

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**GISLENE MIOTTO CATOLINO RAYMUNDO**

**PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO:  
EIXOS ARTICULADORES NA FORMAÇÃO INICIAL  
DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO**

**SÃO PAULO**

**2011**

GISLENE MIOTTO CATOLINO RAYMUNDO

**PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO:  
EIXOS ARTICULADORES NA FORMAÇÃO INICIAL  
DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação: Currículo, sob a orientação do Profº. Doutor Marcos Tarciso Masetto.

SÃO PAULO

2011

GISLENE MIOTTO CATOLINO RAYMUNDO

**PRÁTICA DE ENSINO E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO:  
EIXOS ARTICULADORES NA FORMAÇÃO INICIAL  
DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Marcos Tarciso Masetto (PUC/SP – Orientador)

---

Profª Drª Marina Graziela Feldman (PUC/SP)

---

Profª Drª Mere Abramowicz (PUC/SP)

---

Profª Drª Rachel de Maya Brotherhood (CESUMAR/Maringá)

---

Profª Drª Regina Lucia Giffoni Luz de Brito (PUC/SP)

---

Profª Drª Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi (Mackenzie/SP)

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela sabedoria que me concede todos os dias para conquistar meus objetivos com perseverança, determinação e alegria e por ter me possibilitado chegar até aqui.

Aos meus pais, Darci e Ivone, que me ensinaram a assumir com paixão e responsabilidade todas as empreitadas que na vida me propus;

Ao Pedro, meu querido esposo, que compartilhou comigo todos os momentos de execução deste trabalho e que, por meio de companheirismo, dedicação e carinho, sempre se fez presente para que este dia chegasse;

Às minhas amadas filhas, Talita e Tainá, pela compreensão da minha ausência. Amo muito vocês!

Às professoras doutoras Marina Graziela Feldman e Rachel de Maya Brotherhood que prontamente aceitaram o convite para participar do exame de qualificação e contribuírem para de fato qualificar e dar mais precisão a esta pesquisa;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da PUC-SP, pela competência e seriedade com que encaminharam suas disciplinas, contribuindo, assim, para o meu crescimento acadêmico;

Ao Centro Universitário de Maringá – Cesumar, especialmente à Reitoria, pelo apoio e autorização em realizar esta pesquisa e também à coordenação, professores e alunos do curso de Pedagogia, que prontamente aceitaram participar desta pesquisa com valiosas contribuições;

À Capes, pelo apoio financeiro;

Especialmente, ao professor Dr. Marcos T. Masetto, meu orientador, por acreditar na minha seriedade e dedicação em realizar esta pesquisa. A sua preciosa orientação, competência e seriedade contribuíram significativamente para o meu crescimento, tanto acadêmico quanto pessoal. Por isso e por muito mais, obrigada!

RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado**: eixos articuladores da formação inicial dos professores da educação básica. 2011. 230 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

## RESUMO

O presente trabalho objetivou analisar a partir das novas Diretrizes Curriculares para a formação de professores da educação básica, especificamente frente às exigências propostas pela LDB nº. 9394/96 e também pelas Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação como a Prática de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado são compreendidos e vivenciados nos cursos de formação inicial de docentes. O estudo e a reflexão envolvendo esses componentes curriculares a partir das novas diretrizes curriculares são de fundamental importância, pois é na formação inicial de professores que se deve possibilitar o ensino e a investigação pedagógica como unidade do trabalho docente, objetivando a articulação reflexiva entre os conhecimentos teóricos e a prática vivenciada nas escolas, campo de estágio. Nesta perspectiva, a contribuição deste trabalho está em discutir uma proposta que considero inovadora no processo de formação de professores, pois apresenta como eixos articuladores as disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, expressando a possibilidade de uma formação docente que extrapole as balizas colocadas pelas concepções tradicional e técnica do fazer docente e que propicie ao futuro professor (re)significar os seus saberes docentes e compreender o significado de ser professor. Dessa forma, nesta pesquisa, verificou-se como o curso de Pedagogia do Centro Universitário de Maringá adequou a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado a partir das novas Diretrizes Curriculares para a formação de professores e o quanto esses componentes curriculares contribuem para a ressignificação de saberes necessários à qualificação da prática pedagógica, especificamente dos acadêmicos que já atuam como professores da educação básica. A escolha por essa instituição de ensino e por esse curso se deve ao fato de que, enquanto professora responsável pela formação de professores nesta instituição, vivencio os limites e possibilidades da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado constituírem os eixos articuladores da relação teoria e prática na formação dos futuros professores da educação básica. Para o desenvolvimento desta pesquisa, optei por uma abordagem de cunho qualitativa, sendo realizada a coleta dos dados por meio de análise documental e questionários aplicados aos docentes e acadêmicos da instituição analisada. A análise desses documentos permitiu identificar o quanto a Prática de Ensino e o Estágio são concebidos como um espaço e tempo que possibilitou mudanças, aprendizados, ressignificou a prática pedagógica e permitiu redescobrir a dimensão social de ser professor, principalmente daqueles que já atuam como docentes da educação básica.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado; Prática de Ensino; formação, professores.

RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino. **Teaching Practice and Supervised Training**: coordinating axes of the basic education teachers initial training. 2011. 230 f. Thesis (Doctorate in Education: Curriculum) – Post Graduation Program in Education: Curriculum. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

## ABSTRACT

This project aimed at analyzing how the Teaching practice and supervised training are understood and experienced in the courses of initial teacher education established from the new curriculum guidelines to be applied in the basic education teachers training, specifically because of the requirements proposed by the LDB N°. 9394/96 and also by the Resolutions and Opinions of the National Education Council. The study and reflection involving these curriculum components from the new curriculum guidelines are of fundamental importance since the initial teacher training should enable the education and educational research as a unit of teaching activities, aiming at a reflexive link between the theory and practice experienced in schools and training field. In this perspective, the contribution of this paper is to discuss a proposal considered to be innovative in the process of teacher training, because it shows the disciplines of Teaching Practice and Supervised training as coordinating axes, expressing the possibility of a training that exceeds the beacons placed by traditional teaching conceptions and techniques and that enables the teacher not only to(re) define his teaching knowledge but also to understand the meaning of being a teacher. Thus, in this study, it was verified how the Pedagogy course at the *Centro Universitário de Maringá* has adapted the Teaching Practice and the Supervised training from the new curriculum guidelines for the teacher education curriculum and how much these components contribute to the redefinition of knowledge which are necessary to the pedagogical practice qualification, specifically for those students who are working as basic education teachers. The choice for both this institution and this course was made taking into consideration the fact that, since I am responsible for teacher training in this institution, I experience the limits and possibilities of the Teaching Practice and Supervised training which are the articulating axis of the relationship between theory and practice in the training of the future basic education teachers. To develop this research, I chose a qualitative approach, where the collection of data has been conducted through document analysis and questionnaires administered to teachers and students of the institution examined. The analysis of those documents identified how the Teaching Practice and Supervised Training are designed in a space and time which allowed for changes, learning, redefined the teaching practice and allowed to rediscover the social dimensions of being a teacher, especially for those who are already working as basic education teachers.

**Keywords:** Supervised Training; Teaching Practice; Teacher Training.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	–	Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	–	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
art.	–	Artigo
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cesumar	–	Centro Universitário de Maringá
CFE	–	Conselho Federal de Educação
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
CONARCFE	–	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CONSUNI	–	Conselho Universitário
CP	–	Conselho Pleno
EJA	–	Educação de Jovens e Adultos
ENDIPE	–	Fórum de Diretores e Faculdades de Educação, Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
ERIC	–	<i>Education Resources Information Center</i>
INEPE	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	–	Mistério da Educação
PPP	–	Projeto Político Pedagógico
Sesu	–	Secretaria de Educação Superior
UFRJ	–	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Unifesp	–	Universidade Federal de São Paulo
USAID	–	<i>United States Agency for International Development</i>
USP	–	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUZINDO A QUESTÃO</b> .....	9
	Definição do Problema.....	18
	Sujeitos de Pesquisa.....	18
	Justificativa e relevância desta pesquisa.....	19
	Metodologia.....	24
<b>2</b>	<b>UM PANORAMA HISTÓRICO DA DISCIPLINA DE PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA</b> .....	30
2.1	O SURGIMENTO DO CURSO DE PEDAGOGIA E DA PRÁTICA DE ENSINO: IMITAÇÃO DE MODELOS (1939-1950).....	31
2.2	A PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UMA PERSPECTIVA TECNICISTA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR (1960-1980).....	34
2.3	PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UMA NOVA PERSPECTIVA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE (DÉCADA DE 1980 A INÍCIO DA DÉCADA DE 1990).....	41
2.4	PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO: A PERSPECTIVA DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR (1996-2006).....	44
<b>3</b>	<b>O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E AS DIFERENTES CONCEPÇÕES PRESENTES NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....	76
3.1	A PRÁTICA COMO IMITAÇÃO DE MODELOS.....	77
3.2	A PRÁTICA COMO INSTRUMENTALIZAÇÃO TÉCNICA.....	83
3.3	O ESTÁGIO E A PRÁTICA DE ENSINO ENQUANTO EIXOS ARTICULADORES DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES.....	93
3.4	A POSSIBILIDADE DA SUPERAÇÃO DA DICOTOMIA TEORIA E PRÁTICA: UM DESAFIO.....	94
<b>4</b>	<b>O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A PRÁTICA DE ENSINO NO CURSO DE PEDAGOGIA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ – CESUMAR</b> .....	110
4.1	ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ – CESUMAR.....	110
4.2	PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ – CESUMAR.....	117

4.3	ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ – CESUMAR.....	121
4.4	ANÁLISE DOS PLANOS DE ENSINO DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CESUMAR.....	133
4.5	RELATÓRIOS DE ESTÁGIO DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CESUMAR.....	153
4.6	ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO E DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA DOCENTE E DISCENTE DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CESUMAR.....	155
4.6.1	<b>Concepção de Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado.....</b>	<b>156</b>
4.6.2	<b>Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado, como elemento articulador da relação teoria e prática.....</b>	<b>162</b>
4.6.3	<b>Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e construção dos saberes necessários à docência.....</b>	<b>168</b>
4.6.4	<b>Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, como elo entre os diferentes níveis de ensino.....</b>	<b>180</b>
4.6.5	<b>Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e a vivência da interdisciplinaridade.....</b>	<b>183</b>
4.6.6	<b>Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e o desenvolvimento de atitudes investigativas para a docência.....</b>	<b>188</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>194</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>202</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>216</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>222</b>

## 1 INTRODUZINDO A QUESTÃO

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo (FREIRE, 1996, p. 30).

Acredito que ser educadora não faz parte do meu destino, isto é, não constitui algo que estava predeterminado, mas constitui parte da minha história e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Compor a minha história fazendo-me docente significa comprometer-me com processos sociais, políticos e educativos que contribuem concomitantemente para a minha (trans)formação, como também da realidade na qual estou inserida. Freire (1993, p. 87), com seus escritos, faz-me acreditar cada vez mais que:

Não nasci, porém marcado para ser um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras formas práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos, não importa se com eles estava de acordo ou não.

Fazer-se docente é um desafio! É reconhecer que somos seres culturais, afetiva e socialmente construídos. Enfim, é trilhar caminhos transitórios, onde a certeza do inacabamento, da inconclusão e da provisoriidade impulsionou-me a não me contentar com o que já construí, a não me colocar como expectadora passiva adaptando-me à realidade social, mas como sujeito-autora dos processos históricos que, por meio de uma prática política e pedagógica, alavanca a possibilidade de mudanças no entorno social.

Nesse sentido, Freire (1996, p. 59) afirma:

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinante. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado.

Desta forma, os vários caminhos por mim trilhados até o presente momento no meu processo de formação, que abrangeram a docência e a coordenação desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, em instituições públicas e privadas, favoreceram o desenvolvimento de diferentes olhares e diferentes compreensões dos fenômenos educacionais, bem como o surgimento de inúmeras indagações e inquietações profissionais e pessoais, para as quais prossigo na busca de respostas, sobretudo no que se refere à formação inicial de professores e seus inúmeros desafios.

Por isso, considero importante delinear os caminhos por mim percorridos em diferentes realidades educacionais e refletir sobre a ação-reflexão-ação realizada com os muitos e diferentes sujeitos-atores do processo ensino e aprendizagem, lembrando assim a minha história de vida pessoal e profissional que, a partir de um processo de (trans)formação permeado de certezas e incertezas, de compromissos e angústias, de enfrentamentos e de paz, conduziram-me ao doutorado e levaram-me a repensar a contribuição da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado na formação dos profissionais da educação.

Iniciei a minha trajetória como profissional da educação em 1991, quando fui aprovada em concurso público pela Prefeitura Municipal de Maringá para atuar como docente da educação fundamental, especificamente de uma primeira série. Havia colado grau em fevereiro de 1991 e em junho daquele ano assumi como docente de uma escola municipal localizada na periferia da cidade.

Durante o meu processo de formação inicial no curso de Pedagogia e, especificamente, no período em que realizei o estágio supervisionado, não vivenciei dificuldades significativas. O meu desempenho acadêmico me remetia à certeza de que, quando assumisse uma sala de aula como professora regente, não teria dificuldades. Portanto, não imaginei que passaria por tantos percalços para dar continuidade ao processo de alfabetização daquela minha primeira turma de primeira série.

Mas, no decorrer das primeiras semanas de aula, fiquei muito angustiada, pois os métodos e técnicas de ensino aprendidas durante o meu processo de formação, especialmente no estágio supervisionado, não viabilizavam a aprendizagem daquelas crianças. Naquele momento, senti que a escola, principalmente a dinâmica interna da

sala de aula, era muito distante das discussões realizadas durante o curso de Pedagogia.

Barreiro e Gebran (2006, p. 26-27) explicitam que:

De modo geral, os estágios têm se constituído de forma burocrática, com preenchimento de fichas e valorização de atividades que envolvem observação, participação e regência, desprovidas de uma meta investigativa. Dessa forma, por um lado se reforça a perspectiva do ensino como imitação de modelos, sem privilegiar a análise crítica do contexto escolar, da formação de professores, dos processos constitutivos da aula e, por outro lado, reforçam-se práticas institucionais não reflexivas, presentes nas unidades formadoras de professores e nas escolas de educação básica, que concebem o estágio como o momento da prática e de aprendizagens de técnicas do bem fazer.

Schön (1992) afirma que a racionalidade técnica prevalece nas universidades que formam o docente e que essa formação pressupõe que os problemas enfrentados pelos profissionais possam ser solucionados pela aplicação de teorias e técnicas. Nesse sentido, o autor enfatiza que este tipo de educação é insuficiente para munir o profissional para a resolução de situações problemáticas, de casos únicos, que não estão nos livros e que certos profissionais enfrentam em sua prática.

Naquele momento, não conseguia responder por que os métodos e técnicas não davam os resultados esperados para o processo de alfabetização dos alunos. No entanto, a certeza que tinha e que me impulsionava a buscar uma solução é a de que a escola constituía, naquele contexto, o único local com possibilidades de proporcionar a aprendizagem daquelas crianças. Assim, não podia deixá-las à margem do processo educacional e social.

Gradativamente, consegui perceber e compreender por que os métodos e técnicas de ensino não eram suficientes para alavancar a aprendizagem daqueles alunos. Percebi que para ser professor era necessário ter uma postura investigativa sobre o processo de ensinar e de aprender que possibilitasse organizar atividades de ensino e encaminhamentos metodológicos diferenciados que viabilizassem a aprendizagem dos alunos, principalmente daqueles que apresentavam essa dificuldade.

Santos (2006), em “Dilemas e Perspectivas na Relação entre Ensino e Pesquisa”, afirma que a integração entre pesquisa e ensino na formação de professores possibilita o desenvolvimento de uma atitude investigativa por parte dos professores, levando-os a detectar os problemas do cotidiano escolar e a procurar, na literatura pedagógica, na troca de experiências com os colegas e na utilização de diferentes recursos, soluções para responder aos diferentes desafios da prática escolar.

Nessa primeira experiência como profissional da educação básica, percebi a importância da formação inicial do docente para o desenvolvimento de uma prática pedagógica investigativa que lhe possibilite colaborar na formação de um cidadão responsável e comprometido com a comunidade na qual irá atuar. Nesse sentido, acredito que a formação inicial de professores representa elemento fundamental na melhoria da qualidade da educação. Assim, compartilho a ideia apresentada por Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998), de que qualquer tentativa de mudança no sistema educativo deverá ter como uma das pedras angulares a formação inicial do docente.

O envolvimento com o processo de formação dos alunos do ensino fundamental e a inquietação com as consequências de uma possível prática política e pedagógica me impulsionaram a perceber a minha inconclusão profissional e pessoal, isto é, percebi que era necessário me apropriar de muitos mais conhecimentos sobre a realidade social e escolar para, assim, interpretar a minha prática pedagógica. Em 1993, participei do processo de seleção do mestrado em Fundamentos da Educação na Universidade Estadual de Maringá, no qual fui aprovada.

A realização do mestrado foi fundamental para o entendimento de que, de um lado, o professor pode contribuir para a reprodução de uma sociedade mediante a produção, sistematização e divulgação de uma ideologia, atirando a grande maioria dos homens no limbo da exclusão, condenando-os à inanição; de outro lado, o professor pode contribuir com a transformação da sociedade, desenvolvendo nos indivíduos o espírito de co-responsabilidade social. Nesse sentido, compreendi que a educação não é um empreendimento neutro e pela própria natureza da instituição, segundo Gimeno Sacristán (1998), o educador está envolvido em um ato político.

Dessa forma, a realização do mestrado me remeteu à consciência de que o desafio da educação, especificamente dos cursos de formação de professores, está em oferecer instrumentos teórico-práticos aos educadores para enriquecer e depurar o senso comum, levando-os a adquirir capacidade reflexiva para indagar sobre as relações sociais e educacionais nas quais estejam inseridos, procurando desvelá-las.

Em minha dissertação de Mestrado, propus documentar e analisar “Os princípios de modernidade na prática pedagógica dos jesuítas no Brasil-Colônia”. A partir dessa pesquisa, a necessidade de refletir sobre a prática pedagógica se apresenta como elemento de estudo e inquietação no meu processo de formação.

Em 1996, iniciei a minha trajetória como professora do ensino Fundamental no Colégio Regina Mundi de Maringá. Logo em seguida, fui convidada a assumir a coordenação pedagógica da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nessa primeira experiência profissional como coordenadora, percebi que há uma relação de dependência entre a qualificação de professores e a melhoria na qualidade do processo de ensino. No entanto, gostaria de enfatizar que acredito que a melhoria da qualidade do ensino brasileiro não pode ser analisada exclusivamente sob a ótica dos que conduzem o processo – os professores – mas deve ser refletida, considerando-se a influência dos fatores históricos, políticos, sociais e econômicos que determinam as práticas educativas e seus fundamentos no contexto da sala de aula.

Nesse sentido, enquanto coordenadora nessa instituição particular de ensino, uma das minhas principais preocupações foi alavancar a formação dos professores que comigo trabalhavam. Ao mesmo tempo em que me envolvia na formação desses professores, procurei me formar com eles, no desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexiva frente ao processo de ensinar e de aprender.

Dessa forma, enfatizo o conceito elaborado por Garcia (2005, p. 26) sobre a formação de professores. Após ter analisado diferentes tendências, salienta que:

A Formação de Professores é a área do conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos,

competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 2005, p. 26).

Em 2000, realizei um concurso público na Faculdade de Ciências e Letras de Mandaguari e fui aprovada como docente da disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Nessa ocasião, tive a oportunidade de trabalhar como docente no curso de Pedagogia que seguia o esquema “três + um” das licenciaturas e bacharelado, ou seja, eram três anos de conhecimentos teóricos e o último ano era destinado às Práticas de Ensino e ao Estágio Supervisionado nas habilitações em Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Pedagógica. Havia um professor responsável pelo estágio de cada uma dessas habilitações e, quanto à minha função, fiquei responsável pelo estágio de supervisão pedagógica.

No entanto, a minha experiência como docente e coordenadora da educação básica, que vivenciava diariamente os limites e possibilidades da prática pedagógica em uma instituição particular de ensino, certificou-me de que o processo de formação de professores com tal organização curricular era insuficiente para munir o profissional da educação para a resolução de situações problemáticas, de casos únicos, que não estão na literatura e que certamente enfrentariam em sua prática quando se deparassem com os desafios da docência.

Nas reuniões do departamento de Educação, expressava as minhas inquietações e angústias com tal organização curricular que dicotomizava os conhecimentos teóricos dos conhecimentos práticos tão necessários à formação do pedagogo. Assim, indagava: Por que realizar estágio somente no último ano do curso? Com essa imersão tão tardia na realidade escolar, que profissional estamos formando e para que tipo de sociedade? Será que apenas a disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado dará conta da realidade constatada nas instituições de ensino?

Essa primeira experiência como docente no ensino superior levou-me gradativamente a perceber que o estudo e a reflexão envolvendo a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado são de fundamental importância, pois é na formação inicial de professores que devemos possibilitar o ensino e a investigação

pedagógica como unidade do trabalho docente, objetivando a articulação reflexiva entre os conhecimentos teóricos e a prática vivenciada nas escolas, campo de estágio. Portanto, a prática como docente no ensino superior e coordenadora na educação básica contribuiu para que eu aprendesse a confrontar os fundamentos teóricos com a prática, não como elementos distintos, mas como aspectos que estabelecem entre si uma interdependência e que se completam na especificidade de suas particularidades.

