissão Professor**. 2. Ed. Portugal: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, Ramon de. **Informática educativa: dos planos e discursos à sala de aula**. 8.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

OLIVEIRA, Maria N. S. Rita. (Org.). **Professor: formação saberes e problemas**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2014.

PASSOS, Vânia Maria de Araújo. **A profissão docente e o Curso de Pedagogias na Universidade Federal de Tocantins**. Goiânia: UFG/Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, 2011.

PEREIRA, Júlio Emilio Diniz. **Formação de professores: pesquisa, representações e poder**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

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

_____. **Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia, ciência da Educação?** 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____; GHEDIN, Evandro. FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

_____; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____; ANASTASIOU, Léa das graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINAZZA, Mônica Apezato. **Desenvolvimento profissional em contexto: estudo de condições de formação e mudança**. In: KISHIMOTO, Tizuko Mochida, OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Orgs.). Porto Alegre: Penso, 2013.

POTVIN, Gerard, MORIN, André, GADOUA Gilles. A conjugação dos atos dos parceiros de vida e de ação. In: **Saber, ciência, ação**. Trad. Michel Thiollent. São Paulo: Cortez, 2007.

REGO, Marion Villas Boas Sá (coord.). **Treinamento de professores de primeiro grau: tarefas metódicas, estágio supervisionado**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico Brasília, 1975.

REVISTA NOVA ESCOLA. Ano 29. N.271, abril 2014, p. 94. São Paulo, SP.

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

RIBEIRO, Maria Luiza Sproviieri. Educação Especial: desafio de garantir Igualdade aos diferentes. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (et al.), PICONEZ Stela C. Bertholo (coord.). **Prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, SP: Papirus, 1991.

ROLDÃO, Maria do Céu. Currículo, didática e formação de professores – a triangulação esquecida? In: OLIVEIRA, Maria N. S. Rita (Org.) **Professor: formação saberes e problemas**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2014.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. 21. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 1980.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NOVOA, Antônio (Org.) **Profissão Professor**. 2. Ed. Porto: Portugal, 1995.

SARLO, Rossiene Santos. **Representações sociais de saberes da formação pedagógica de professores das licenciaturas**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estácio De Sá. - Rio de Janeiro, 2015.

SARTI, Flávia Medeiros. Parceria intergeracional no estágio supervisionado de prática de ensino e o valor da experiência docente na formação de novos professores. In GURIDI, Verônica Marcela; PLOKER-HARA, Fabiana Curtopassi (Org.). **Experiências de ensino nos estágios obrigatórios**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia: o espaço da educação na Universidade. In: **Cadernos de Pesquisa**. v. 37, nº 130, p. 99-134 jan. / abr. 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA FILHO, Adauto Lopes da, LOPES, Fátima Maria Lopes, Cavalcante, Maria Marina Dias. A dimensão ontológica da trilogia ensino, pesquisa e extensão no estágio supervisionado. In: GOMES, Marineide de Oliveira (Org.). **Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

SHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: **Os professores e sua formação**. Don Quixote, Lisboa 1995.

SILVA, Luelí Nogueira Duarte e. **Formação de professores centrada na pesquisa: a relação teoria e prática**. [Manuscrito]: 2011.

SOUZA, Paulo Ricardo Freire de. **A Representação Social da docência pelos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas**. TESE de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED/UFAM, Manaus, 2015. <http://tede.ufam.edu.br/handle/tede/4698>

STAHL, Luana Rosalie, SANTOS; FLECK, Camila. **O estágio nos cursos de licenciatura: reflexões sobre as práticas docentes**. 2012
<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1351/462>

SZYMANSKI, Heloísa (Org.) ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 214.

TRIVIÑOS. Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. Ed.- 14. reimp. – São Paulo: Atlas, 2006.

YIN. Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Ana Thorell. 4. Ed. Porto Alegre: Bokman, 2010.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales - Clacso: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CARDOSO, Maria Helena Fernandes (Orgs.). **Escola fundamental, currículo e ensino**. Campinas, SP: Papirus, 1991.

VIEIRA, Josimar de Aparecido. Qualidade da formação inicial de pedagogos: indicadores na visão de egressos. **Tese de Doutorado**. Porto Alegre 2010.
<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3675>

VIEIRA, Clara Emilie Boeckmann. Resenha realizada em junho de 2009, sobre a Conferência de Donald Schön (1987) – **Educating the reflective praction** – Meeting of the American Educational Research Association.
<http://clare essencia.blogspot.com/2009/06/resenha-da-apresentacao-de-donald-chon.html>. Acesso dia 1º de junho de 2018, às 15:37

ZABALA Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, Miguel A. **O estágio e as práticas profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

ZANELLA, Camila, TESCAROLO, Ricardo. A prática dos professores recém-formados e a sua formação continuada. **II Simpósio Nacional de Educação**. Campus de Cascavel, 2010.