No ano de 2003, participei da seleção para professor de Didática e Prática de Ensino no Centro Universitário de Maringá. Fui aprovada e, nesse momento, tive que fazer opção entre trabalhar como coordenadora pedagógica e como docente no ensino superior ou realizar a minha trajetória profissional especificamente no ensino superior. Foi uma escolha difícil!

Na escola de educação básica, enquanto coordenadora, vivenciava os limites e possibilidades de uma prática pedagógica que realmente atendesse aos desafios da dinâmica interna da sala de aula, buscando sempre refletir acerca dos saberes e fazeres docentes, estimulando uma postura investigativo-reflexiva que viabilizasse a construção de estratégias capazes de dar conta das situações de incertezas e indefinição inerentes ao processo ensino e aprendizagem.

Enfim, optei pelo ensino superior, pois percebi que o pensamento reflexivo e a capacidade investigativa do docente não se desenvolvem espontaneamente, precisam ser instigados, cultivados e requerem condições favoráveis para o seu surgimento, e é durante a formação inicial que essas habilidades poderão ser construídas na identidade docente.

Em 2003, iniciei a minha trajetória como docente da disciplina de Didática e Prática de Ensino. Em 2004, fui convidada a assumir a Coordenação de Estágio do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Maringá. A partir desse momento, envolvi-me profundamente com o processo de formação de professores, pois estava tendo a oportunidade de vivenciar as possibilidades e limites da organização da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado frente às recentes exigências propostas pela LDB nº. 9394/96, especificamente em seus artigos 65 e 82, e também pelas Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação.

Acredito que o estudo e a reflexão envolvendo a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado, a partir das novas diretrizes curriculares, são de fundamental importância, pois é na formação inicial de professores que se deve possibilitar o ensino e a investigação pedagógica como unidade do trabalho docente, objetivando a articulação reflexiva entre os conhecimentos teóricos e a prática vivenciada nas escolas, campo de estágio.

Coordenar a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado a partir desses pressupostos constituiu-se um grande desafio. Sentia-me, cada vez mais, comprometida com o processo de formação inicial de professores; ao mesmo tempo, sentia que “formar pessoas para o mundo atual é defrontar-se com a instabilidade, a provisoriedade do saber, onde as verdades científicas perdem seu valor absoluto na compreensão e interpretação dos diversos fenômenos” (FELDMANN, 2004, p. 75).

O envolvimento cada vez mais comprometido com o processo de formação de professores e a certeza da minha inconclusão fomentaram-me a necessidade de continuar. Então, no segundo semestre de 2006, submeti-me ao processo de seleção do Doutorado em Educação e Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e, para minha imensa alegria, fui aprovada!

A escolha por esse programa não foi gratuita. Considerei o teor de algumas linhas de pesquisa nele desenvolvidas, especificamente na área de formação de educadores, e os profissionais altamente renomados na área da educação, com os quais eu já me identificava pelas suas publicações. Dessa forma, tinha a certeza de que a aprovação neste programa me proporcionaria novos aprendizados e novos saberes que certamente favoreceriam o desenvolvimento de diferentes olhares e diferentes compreensões no que se refere à formação de professores, ou seja, compreendi que não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. E é a partir desse saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que é necessário organizar a ação político-pedagógica (FREIRE, 1996).

Com a realização do doutorado, aprendi que “mudar é difícil, mas é possível”, e que como docente devemos envolver-nos em projetos para termos a possibilidade de alavancarmos as mudanças na comunidade na qual estejamos inseridos. Não

importa com qual projeto nos comprometemos, o importante é estarmos envolvidos! Dessa forma, reporto-me a Freire (1996) quando afirma que não importa qual a esquina em que vamos brigar. Alguns brigam na esquina da universidade, outros brigam na qualidade de formação de professores, outros brigam na escola pública e ainda há outros que brigam na escola privada. “Na vida, podemos até mudar de esquina”, o que não se pode, especificamente enquanto docente, é deixarmos de acreditar que, através da educação, é possível alavancar mudanças na sociedade.

Nesse sentido, Santomé (2003, p. 11) afirma:

Educar significa oferecer a cidadãos e cidadãs conhecimentos e habilidades para analisar o funcionamento da sociedade, e para poder intervir em sua orientação e estruturação. Isso inclui também gerar capacidades e possibilidades de obter informações para criticar esses modelos produtivos e essas instituições do Estado quando não funcionam democraticamente e favorecem os grupos sociais mais privilegiados.

E é por acreditar na possibilidade de mudança que, durante a minha história de vida, envolvi-me de forma pessoal e profissional com a formação do professor que irá atuar na educação básica, particularmente na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Hoje, de forma específica e mediante este estudo, busco caminhos não para configurar uma pesquisa que seja meramente acadêmica, cumpridora de protocolos, mas para desenvolver um estudo com rigorosidade científica no campo de formação de professores.

Pesquisar sobre a formação de professores, especificamente sobre a formação inicial, configura-se numa empreitada difícil e complexa, pois requer a capacidade de, diante dos inúmeros fenômenos que compõem o processo de formação docente, fazer uma opção e debruçar-se sobre ela. Porém, fazer uma opção por um fenômeno não significa desvalorizar ou desprezar as demais possibilidades em um mesmo objeto de estudo. Pelo contrário, significa lançar um olhar mais rigoroso para esse fenômeno escolhido com o objetivo de desvendar as suas complexidades, ultrapassando as dimensões da pura constatação, buscando compreendê-lo de tal forma que favoreça novas possibilidades de concebê-lo.

Nesse sentido, pretendo discutir novas possibilidades de contribuição da disciplina de Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado para a formação de

profissionais cidadãos, capazes de desvelar a complexidade das relações do contexto social e se tornar competentes na resolução das situações complexas do cotidiano escolar.

No entanto, o que verifico nos cursos de formação docente é que esses componentes curriculares predominam como elementos estanques, isolados do conjunto dos demais componentes do curso, são trabalhados de forma fragmentada, impossibilitando a compreensão do conhecimento e da realidade social de forma ampla e integrada.

### **Definição do Problema**

A partir das novas Diretrizes Curriculares para a formação de professores da educação básica, especificamente frente às exigências propostas pela LDB nº. 9394/96 e também pelas Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, levanto a seguinte indagação: Como a Prática de Ensino e o Estágio Curricular Supervisionado são compreendidos e vivenciados nos cursos de formação inicial de docentes?

Dessa forma, nesta pesquisa pretendo verificar como o curso de Pedagogia do Centro Universitário de Maringá, adequou a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado a partir das novas Diretrizes Curriculares para a formação de professores e o quanto esses componentes curriculares contribuem para a ressignificação de saberes necessários à qualificação da prática pedagógica, especificamente dos acadêmicos que já atuam como professores da educação básica.

### **Sujeitos de Pesquisa**

Foram escolhidos como sujeitos desta pesquisa quatro professores que trabalham diretamente com a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado na

instituição pesquisada e dez discentes do curso de Pedagogia que já atuam como professores regentes na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para selecionar esses alunos como sujeitos desta pesquisa, considerei o pressuposto de que, no decorrer do curso de Pedagogia, especificamente na realização do estágio supervisionado, eles encontrassem a possibilidade de ressignificarem seus saberes docentes, refletindo sobre as experiências que trazem da sua prática docente e podendo projetar um novo conhecimento sobre o seu fazer pedagógico. Nesse sentido, esses indivíduos foram escolhidos como sujeitos desta pesquisa por já estarem atuando como professores e que, justamente por isso, poderiam confirmar ou não se a organização do Estágio e da Prática de Ensino do curso de Pedagogia da instituição pesquisada contribui para a ressignificação de saberes necessários à qualificação da sua prática pedagógica.

Esta pesquisa realiza-se no curso de Pedagogia do Centro Universitário de Maringá. A escolha por essa instituição de ensino e por esse curso se deve ao fato de que, enquanto professora responsável pela formação de professores nesta instituição, vivenciamos os limites e possibilidades da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado constituírem os eixos articuladores da relação teoria e prática na formação dos futuros professores da educação básica.

### **Justificativa e relevância desta pesquisa**

A problemática que proponho para discussão nesta pesquisa expressa o meu entendimento de que a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado constituem componentes curriculares que podem contribuir para a formação de profissionais competentes e cidadãos, capazes de solucionar os desafios existentes na dinâmica interna da sala de aula.

Nesse sentido, esta pesquisa pretende contribuir com as discussões que estão sendo realizadas em estudos nacionais e também internacionais sobre a formação dos profissionais da educação. Apesar de existir uma produção bibliográfica relativamente extensa sobre a formação inicial do professor e as

práticas de estágio supervisionado, ainda há uma carência de estudos que os relacionem a um espaço privilegiado na formação inicial do professor. Dentre essas produções, cito os estudos desenvolvidos por Behrens (1991), Schön (1992), Alarcão (1996), Nóvoa (1992), Gimeno Sacristán (1999), Tardif (2005), Candau e Lelis (1983), Piconez (1991), Freitas (1992, 1996), Lima (2002), Pimenta e Lima (2004), André (2006) entre outros, que têm contribuído para que as práticas de formação de professores sejam repensadas e novas alternativas apontadas.

Dessa forma, a contribuição deste trabalho está em discutir uma proposta que considero inovadora no processo de formação de professores, pois apresenta como eixos articuladores as disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Todavia, é importante salientar que tomo como conceito de inovação “o conjunto de alterações que afetam pontos-chave e eixos constitutivos da organização do ensino universitário provocadas por mudanças na sociedade ou por reflexões sobre concepções intrínsecas à missão da Educação Superior” (MASETTO, 2004, p. 197).

Nesse sentido, afirmo que a inovação ocorre de fato quando as pessoas envolvidas “se abrem” para aprender, para mudar e aderir a novas e fundamentais maneiras de pensar e de agir. Este é mais um dos aspectos que faz deste trabalho uma proposta inovadora, pois houve o envolvimento de um grupo de docentes que, a partir de alterações em elementos constitutivos na formação inicial de professores, buscaram por meio da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado uma nova maneira de organizar o processo de formação dos profissionais da educação, pois tomaram esses componentes curriculares como eixo articulador do currículo do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Maringá.

Considero importante mencionar que em diversas instituições de ensino há o envolvimento de professores que buscam novos caminhos para inovarem a sua prática docente. Nesse sentido, desenvolvem projetos inovadores que expressam “a busca de mudanças que, de forma consciente e direta, tem como objetivo a melhoria do sistema educativo” (HERNANDEZ et al., 2000, p. 21).

Nesta perspectiva, enfatizo a experiência desenvolvida pela Escola Politécnica da USP, “que em alguns de seus cursos, resolveu assumir um desafio e inovar na formação de engenheiros, modificando significativamente o estágio” (PACHECO; MASETTO, 2007, p. 144). Para a realização desta formação, a organização curricular associou um esquema acadêmico com ênfase nas atividades

de estágio, oferecidas aos alunos em empresas. Essa parceria com a universidade se baseia em um modelo da Universidade de Waterloo – Canadá, que se denomina de Universidade Cooperativa, pois utiliza uma metodologia de ensino que promove o aprendizado contínuo por meio da integração de períodos de aulas (Módulos Acadêmicos) e períodos de estágios (Módulos de Estágio). Este modelo organiza sua estrutura em períodos de tempo distintos para as atividades acadêmicas e as de estágio (PACHECO; MASETTO, 2007).

O curso é realizado em parceria com empresas e dura cinco anos, durante os quais o aluno realiza um total de 15 módulos: nove na universidade em tempo integral, chamados Módulos Acadêmicos; seis na empresa, na qual o aluno se torna profissional contratado e realiza em tempo integral os módulos denominados de Estágio. Durante a realização do estágio, há as aplicações de forma integrada dos conhecimentos aprendidos nos Módulos Acadêmicos, constituindo a base para o desenvolvimento e o aprendizado do aluno no desempenho das funções na Engenharia.

Durante a realização do Módulo de Estágio, o aluno tem um professor-orientador da escola, que o acompanha à distância, mas está sempre disponível para as necessidades que se apresentam, para ajudá-lo a resolver os problemas e dificuldades que encontrar e não conseguir resolver sozinho. O aluno também estuda e pesquisa os assuntos que dizem respeito ao seu trabalho, para encaminhar competentemente suas atividades na empresa. Da empresa, ele conta com um engenheiro-supervisor, cujo papel é inserí-lo na multiplicidade de tarefas do exercício profissional; da escola, conta com o professor-orientador. Juntos, engenheiro-supervisor e professor-orientador formarão uma equipe de avaliação da sua aprendizagem na empresa (PACHECO; MASETTO, 2007).

Nesta perspectiva, o estágio é assim concebido e estruturado, constituindo:

num verdadeiro “espaço-aula” e não apenas em oportunidade de aplicar alguns conhecimentos adquiridos nas aulas. O estudante aprende significativamente durante o estágio. A postura profissional que ele assume com relação à empresa ajuda-o a perceber que aquele é um lugar privilegiado para aprender, bem como para desenvolver sua responsabilidade (PACHECO; MASETTO, 2007, p. 148).

Assim, posso afirmar que essa experiência da Escola Politécnica da USP, de organizar o currículo de formação do engenheiro valorizando o estágio, possibilitou a busca de melhoria e mudança no processo de atuação de todos os envolvidos no contexto de formação do profissional de engenharia, tornando-se uma ação inovadora.

Outra experiência significativa envolvendo o estágio supervisionado está sendo realizada pelo curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Trata-se de uma modalidade de estágio curricular, denominada residência pedagógica, que permite ao residente (acadêmico) a vivência sistemática e temporária em diferentes espaços da rede municipal de Guarulhos, na Grande São Paulo.

Devido à autonomia universitária, a Unifesp decidiu criar essa experiência piloto, por meio da residência pedagógica. Nesta modalidade, os residentes participam de muito mais atividades práticas em escolas públicas, ou seja, ao invés de realizar 300 horas de estágio, o acadêmico participa de 800 horas. Segundo informações colhidas no site<sup>1</sup> do “Observatório de Educação da Unifesp”, esta modalidade envolve: acompanhamento da prática pedagógica docente; acompanhamento dos aspectos que envolvem a gestão da escola e da sala de aula; conhecimento do contexto e das relações entre a escola e as famílias; preparo e aplicação de um pré-projeto de intervenção sob a orientação do professor preceptor da universidade e do docente que acolhe o residente, havendo desta forma uma supervisão constante do trabalho docente ainda durante o curso de graduação; cada grupo de residentes contará com um Preceptor da Universidade, encarregado de acompanhar e assessorar a equipe da escola e os residentes; também haverá um residente envolvido em Programa de Iniciação Científica em cada escola com a função de assegurar a integração entre as intervenções propostas e realizadas pelos grupos de residentes desta escola.

Essas ações acima descritas remetem-me à esperança de renovar a crença de que inovar é possível. E, neste momento, retomo as palavras de Freire (1996) quando afirmava que “cada um de nós briga numa esquina”, pois compreendo que se cada um em sua esquina assumir um posicionamento crítico à tradicional

---

<sup>1</sup> <[http://observatorio.unifesp.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=54&Itemid=58](http://observatorio.unifesp.br/index.php?option=com_content&view=article&id=54&Itemid=58)>.

concepção e prática da organização do ensino, certamente poderemos encontrar “melhores caminhos e estratégias para elevar o nível de aprendizagem e formação profissional em nossos cursos de graduação” (PACHECO; MASETTO, 2007, p. 156).

Essa proposta que será discutida nesta pesquisa acena-nos como nova possibilidade de contribuir para formar professores sujeitos-atores, que farão da sua prática pedagógica e social um processo contínuo de investigação.

Assim, parto do pressuposto de que a capacidade reflexiva e investigativa do professor não se desenvolve espontaneamente, mas é durante a formação inicial que serão fundamentados os pressupostos decisivos para aprender o ofício de ser professor. Todavia, não tenho a pretensão de que a formação inicial desenvolva nos futuros docentes as habilidades e competências pedagógicas que lhe permitam resolver todos os desafios existentes no cotidiano escolar. No entanto, compreendo que a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado constituem espaço de formação no qual os futuros docentes terão a possibilidade de articular os conhecimentos científicos estudados nas instituições formadoras com a prática profissional vivenciada nas escolas, campo de estágio.

Dessa forma, acredito que o estudo e a reflexão envolvendo a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado a partir das novas diretrizes curriculares são de fundamental importância, pois é na formação inicial de professores que devemos possibilitar o ensino e a investigação pedagógica como unidade do trabalho docente, objetivando a articulação reflexiva entre os conhecimentos teóricos e a prática vivenciada nas escolas, campo de estágio.

Todavia, é no processo de formação inicial de professores que deve ocorrer um contato mais estreito com a realidade da escola de educação básica, para que os futuros docentes possam conhecer os sujeitos-atores deste contexto e as possíveis situações que irão enfrentar em sua ação profissional, a partir da qual a teoria pode ser realimentada ou reelaborada diante das situações vivenciadas.

Tardif (2002) enfatiza a importância da interação entre o futuro docente e a escola, pois considera que os professores da escola, campo de estágio, precisam ser considerados como sujeitos-atores importantes na formação dos futuros docentes, em contraposição à situação periférica que tradicionalmente ocupavam. Já Demo (2004) afirma que o processo de formação inicial é determinante para o rompimento

das práticas de reprodução. Nesse processo, é imprescindível o papel dos professores-formadores ao favorecer e oferecer caminhos que levem à (re)construção de conhecimentos. O autor continua afirmando que a universidade que apenas reproduz conhecimento é desnecessária e que o aluno não deve frequentá-la apenas para assistir aulas e reproduzi-las, mas sim para (re)construir conhecimentos, partindo dos já existentes, o que dependerá do esforço desse aluno e da orientação do professor-formador.

Dessa forma, tanto Tardif (2002) quanto Demo (2004) sinalizam que, para alcançarmos significativa melhoria da educação básica, é necessária uma consistente formação inicial que articule a construção teórica e o cotidiano escolar.

## **Metodologia**

Para o desenvolvimento desta pesquisa, optei por uma abordagem de cunho qualitativo, pois entendo que essa abordagem permite ao pesquisador uma melhor compreensão de valores, opiniões, crenças e atitudes que sustentam a postura, a visão de mundo e as relações entre os sujeitos envolvidos, e a significação que esses sujeitos atribuem ao fato pesquisado, consistindo em instrumento fundamental para desvelar a complexidade da realidade investigada.

Chizzotti (2006, p. 28-29) constitui o referencial quanto à definição de pesquisa qualitativa quando afirma que:

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. Após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto zelosamente escrito, com perspicácia e competências científicas, os significados patentes e ocultos do seu objeto de pesquisa.

Bogdan e Biklein (1994) declaram que esse tipo de pesquisa tem como fonte direta de dados o ambiente natural e o pesquisador, seu principal instrumento, já

que mantém contato prolongado com a situação investigada. A coleta de dados envolve a obtenção de dados descritivos, pois se vale de descrições de pessoas, fatos e situações, de transcrições de entrevistas e depoimentos, e exige grande atenção do pesquisador, que deve enfatizar mais o processo de construção do conhecimento do que o produto final.

Para fundamentar teoricamente a temática aqui discutida e investigada, retomei levantamentos bibliográficos sobre a formação de professores discutidos nos fóruns, como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Fórum de Diretores e Faculdades de Educação, Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe), além de pesquisadores e educadores nacionais, entre eles: Candau e Lelis (1983), Piconez (1991); Pimenta (1997), Fazenda (1998) e Mizukami et al. (2002), que através de estudos e propostas buscam romper com a dicotomia teoria-prática na formação do profissional da educação.

Também procedi a uma nova revisão da literatura e incluí, neste estudo, as contribuições de autores estrangeiros que enfocam a problemática da formação de professores de modo crítico e reflexivo. Entre eles: Schön (1992, 2000), Nóvoa (1992), Perrenoud (1993, 1999, 2002), Gimeno Sacristán (1998), Imbernón (2001), Tardif (2002), Zeichner (1992, 1993), Alarcão (1996, 2005), Giroux (1997), Garcia (2005), e outros trabalhos relevantes que se constituíram objeto de análise em nossa reflexão teórico-prática.

Realizei levantamentos em acervos de documentários em ciências humanas, disponíveis por meio eletrônico, no Brasil e no exterior, pois entendo que viabilizam conhecimentos e informações relevantes sobre a produção em torno da temática formação de professores. Entre eles, destaco: o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), onde se encontra a série “Estado do Conhecimento sobre Formação de Professores no Brasil (1990-1998)”, e o site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o *Education Resources Information Center* (Centro de Informação de Pesquisas em Educação) (ERIC), disponibilizando em seus acervos teses, dissertações, artigos de periódicos nacionais e internacionais, constituindo uma fonte imprescindível a ser pesquisada.

Procedi à análise documental que constituirá no levantamento de dados do Projeto Pedagógico, Planos de Ensino e relatórios de estágio do Curso de Pedagogia da instituição pesquisada, constatando a concepção de estágio supervisionado expressa nesse documento, bem como os textos legais – LDB, Pareceres, Resoluções e Portarias do Conselho Nacional de Educação.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 39),

os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Realizei pesquisa de campo dos relatórios produzidos pelos alunos durante o Estágio Supervisionado e apliquei um questionário com professores e alunos do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Maringá, localizado no Paraná. De acordo com Lüdke e André (1986), esse instrumento de pesquisa é composto por perguntas fechadas e abertas, a partir das quais o sujeito tem a possibilidade de dissertar sobre o tema proposto.

Em relação à coleta de dados, Chizzotti (2006, p.136) enfatiza que é possível utilizar uma “variedade de estratégias e diversidade de técnicas” na realização de uma pesquisa qualitativa. Nesse sentido, os instrumentos de pesquisa podem ser variados e diversos, de acordo com os objetivos e necessidades delimitados pelo pesquisador.

Assim, os dados coletados através da análise documental e do questionário, foram analisados criteriosamente. Isso exigiu da pesquisadora, o que os antropólogos chamam de estranhamento, “um esforço deliberado de distanciamento da situação investigada para tentar apreender os modos de pensar, sentir, agir, os valores, as crenças, os costumes, as práticas e produções culturais dos sujeitos ou grupos estudados” (ANDRÉ, 2005, p. 26).

Na realização da análise do material acima descrito e também a partir dos conceitos teóricos tratados nesta pesquisa, foram destacados aspectos fundamentais que deram origem às categorias de análise. Eleger essas categorias

foi um trabalho difícil, pois organizar e definir o que será criteriosamente analisado é um dos momentos mais difíceis da pesquisa. Dessa forma, elegi seis categorias:

- 1) A concepção de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado;
- 2) Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado, como elementos articuladores da relação teoria e prática;
- 3) Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e a construção dos saberes necessários à docência;
- 4) Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, como elos entre os diferentes níveis de ensino;
- 5) Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e o desenvolvimento e a vivência interdisciplinar;
- 6) Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e o desenvolvimento de atitudes investigativas para a docência.

Dessa forma, busquei caminhos para produzir essa pesquisa, procurei escapar do fundo da caverna e das impressões imediatas que podem criar empecilhos para que se alcance o conhecimento verdadeiro, requerendo, por isso, o meu compromisso enquanto pesquisadora em abdicar as meras opiniões, fazendo-me obrigada a buscar e a focar os fundamentos da verdade e o sentido da realidade pesquisada. As questões privilegiadas para o desenvolvimento deste trabalho foram organizadas da seguinte forma:

No segundo Capítulo, através de uma visão panorâmica, realizei um resgate histórico do surgimento das disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado a partir dos dispositivos legais de cada época. Esse resgate histórico permitiu compreender e identificar as diferentes concepções que a Prática de Ensino e o Estágio Curricular constituíram no curso de Pedagogia, desde o seu surgimento até os dias atuais. O Estágio Supervisionado caracterizou-se, por muito tempo, como a única disciplina de prática de ensino na formação dos futuros professores nos cursos de licenciatura e, em especial, no curso de Pedagogia. No entanto, a legislação da última década introduziu novas formas de conceber a Prática de Ensino no curso, considerando a necessidade de maior integração entre teoria-prática na formação inicial do pedagogo. Nesse sentido, obriga a inserção de práticas desde o início do curso, mobilizando e articulando diferentes conhecimentos e experiências.

No terceiro Capítulo, realizei um diálogo com os pesquisadores, explicitando as concepções de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado existentes historicamente. Sei que existem na literatura muitas alternativas de entendimento da Prática de Ensino e do Estágio Curricular Supervisionado enquanto eixos

articuladores da formação dos profissionais da educação. Desde 1987, está expresso, no documento do MEC/Sesu, que o estágio, forma com que se concretiza a Prática de Ensino das licenciaturas, constitui um processo criador de investigação, explicação, interpretação e intervenção na realidade. Schön (1992), Alarcão (1996), Nóvoa (1992), Freitas (1992, 1996), Lima (2002), Pimenta e Lima (2004) e Tardif (2005), entre outros, constituem nossos interlocutores, pois têm contribuído para que as práticas de formação de professores sejam repensadas e novas alternativas apontadas.

Também, pesquisadores como Piconez (1991), Freitas (1992, 1996), Pimenta (1997), que abordam esta temática, têm revelado que o modelo predominante da organização curricular dos cursos de formação de professores fundamenta-se no agrupamento das disciplinas do bloco teórico ministrado no início do curso, ficando para o final as disciplinas do bloco prático.

Nesse sentido, primeiro o aluno recebe a formação básica e, de posse desses conhecimentos, ele obtém a formação pedagógica que o habilitará ao exercício da docência. Esse tipo de preparação de professores constitui-se em tarefa aparentemente fácil que se desenvolve rapidamente. No entanto, a minha experiência como docente nos cursos de licenciatura demonstra-me que o processo de formação de professores não é estabelecido de um momento para o outro, mas demanda tempo e necessita uma relação dialética entre teoria e prática que possibilite aos estagiários uma nova dimensão de trabalho em sala de aula.

No quarto Capítulo, através de um resgate, retratei a história do curso de Pedagogia da instituição pesquisada, especificamente por meio da análise do seu Projeto Pedagógico e dos Planos de Ensino do Curso de Pedagogia, verificando a concepção de estágio supervisionado expressa nesses documentos. Optei em analisar o Projeto Pedagógico do curso, pois, assim como Veiga e Resende (2004), acredito que esse documento constitui a expressão da própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo.

Ainda no quarto Capítulo, realizei a análise e interpretação do contexto a ser investigado, isto é, a organização da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia da referida instituição. O intuito dessa análise é descrever o processo de organização do estágio numa instituição particular de ensino e as suas consequências na prática docente, especificamente as discentes do curso de

Pedagogia que já atuam como profissionais da educação básica. Nesse sentido, realizei uma discussão apresentando a importância da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado para quem já exerce o magistério da educação básica. Os dados recolhidos pelos diferentes instrumentos foram analisados e interpretados criticamente à luz dos referenciais teóricos.

Nas considerações finais, mediante os estudos realizados e a partir das constatações e experiências advindas da minha atuação enquanto pesquisadora e profissional, considero que, pelo Estágio Supervisionado, as instituições formadoras juntamente com as escolas de educação básica constituem um *locus* privilegiado para promover a formação do professor para atuar na educação básica. Saliento também a necessidade do estágio se constituir um elemento articulador no currículo de formação e entre os diferentes níveis de ensino – universidade e escolas, campo de estágio. Acredito que as escolas, campo de estágio, são o local onde o futuro professor irá exercer a sua ação profissional. As situações ali detectadas precisam ser estudadas e aprofundadas à luz do conhecimento científico. Essa prática leva os estagiários a compreenderem as complexas relações que estabelecem na escola, de forma geral, e na sala de aula, de forma especial, proporcionando uma nova dimensão do trabalho de sala de aula.

Portanto, o estágio deixa de ser um treino e aplicação de técnicas para constituir-se um dos momentos da formação do futuro professor em que vivencia limites e possibilidades de um fazer pedagógico que tenha sentido, pois proporciona ao aluno-estagiário oportunidades educativas que articulam teoria e prática, levando-o à reflexão da ação profissional e de sua intencionalidade, bem como a se apropriar da realidade escolar na qual está inserido.

Termino essa introdução com a categoria dialética entre o acabamento e o inacabamento, pois, como afirma Freire (1996, p. 55), “na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente” e, enquanto sujeito-autora neste contexto, procuro construir a minha história como profissional da educação, assumindo a postura de constante e permanente aprendiz.

## **2 UM PANORAMA HISTÓRICO DA DISCIPLINA DE PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA**

Neste capítulo, resgatarei momentos que considero importantes e que expressam as necessidades e possibilidades do surgimento da disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado no currículo do curso de Pedagogia.

Há consenso entre os pesquisadores da área da educação quanto à importância e à necessidade da prática na formação de professores. No entanto, a Prática de Ensino e o Estágio Curricular, especificamente a partir das orientações legais, têm alavancado muitas discussões. Sabe-se que, historicamente, esses componentes curriculares estiveram presentes nas discussões sobre a formação do docente, pois possibilitam a sua aproximação à futura realidade profissional.

A partir da legislação específica sobre o curso de Pedagogia e dos estudos e pesquisas na área de prática de ensino e do estágio na formação de professores, é possível analisar a organização que a prática assumiu no contexto da escola brasileira.

Nesse sentido, Freitas (1996, p. 31), declara:

Diferentes concepções de prática de ensino e de estágio e a valorização/desvalorização que lhes é atribuída revelam, na verdade, diferentes formas de pensar a escola em suas relações com a sociedade e sua transformação, diferentes formas de conceber a organização curricular dos cursos de formação dos profissionais da educação e diferentes formas de conceber a elaboração e a produção de conhecimento e diferentes projetos históricos.

Entretanto, esclareço que não se fará, no âmbito deste trabalho, uma pesquisa histórica acerca do curso de Pedagogia no Brasil, tarefa realizada em alguns estudos com diferentes aspectos, dentre os quais destaco os de Brzezinski (1996), Bissolli da Silva (1999), Scheibe e Aguiar (1999), Tanuri (2000) e Saviani (2005). Mediante uma visão panorâmica do contexto político, econômico e social, apresentarei análises sobre as principais legislações que tratam da prática de ensino e estágio supervisionado e as orientações pedagógicas oriundas desse processo.

Considero importante analisar a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado como eixos articuladores do curso de Pedagogia, particularmente as possibilidades da sua contribuição para a formação de professores da educação básica. Nesse sentido, iniciarei esse capítulo com algumas referências à trajetória deste curso e, em seguida, realizarei uma análise de documentos legais que regulamentaram a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado na formação de professores.

O recorte histórico para essa análise compreenderá o período desde a década de 1930, com a criação de cursos superiores de Licenciatura, entre eles do curso de Pedagogia<sup>1</sup>, cuja definição foi explicitada pelo Decreto-Lei nº. 1190/39 e que também instituiu o curso de Didática, até a Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia.

## 2.1 O SURGIMENTO DO CURSO DE PEDAGOGIA E DA PRÁTICA DE ENSINO: IMITAÇÃO DE MODELOS (1939-1950)

Segundo Brzezinski (1996) do final do século XIX até meados da década de 1930, no Brasil, os professores eram formados pela Escola Normal. No entanto, em 04 de abril de 1935, por meio do Decreto nº 5.513, foi instituída na cidade do Rio de Janeiro a Universidade do Distrito Federal e tinha como um de seus fins “*promover a formação do magistério, em todos os seus graus*”<sup>2</sup>. Entre seus órgãos constitutivos estava “Instituto de Educação”<sup>3</sup> que gradativamente substituiu a Escola Normal e “cuja função precípua seria a formação dos professores, sobretudo os do ensino normal e secundário” (SAVIANI, 2008, p.23). Outro órgão incorporado à

---

<sup>1</sup> Segundo Kullo (1999) em 1892, por meio da Lei nº. 88/892, instituiu-se o primeiro modelo de Escola Superior de Formação de Profissionais da Educação, anexo à escola normal da capital. No entanto, essa proposta não chegou a se efetivar desaparecendo, inclusive dos textos regulamentares da educação paulista. Kullo (1999, p. 23), complementa, afirmando que “assim, ao Estado de São Paulo deve-se atribuir, pelo menos por Decreto, a primeira concepção de Escola Normal Superior Pública”.

<sup>2</sup> Art. 2º, alínea e, grifos no original.

<sup>3</sup> Art. 3º, alínea a.

Universidade do Distrito Federal foi a Escola de Professores<sup>4</sup>, constituindo o primeiro curso superior de formação de professores. Esta recém criada Faculdade de Educação passou a conceder “licença magistral” àqueles que obtivessem na universidade “licença cultural”. Em 1939, com a extinção da Universidade do Distrito Federal, ocorreu a anexação de seus cursos à Universidade do Brasil (atual UFRJ), organizada pela Lei nº 452, de 5 de julho de 1937.

Pesquisas realizadas por Brzezinski (1996), Bissolli da Silva (1999), Saviani (2008), Scheibe e Aguiar (1999), afirmam que no ano de 1939 registra-se finalmente a regulamentação do curso de Pedagogia, que ocorreu através do Decreto-Lei nº. 1190/39. Segundo Freitas (1996), neste contexto, o curso de Pedagogia foi acrescido de uma seção especial, responsável pelo Curso de Didática, criado com a intenção de trabalhar a formação pedagógica necessária ao exercício da docência. Porém, na organização curricular, esse curso encontrava-se no último ano e compreendia três anos de formação específica em determinada área de conteúdo, que formava o bacharel – técnico em educação, e, logo depois, adicionava-se um ano de formação nas disciplinas pedagógicas, realizadas através do curso de didática, que habilitaria o licenciado.

O art. 20 do Decreto-Lei nº. 1190, de 4 de abril de 1939, estabelecia que o Curso de Didática tivesse a duração de um ano e fosse composto pelas disciplinas de didática geral, didática especial, psicologia educacional, administração escolar, fundamentos biológicos da educação e fundamentos sociológicos da educação.

Nesse contexto, a estrutura curricular proposta para atender tal formação estabelecia uma dicotomia entre teoria e prática, pois formava o bacharel nos três primeiros anos de estudo e, com mais um ano, realizando o curso de Didática, formava o licenciado que poderia exercer o magistério nas antigas Escolas Normais.

Segundo Brzezinski (1996, p. 41):

Essa proposta de faculdade foi uma experiência mal sucedida, que de um empreendimento complexo passou por uma degradação progressiva, sendo reduzida a uma inexpressiva escola superior isolada e especializada em formar professores secundários e normalistas. Enfim, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras teve

---

<sup>4</sup> Segundo Saviani (2008) a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: jardim de infância, escola primária e escola secundária, os quais funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino.

seu destino entrelaçado ao padrão federal de universidade e acabou por estigmatizar a formação de professores pelo seu caráter utilitário e prático. De um modo geral, essa faculdade oferecia cursos carentes de fundamentação teórica de qualidade, sem vocação para a pesquisa e instituídos apenas para “formar” profissionais da educação, como se esta tarefa fosse simples (BRZEZINSKI, 1996, p. 41).

Percebo que desde seu primeiro decreto lei, que regulamentou sua estrutura e funcionamento, está presente a dicotomia entre dois componentes do processo pedagógico: o conteúdo e o método, a teoria e a prática. Desse modo,

o professor assim formado passava a dominar métodos e técnicas adequados à prática docente, mas não se aprofundava em estudos da Pedagogia como campo de saber, isto é, não buscava a teoria elaborada, por meio da pesquisa, como se fosse possível separar o indissociável: teoria e prática (BRZEZINSKI, 1996, p. 39).

Segundo Saviani (2008), o Decreto-Lei nº. 1190, de 4 de abril de 1939, instituiu um currículo fechado e não vinculado aos processos de investigação sobre os temas e problemas da educação. A estrutura curricular definida para o curso de Pedagogia no contexto da década de 1930, no Brasil, expressava as necessidades geradas pelas novas formas de relações sociais alavancadas pelo avanço do capitalismo que exigia que os trabalhadores brasileiros recebessem, pelo menos, o mínimo de escolarização que os qualificasse a atender a demanda de mão-de-obra, provocada pelo processo de urbanização e industrialização da sociedade.

Segundo Barreiro e Gebran (2006), em 1946, o Decreto-Lei nº. 9053 torna obrigatório às Faculdades de Filosofia manterem um ginásio de aplicação – campo de estágio – destinado à prática docente dos alunos matriculados no Curso de Didática. Nesse sentido, a concepção de prática (estágio) era concebida mediante a observação de bons modelos e a sua reprodução. No entanto, não implicava na obrigatoriedade da realização da Prática de Ensino, entendida mais como uma atividade opcional do que um componente curricular obrigatório.

De 1947 a 1961, a legislação de ensino permaneceu em conformidade com reformas que ficaram conhecidas como Lei Orgânica do Ensino<sup>5</sup>, que objetiva o

---

<sup>5</sup> A partir de 1942, o ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema iniciou as reformas que ficaram conhecidas como Leis Orgânicas do Ensino, ao todo são oito decretos-lei, ampliando o caráter nacional de legislação educacional iniciado por Francisco Campos.

processo de integração do sistema de ensino do país. Conforme Pimenta e Gonçalves (1990), somente em 1961 entra em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61). Pela primeira vez na história da educação brasileira, uma lei versaria sobre todos os níveis de ensino e tinha ao mesmo tempo validade em todo território nacional.

O exame das legislações, entre 1939 a 1950, possibilitou compreender o processo histórico da organização dos cursos de formação docente, particularmente do curso de Pedagogia, no que se refere às concepções de Estágio Supervisionado no processo de formação dos professores no Brasil. A análise realizada permitiu visualizar o desenvolvimento do pensamento sobre a prática do ensino na formação dos professores brasileiros, sendo possível perceber que, nesse período, a concepção de prática confundia-se com a imitação dos modelos existentes de práticas bem-sucedidas.

## 2.2 A PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UMA PERSPECTIVA TECNICISTA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR (1960-1980)

Com a queda da ditadura do governo Vargas e a retomada gradativa do processo democrático na década de 1960, há uma alteração na Constituição do país e, conseqüentemente, na legislação que regulamentava o ensino brasileiro. Nesse sentido, a partir dessa mesma década, ocorreu um movimento muito forte de questionamentos dos cursos de formação docente e da Prática de Ensino, pois a sua organização baseava-se na epistemologia da racionalidade técnica, que dicotomizava teoria e prática, forma e conteúdo. Para Pérez Gómez (1992), configurava-se uma hierarquização das disciplinas teóricas em detrimento das disciplinas práticas, constituindo um currículo normativo e com caráter prescritivo.

Em 1961, foi homologada a primeira Lei das Diretrizes e Bases nº. 4024. No entanto, essa lei não trouxe mudanças significativas para o curso de Pedagogia. No ano seguinte à promulgação da lei de diretrizes através do Parecer nº. 251/62, do Conselho Federal de Educação, foram estabelecidas algumas alterações

curriculares e fixado um currículo mínimo (bacharelado), bem como a sua duração. Todavia, segundo Riani (1994), é a partir do Parecer nº. 292/62 que a Prática de Ensino é definida como componente curricular dos cursos superiores, sob a forma de Estágio Supervisionado.

Pimenta (1997) esclarece que esse parecer definiu a carga horária das disciplinas de formação pedagógica para aqueles que optassem em ir além do bacharelado. Assim, ficaram estabelecidas para o curso de Pedagogia e para todas as licenciaturas, em caráter obrigatório, as seguintes matérias pedagógicas: Psicologia da Educação, incluindo a Adolescência e a Aprendizagem, Didática e Elementos da Administração Escolar, além da Prática de Ensino das matérias que fossem objeto de habilitação profissional, na forma de Estágio Supervisionado.

O estágio realizado nesse contexto compreendia as seguintes etapas: observação, participação e regência, esta realizada em um curto período, na qual o estagiário assumia a realização do planejamento e desenvolvimento das atividades pedagógicas da sala de aula. Essa modalidade de estágio tinha por objetivo preparar o aluno para a sua futura atividade profissional, porém a realização do estágio ficou sob a responsabilidade exclusiva da disciplina de Prática de Ensino, que se limitava a instrumentalizar o estagiário à produção de materiais didáticos, tais como: cartaz de pregas, de aniversariantes, flanelógrafos, calendários, entre outros, que seriam utilizados durante a regência.

Dessa forma, não ocorria a articulação entre o estágio, que se caracterizou como a parte prática do curso, e as demais disciplinas. Essa organização conduziu a dicotomia entre a dimensão teórica e a prática na formação inicial do docente. Nesta perspectiva, a Prática de Ensino e o Estágio Curricular predominaram como elementos estanques, isolados do conjunto das demais disciplinas do curso, sendo trabalhados de forma fragmentada, impossibilitando a compreensão do conhecimento e da realidade escolar e social de forma ampla e integrada.

Esse modelo de formação inicial remete-me à metáfora “Currículo do nadador”, de Jacques Busquet (1974 apud PEREIRA, 1999, p. 112), ao descrever o “curso de preparação de nadadores”:

Imagine uma escola de natação que se dedica um ano a ensinar anatomia e fisiologia da natação, psicologia do nadador, química da água e formação dos oceanos, custos unitários das piscinas por usuário, sociologia da natação (natação e classes sociais), antropologia da natação (o homem e a água) e, ainda, a história mundial da natação, dos egípcios aos nossos dias. Tudo isso, evidentemente, à base de cursos enciclopédicos, muitos livros, além de giz e quadro-negro, porém sem água. Em uma segunda etapa, os alunos-nadadores seriam levados a observar, durante outros vários meses, nadadores experientes; depois dessa sólida preparação, seriam lançados ao mar, em águas bem profundas, em um dia de temporal (PEREIRA, 1999, p. 112).

Fazendo uma analogia entre o modelo de formação docente e o curso de preparação de nadadores, realizada por Jacques Busquet (1974 apud PEREIRA, 1999), pode-se concluir que o futuro professor, ao deparar-se com a realidade da sala de aula e ao buscar a resolução dos desafios existentes no cotidiano da prática pedagógica através da imitação dos modelos observados, ficará verdadeiramente sem direção, pois muitas das situações existentes na prática pedagógica não são resolvidas simplesmente pela imitação de metodologias observadas, mas sim pela investigação das possibilidades e necessidades do contexto educacional e social.