ZEICHNER, Kenneth. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, Maria Teresa, ZACCUR, Edwiges (Orgs.). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ZÓBOLI, Graziella Bernardi. **Práticas de ensino: subsídios para a atividade docente**. 11 ed. São Paulo: Ática, 2004.

FONTES DE PESQUISA: legislação e documentos

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil** [recurso eletrônico]: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas constitucionais nºs 1/1992 a 90/2015, pelo Decreto legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas constitucionais de revisão nºs 1 a 6/1994. – 48. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

_____. **Lei nº 5.692/71** que fixou as diretrizes e bases da educação e impôs a profissionalização a toda escola secundária nacional

Em 7 de dezembro de 1977, com a Lei 6.494, foi criado o Estágio Curricular no Brasil. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

_____. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – 11. Edição. Brasília: Edições Câmara dos Deputados, 2010. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

_____. **Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm>. Acesso em 24 de mar. 2013.

_____. **Lei 13.415 de 16 De Fevereiro De 2017**. D.O.U.: 17.02.2017. Disponível Em: <Http://Www.Normaslegais.Com.Br/Legislacao/Lei-13415-2017.Htm>. Acesso Em

_____. **Lei 13.415/2017** – altera a redação do Art. 62 da Lei 9394/96. D.O.U.: 17.02.2017. Disponível Em: <Http://Www.Normaslegais.Com.Br/Legislacao/Lei-13415-2017.Htm>. Acesso Em 17.04.2017

_____. **Lei 11.788 de 25/9/2008** que dispõe sobre o estágio de estudantes, altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT,

www.cvm.gov.br/export/sites/cvm/menu/acesso_informacao/servidores/estagios/3-LEGISLACAO-DE-ESTAGIO.pdf. Acesso em 20.05.2017

_____. Ministério da Educação, Metas para o Plano Nacional de Educação, Brasil, Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf- 06/06/2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>.

_____. **Decreto 87.497 de 18 de agosto de 1982** - Regulamenta a Lei nº 6494, de 07 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-87497-18-agosto-1982-437538-norma-pe.html>. Brasília, 1982.

_____. **Decreto-Lei nº 4.073/42**, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Industrial. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>

_____. **Decreto nº 66.546**, de 11 de maio de 1970, cria os “estágios práticos” de nível superior nas áreas de engenharia, tecnologia, economia e administração, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D66546.htm

_____. **Parecer CNE/CES nº 503/98**, aprovado em 3 de agosto de 1998. Aspectos Legais do Estágio Curricular Supervisionado. Solicita esclarecimentos da Lei 9.394/96 no que se refere às normas para realização dos estágios supervisionados dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior. Brasília, 1998.

_____. **Parecer CNE/CP nº 09/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.

_____. **Parecer CNE/CP nº 27/2001**, que dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 09/2001. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.

_____. **Parecer CNE/CES nº 197**, de 7 de julho de 2004. Responde ao Art. 11 da Resolução CNE/CP 1/2002, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2004.

_____. **Parecer CNE/CP nº 5/2005** - trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, 2005.

_____. **Parecer CNE/CP nº 3/2006** - Reexamina o Parecer CNE/CP nº 5/2005 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, 2006.

_____. **Resolução CEB 1/99-CNE**. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18. Acessado em 22.11.16. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp001_99.pdf

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 4 de abril de 2005, modifica a redação do § 3º do Artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº 1/2004, até nova manifestação sobre estágio supervisionado pelo Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2005.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002 – Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Brasília, 2002.

_____. **Resolução nº 1/2006 CNE/CP** – Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, em nível superior, no curso de graduação plena. Brasília, 2006.

_____. **Resolução CNE Nº 02/2002** estabelece a carga horária de 400 horas de Prática Curricular e 400 horas de Estágio Supervisionado para os cursos de formação de professores da educação básica. Brasília, 2002. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM. **Plano de Desenvolvimento Institucional-2016-2025**. Pro-Plan http://proplan.ufam.edu.br/PDI_2016-2025_14-03-2016. Pdf.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia-2008/2-FACED.Manaus,AM.2008**. <http://faced.ufam.edu.br/images/stories/arquivos/projeto%20pedagogico%20de%20pedagogia.pdf>

_____. **Resolução 004/2000** - CONSEP-Estabelece normas para o estágio na Universidade do Amazonas.

_____. **Resolução nº. 39/2008-CONSEP/CEG**, de 29 de outubro de 2008. Aprova o novo Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Faculdade de Educação-Manaus.

_____. **Resolução nº 40/2008/CONSEPE/CEG**, de 29 de outubro de 2008... Regulamenta o novo Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Faculdade de Educação-Manaus.

_____. **Resolução 067/2011/CONSEPE**. Disciplina os estágios obrigatórios e não obrigatórios na Universidade Federal do Amazonas, de 30 de novembro de 2011.