Durante a década de 1960, ocorreu no Brasil intensos conflitos originados tanto pelas classes trabalhadoras, quanto pelas mais favorecidas economicamente. Enquanto estas exigiam seus direitos sociais e civis, aquelas, devido à organização dos partidos de esquerda, reivindicavam, principalmente, a reestruturação dos valores econômicos. Barreiro e Gerbran (2006, p. 45) declaram que nesse efervescente contexto ocorre, em 1964, “o golpe de Estado pelos militares, apoiados pela classe empresarial, que objetivava a expansão econômica unilateral, e pela classe média, que buscava a ascensão social e econômica.”

A política educacional que os militares tentavam impor, em todos os níveis de ensino, inspirava-se na assessoria americana pelos acordos do MEC-USAID, centrada nas ideias de racionalidade, eficiência e produtividade, criando-se a ideia de que os problemas educacionais se resolveriam com propostas de ensino e boa vontade dos professores. Esse período foi marcado pelo ideário tecnicista que previa o investimento em educação, pela política de treinamento em massa, visando transformações das forças produtivas para dinamizar a economia.

Para Brzezinski (1996, p. 59):

a escola passou a formar profissionais treinados e instrumentados, mediante “rações” de um saber fragmentado visando atingir cada vez mais a produtividade. Ao mesmo tempo, foi negada qualquer oportunidade de pensar, criticar ou criar. Houve, portanto, nesse momento, uma supervalorização dos cursos que formavam apenas técnicos.

A organização do curso de Pedagogia definida pelo Parecer nº. 251/62 permaneceu até 1969, quando foi reorganizado, com os objetivos de extinguir a dicotomia entre bacharelado e licenciatura, criar as “habilitações” e cumprir o que acabava de determinar a Lei nº. 5540/68, sobre a regulamentação do ensino superior, e também o Parecer nº. 252/69 (BRASIL, 1969c), que regulamentava o curso de Pedagogia. Segundo Bissoli da Silva (1999, p. 26), esse parecer estabelece:

o instrumento legal que fixa os mínimos de currículo e duração para o curso de graduação em pedagogia, visando à formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares.

A concepção dicotômica presente no modelo anterior permaneceu na nova estrutura, apresentando apenas uma aparência distinta. Dessa forma, o curso foi dividido em dois blocos totalmente diferentes e autônomos, desta vez colocando, de um lado, as disciplinas dos chamados fundamentos da educação e, de outro, as disciplinas das habilitações específicas.

O curso de Pedagogia passou então a ser predominantemente formador dos denominados “especialistas em educação”, isto é, supervisor escolar, orientador educacional, administrador escolar, inspetor escolar. O curso também se destinava à formação do professor de disciplinas pedagógicas do curso Normal. Quanto ao magistério primário, prevaleceu a premissa “quem pode o mais pode o menos”, isto é, quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário. Nesse sentido, o Parecer nº. 283/62 do Conselho Federal de Educação garantia a possibilidade do exercício do magistério primário pelos formandos em

Pedagogia que tivessem cursado a disciplina de Metodologia e Prática do Ensino Primário. No entanto, a formação do especialista, imposta ao curso de Pedagogia, conduziu fatalmente a uma visão desintegradora do trabalho pedagógico, provocando a fragmentação da formação do Pedagogo.

Pimenta (1997) corrobora com nossa pesquisa ao explicitar que, nesse contexto, a estrutura curricular do curso de Pedagogia estava fortemente demarcada pela tendência tecnicista, com o estágio organizado da seguinte forma:

a) Prática de Ensino era uma disciplina que compunha o horário com as demais, perfazendo 60 horas/aula/ano; b) Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado era a denominação dada ao estágio. Havia um professor responsável pelo estágio para as 2<sup>as</sup> séries, um outro para as 3<sup>as</sup>. Estes professores eram sempre os da disciplina Prática de Ensino, podendo-se inferir que os docentes das demais disciplinas que contribuíam à formação do pedagogo estavam dispensados ou não eram responsáveis pelas questões adstritas à prática docente. Além disso, para cada uma das habilitações, Administração Escolar e Orientação Educacional, era também designado um professor responsável pelo estágio, vinculados às disciplinas Princípios e Métodos de Administração Escolar e Princípios e Métodos de Orientação Educacional (ANCASSUERD, 2008, p. 61).

Bissolli da Silva (1999) cita que o Parecer do CFE nº. 252/69 (BRASIL, 1969b) propôs a inclusão das disciplinas de metodologia de ensino com Estágio Supervisionado na organização curricular dos cursos de Pedagogia no Brasil, permitindo ao licenciado lecionar para crianças do curso primário. A finalidade do curso de Pedagogia, segundo esse parecer, é de preparar profissionais da educação com o tempo de duração mínimo de 2.200 horas, distribuídas em, no mínimo, três e, no máximo, sete anos letivos.

Fávero (2001, p. 63-64), realizando estudos das legislações que abordavam a relação entre a teoria e a prática nos cursos de formação docente, declara que, “apesar de o Parecer do CFE nº. 252/69 apresentar o estágio como elemento integrador entre teoria e prática, na realidade ele continuava sendo um mecanismo de ajuste, na busca de solucionar ou acobertar a defasagem existente entre os elementos teóricos e os trabalhos práticos.”

Em setembro de 1969, o estágio supervisionado passou a ter o tempo mínimo de 5% da carga horária do curso, conforme determinação do Parecer nº. 627/69 (BRASIL, 1969a). Já o Parecer nº. 672/69 (BRASIL, 1969b) estabeleceu o mínimo de um oitavo (1/8) das horas do curso destinadas à formação pedagógica dos cursos de licenciatura. O art. 2º desse parecer também determinava a obrigatoriedade da Prática de Ensino nas matérias que fossem objeto de habilitação profissional, na forma de estágio supervisionado, podendo ser realizado nas escolas da comunidade.

Goulart (2002) afirma que, nesta perspectiva, o futuro docente não vivenciava o ato de lecionar. O período destinado a essa prática era de no mínimo quatro aulas, o restante dava-se através da observação de uma aula por semana, durante o período letivo da universidade (três meses letivos). Esse momento tornava-se muito mais fragilizado ao não permitir ao estagiário intervir no processo de ensino e aprendizagem da escola, campo de estágio.

Dessa forma, a realização do estágio supervisionado não possibilitava ao estagiário a oportunidade de intervir, analisar e refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem, pois se constituía uma atividade de caráter complementar, reproduzidor de modelos ou mera execução de técnicas. Esse modelo concebia e construía o professor como técnico, pois entendia a atividade profissional como essencialmente instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação de teorias e técnicas.

Em 1971, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 5692, instituída em pleno regime militar. Uma das principais características desta lei foi estender a obrigatoriedade do ensino fundamental de quatro para oito anos, ou seja, estava assegurado a todo brasileiro os oito primeiros anos de escolarização, denominados naquela época de ensino de primeiro grau.

A obrigatoriedade do ensino de oito anos traz como consequência o aumento da demanda por professores, pois um número significativo de alunos passaria a frequentar os quatro últimos anos do ensino de primeiro grau. Nesse sentido, houve uma procura imediata por professores, alavancando a necessidade de novos cursos de formação docente, isto é, propiciou-se a criação dos cursos de Licenciatura de curta e longa duração que habilitavam para o exercício no primeiro e segundo graus.

Apesar das reformas ocorridas, tanto na escola de 1º e 2º grau quanto na universidade, os cursos de formação inicial de professores não sofreram alterações significativas. Barreiro e Gebran (2006, p. 49) afirmam que “essas alterações alavancaram um quadro desolador de desmonte da formação do professor e não sinalizou qualquer possibilidade de melhorias e avanços.”

Pimenta (1997, p. 48) declara que, em 1972, o Parecer nº. 349/72 (BRASIL, 1972) determinou que “a prática de ensino deveria ser realizada nas próprias escolas da comunidade, sob forma de Estágio Supervisionado”, declarando que:

Com relação à Prática de Ensino, o aluno-mestre, por meio de atividades diversas de observações diretas, compreenderá a estrutura, a organização e o funcionamento da escola de 1º grau e entrará em contato com seu futuro campo de trabalho. Deverá, ainda, aprender técnicas exploratórias que lhe permitam identificar e dimensionar os recursos comunitários, bem como estagiar em instituições que desenvolvam atividades relacionadas com sua futura habilitação. Poderá ser anterior, concomitante e posterior à Didática, embora não haja dúvida de que a concomitância tem vantagens sobre as outras duas, por manter praticamente indissociáveis a teoria e a prática, isto é, o que se deve fazer e o que realmente se faz (PIMENTA, 1997, p. 58).

Apesar do Parecer nº. 349/72 (BRASIL, 1972) estabelecer legalmente que o aluno-mestre realizasse a Prática de Ensino em escolas da comunidade, para que pudesse conhecer a organização e o funcionamento da escola e, assim, aproximar-se da sua futura realidade profissional, o encaminhamento dessa prática tinha por objetivo o desenvolvimento de habilidades instrumentais, enfatizando o aprendizado de técnicas de ensino.

Nesta perspectiva, a formação docente apresentava-se fortemente marcada pela influência da psicologia comportamental e da tecnologia educacional. Assim,

acentuaram-se os processos de fragmentação do conhecimento, estabeleceram-se dualismos e hierarquias, criaram-se formas compartimentadas de saberes pelo reforço da especialização, separaram-se teoria e prática enquanto fontes de informação e possíveis fontes de conhecimento, reduziram a influência e o poder de decisão dos professores, fixaram normas e procedimentos pela via burocrática e administrativa, num interminável processo de desacreditação como profissionais (SÁ-CHAVES, 2001, p. 89).

Brzezinski (1996, p. 17) afirma que, no final da década de 1970,

uma das questões que preocupavam os educadores brasileiros envolvidos com a formação dos profissionais da educação era da reformulação ou extinção do curso de Pedagogia que, mais uma vez, estava ameaçado por críticas à sua identidade. Tais críticas vieram à tona com divulgação, em 1976, da indicação de Valmir Chagas, do Conselho Federal de Educação, CFE, a qual propunha a extinção do Curso de Pedagogia e, conseqüentemente, da profissão do pedagogo.

As críticas à identidade do Curso de Pedagogia encontravam fundamentos no caráter tecnicista da formação ofertada e na variedade das habilitações que o diploma abrangia, pois se formava tanto o professor para o ensino normal quanto o especialista para a gestão escolar. Nessa organização curricular, a prática era alocada no final do curso na forma de Estágio Supervisionado, constituindo a maior evidência da dicotomia existente entre teoria e prática. Dessa forma, o conhecimento da realidade escolar através dos estágios não favorecia a relação dos conhecimentos teóricos debatidos durante o curso de formação e prática vivenciada na escola da comunidade.

Segundo essa visão pragmático-utilitarista, que permeou a formação de professores durante a década de 1970, a teoria seria garantia de resolução de qualquer tipo de problema da prática, uma vez que, na teoria, estariam as “receitas” almeçadas para a resolução de impasses da prática do ensinar e do aprender.

### 2.3 PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UMA NOVA PERSPECTIVA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE (DÉCADA DE 1980 A INÍCIO DA DÉCADA DE 1990)

É importante salientar que, em meio a um intenso movimento de debates entre educadores e sociedade sobre as questões educacionais que envolviam o Brasil, a América Latina e as políticas internacionais, foi criado, em 1980, o comitê Pró-formação de Educadores e, mais tarde, a Associação Nacional pela Formação

dos Profissionais da Educação (ANFOPE), movimentos que participaram assiduamente do debate educacional no país. Esses educadores criticaram a visão de educação e formação de professores marcada pela neutralidade e pela instrumentalização técnica. A tecnologia educacional passou a ser fortemente questionada pela crítica de cunho marxista. Essa tendência reagiu violentamente à forma isolada e desvinculada dos aspectos políticos e sociais pela qual a formação docente fora tratada até a década anterior.

Lopes (1991, p. 37) declara que:

O ideário da Pedagogia Tecnicista foi predominante até o final da década de 70, período em que começaram a surgir críticas à política educacional que supervalorizava a técnica em detrimento do humanismo, enfatizado nas concepções pedagógicas anteriores. A chamada Pedagogia Crítica, predominante na década de 80, desloca a discussão das questões didáticas do âmbito da escola para o contexto da relação intrínseca entre a escola e a realidade social.

Neste movimento, se alavancou a concepção de que a Prática de Ensino não se limita apenas ao estágio, constituindo este o único momento da prática durante o processo de formação. Nesta perspectiva, o que se desejava realmente era a superação da dicotomia teoria-prática na formação do professor, uma vez que essa relação deveria ser trabalhada ao longo do curso e não apenas pela disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Nesse contexto, o estágio passou a ser reivindicado pelos educadores como processo criativo, investigativo, interpretativo e de intervenção na realidade educacional, propiciando, por meio do envolvimento coletivo das demais disciplinas do currículo do curso de Pedagogia, a unidade tanto teórica quanto prática no processo de formação docente.

Segundo Nóvoa (1995, p. 15), no final da década de 1980, começaram a ocorrer estudos que tiveram o mérito de “recolocar os professores no centro de debates educativos e das problemáticas da investigação.” As pesquisas deste autor trouxeram nova perspectiva aos estudos dos professores e resgataram a influência da individualidade do professor no desempenho de sua profissão. Assim, Brzezinski (1996) afirma que, a partir de então, os educadores começaram a se mobilizar e a escrever a sua história, envolvidos em discussões, debates e estudos sobre a reformulação dos cursos que formam professores. E, a partir da década de 1990,

amplas reformas educacionais foram iniciadas, havendo especial mobilização dos educadores no sentido de requerer que a organização curricular dos cursos de Pedagogia possibilitasse um contato mais significativo do futuro docente com a realidade da escola.

Nesse contexto, foram realizados diversos eventos para discussão da formação de professores, culminando num processo de mobilização nacional. Então, foi criado o Comitê Nacional Pró-reformulação dos cursos de Formação de Educadores, contemplando as representações das diversas regiões do país. Dessa forma, o Comitê passou a ser um dos principais atores que influiu no processo de reformulação dos cursos de formação de educadores. Devido sua intensa atuação, esse Comitê transformou-se em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) e, em 1990, deu origem à Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

É importante salientar que o Movimento dos Educadores estava atento às novas exigências que as relações sociais clamavam à escola, não para responder aos interesses da elite, mas para estruturar uma política de formação que buscasse emancipar o homem da hegemonia desta classe. Brzezinski (1996, p. 20) afirma que “essa formação tem como princípio considerar o homem que faz parte da história e constrói a história com outros homens.”

Nesse período, são discutidas propostas educacionais com especial mobilização dos educadores no sentido de requerer que a estrutura dos cursos de Pedagogia no Brasil possibilitasse um contato maior dos alunos com a realidade da escola. Segundo Caimi (2004), verifica-se, no debate pedagógico, uma forte crítica à estrutura dicotômica dos currículos dos cursos de formação de professores no que se refere ao tema teoria-prática. Nesse sentido, a identidade do pedagogo e a finalidade do curso de Pedagogia foram repensadas, bem como foi requerido que o papel dos estágios na formação docente se tornasse um processo criativo, investigativo, interpretativo e de intervenção na realidade educacional, constituindo um espaço interdisciplinar de formação do futuro docente. Desse modo, a teoria e a prática são concebidas como indissociáveis e articuladas à realidade social.

Percebo que essas proposições da década de 1980 encaminham-se para uma concepção na qual a prática é indissociada da teoria, sendo ambas, por sua

vez, indissociadas da prática social. A partir desta perspectiva, decorreram as principais mudanças a serem realizadas nos currículos de formação de professores na década de 1990 e início do século XX.

#### 2.4 PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO: A PERSPECTIVA DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR (1996-2006)

Durante a década de 1990, as políticas educacionais foram determinadas pelos organismos de financiamento internacionais, que influenciaram a condução da formação docente no Brasil. Em dezembro de 1996, com o estabelecimento das diretrizes e bases da educação nacional, por meio da Lei nº. 9394/96, especificamente em seu artigo 63<sup>6</sup>, o curso de Pedagogia passou a ser um dos temas mais polêmicos no país, pois desvinculou da universidade a formação do profissional de ensino e a delegou aos Institutos Superiores de Educação.

Nesse sentido, Freitas (2002, p. 143) esclarece:

A política de expansão dos institutos superiores de educação e cursos normais superiores, desde 1999, obedece, portanto, a balizadores postos pela política educacional em nosso país em cumprimento às lições dos organismos financiadores internacionais. Caracterizados como instituições de caráter técnico-profissionalizante, os ISES têm como objetivo principal a formação de professores com ênfase no caráter técnico instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana, em síntese, um “prático.”

Segundo Kuenzer (1999), ao retirar da universidade a formação do professor que irá atuar na educação básica, o governo retira do seu processo de formação a possibilidade do desenvolvimento das habilidades de um pesquisador e, concomitantemente, nega-lhe também a formação epistemológica que lhe permite

---

<sup>6</sup> Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental.

superar uma prática pedagógica baseada no senso comum e buscar a consciência crítica do fazer pedagógico, sem o qual é impossível realizar uma verdadeira práxis, isto é, uma ação intencional e investigativa, fundamentada na relação dialética entre teoria e prática.

Bissolli da Silva (1999) destaca outros artigos na nova LDB que também foram responsáveis pelas polêmicas em torno do curso de Pedagogia: o artigo 64, que fixa duas instâncias alternativas à formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, quais sejam, os cursos de graduação em pedagogia ou o nível de pós-graduação; por fim, o artigo 65, que trata do aumento da carga horária de prática para o mínimo de 300 horas. Isso faz com que a própria formação do profissional da educação seja repensada em termos teórico-práticos.

Após a aprovação da LDB nº. 9394/96, a Secretaria de Ensino Superior do Ministério de Educação, por meio do Edital nº. 4, de 4 de dezembro de 1997, iniciou o processo de mudança curricular solicitando às instituições de ensino superior que encaminhassem propostas para a elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação (SCHEIBE, 2007).

Em consonância com esse Edital:

As Diretrizes Curriculares têm por objetivo servir de referência para as IES na organização de seus programas de formação, permitindo uma flexibilidade na construção dos currículos plenos e privilegiando a indicação de áreas do conhecimento a serem consideradas, ao invés de estabelecer disciplinas e cargas horárias definidas. As Diretrizes Curriculares devem contemplar ainda a denominação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, explicitando os objetivos e demandas existentes na sociedade (BRASIL, 1997, p. 1).

Nesse contexto, os educadores realizaram um processo contínuo de discussões e debates que geraram propostas que foram encaminhadas ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Algumas dessas foram aprovadas oficialmente e definiram os princípios para a formação de professores da Educação Básica.

Em 6 de maio de 1999, foi divulgado à comunidade acadêmica e apresentado à SESU/MEC o documento denominado “Proposta de Diretrizes Curriculares”, de

autoria da Comissão Nacional de Especialista do Ensino de Pedagogia. Esse documento não foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, mas constituiu referência para o curso, sendo que nas diretrizes aprovadas mais recentemente encontra-se grande parte de suas abordagens. A proposta estruturava o curso como formação integrada (licenciatura e bacharelado), tendo a docência como base para a atuação profissional do pedagogo. A docência abrangeria como campo de atuação a educação infantil, os anos iniciais do ensino fundamental e as disciplinas de formação pedagógica do nível médio. O pedagogo ainda poderia atuar na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e não escolares com foco na gestão, na produção e difusão do conhecimento e nas áreas emergentes do campo educacional.

Nessa proposta da Comissão de Especialista de Ensino (1999), a prática de ensino estava articulada a partir de três modalidades: a) teoria e prática como instrumento de conhecimento e integração do aluno com a realidade social, econômica e do trabalho de sua área/curso, a ser desenvolvido ao longo do curso; b) como instrumento de iniciação à pesquisa e ao ensino; c) como instrumento de iniciação profissional, em Estágio Supervisionado. Apesar dessa proposta não ter sido homologada, constitui parâmetro para a organização de um número significativo de cursos no Brasil.

A Comissão citada, contrapondo-se à concepção curricular tradicional na qual a prática era vivenciada somente no final do curso para fins de demonstração, bem como para treino técnico, apresenta nessa proposta uma organização curricular na qual a prática de ensino acenava a possibilidade da concomitância entre teoria e prática, sendo vivenciada ao longo do curso como instrumento de conhecimento e integração do aluno ao contexto escolar e social. Nesta perspectiva, o futuro professor teria a possibilidade de estabelecer relações sobre os conhecimentos aprendidos a partir dos diferentes fundamentos disciplinares com situações reais e refletir sobre uma possível intervenção e transformação da realidade.

Foi homologado em 8 de maio de 2001, o Parecer CNE/CP nº. 9/2001 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, para licenciaturas de graduação plena.

Segundo o Parecer CNE/CP nº. 9/2001, os cursos de formação de professores existentes até então tinham uma concepção que segmentava o curso

em dois extremos isolados entre si: o trabalho na sala de aula e as atividades de estágio. O primeiro polo supervalorizava os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezava as práticas como importante fonte de conteúdos da formação; o segundo caracterizava as atividades de estágio (prática), supervalorizava o fazer pedagógico, desprezava a dimensão teórica dos conhecimentos.

Esse parecer salienta a importância da relação teoria e prática e indica que “a prática na matriz curricular dos cursos de formação não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso” (BRASIL, 2001a, p. 57). Buscando viabilizar a articulação das dimensões teoria e prática, indica que as atividades de estágio curricular supervisionado devem acontecer logo no início do curso:

O estágio obrigatório deve ser vivenciado ao longo de todo curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Deve acontecer desde o primeiro ano, reservando um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes (BRASIL, 2001a, p. 57- 58).

Dessa forma, a prática nesse parecer está normatizada para ocorrer ao longo do curso de formação, desde o primeiro ano, constituindo uma ação integrada e não apenas durante o Estágio Supervisionado. Nesse sentido, o artigo 13 desse parecer destaca que: “em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar” (BRASIL, 2001a, p. 67).

Segundo Barreta (2008), tal decisão pode ter ocorrido pela insistente crítica que vinha sendo feita a respeito dessa prática, por ter sido constituída apenas como um momento pontual no final do curso, pois os cursos de formação de professores existentes até então tinham uma concepção que fragmentava o curso em dois extremos isolados: o trabalho na sala de aula e as atividades de estágio.

Percebo que esse parecer concebia a prática como componente curricular articulada a uma concepção de conhecimento existente tanto nas aulas de formação teórica, que possibilitava a reflexão sobre a atividade profissional, quanto nos estágios supervisionados, que constituíam momentos em que se exercitava a futura

atividade profissional. Desse modo, a prática como componente curricular transcende o estágio e tem como finalidade promover a articulação das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar, pois articulará todas as disciplinas do currículo. “Assim, há de se distinguir, de um lado, a prática como componente curricular e, de outro, a prática de ensino e o estágio obrigatório definidos em lei. A primeira é mais abrangente: contempla os dispositivos legais e vai além deles” (BRASIL, 2001c, p. 9).

Dessa forma, segundo o Parecer CNE/CP nº. 9/2001, a prática como componente curricular poderá ocorrer a partir dos procedimentos de observação e reflexão da realidade escolar e social, também poderá ocorrer por meio de atividades ou projetos de ensino ou de extensão, utilizando tecnologias de informação, como computador e vídeo, ou por meio de narrativas orais e escritas de professores, de pesquisadores, de produções dos alunos, de situações simuladas, estudo de casos, atividades de estudos, entre outros que relacionem a teoria e a prática educacional e social.

O conceito de prática como componente curricular explicitada neste parecer coaduna com o meu entendimento, pois também acredito que todas as disciplinas que constituem o currículo de formação, e não apenas as disciplinas pedagógicas, devem ter a sua dimensão prática. Assim, a prática deve estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

Nesse parecer, identifico-me com a concepção e, conseqüentemente, com a organização de estágio na formação do futuro professor. Assim, o parecer pontua:

Outro problema refere-se à organização do tempo dos estágios, geralmente curtos e pontuais: é muito diferente observar um dia de aula numa classe uma vez por semana, por exemplo, e poder acompanhar a rotina do trabalho pedagógico durante um período contínuo em que se pode ver o desenvolvimento das propostas, a dinâmica do grupo e da própria escola e outros aspectos não observáveis em estágios pontuais (BRASIL, 2001a, p. 23).

O parecer indica que o futuro professor mediante a realização do estágio “pode acompanhar a rotina do trabalho pedagógico durante um período contínuo em que se pode ver o desenvolvimento das propostas, a dinâmica do grupo e da própria

escola” (BRASIL, 2001a, p. 22). Também partimos da concepção de que o estágio constitui oportunidade ímpar de aprendizagem, pois proporciona ao futuro professor a possibilidade de conhecer, compreender e refletir sobre as relações que ocorrem no ambiente escolar, seu futuro *locus* profissional. O estágio, assim concebido e estruturado, constitui num verdadeiro “espaço-aula” e não apenas em oportunidade de aplicar os fundamentos disciplinares adquiridos no curso de formação (PACHECO; MASETTO, 2007). Dessa forma,

o estágio coloca-se em posição de destaque porque proporciona ao aprendiz um desenvolvimento de suas competências profissionais, atuando em ambientes próprios de sua futura profissão. Ao mesmo tempo em que integra prática e teoria, o estágio colabora para que o aprendiz viva o ambiente, o cenário, os personagens, os grupos, os companheiros, o ambiente físico, os problemas e as questões do dia-a-dia de sua profissão (PACHECO; MASETTO, 2007, p. 143).

Considerando essa organização, o Parecer CNE/CP nº. 9/2001 (BRASIL, 2001a) alerta que é muito diferente observar um dia de aula numa classe uma vez por semana, por exemplo, e poder acompanhar a rotina do trabalho pedagógico durante um período contínuo em que se pode ver o desenvolvimento das propostas educacionais da escola, conhecer a realidade para além das aparências, de modo que possa intervir considerando as múltiplas relações envolvidas nas diferentes situações. Enfim, vivenciar os desafios existentes no cotidiano escolar que não são retratados na literatura pedagógica e que fazem parte do fazer docente. O Estabelecimento da unidade entre teoria e prática possibilita ao futuro professor compreender e desvelar a complexidade das relações estabelecidas na sociedade e, conseqüentemente, do contexto escolar.

Nesta perspectiva, o planejamento e a execução das práticas constituíram tarefas que exigiam o envolvimento e a ação de todos os formadores e não apenas do supervisor de estágio. Dessa forma, a ideia a ser superada, segundo esse parecer e da qual compartilho, é a de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto na sala de aula se dá conta da teoria.

Nesse sentido, tanto a partir da literatura consultada quanto das orientações expressas nas propostas governamentais, evidencia-se a necessidade de uma concepção de prática interdisciplinar nos currículos de formação de professores,

deixando assim de atribuir somente à disciplina de Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado a responsabilidade de aproximação à realidade escolar.

Posteriormente, o Parecer CNE/CP nº. 21, de 8 de agosto de 2001 (BRASIL, 2001b) apresentou as orientações para a duração e a carga-horária dos cursos de formação de professores da educação básica em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, atendendo todas as prerrogativas da Lei nº. 9394/96 e do Parecer CNE/CP nº. 9/2001 (BRASIL, 2001a). Dessa forma, quanto à determinação da carga horária, estabelece:

Ao se considerar o conjunto deste Parecer em articulação com o novo paradigma das diretrizes, com as exigências legais e com o padrão de qualidade que deve existir nos cursos de licenciaturas, ao mínimo legal de 300 horas deve-se acrescentar 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. 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** (BRASIL, 2001b, p. 10).

Esse parecer, porém, não foi homologado, pois apresentava uma polêmica na proposta de no mínimo 300 horas/aula para a realização da prática de ensino. No entanto, o próprio parecer justificava a ampliação da carga horária da prática de ensino enfatizando que a prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. Assim, a teoria não existe fechada em si mesma, como autossuficiente; pelo contrário, ela se faz e se refaz por meio da prática. Consideramos relevante tanto o aumento da carga horária indicada neste parecer quanto a justificativa de sua ampliação, pois enfatiza a necessidade de reflexão da prática no processo de formação do futuro professor. Nesta perspectiva, a unidade teoria e prática certamente será concebida numa relação de interdependência.

Em outubro de 2001, foi homologado o Parecer CNE/CP nº. 27/2001 (BRASIL, 2001b) que apresentou alterações quanto ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP nº. 9/2001 (BRASIL, 2001a). A alteração, basicamente, envolveu a questão do Estágio Supervisionado. O Parecer CNE/CP nº. 9/2001 (BRASIL, 2001a, p. 67) declara que “o estágio obrigatório, a ser realizado em escola de educação básica, e

respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ter início desde o primeiro ano e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.” Já o Parecer CNE/CP nº. 27/2001 (BRASIL, 2001c) indica que o Estágio seja desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e não mais desde o primeiro ano de formação, conforme verificamos a seguir:

c) No estágio curricular supervisionado a ser feito nas escolas de educação básica. O estágio obrigatório definido por lei deve ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Deve, de acordo com o projeto pedagógico próprio, se desenvolver **a partir do início da segunda metade do curso**, reservando-se um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes. Para tanto, é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. Esses “tempos na escola” devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores (BRASIL, 2001c, p. 1, grifo nosso).

No entanto, o Parecer CNE/CP nº. 27/2001 (BRASIL, 2001c) não apresenta justificativa ou esclarecimento quanto à realização dessa alteração. Considero lamentável tal alteração quanto à realização do estágio supervisionado para o início da segunda metade, pois lhe atribui implicitamente um caráter de terminalidade, indicando que se trata de uma atividade prática que depende da prescrição a priori da teoria. Estabelecer a unidade entre teoria e prática torna-se muito mais complexo, quando no processo de formação não se viabiliza ao futuro professor a vivência e reflexão da realidade social e conseqüentemente do contexto escolar.

O estágio supervisionado, tanto no Parecer CNE/CP nº. 9/2001 (BRASIL, 2001a) quanto no Parecer CNE/CP nº. 27/2001 (BRASIL, 2001c), é concebido como tempo de aprendizagem, lugar em que alguém se coloca para aprender um ofício assistido por um profissional reconhecido, ou seja, supõe uma relação pedagógica entre alguém que já exerce o ofício em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Desta forma, os pareceres indicam a necessidade de se reservar

um período final para a docência compartilhada “na condição de assistente de professores experientes e sob a supervisão da instituição de formação” (BRASIL, 2001a, p. 58; BRASIL, 2001c, p.1).

Nesse sentido, compreendo que o estágio supervisionado como elemento da Prática de Ensino constitui espaço de aprendizagem extremamente importante no processo formativo dos profissionais da educação e que conjuntamente com as demais disciplinas do curso de formação, torna-se responsável em contribuir com o fazer profissional do futuro professor.

O Parecer do CNE/CP nº. 27/2001 (BRASIL, 2001b), conforme declarado anteriormente no Parecer CNE/CP nº. 9/2001 (BRASIL 2001a, p. 58), determina “que o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores” (BRASIL, 2001a, p. 58).

É explícita nessas diretrizes a necessidade do envolvimento dos demais professores do curso de formação, pois não compete tão somente à disciplina de Prática de Ensino a formação do profissional da educação, entendido como profissional com sólida formação epistemológica, capaz de articular a teoria e a prática, dispondo das habilidades de um investigador para equacionar a prática pedagógica.

Nesse sentido, Barreiro e Gebran (2006, p. 90-91) relatam que é necessário:

Compreender quais os vínculos da integração entre a Prática de Ensino e os demais componentes curriculares do curso de formação de professores é de fundamental importância para que se possa assimilar o processo de ensino em sua dimensão humana, técnica e sociopolítica. A prática desenvolvida coletivamente pelas diferentes disciplinas do curso – portanto, articuladas – pode favorecer a sistematização coletiva de novos conhecimentos e preparar o futuro professor para compreender, de forma mais profunda, a prática docente e refletir sobre as possibilidades de transformação.

Segundo Abdalla (2008), a proposição inicial do Parecer CNE/CP nº. 9/2001 (BRASIL, 2001a) em relação aos estágios pelo Parecer CNE/CP nº. 27/2001 (BRASIL, 2001c), estabelece essencialmente três critérios:

1) ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional; 2) estar de acordo com o próprio projeto e se desenvolver a partir do início da segunda metade do curso, reservando-se um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação; 3) necessidade de existir um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas-campo, com objetivos e tarefas claras, e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino, envolvendo uma atuação coletiva dos formadores (ABDALLA, 2008, p. 413).

Considerando os critérios estabelecidos pelos pareceres acima citados, enfatizo que a sua operacionalização no processo de formação de professores é possível desde que contemple as diferentes dimensões da atuação profissional: a dimensão da profissionalização que deve constituir-se uma possibilidade e não uma exclusividade, articulada com a dimensão conceitual, que possibilitará que o estágio seja vivenciado como campo de conhecimento teórico-prático que envolverá as demais disciplinas do curso, constituindo grande oportunidade de aprendizagem e de desenvolvimento.

Considero também que a regência compartilhada ou assistida pode constituir-se uma possibilidade efetiva no processo de formação de professores, desde que seja repensada, objetivando romper como modelo de formação que reproduz um saber que não atende mais às necessidades e possibilidades dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, faz-se necessário que tanto o professor orientador de estágio, os futuros docentes, quanto os professores da escola, campo de estágio, que cedem a sua sala de aula como laboratório de aprendizagem, necessitam direcionar um novo olhar para a realização do estágio que ultrapasse tão somente o cumprimento de uma carga horária e etapas sem significação. Maciel (2002) aponta a possibilidade de ressignificarmos esse momento quando afirma que o estágio, em suas etapas de observação, participação e regência, precisa ser readmirado, por meio de uma transformação do seu saber e no seu saber fazer. Nesse sentido, apontam a necessidade de estabelecer uma prática pedagógica investigativa do professor orientador de estágio, junto aos acadêmicos, possibilitando que esses conheçam e compreendam as complexas relações que se estabelecem no universo escolar, como: concepção de conhecimento que permeia a

proposta pedagógica do docente; os processos que envolvem o ensinar e o aprender; a organização do trabalho escolar; as atividades que constituem rotinas diárias da sala de aula; as ações desenvolvidas pela escola; dinâmica interna da sala de aula; as reais situações vivenciadas pelo professor no cotidiano escolar; e outras.

O Parecer CNE/CP nº. 28/2001 (BRASIL, 2001d), aprovado em 2 de outubro de 2001, proporcionou uma nova redação ao Parecer CNE/CP nº. 21/2001 (BRASIL, 2001b), estabelecendo o aumento da carga-horária dos cursos de formação de docente:

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 garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

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

II- 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; (BRASIL, 2001d, p. 16).

A proposta de aumento da carga horária da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado faz com que a própria formação do profissional da educação seja repensada em termos teórico-práticos. Assim, buscou-se repensar a relação teoria e prática nos cursos de licenciatura e o próprio Parecer CNE/CP nº. 28/2001 (BRASIL, 2001d, p. 9) justifica a ampliação da carga horária:

Só que uma ampliação da carga horária da prática de ensino deve ser justificada. A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido dessa atuação.

Entendo que às 800 horas<sup>7</sup> de prática e de estágio determinadas no currículo dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica estabelecida pelo Parecer do CNE/CP nº. 28/2001 (BRASIL, 2001d), se justificam pela preocupação de se trabalhar nesse processo a unidade teoria e prática sob diferentes configurações, para que não se perca a visão de totalidade da prática pedagógica, constituindo uma efetiva possibilidade de eliminar distorções decorrentes da priorização de um dos dois polos.

Assim, deve-se atribuir valor e significado ao estágio supervisionado, não devendo se restringir tão somente à tarefa burocrática, que passa apenas pela determinação legal de uma carga horária a ser cumprida e a produção de extensos relatórios sem fundamentos, mas, sim, um lugar por excelência para que o futuro professor faça a reflexão sobre sua formação e, dessa forma, compreenda as complexas relações que se estabelecem na escola, de forma geral e na sala de aula, de forma especial.

Segundo Barreiro e Gebran (2006, p. 26), o Parecer CNE/CP 28/2001(BRASIL, 2001d)

ao estabelecer a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, recoloca o estágio na pauta de discussões, tendo em vista o aumento do número de horas para sua realização. Se considerarmos, como objetivo principal do estágio, levar o aluno a vivenciar a realidade educacional em que atuará, ele se afasta da concepção corrente – classificado como a parte prática do curso – na medida em que pressupõe uma investigação crítica dessa realidade.

O Parecer CNE/CP nº. 9/2001 (BRASIL, 2001a, p.23) declara que:

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional.

---

<sup>7</sup> Essas 800 horas referem-se a 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso, e as 400 horas de estágio curricular supervisionado.

Esse parecer menciona a prática como componente curricular para a formação do futuro docente, no entanto não a conceitua de forma explícita, de modo que possamos compreender como a prática de ensino, a prática como componente curricular e estágio supervisionado irão contribuir para a formação dos professores da educação básica, constituindo eixos articuladores entre os estudos teóricos do curso de Pedagogia e a prática vivenciada nas instituições escolares, campo de estágio.

Nesse sentido, a compreensão desses componentes curriculares que englobam a prática de ensino, o estágio curricular obrigatório e a prática como componente curricular são normatizadas no Parecer CNE/CP nº. 28/2001 (BRASIL, 2001d). Nesse parecer, a prática como componente curricular é anunciada como distinta da Prática de Ensino em estágio curricular obrigatório: “Assim, há que se distinguir, de um lado, a prática como componente curricular e, de outro, a prática de ensino e o estágio obrigatório definidos em lei. A primeira é mais abrangente: contempla os dispositivos legais e vai além deles” (BRASIL, 2001d, p. 9).

Ao buscar neste parecer o conceito da prática como componente curricular, verifico grande semelhança na redação do Parecer CNE/CP nº. 21/2001 (BRASIL, 2001b), havendo apenas a alteração da redação que se limitou à troca das palavras “prática de ensino” (BRASIL, 2001b, p. 10) para “prática como componente curricular” (BRASIL, 2001d, p. 9). Manteve-se o mesmo texto, porém não são explicitadas as diferenças dessas práticas que se constituem importantes componentes curriculares para a formação dos professores da educação básica.

**A prática como componente curricular** é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente cujas diretrizes se nutrem do Parecer 9/2001 ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador (BRASIL, 2001d, p. 9).

Realizando um estudo desse parecer, pode-se verificar que, segundo ele, a prática como componente curricular deve ter carga horária de 400 horas e necessita ser desenvolvida desde o início do curso de licenciatura. Dessa forma, suas atividades devem ser previstas no projeto pedagógico do curso e perpassar todas as disciplinas, extrapolando os muros da instituição formadora, estabelecendo relação dialética entre a teoria e a prática, tendo como objetivo formar o docente em nível superior. Assim, a prática como componente curricular pode possibilitar ao futuro docente vivenciar experiências em ambientes escolares e não escolares, havendo sempre o acompanhamento da instituição formadora.

A prática, **como componente curricular**, que terá necessariamente a marca dos projetos pedagógicos das instituições formadoras, ao transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, pode envolver uma articulação com os órgãos normativos e com os órgãos executivos dos sistemas. É fundamental que haja tempo e espaço para a prática, **como componente curricular**, desde o início do curso e que haja uma supervisão da instituição formadora como forma de apoio até mesmo à vista de uma avaliação de qualidade (BRASIL, 2001d, p. 9).

A inserção da prática como componente curricular expressa a necessidade da articulação de todas as atividades acadêmicas do curso, inclusive do estágio supervisionado, trabalhando para possibilitar a unidade entre a teoria e a prática sob diferentes configurações, para que não se perca a visão de totalidade da prática pedagógica e do processo de formação como possibilidade de eliminar distorções decorrentes da priorização de um dos dois polos.

Como apontam Barreiro e Gebran (2006, p. 89):

Educadores precisam de formação teórica e da concretização da teoria na prática, adquiridas em situações didáticas que permitam que os conhecimentos aprendidos, de diferentes naturezas e experiências, possam ser aprendidos, possam ser experimentados em tempos e espaços distintos, de maneira crítica e reflexiva.

A partir da análise dos pareceres, pode-se perceber que a definição do conceito de prática como componente curricular, diferenciando-se do estágio

curricular e especificamente da prática de ensino, somente é esclarecida quando se realiza a análise criteriosa da evolução dos pareceres. Nesse sentido, foi possível verificar que as alterações realizadas no Parecer CNE/CP nº. 28/2001 (BRASIL, 2001d), comparadas ao Parecer CNE/CP nº. 21/2001 (BRASIL, 2001b), ocorreram em algumas passagens, alterando apenas as palavras, prática de ensino para prática como componente curricular e acréscimo de textos explicativos para explicitar tal diferença. Assim, levanto a seguinte indagação: ocorrendo desencontros nos documentos legais quanto à conceitualização desses componentes, o que esperar do entendimento das instituições de ensino superior? De que forma esses componentes foram compreendidos e vivenciados nos cursos de formação docente? Apesar de anunciar acima o meu entendimento da prática como componente curricular, diante dessa situação, considero necessário enfatizar a minha compreensão desse componente e como deve ser operacionalizado nos cursos de formação.

Segundo a legislação, a prática como componente curricular deve apresentar carga horária de 400 horas no currículo do curso de formação de professores, sendo desenvolvida desde o início do curso de licenciatura. Não se trata apenas de uma reforma na matriz curricular, mas deve atingir, de fato, mudanças significativas na concepção do projeto pedagógico do curso.

Nessa perspectiva, o conceito de prática como componente curricular deve ser compreendido a partir da necessidade de superar a limitação da prática que compõe o processo de formação docente, que acontecia tão somente por meio da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado. Assim, a prática como componente curricular deve articular-se a uma concepção de conhecimento existente tanto nas aulas de formação teórica, que possibilitava a reflexão sobre a atividade profissional, quanto nos estágios supervisionados, que constituem momentos em que se vivencia a futura atividade profissional. Dessa forma, é assegurada a unidade tanto teórica quanto prática no processo de formação docente, possibilitando a sistematização interdisciplinar de novos conhecimentos e promovendo a reflexão e análise da prática pedagógica.

Campos (2007, p. 64), em sua pesquisa,

define a prática como componente curricular, como em espaço que se dimensione não apenas o como fazer, mas também implementem conhecimentos sobre este fazer a partir de situações distintas da elucidação e transmissão de teorias em sala de aula. Todo e qualquer momento em que se promova ação e reflexão sobre a prática profissional no interior do universo de formação precisa ser considerado na sua dimensão de prática como componente curricular.

Segundo esse parecer, outras formas de contato com a prática de sala de aula são pouco utilizadas, ou seja, a prática contextualizada, raramente, chega à instituição de formação por meio de narrativas orais e escrita de professores, de produções dos alunos, de situações simuladas e estudo de casos ou do uso das tecnologias da informação e das comunicações, como computador e vídeo.

Uma concepção de prática como componente curricular implica em vê-la como dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade docente, como durante o estágio supervisionado nos momentos em que se exercita a futura atividade profissional (BRASIL, 2001a). Nessa perspectiva, as atividades caracterizadas como práticas no âmbito dos componentes curriculares podem ser desenvolvidas como núcleo ou parte de disciplinas ou de outras atividades formativas que incluem práticas contextualizadas, por meio de narrativas orais e escrita de professores, de produções dos alunos, de situações simuladas e estudo de casos ou do uso das tecnologias da informação e das comunicações, que compõem o currículo do curso constituindo um conjunto de atividades formativas que proporcionam a reflexão e análise de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência na educação básica formal e em outros espaços não-escolares de educação.

Outro aspecto que pode ser verificado no Parecer CNE/CP nº. 28/2001 (BRASIL, 2001d, p. 10) é sobre o conceito de estágio supervisionado:

**estágio curricular supervisionado de ensino** entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim 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. Por isso é que este momento se chama estágio curricular *supervisionado*. Assim o estágio curricular supervisionado deverá ser um componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade intrinsecamente articulada com a prática e com as atividades de trabalho acadêmico (BRASIL, 2001d, p. 10).

A partir dessa definição de estágio supervisionado, compreendo que, apesar de a formação ofertada na instituição superior de ensino ser imprescindível, ela não é suficiente para formar e preparar o futuro docente frente aos desafios existentes no exercício da sua profissão. Dessa forma, possibilitar que, por meio do estágio, a vivência da futura prática profissional supõe ultrapassar a concepção funcionalista de currículo que privilegia, no processo de formação, os conteúdos teóricos, para uma concepção de um currículo que busca “eliminar a lacuna que distancia as instituições acadêmicas das questões e realidades práticas da vida cotidiana” (GIROUX; MCLAREN, 2006, p. 127).

Santos (2004, p. 24), em sua pesquisa, declara que minimizar a distância entre a formação teórica e prática

depende, fundamentalmente, de compreender a necessidade de se construir um currículo que integre, em seu desenvolvimento, concomitantemente, às teorias acadêmicas, às questões práticas do fazer pedagógico que dão sentido às teorias estudadas, objetivando a formação de um professor com as características de um intelectual transformador.

Por conseguinte, faz-se necessário a inserção do acadêmico na dinâmica interna da sala de aula para que possa, a partir da vivência compartilhada com o professor da escola, campo de estágio, experienciar esses desafios, as possibilidades e as angústias existentes no interior da escola, constituindo momento singular aos acadêmicos, pois terão a oportunidade de unificar a teoria e a prática.

Nesse sentido, Gatti (1987, p. 13) declara que “é no cotidiano das escolas que se formam professores, e precisamos criar alternativas para esta formação.”

Analisando o conceito de estágio explicitado nesse parecer, pode-se perceber que o grande desafio, no processo de formação inicial do docente para atuar na educação básica, é fazer com que os alunos, os professores das instituições de formação e os professores das escolas campo assumam e valorizem, de fato, o estágio curricular.

Dessa forma, é de fundamental importância entender o estágio como componente integrante do currículo e não como atividade extracurricular realizada para cumprimento de uma carga horária encaminhada de forma isolada e descontextualizada do curso, e sem nenhum acompanhamento por parte da instituição responsável pela formação do professores.

Nesse sentido, comungo com Pacheco e Masetto (2007, p. 143) ao declararem que

o estágio coloca-se em posição de destaque porque proporciona ao aprendiz um desenvolvimento de suas competências profissionais, atuando em ambientes próprios de sua futura profissão. Ao mesmo tempo que integra prática e teoria, o estágio colabora para que o aprendiz viva o ambiente, o cenário, os personagens, os grupos, os companheiros, o ambiente físico, os problemas e as questões do dia-a-dia de sua profissão (PACHECO; MASETTO, 2007, p. 143).

Segundo Pimenta e Gonçalves (1990), o estágio terá por finalidade propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual irá atuar. Nessa perspectiva, não se deve concebê-lo como a “parte prática” do curso, mas como aproximação à prática, em que será consequente à teoria estudada no curso, que, por sua vez, deverá se constituir numa reflexão sobre e a partir da realidade escolar. Assim, “o estágio, ao contrário do que sempre propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 45). Nessa perspectiva, o estágio deve ser concebido como atividade teórica de conhecimento, fundamentação, reflexão e intervenção na realidade escolar e social.

Assim, durante o processo de formação inicial, é importante que o estágio supervisionado e prática como componente curricular possibilitem a relação teoria e prática, constituindo-se como um espaço e tempo extremamente importante do processo formativo do futuro professor, pois lhe permitem o desenvolvimento de diferentes olhares e diferentes compreensões da realidade escolar, bem como o surgimento de inúmeras indagações.

Dessa forma, todo e qualquer momento em que se promova uma ação reflexiva sobre a futura prática profissional deve ser considerado na sua dimensão enquanto prática como componente curricular. Nesse sentido, Houssaye (2004, p. 10) declara que “nem só a teoria, nem só a prática, mas a reunião mútua e dialética da teoria e da prática é o que faz emergir um pedagogo.”

Apesar do Parecer CNE/CP 28/2001 anunciar a necessidade de distinguir a prática de ensino da prática como componente curricular, o conceito de prática de ensino e sua relação com os demais componentes não são explicitados neste parecer. Dessa forma, sugiro outras indagações: Qual o conceito de prática de ensino? Como articular a prática com os demais componentes no processo de formação docente?

A prática de ensino é enfatizada como componente curricular dos cursos de formação docente desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96 e que, na ocasião, definiu-lhe uma carga horária específica de 300 horas<sup>8</sup>. Essa carga horária foi definida posteriormente no Parecer CNE/CP nº. 28/2001 (BRASIL, 2001d) e também na Resolução CNE/CP nº. 2/2002 (BRASIL, 2002b) para 400 horas.

Desde que foi instituída pelo Parecer CFE nº. 292/62 (BRASIL, 1962), a prática de ensino, na forma estágio supervisionado, tem sido problematizada. Na Indicação do CCE nº. 11/97, a prática de ensino foi assim definida: “a prática de ensino abrange a aprendizagem de noções teóricas, experiências de regência de classe e a realização de estágios.”

---

<sup>8</sup> Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas (BRASIL, 1996).

Diferentemente do que foi instituído nessa indicação, os Pareceres CNE/CP nº. 21/2001 e nº. 28/2001 (BRASIL, 2001b,d) asseguram à prática de ensino um caráter distinto do estágio supervisionado, devendo ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e acontecer desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo, em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, concorrendo conjuntamente para a formação do futuro professor.

Nessa perspectiva, compreendo que a prática de ensino deve propiciar ao aluno não apenas a vivência em sala de aula ou restringir-se à tarefa de “dar aulas”, mas também o contanto com a dinâmica escolar nos seus mais diferentes aspectos, garantindo e permitindo a interação teórico-prática. Dessa forma, propõe-se que a organização da Prática de Ensino deve ocorrer integrada aos demais componentes curriculares do curso de formação de professores, para que se possa compreender o processo de ensino em suas dimensões histórico-social e política. Segundo Barreiro e Gedran (2006), essa organização deve ter como referência básica tanto a proposta pedagógica da escola, na qual o futuro docente é supervisionado, quanto os conteúdos a serem ensinados e as políticas educacionais formuladas em nível nacional e regional.

Assim, a Prática de Ensino deve desenvolver comportamentos de observação e reflexão crítica para realização de intervenções planejadas de acordo com as necessidades e possibilidades dos sujeitos envolvidos, características próximas à postura de um investigador, capaz de analisar e reorientar o seu processo de intervenção, quando necessário.

Nesta perspectiva Kulcsar (1991, p. 71-72) esclarece que

Prática de Ensino é a disciplina que proporciona aos alunos o contacto com a prática social e cria condições para a percepção dos problemas inerentes à atividade docente, para a proposição de alternativas de solução a esses problemas, analisando-as criticamente, fazendo a aplicação de uma proposta dentro de um processo orientado de Estágio Supervisionado.

A autora ainda relata que as aulas de Prática de Ensino devem propiciar aos acadêmicos o estudo de referencial teórico que subsidie a ação docente, conciliando a relação teoria à prática docente, possibilitando a reflexão crítica do fazer docente. Também durante essas aulas, o acadêmico participará de mini-aulas, oficinas para confecção de materiais e atividades pedagógicas que serão aplicadas durante o estágio supervisionado, respeitando as peculiaridades da escola de educação básica. Desta forma, verifica-se que essa disciplina manifesta-se por meio do estágio supervisionado, havendo uma relação de dependência entre elas.

Nesse sentido, a Prática de Ensino possibilita ao acadêmico, sob a forma de estágio supervisionado, fazer a leitura de uma determinada realidade e por meio dos elementos teóricos obtidos nos fundamentos disciplinares, formular propostas de intervenção para resolução dos problemas e desafios existentes na realidade educacional e social Kulcsar (1991).

Dessa forma, proporciona condições para que o acadêmico se conscientize da importância social de seu papel de educador, posicionando-se criticamente perante as situações vivenciadas no contexto escolar e social, fazendo da sua prática pedagógica um processo contínuo de investigação. Portanto, a disciplina de Prática de Ensino, no processo de formação inicial, proporciona um elo entre as demais disciplinas do curso, conciliando a teoria à prática docente e possibilitando a reflexão científica.

A Resolução CNE/CP nº. 1, de 18 de fevereiro de 2002<sup>9</sup> (BRASIL, 2002a), com base nos Pareceres CNE/CP nº. 9/2001 e nº. 27/2001 (BRASIL, 2001a,c), ao estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, no curso de licenciatura de graduação plena, define os princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino. Em relação ao estágio curricular supervisionado, destaca, em seu art. 13, os seguintes aspectos:

---

<sup>9</sup> É importante salientar que essa resolução foi publicada no Diário Oficial da União, em Brasília, em 4 de março de 2002 e, por apresentar incorreções do original homologado, de 18 de fevereiro, foi novamente publicado em 9 de abril de 2002, com redação corrigida. Esta última constitui objeto deste estudo. Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

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

Esse parecer, ao anunciar que “a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar” (BRASIL, 2002a, p. 6), apresenta a possibilidade de envolvimento coletivo das demais disciplinas do currículo do curso de licenciatura assegurando a unidade tanto teórica quanto prática e favorecendo a sistematização coletiva de novos conhecimentos que permitam ao futuro professor, por meio do estágio e da prática como componente curricular, ter uma nova dimensão de trabalho que ocorre na dinâmica interna da sala de aula.

Esse parecer também tem o mérito de enfatizar que o estágio deve ser avaliado pelas instituições formadoras juntamente com as escolas, campo de estágio. No entanto, conforme afirma Campos (2006, p. 78), essa avaliação compartilhada somente “será possível mediante um planejamento e um projeto que definam claramente intenções e procedimentos que auxiliem concomitantemente todos os envolvidos no processo de estágio.”

O vínculo entre universidade e escola, articulado pelo estágio, é imprescindível, pois minimiza a distância existente entre esses dois níveis de escolaridade, evidencia a contribuição de cada uma dessas instituições, dentro de suas especificidades. Ambas contribuem para a formação do profissional que se prepara para atuar em uma realidade social, historicamente determinada, por meio

de suas produções, contribui com essa reflexão ao declarar que “as parcerias entre os professores da universidade e os da escola básica são importantes, de modo especial para o desenvolvimento dos cursos de licenciatura e para a melhoria da docência, tendo no estágio o elo principal entre esses dois universos” (LÜDKE; CRUZ, 2005, p. 85).

A Resolução CNE/CP nº. 1/2002 (BRASIL, 2002a), em seu artigo 13, parágrafo 3º, ao preconizar que o estágio curricular supervisionado deve ser realizado em escola de educação básica, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, indica que a parceria entre as escolas, campo de estágio, e instituições formadoras não deve beneficiar somente o aluno e indiretamente a instituição de ensino superior, mas também as escolas, campo de estágio, que acolhem os acadêmicos e os supervisores de estágio, constituindo laboratórios de ensino que também colaboram para a formação do futuro docente. A realização do estágio poderá beneficiar ambos os sistemas de ensino, se mobilizar o professor da Educação Básica a planejar e avaliar conjuntamente com o professor da instituição superior a realização de um projeto de estágio que realmente seja significativo para todos os envolvidos neste processo. E que a presença do acadêmico na escola durante a realização do estágio não se restrinja a interferências na rotina escolar, sem maiores comprometimentos, mas que haja a participação efetiva na dinâmica interna da sala de aula cooperando com o professor para atender as necessidades e possibilidades de aprendizagens dos alunos da educação básica.

Barreiro e Gebran (2006) contribuem com seus estudos ao declararem que essa resolução propõe a articulação entre teoria e prática, com o intuito de superar entendimentos anteriores da Prática de Ensino como imitação de modelos ou, simplesmente, como realização de estágio profissional. Também salientam que a organização e o desenvolvimento do estágio e da prática de ensino estão prescritos nesta resolução de forma detalhada, inclusive indicando sugestões de atividades.

Essas sugestões podem ser verificadas analisando-se o parágrafo 1º do artigo 13 dessa resolução, que recomenda que “a prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações problemas” (BRASIL, 2002a, p. 6).

O parágrafo 1º do artigo 12 institui que “a prática na matriz curricular não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.” O parágrafo 2º desse artigo prevê que “a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor” (BRASIL, 2002a, p. 5). Nesse sentido, a resolução indica o envolvimento de todas as disciplinas do currículo, desde o início do curso, permeando a formação do futuro professor frente à realidade escolar brasileira.

Segundo Pimenta e Lima (2004), apesar dessa resolução ter o mérito de definir uma política nacional para a formação de professores em nível superior, apresenta equívocos e retrocessos ao colocar as competências como núcleo da formação inicial dos professores, como podemos constatar a seguir:

O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica (BRASIL, 2002a, p. 3).

O termo competências substitui o de saberes e conhecimentos e o de qualificação. Não se trata de mera questão conceitual, pois com essa substituição essa resolução concebe o professor como reproduzidor de conhecimentos, acarretando um ônus para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, desloca a identidade do professor para o *locus* de trabalho, ficando o mesmo a mercê da avaliação e controle de suas possíveis competências, definidas a priori pelo desempenho de sua função. Pimenta e Lima (2004), com a inovação do discurso das competências, sugerem um escamoteamento da concepção tecnicista, característica dos anos de 1970 do século passado, contrapondo-se à valorização dos professores como produtores do saber.

A Resolução CNP/CP nº. 2/2002 (BRASIL, 2002b), de 19 de fevereiro de 2002, respaldada no Parecer CNE/CP nº. 28/2001 (BRASIL, 2001d), institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior, incluindo a

educação infantil e séries iniciais. Essa resolução estabeleceu 2.800 horas a serem desenvolvidas, no mínimo, em três anos letivos, sendo 800 horas de prática, incluindo o Estágio Supervisionado, e 200 horas de atividades complementares, devendo haver a articulação teoria e prática entre esses componentes curriculares. Os princípios norteadores eram idênticos aos do Parecer nº. 1/2002, assim como a previsão de duração do curso:

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 garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

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

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

III - 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 (BRASIL, 2002b, p. 1).

Pimenta e Lima (2004, p. 87) referem-se ao fato de que “o estágio, conforme escrito nas resoluções, se encontra separado tanto das atividades práticas quanto das denominadas científico culturais. Portanto, nem prática, nem teoria; apenas treinamento de competências e aprendizagem de práticas modelares.” Nesse sentido, os autores argumentam que é possível e necessário superar o neotecnicismo entendido como aperfeiçoamento do positivismo que prevalece nas universidades que formam o futuro docente.

Essa resolução, em seu parágrafo único, faz referência ao aluno que exerce atividade docente na educação básica e institui a obrigatoriedade do cumprimento das horas de estágio. Nesse sentido, a realização do estágio supervisionado é priorizada até para aqueles que já atuam como professores da educação básica.

Assim, o estágio tem a possibilidade de configurar-se, para quem já exerce o magistério, como espaço de reflexão de suas práticas e de ressignificação de seus saberes docentes.

Em dezembro de 2005, no entanto, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP nº. 5 (BRASIL, 2005) que constituiu a base para a Resolução CNE/CP nº. 1/2006 (BRASIL, 2006) que, por sua vez, instituiu as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. Essa resolução atualmente normatiza o curso, enfatizando a ideia de que todo pedagogo é professor com formação para o magistério na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental. Os princípios norteadores apresentados são: docência como base da formação e a flexibilização do currículo.

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;

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;

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 (BRASIL, 2002b, p. 22).

Esse parecer extingue as habilitações do curso de Pedagogia. A partir dessa perspectiva legal, o curso de Pedagogia, configurando em Licenciatura, deve formar o futuro professor para além das funções da docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. O Parecer CNE/CP nº. 5/2005 (BRASIL, 2005) sugere que cada curso, no seu projeto pedagógico, defina modalidades de ensino que proporcionem aprofundamento de estudos. Sugere, como possibilidades,

[...] a educação a distância; educação de pessoas com necessidades educacionais especiais; educação de pessoas jovens e adultas; educação étnico-racial; educação indígena; educação nos remanescentes de quilombos; educação do campo; educação hospitalar; educação prisional; educação comunitária ou popular (BRASIL, 2005, p 10).

Dessa forma, esse parecer indica que o estágio supervisionado deve propiciar ao aluno a vivência em sala de aula de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, como também o contato com a dinâmica escolar nos seus mais diferentes aspectos, garantindo e permitindo a interação teórico-prática. Conforme declara Barreta (2008, p. 40), “deste modo, além da docência, é prevista a formação do pedagogo preparado para organizar e gerir os sistemas e instituições de ensino escolares e não-escolares, com um compromisso de produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional.”

Ainda no que se refere ao Estágio Supervisionado, o Parecer CNE/CP nº. 5/2005 (BRASIL, 2005, p. 23) estabelece que

*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.

Barreiro e Gebran (2006) declaram que o Parecer CNE/CP nº. 5/2005 (BRASIL, 2005) destaca a importância das práticas de docência e de gestão educacional que devem ser desenvolvidas durante o curso, desde o seu início, possibilitando aos futuros docentes a observação e o acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagem, do ensino, de projetos pedagógicos em escolas e em outros ambientes educativos.

Segundo Scheibe (2007), as diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia, definidas pela Resolução nº. 1, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação, extinguem as habilitações do curso de Pedagogia. Nesse sentido, o conceito de docência apresentado nesta resolução, configura-se como base da formação profissional. No entanto, essa compreensão não restringe à docência as atividades pedagógicas em sala de aula. O docente formado a partir

dessas diretrizes deverá estar preparado para desenvolver outros trabalhos de natureza educativa.

Nesta perspectiva, a carga horária aprovada nas novas diretrizes deve englobar uma formação abrangente e em consonância com o quadro docente da instituição e as demandas locais.

A Resolução do CNE/CP nº. 1/2006 (BRASIL, 2006, p.4) instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena de formação de professores da Educação Básica em nível superior no total de 3.200 horas de 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.

O artigo 8º dessa resolução determina que o estágio curricular seja 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 (BRASIL, 2006).

Assim, a finalidade do estágio recomendada nessa resolução é possibilitar aos alunos uma análise das realidades sobre as quais atuarão, e também constituir fonte de experiências concretas para as discussões sobre as diversas questões de ensino e procedimentos pedagógicos em ambiente escolares e não-escolares.

Nesse sentido, o estágio constitui-se um espaço extremamente importante do processo formativo, pois propicia ao aluno não apenas a vivência em sala de aula, mas também o contato com a dinâmica escolar nos seus mais diferentes aspectos, permitindo a interação teoria e prática.

No entanto, a Resolução do CNE/CP nº. 1/2006 não explicita indicações quanto a Prática de Ensino e a Prática como componente curricular para a formação do futuro professor da educação básica. Nesse sentido, Piconez (1998) declara que quando se aponta para algumas propostas de estágio que o tornem significativo, acentua-se que se deve pensar no estágio de forma integrada com as outras disciplinas do curso a que está atrelado. Ou seja, não é possível pensar em estágio sem pensar num projeto coletivo maior para a formação do educador.

A partir da análise realizada verifica-se que no período compreendido entre 1996 a 2006, o estágio passou a ser concebido como forma de interagir com a realidade da escola, campo de estágio, buscando compreender, de forma ampla, a situação da educação brasileira e, de forma específica, os desafios existentes na escola. A legislação desse período busca promover a articulação das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar, de tal forma que o estágio não aconteça apenas ao final do curso. Assim, verifica-se que o conceito de unidade entre teoria e prática ganha nova dimensão.

Neste momento considero oportuno sintetizar o conceito e a organização da Prática de Ensino, do Estágio Curricular Supervisionado e da Prática Como Componente Curricular que fazem parte do processo de formação docente.

<b>Prática como Componente Curricular</b>	<b>Estágio Curricular Supervisionado</b>	<b>Prática de Ensino</b>
<b>Conceito</b>	<b>Conceito</b>	<b>Conceito</b>
Constitui-se um tempo e espaço curricular específico e tem como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar, devendo ocorrer ao longo do curso de formação, desde o primeiro ano, constituindo ação integrada e não apenas responsabilidade do Estágio Supervisionado.	Componente integrante do currículo dos cursos de licenciatura, sendo concebido como tempo e espaço de aprendizagem e não apenas como atividade extracurricular realizada para o cumprimento de uma carga horária de forma isolada e descontextualizada do curso. Ao mesmo tempo em que integra prática e teoria, o estágio colabora para que o futuro professor compreenda e reflita sobre as relações que ocorrem no ambiente escolar, seu futuro <i>locus</i> profissional.	A disciplina de prática de ensino, sob a forma de Estágio Supervisionado, configura-se como um componente teórico-prático. Proporciona a leitura de uma determinada realidade e por meio dos elementos teóricos obtidos nos fundamentos disciplinares, possibilita formulação de propostas de intervenção para resolução dos problemas e desafios existentes na realidade educacional e social.
<b>Como ocorre</b>	<b>Como ocorre</b>	<b>Como ocorre</b>
Ocorre a partir dos procedimentos de observação e reflexão da realidade escolar e social, também por meio de atividades ou projetos de ensino ou de extensão, utilizando tecnologias de informação, como computador e vídeo ou por meio de narrativas orais e escritas de professores, de pesquisadores, de produções dos alunos, de situações simuladas, estudo de casos, atividades de estudos entre outros que relacionem a teoria e prática educacional e social.	Segundo as diretrizes vigentes, deve ocorrer ao longo do curso, em regime de colaboração estabelecido entre a escola de educação básica e instituição formadora, assegurando aos futuros professores experiência no exercício profissional e a possibilidade de integração entre a teoria e a prática.	Ocorre nas instituições formadoras e por meio de aulas dialógicas, debates, orientações, leituras e propicia ao acadêmico a reflexão-ação da prática docente mediante constante estudo do referencial teórico-metodológico e possibilita, sob a forma de estágio supervisionado, intervenção significativa na realidade educacional e social.

Segundo Duarte (2008), no processo de formação do pedagogo esteve presente a dicotomia entre a teoria e a prática. No entanto, a formação do professor

é um processo que não se reduz apenas às diretrizes que atendem aos interesses de um grupo ou de uma classe, mas se faz a partir das possibilidades e necessidades históricas de cada contexto.

Valorizar a dimensão prática tanto quanto a dimensão teórica, não como componentes dicotômicos, mas indissociáveis na formação de professores, demanda não somente realizarmos mudanças ou pequenas alterações na organização das disciplinas denominadas de caráter prático, mas sobretudo refletir sobre as possíveis formas inovadoras de concebermos a organização curricular dos cursos de licenciatura, para que assim tenhamos a possibilidade de formar professores que entendam a sua prática profissional, antes de tudo, como prática social.

Neste contexto, percebo a possibilidade de o Estágio Supervisionado constituir, por excelência, o eixo articulador do currículo do curso de Pedagogia, pois proporciona a integração entre teoria e prática. Acredito que essa integração será possível quando os cursos de formação de professores viabilizarem o conhecimento da realidade escolar e social, bem como a aquisição de uma sólida fundamentação teórico-prática, somando-se à instrumentação técnica<sup>10</sup> que permita ao futuro docente interpretar, intervir e transformar a realidade em que estão inseridos.

Nesta perspectiva, Fazenda (1998) declara que os cursos de licenciatura, especialmente os de Pedagogia, devem trabalhar para ir além dos métodos e das técnicas e formar o educador/docente entendido como profissional com sólida formação epistemológica, capaz de articular teoria e prática, dispondo das habilidades de um investigador para equacionar a prática pedagógica, a fim de que possa exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo, e enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual.

Portanto, o processo de formação docente requer: a mobilização dos saberes teóricos e práticos capazes de propiciar ao futuro professor a investigação de sua própria atividade e, a partir dela, a possibilidade de constituir seus saberes num processo contínuo, de modo a se colocar como sujeito de suas práticas; a

---

<sup>10</sup> Compreende-se por instrumentalização técnica os procedimentos didático-pedagógicos que fazem parte do cotidiano escolar. Exemplos: utilizar de técnicas de ensino para dinamizar e envolver os alunos durante as aulas, utilizar de diferentes formas de organizar a estrutura física da sala e dos alunos viabilizando uma interação mais significativa entre professor-alunos e alunos-alunos.

apropriação mais significativa da realidade social e escolar que o capacite a interpretar a sua prática e redirecioná-la, quando necessário; articulação dos conhecimentos teóricos conjuntamente com a instrumentalização técnica, a fim de atender as necessidades e possibilidades de aprendizagem de seus alunos.

Dessa forma, acredito que estamos diante da possibilidade de uma formação docente que extrapole as balizas colocadas pelas concepções tradicional e técnica do fazer docente e que propicie ao futuro professor oportunidades concretas para que não seja mero consumidor de conhecimentos fragmentados em seu processo de formação, mas, sim, sujeito-ator desse processo numa perspectiva formativa.

### **3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E AS DIFERENTES CONCEPÇÕES PRESENTES NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Neste capítulo, apresentarei análises das três concepções de Estágio Supervisionado que marcaram e ainda marcam a história da formação de professores no Brasil. Essas concepções são determinadas por fatores históricos, políticos, sociais, econômicos e expressam as diferentes formas de conceber a organização curricular e, conseqüentemente, o perfil dos profissionais que se formam para atuar na educação básica.

A primeira concepção de Estágio Supervisionado compreende o período de criação do curso de Pedagogia, desde 1939 até o final da década de 1950. Nesse período, segundo Pimenta e Lima (2004, p. 36), o estágio se “reduz a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica e fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa.”

Entre 1962 até o final da década de 1970, vivencia-se a segunda concepção de estágio e de prática. Nesse período, ocorreu a inclusão obrigatória da disciplina de Didática e Prática de Ensino na forma de Estágio Supervisionado nos currículos dos cursos de licenciatura. No entanto, esta última caracterizava-se como prática artificial de conhecimentos teóricos adquiridos no curso, confirmando a desarticulação entre teoria e o espaço da sala de aula. Nessa concepção, a formação de professores é marcada pela racionalidade técnica, a partir da qual “o conceito de prática passa a ser entendido, então, como o desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias ao desempenho da ação docente ou, dito de outra forma, prática é o treinamento em situações experimentais” (CAIMI, 2004, p. 87).

No início da década de 1980, o caráter instrumental da prática começa a ser intensamente questionado, ocorrendo um processo de articulação principalmente das associações profissionais e entidades representativas de professores que, por meio de um esforço conjunto, buscam a superação da dicotomia entre teoria e prática. Nessa concepção, “o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e

esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 43).

Acredito que um tipo de educação se objetiva em conformidade com as relações existentes em uma sociedade, ou seja, as formas que a educação assume correspondem às necessidades e às possibilidades dos homens em uma época. É por isso que pretendo, neste capítulo, analisar as diferentes concepções que o estágio curricular e prática assumem no contexto da escola brasileira.

A importância em analisar as diferentes concepções de estágio e de prática está em questionar as suas possíveis contribuições na formação de um profissional que seja sujeito-ator da sua realidade profissional e social. Nesse sentido, o estudo e a reflexão que envolvem a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado são de fundamental importância, pois é na formação inicial de professores que devemos possibilitar o ensino e a investigação pedagógica como unidade do trabalho docente, objetivando a articulação reflexiva entre os conhecimentos teóricos e a prática vivenciada nas escolas, campo de estágio.

### 3.1 A PRÁTICA COMO IMITAÇÃO DE MODELOS

No Capítulo 2 deste trabalho, a partir da análise das legislações, busquei compreender o processo histórico da organização dos cursos de formação docente, particularmente do curso de Pedagogia, no que se refere ao Estágio Supervisionado na formação dos futuros professores da educação básica. Essa análise, especificamente entre o período de 1939 a 1950, permitiu-me verificar que desde o primeiro decreto lei, que regulamentou o curso de Pedagogia, estava presente a dicotomia entre dois componentes do processo pedagógico: o conteúdo e o método, a teoria e a prática. A prática estava fundamentada na observação e imitação dos modelos existentes de práticas bem-sucedidas. Lourenço Filho (2001, p. 55) explica “o que os alunos-mestres aprendem, nessa situação de grosseiro empirismo, é a

cópia de algumas qualidades, sem dúvida alguma, mas especialmente, a de vícios e defeitos na direção da classe, por mais perfeito que fosse o modelo”.

Assim, a partir das práticas observadas nos Ginásios de Aplicação<sup>1</sup>, os alunos matriculados nos cursos de Didática (na vigência do sistema três + um), selecionavam o que consideravam adequado para sua formação e utilizavam esses saberes observados em suas atividades docentes, desconsiderando a relação teoria e prática. Segundo Pimenta e Lima (2004), essa concepção não valoriza a formação intelectual do professor, reduzindo a prática docente a um fazer que se considerava bem-sucedido quando se assemelhava aos modelos observados.

Neste sentido, Saviani (1980, p. 60) adverte:

Por consciência aguda da realidade em que vão atuar, entendemos a necessidade de levar ao aluno o conhecimento elaborado e a compreensão crítica desta realidade. Tal conhecimento deve permear todo o processo de formação em grau crescente de complexidade e não se limitar a determinadas disciplinas, a um determinado momento do curso. Ele se dá tanto de forma direta (observável empiricamente) como de forma indireta (através da fundamentação histórica, filosófica, sociológica, psicológica, etc., pois aquilo que aparece imediatamente não manifesta por si só a realidade em toda a sua concreticidade. Existe oculta, subjacente ao dado observável, a essência do real, a sua estrutura, que não se expressa diretamente e que necessita ser captada.

A organização curricular do curso de Pedagogia, nesse contexto, compreendia três anos de formação específica em determinada área de conteúdo, que formava o bacharel-técnico em educação e, logo depois, adicionava-se um ano de formação nas disciplinas pedagógicas. Assim, a estrutura curricular proposta, para atender tal formação, estabelecia a dicotomia entre teoria e prática, pois formava o bacharel nos três primeiros anos de estudo e com mais um ano, realizando o curso de Didática, formava o licenciado.

Desta forma, a organização curricular dos cursos de formação de professores era composta pela formação acadêmica e pela formação pedagógica. A primeira

---

<sup>1</sup> Como explicamos anteriormente (página 30 desta pesquisa), conforme o artigo 1º do Decreto-Lei nº. 9053, “as Faculdades de Filosofia federais, reconhecidas ou autorizadas a funcionar no território nacional, ficam obrigadas a manter um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados no curso de didática” (BRASIL, 1976, p. 1).

fornecia-lhes conhecimentos que ajudavam a apreender os conteúdos curriculares específicos da área de conhecimento, e a segunda, a formação pedagógica, que contribuía com os subsídios metodológicos para aplicar os conteúdos. O grande dilema enfrentado pelos cursos de formação de professores era como conciliar esses dois momentos. Sobre essa temática, Gimeno Sacristán (1998, p. 184) salienta que

ao tentar definir a peculiaridade da profissionalização dos professores costuma-se distinguir dois componentes básicos: a formação pedagógica, que é a que profissionaliza como docente, e a formação básica, que é a que o capacita para transmitir ou ajudar a aprender conteúdos curriculares diversos.

Pesquisadores brasileiros abordam<sup>2</sup> essa temática e expressam que a estrutura predominante na organização curricular dos cursos de formação de professores fundamenta-se no agrupamento das disciplinas teóricas, ministradas no início do curso, ficando para o final as disciplinas denominadas práticas. Desse modo, primeiro o aluno recebe a formação básica e, de posse desses conhecimentos, obtém a formação pedagógica que o habilitará ao exercício da docência. Esse tipo de preparação de professores constitui-se em tarefa aparentemente fácil e que se desenvolve rapidamente. No entanto, o processo de formação de professores não é estabelecido de um momento para o outro, mas demanda tempo e necessita de uma relação dialética entre as disciplinas do curso, relação essa que possibilitará aos estagiários uma nova dimensão de trabalho de sala de aula.

Todavia, para que o futuro professor vivencie em sua prática pedagógica a relação dialética entre a teoria e a prática, é fundamental que os conhecimentos veiculados no processo de profissionalização estabeleçam relação com o contexto social. Tenho ciência que a teoria não modifica de forma imediata a realidade, mas fornece elementos para a sua compreensão e transformação. Nesta perspectiva, Vázquez (1977, p. 206) declara:

---

<sup>2</sup> Podemos citar: Piconez (1991), Freitas (1992, 1996), Pimenta (1993).

A teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isto tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização de meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais e efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (VÁZQUEZ, 1977, p. 206).

Considero oportuno, juntamente com Barreiro e Gebran (2006), argumentar que a identidade do professor é construída no decorrer do exercício da sua profissão, e constitui um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores que definem e orientam a especificidade do trabalho de professor.

Apesar da identidade profissional caracterizar-se conforme as necessidades educacionais existentes em cada momento da história e em cada contexto social, é também durante sua formação inicial que serão sedimentados os pressupostos e as diretrizes presentes no curso de formação, decisivos na construção da identidade docente. Todavia, não tenho a pretensão de assumir a prerrogativa de que a formação inicial seja responsável em formar o futuro professor para a resolução de todos os desafios existentes no cotidiano escolar. No entanto, compreendo que o Estágio Supervisionado constitui um espaço e tempo formativo no qual a identidade profissional é gerada e construída.

Nesse período (1939 a 1950), o estágio estava organizado no tripé observação, participação e regência, não havendo qualquer relação entre a instituição formadora, lugar onde se aprendia a teoria, com os ginásios de aplicação, lugar da prática, prevalecendo um distanciamento entre a formação teórica e a formação prática, ou seja, prevalecia a visão dicotômica entre método e conteúdo. Segundo Barreiro e Gedran (2006), a concepção da prática que permeava a formação docente estava diretamente vinculada à imitação, observação e reprodução do fazer pedagógico dos docentes nos ginásios de aplicação, considerados modelos para a futura atuação profissional, sem qualquer preocupação com as diferenças e desigualdades existentes.

Acredito que essa prática apresentava algumas limitações, pois, como afirmam Pimenta e Lima (2004, p. 35), “em que se pese a importância dessa forma de aprender, ela não é suficiente e apresenta alguns limites. Nem sempre o aluno dispõe de elementos para essa ponderação crítica e apenas tenta transpor os modelos em situações para as quais não são adequados.” No entanto, considero importante enfatizar que essa transposição ainda constitui a concepção de prática de alguns cursos de formação de professores que não possibilita ao futuro professor a reflexão sobre o fazer pedagógico dos professores da escola campo, resumindo o papel do professor à transmissão de conteúdos sem pensar nas possibilidades e condições de aprendizagens dos sujeitos envolvidos. Segundo Lelis (1996), o ensino revela uma tendência a enfatizar a formação teórica, sem a preocupação de articulá-la à prática educacional, ou melhor, de fornecer ao futuro professor instrumentos para compreensão e intervenção na realidade concreta, no caso a escola primária.

Pinheiro (1966), em seus estudos, declara que, nesse contexto, o estágio de observação era realizado sem objetivo predeterminado e sem o preparo que levasse o aluno a dele retirar subsídios para estudos posteriores ou refletir sobre os problemas relacionados com a escola primária, sendo realizado, muitas vezes, sem a assistência do professor capaz de discutir e analisar criticamente o que foi observado. Acredito que o simples fato de o curso de formação de professores encaminhar o aluno para a instituição escolar para observar o seu funcionamento não o capacita para desvendar a sua complexidade e compreender a dinâmica interna da sala de aula.

Segundo Moraes (2000, p. 40), “o aprendizado prático exigido na formação do professor, nesse período, valorizava a aplicação da experiência pela experiência, sem refletir sobre os problemas trazidos pela prática, havendo, assim, uma distinção entre a prática e conteúdo.” Assim, o estágio era reduzido a uma atividade de prática instrumental que limitava o papel do aluno-estagiário a mero observador. Porém, Freitas (1996) enfatiza que a Prática de Ensino não pode restringir-se apenas à tarefa de conduzir o aluno a “observar aulas” ou a “dar aulas”, pois o simples fato de introduzi-lo na escola, com essa concepção de formação, não o capacita para desvelar a complexidade das relações escolares e sociais. A esse respeito, Pimenta e Lima (2004, p. 36) revelam:

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

Caimi (2004) também corrobora ao afirmar que o objetivo fundamental da prática, nesse contexto, era a aquisição de experiência, sinônimo de “fazer igual”, copiar, imitar, reproduzir, exercitar modelos. A instituição formadora era entendida como lugar da teoria e a escola como o lugar da prática. Nessa perspectiva, o estágio constituía a imitação de práticas bem-sucedidas, porém sem análise crítica fundamentada teoricamente e validada pela realidade na qual o processo ensino e aprendizagem se efetivavam.

No entanto, essa concepção desconsiderava que para a formação de professores era necessário mobilizar vários procedimentos e ampla fundamentação teórica, e que o conhecimento não se adquire olhando ou contemplando a prática desenvolvida pela professora primária, para em seguida tentar imitá-la. Exige-se que se instrumentalize o olhar com teorias, estudos, que se conheça como a realidade foi gerada, condição fundamental para conhecê-la e interpretá-la.

Todavia, para alguém se tornar um professor, não basta o domínio de conteúdos específicos ou pedagógicos. Também não é suficiente estar em contato apenas com a prática para se garantir uma formação docente de qualidade, mas é necessário que nos cursos de formação o futuro professor compreenda que “toda prática, por mais simples que seja, está impregnada de teoria, assim como toda teoria está encharcada pela prática” (MORAES, 2000, p. 19). Dessa forma, toda a prática pedagógica não pode ser isenta de conhecimentos teóricos que, por sua vez, ganham novos significados quando inseridos na realidade escolar.

O pressuposto dessa concepção, que prioriza a imitação de modelos, é que a realidade do ensino é imutável e os alunos que frequentam a escola também o são. Assim, ao priorizar as práticas e os instrumentos consagrados tradicionalmente como modelos eficientes, a escola daquela época resume seu papel a ensinar; se os alunos não aprendem, o problema é deles, de suas famílias, de sua cultura diversa daquela tradicionalmente valorizada pela escola (PIMENTA; LIMA, 2004). Assim,

não são considerados os determinantes econômico-sociais, concebendo a escola como a-histórica, neutra, e autônoma frente à realidade social. Todavia, esse tipo de formação que prioriza a reprodução de prática modelar é insuficiente para subsidiar o professor para a resolução de situações de aprendizagem de seus alunos, de casos únicos que fazem parte dos desafios do cotidiano escolar.

Barreiro e Gebran (2006, p. 43) afirmam:

A proposição da prática que permeava a formação docente estava diretamente vinculada à imitação, observação e reprodução de modelos teóricos existentes, sem que houvesse preocupação com as diferenças ou desigualdades eventualmente presentes. Esperava-se que se ensinasse o professor a ensinar, conforme padrões consagrados. Sua formação prática, portanto, seria a de reproduzir e exercitar modelos.

Portanto, por meio deste estudo foi possível verificar que essa concepção estava situada historicamente entre as décadas de 1930 e 1950, momento peculiar da organização curricular do curso de Pedagogia e, neste contexto, constituía-se “o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 35). Ainda que apresente alguns benefícios, o processo de formação de professores não deve restringir-se a essa concepção.

### 3.2 A PRÁTICA COMO INSTRUMENTALIZAÇÃO TÉCNICA

No segundo Capítulo deste trabalho, verificamos a política educacional que os militares impuseram, a partir da década de 1960, em todos os níveis de ensino, inspirada na assessoria americana pelos acordos do MEC-USAID, centrada na racionalidade, eficiência e produtividade, criando-se a ideia de que o técnico em educação configurava-se em um profissional imprescindível à realização da educação como fator de desenvolvimento nacional. Segundo Lima (2004), essa ideia

constituiu estratégia bem coerente com o modelo político-econômico do Brasil naquele momento.

Brzezinski (1996) declara que essa prática autoritária transportou para a organização escolar formas fragmentadas de conceber o trabalho docente, visando atingir, cada vez mais, a produtividade ao determinar as funções a serem desempenhadas pelo futuro professor: docência, administração, supervisão, orientação educacional e inspeção escolar. Nesse sentido, as propostas de formação de professores fundamentavam-se no aprendizado de técnicas de ensino, sem qualquer possibilidade de pensar, criar ou inovar. Nessa perspectiva, a formação de professores ficava reduzida à execução de tarefas, ou a uma ação sem reflexão que busca a teoria para ser questionada, recriada ou contestada.

Segundo Barreta (2008, p. 44):

O regime ditatorial implantado em 1964 influenciou a política educacional de forma profunda e radical, inclusive nas propostas de formação docente. Vale destacar a forte influência que passou a ter o ideário tecnicista na educação, que inseriu a escola nos modelos de racionalização dos sistemas de produção capitalista.

Nesse sentido, a formação de professores e, conseqüentemente, o conceito de prática, passaram a ser concebidos como o desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias à boa atuação da ação docente. Assim, para desempenhar a sua função, bastava que o professor escolhesse e executasse com eficiência as técnicas de ensino. Caimi (2004) afirma que não há como negar que qualquer profissão utiliza técnica, e a profissão de professor não é diferente. No entanto, a simples habilidade de aplicar técnicas não garante a resolução dos problemas de uma área tão complexa e não permite ao professor compreender a natureza dos saberes docentes e suas implicações no contexto escolar.

A instrumentalização técnica se impõe sobre todos os outros momentos do processo de formação dos professores. Nessa perspectiva, a atividade do estágio fica reduzida à hora da prática, ao como fazer, às técnicas a serem empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas, a produção de materiais didáticos e atividades sistematizadas que tinham por objetivo padronizar o

comportamento dos alunos e auxiliar os futuros professores no desempenho de suas atividades em sala de aula.

Essa concepção de estágio não capacitava os futuros professores a enfrentarem os desafios que surgem no interior da sala de aula, pois os modelos e técnicas pedagógicas apreendidas constituíam regras didáticas que deveriam ser aplicadas a qualquer situação de ensino, não possibilitando a compreensão e a resolução dos problemas do cotidiano escolar. Kramer (1996) adverte para esse fato ao indicar que os procedimentos didáticos utilizados pelo professor devem ser significativos, tanto para ele quanto para os alunos. Nesse sentido,

antes de se decidir pelas técnicas ou métodos que adotará, o professor se pergunta sobre os objetivos do que propõe e se pergunta também se os alunos sabem “por que fazem alguma coisa” e “para que.” Essa estratégia nos parece muito importante na medida em que as atividades escolares são, em geral, mecânicas, ocas vazias de sentido (KRAMER, 1996, p. 61).

O processo educativo também inclui situações específicas de instrumentalização, no entanto, não deve ser reduzido a isso. É necessário que o futuro professor, a partir do conhecimento teórico e da realidade na qual atuará, tenha a “competência de selecionar quais técnicas são mais apropriadas para as diversas e diferentes situações em que o processo ensino-aprendizagem ocorre” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 38-39). Nessa perspectiva, a instrumentalização técnica a ser ensinada ao futuro professor, que envolve o planejamento, a seleção de conteúdos, os procedimentos de ensino, as metodologias didáticas, instrumentos avaliativos, não se deve limitar ao campo específico da prática e perder as suas relações com os fundamentos teóricos e o processo de reflexão.

Lelis (1996, p. 53) colabora com sua pesquisa ao afirmar que:

o curso de formação deve fornecer, de um lado, os conteúdos básicos necessários ao trabalho junto às crianças e, de outro lado, deve proporcionar os dados para a revisão dos recursos pedagógicos normalmente utilizados em sala de aula. A fundamentação teórica não deve ser concebida como paradigma ao qual a ação deve se ajustar; ela deve se nutrir da prática e a ela servir, com o objetivo de datar o professor de uma competência técnica que lhe garanta desenvolver uma ação eficiente (LELIS, 1996, p. 53).

Pérez Gómez (1992, p. 98) declara que “a lógica dos cursos de formação inicial de professores seguia a base epistemológica da racionalidade técnica na qual a actividade do profissional é, sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas”, as quais se aprendiam supostamente com os que sabiam fazer. Nessa perspectiva, havia separação entre teoria e prática, forma e conteúdo, configurando uma hierarquização das disciplinas denominadas teóricas, ministradas nos primeiros anos do curso, e as disciplinas pedagógicas, também chamadas de práticas, que visavam ensinar as habilidades ministradas nos últimos anos, constituindo-se assim um currículo normativo e prescritivo.

Analisando os currículos de formação de professores, a partir da década de 1960, Brzezinski (1996, p. 78) declara: “à medida que a tendência tecnicista se infiltrava nos currículos, o curso de Pedagogia e os demais cursos que formavam professores foram marcados pela prática de atrofiar os conteúdos e hipertrofiar técnicas.”

Dessa forma, conforme anunciei no segundo Capítulo, entre a década de 1960 e 1970, não ocorreu a articulação entre o estágio, que se caracterizou como a parte prática do curso, e as demais disciplinas. Essa organização conduziu a dicotomia entre a dimensão teórica e a prática na formação inicial do docente. No entanto, encontro na literatura pedagógica a colaboração de Candau e Lelis (1983), salientando que todos os componentes curriculares devem trabalhar a unidade teoria e prática sob diferentes configurações para que não se perca a visão de totalidade da prática pedagógica e da formação de professores, tendo a possibilidade de eliminar distorções decorrentes da priorização de um dos dois polos.

Porém, nesse contexto, o modelo de formação reforçava a ideia dicotômica de que há uma prática sem teoria, um fazer sem reflexão, reduzindo o profissional ao prático. Dessa forma, o docente não necessitaria dominar conhecimentos científicos e poderia atuar apenas dispondo do domínio das intervenções técnicas aplicáveis em qualquer contexto. Esse reducionismo à prática induz à compreensão de que a teoria reduz-se a um conjunto de regras, normas e conhecimentos sistematizados e aplicáveis a quaisquer situações e a prática à execução de técnicas

desenvolvidas a partir de instrumentos sofisticados que garantem a eficiente transmissão de conhecimentos.

Freitas (1996, p. 93) confirma essa perspectiva na formação de professores ao afirmar:

Temos uma estrutura universitária que se organiza propedeuticamente, ou seja, toda nossa estrutura de graduação está montada em cima de uma concepção curricular que tem, implicitamente, uma noção de teoria e prática que aponta para o seguinte: primeiro, temos que dar a teoria para, depois, ela ser aplicada a situações práticas. A nossa organização universitária está montada em cima desta visão. Os cursos e aulas começam, em geral, com teoria e depois vão passando para aspectos práticos.

Contreras (2002, p. 90-91) contribui com a análise desta temática destacando que está expresso nessa perspectiva de formação o modelo da racionalidade técnica:

A idéia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados.

Assim, o estágio se limitaria ao momento da prática em que a ação se reduz à aplicação de técnicas, manejo de classe, preenchimento de planilhas, restringindo-se tão somente a uma tarefa burocrática, que passa apenas pela determinação de uma carga horária a ser cumprida e a produção de extensos relatórios sem fundamentos. Dessa forma, caracteriza-se em treinamento e, portanto, não possibilita ao estagiário uma reflexão fundamentada da relação teoria e prática, sobre o fazer pedagógico.

Nesse enfoque, segundo Pimenta e Lima (2004, p. 37-39), o estágio é entendido como treinamento em técnicas de ensino,

[...] reduzida à hora da prática, ao “como fazer”, às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas. A perspectiva técnica no

estágio gera um distanciamento da vida e do trabalho que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem os nexos entre os conteúdos (teorias?) que desenvolvem e as realidades nas quais o ensino ocorre (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 37-39).

Segundo o Parecer CFE nº. 349/72 (BRASIL, 1972), a Prática de Ensino na forma de estágio supervisionado compunha o horário com as demais disciplinas, perfazendo um total de 60 horas/aulas/ano; havia um professor responsável pelo estágio para as segundas séries, e outro para as terceiras. Esses professores eram sempre os da disciplina Prática de Ensino, podendo-se inferir que os docentes das demais disciplinas que contribuía à formação do pedagogo nesse contexto não se envolviam com as questões pertinentes ao estágio supervisionado, ficando ao encargo do professor de Prática de Ensino. Além disso, para cada uma das habilitações, Administração Escolar e Orientação Educacional, era designado um professor responsável pelo estágio, vinculado às disciplinas de Princípios e Métodos de Administração Escolar e Princípios e Métodos de Orientação Educacional.

Ainda segundo esse parecer, o estágio era realizado nas próprias escolas de 1º grau, apresentava a organização pautada na tríade: observação, participação e regência. Esse parecer recomendava que, inicialmente, os alunos devessem fazer o estágio de observação, participação e regência nas escolas de aplicação e, posteriormente, nas escolas públicas, e eventualmente em escolas particulares. Segundo o parecer “sempre que possível as escolas deverão representar verdadeiro, mas positivo campo de estágio, para que o futuro mestre receba os exemplos salutarés que lhe servirão de modelo e inspiração na sua atividade docente” (BRASIL, 1972, p. 3).

Nesse sentido, Monteiro (2000, p. 132), também corrobora com o nosso entendimento ao afirmar que “nas escolas os futuros docentes poderiam observar as melhores aulas, pois contavam com os professores mais competentes, e preparados para atuar nas experiências de formação propiciadas, onde eram aplicados os princípios da racionalidade técnica”.

Assim, o estágio de observação direcionava o olhar do aluno para aprender a instrumentalização técnica com aqueles que supostamente a desempenhavam com eficácia e eficiência. Além da aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas, as

quais se aprendiam supostamente com os que sabiam fazer, a prática de ensino na forma de estágio supervisionado

por meio de atividades diversas e observações diretas, compreenderá a estrutura, organização e funcionamento da Escola de 1.º Grau e entrará em contato com seu futuro campo de trabalho. Deverá, ainda, aprender técnicas exploratórias que lhe permitam identificar e dimensionar os recursos comunitários, bem como estagiar em instituições que desenvolvam atividades relacionadas com sua futura habilitação (BRASIL, 1972, p. 4).

No entanto, o estágio de observação, enfatizando a instrumentalização técnica, restringia o aluno a realizar observações e registros casuais da realidade observada, bem como a produção de relatórios meramente técnicos, sem reflexão sobre a prática escolar e desprovidos de fundamentação teórica. Contudo, o conhecimento elaborado nos cursos de formação de professores adquire significado quando, de fato, instrumentaliza o futuro docente a compreender e intervir na realidade social e escolar de modo crítico e transformador.

Nessa concepção de caráter tecnicista, a regência constituía a terceira e última etapa de organização do estágio. Segundo Pimenta e Lima (2004), as atividades de microensino<sup>3</sup>, miniaulas, dinâmica de grupo, oficinas para produção de materiais utilizando sucatas, ilustram essa concepção, além da regência realizada preferencialmente nos colégios de aplicação. O entendimento de prática presente nessas atividades e o desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias à ação docente expressavam o eficiente desempenho do curso no processo de formação do futuro docente, à medida que possibilitasse o treinamento em situações experimentais de determinadas habilidades consideradas, *a priori*, como necessárias ao desempenho da ação docente.

Nesse sentido, Pimenta (1997, p. 53) declara que “partindo do pressuposto de que a atividade docente precisa ser cientificamente estudada, o microensino cria situações experimentais para que o futuro professor desenvolva as habilidades docentes consideradas eficientes, em situações controladas de ensino.”

---

<sup>3</sup> “Microensino era uma técnica utilizada na formação de professores, que visava ao treinamento das habilidades de ensino, antes que entrassem em sala de aula” (CARVALHO, 1987, p. 41).

No entanto, as vicissitudes decorrentes desta prática revelaram que nem a instrumentalização técnica, nem o exercício de dar aulas através das atividades de microensino e miniaulas eram possíveis de ser realizados pelo aluno estagiário para delas auferir conhecimentos pedagógicos suficientes para o exercício pleno da docência.

A relação teoria e prática durante o estágio supervisionado torna-se muito mais complexa quanto mais o profissional se distancia dos problemas da sociedade e, conseqüentemente, do contexto escolar. Nesse afastamento, o entendimento da prática como concretização da teoria se vai degradando e se tornando mero sinônimo de manipulação operacional ou de procedimento teórico, sem vínculos ou raízes com qualquer conhecimento anterior, cunhado de rigor científico. Segundo essa visão pragmático-utilitarista, a teoria seria a garantia de resolução de qualquer tipo de problema da prática, uma vez que na teoria estariam as “receitas” almejadas para a resolução de impasses da prática do ensinar e do aprender.

No entanto, acredito que o saber docente não é formado apenas da prática, é também nutrido pelas teorias da educação. Desta forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois possibilita o desenvolvimento de um olhar investigativo sobre as situações vivenciadas na prática escolar e social, “oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 24).

Piconez (1991, p. 22) em seu livro “A prática de ensino e o estágio supervisionado”, ressalta a relação teoria e prática:

O que ocorre é a ausência de fundamentos teóricos justificando uma determinada prática, da mesma forma em que uma postura crítica sobre a prática pedagógica só pode existir quando há uma relação dialógica entre ela e a teoria. Esse momento tem exigido construção coletiva do referencial teórico que irá auxiliar a leitura da prática, desvelando, por assim dizer, qual ou quais teorias pedagógicas estão orientando a prática do professor, que por sua vez não é neutra nem fruto de uma separação ingênua entre um determinado projeto político e uma concepção de educação.

Dessa forma, essa autora afirma que uma teoria colocada no começo do curso e uma prática colocada no final, na forma de Estágio Supervisionado, constituem a maior evidência da dicotomia existente entre teoria e prática. Assim, as orientações do estágio seguiam em função das atividades programadas *a priori*, sem que houvessem emergido das discussões entre aluno estagiário e professor orientador, nos cursos de formação. Assim, o conhecimento da realidade escolar por meio dos estágios não favorecia reflexões sobre uma prática criativa e transformadora e nem possibilitava a reconstrução ou a redefinição de teorias que sustassem o fazer pedagógico do futuro professor.

Segundo Alarcão (1996), as universidades ainda não deram o devido valor à prática na formação do professor, considerando o estágio o parente pobre de todas as disciplinas do currículo do curso. Segundo a autora, isso ocorre porque a Universidade não assume sua função de ajudar o aluno a relacionar teoria e prática e mobilizar o seu saber no sentido de resolver problemas existentes na realidade escolar e social. Diante desse quadro, ainda presenciamos comportamentos permeados de pressupostos tecnicistas de muitos acadêmicos dos cursos de formação docente quando demonstram excessiva preocupação em conhecer novas técnicas e as valorizam como se elas pudessem resolver todos os desafios inerentes a sua futura profissão.

Portanto, presencio a necessidade da superação do paradigma da racionalidade técnica para a construção da identidade do profissional da educação, pois acredito que a teoria ilumina a prática e a prática ressignifica a teoria, sem perder de vista o tempo histórico e as condições objetivas sobre as quais o processo educativo se realiza no contexto social.

Segundo Ghedin (2002), a formação de professores tem oscilado ora para o saber, ora para o saber fazer, como se estes dois elementos não fizessem parte do mesmo processo. Quando dissociamos duas realidades, teoria e prática, estamos querendo separar o que é inseparável, pois não existe teoria sem prática e nem prática sem alguma teoria.

Nesse sentido, Vázquez (1977, p. 149) declara:

A teoria em si, nesse como em qualquer outro caso, não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser

assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre teoria e atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação. Tudo isso indispensável para desenvolver ações reais e efetivas (VÁZQUEZ, 1977, p. 149).

Percebo também que os modelos adotados para formação pedagógica do profissional da educação também criam condições e características específicas que definem e qualificam a identidade e a função histórica e social da docência. Dessa forma, as diferentes propostas de formação de professores e, conseqüentemente, a valorização ou desvalorização que lhes são atribuídas em determinado contexto social revelam, na verdade, diferentes formas de pensar a escola em suas relações com a sociedade.

A seguir, apresentarei a concepção de prática e de estágio que permeia o meu entendimento. Nesta concepção, o estágio proporciona ao futuro professor um profundo conhecimento da realidade para que possa desvelar a sua complexidade e posicionar-se criticamente perante os acontecimentos sociais e escolares, bem como sólida fundamentação teórica, por meio da qual estabelecerá relações com a dinâmica interna da sala de aula, permitindo-lhe interpretá-la e intervir de forma consciente e planejada. Esse processo de formação, no qual o estágio supervisionado passa a constituir o eixo estruturante da formação de professores, visará primordialmente à integração do saber com o fazer.

Saliento que essa concepção está fundamentada na produção de pesquisadores que também se debruçaram em compreender a relação teoria e prática no processo de formação inicial dos professores, entre eles destaque: Candau e Lelis (1983), Behrens (1991), Piconez (1991), Nóvoa (1992), Freitas (1992, 1996), Pimenta (1997), Fazenda (1998), André e Romanowski (1999), Pimenta e Lima (2004), e outros. Dessa forma, direcionarei este estudo no sentido de verificar as possibilidades da prática de ensino e do estágio supervisionado constituírem-se componentes curriculares imprescindíveis no processo formativo dos profissionais da educação básica.

### 3.3 O ESTÁGIO E A PRÁTICA DE ENSINO ENQUANTO EIXOS ARTICULADORES DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Nesse capítulo, apresento análises da concepção de prática e de estágio predominante nos cursos de formação de professores no contexto da educação brasileira, a partir das quais se pode verificar que, historicamente, a prática já foi concebida em alguns momentos como imitação de modelos bem sucedidos, porém, sem análise crítica fundamentada teoricamente e validada pela realidade na qual o processo ensino e aprendizagem se efetivavam. Em outros contextos, a prática passou a ser concebida como desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias à boa atuação do fazer docente. No entanto, a simples habilidade de aplicar técnicas ou seguir práticas modelares sem a devida reflexão não garantia ao futuro professor compreender a natureza dos saberes docentes e suas implicações no contexto escolar.

Segundo Caimi (2004), essas concepções formam um profissional intelectualmente desqualificado, com poucas possibilidades de vir a ser um profissional que questione a realidade, que pergunte pelo sentido da sua prática, enfim, que assuma uma atitude reflexiva diante da educação e da sociedade.

Nesta perspectiva, o desafio é romper com essas concepções cristalizadas e que muito pouco contribuíram com a formação do professor. Porém, é possível romper com a histórica fragmentação curricular que insiste na dicotomia entre teoria e prática na formação de professores? Houssaye (2004) corrobora com minha resposta ao afirmar que somente formaremos um professor quando fizermos surgir no processo de formação um *plus* na e pela articulação teoria e prática. Nesse sentido, formar um professor pedagógica e politicamente competente significa torná-lo capaz de estabelecer relações entre os conteúdos discutidos nas instituições formadoras e a prática vivenciada na realidade escolar, possibilitando na vivência do fazer docente a concomitância teoria e prática. Sobre essa temática, Miranda e Silva (2008, p. 109-110) declaram:

O principal objetivo das práticas pedagógicas é desenvolver no futuro professor a habilidade de refletir sobre a organização do trabalho pedagógico da escola, problematizá-lo, compreendê-lo e sistematizar projetos de intervenção. É importante ressaltar que o estágio supervisionado deve ser entendido como um momento de integração entre teoria e prática (MIRANDA; SILVA, 2008, p. 109-110).

Desta forma, a importância de estudar as concepções que a prática assume no contexto da educação brasileira está em questionar a possibilidade de o estágio colaborar na formação do futuro professor que constrói e fortalece sua identidade profissional por meio da relação teoria e prática. É na relação entre a teoria e a prática que o estágio se constitui enquanto eixo articulador da formação de professores, à medida que “propicia a construção de um olhar crítico sobre a realidade da qual se aproxima” (SANTOS, 2004, p. 45).

#### 3.4 A POSSIBILIDADE DA SUPERAÇÃO DA DICOTOMIA TEORIA E PRÁTICA: UM DESAFIO

No Capítulo 2 deste trabalho, verificamos que, a partir da década de 1980, diversos educadores reuniram-se para discutir a identidade do pedagogo e a finalidade do curso de Pedagogia. Nessa ocasião, também foi discutido o papel dos estágios na formação docente. Sobretudo, reafirmou-se a ideia de que a Prática de Ensino não é apenas estágio, constituindo este último apenas um dos momentos da prática. O que se pretendia realmente era a superação da dicotomia teoria-prática na formação do professor, sendo que esta relação deveria ser trabalhada ao longo do curso e não apenas pela disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Segundo Brzezinski (2005, p. 114), os educadores “movidos pela consciência coletiva, deflagraram a luta pela valorização do magistério, assim como por um profissionalismo que fora entorpecido pelo utilitarismo cego das políticas educacionais.”

Não obstante, estudos desenvolvidos por Behrens (1991), Schön (1992), Alarcão (1996), Nóvoa (1992), Freitas (1996), Lima (2002), Pimenta e Lima (2004), Tardif (2005), entre outros, também têm contribuído para que as práticas de

formação de professores sejam repensadas e novas alternativas apontadas. Nesse sentido, Mizukami e Reali (2002, p. 207) alertam que a formação de professor:

não é portanto, tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdo e de técnicas para transmissão deles. É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Exige ainda que, para além de conceitos e de procedimentos, sejam trabalhadas atitudes, sendo estas consideradas tão importantes quanto aqueles.

No entanto, o que verificamos nos cursos de formação docente é que esses componentes curriculares predominam como elementos estanques, isolados do conjunto dos demais componentes do curso, são trabalhados de forma fragmentada, impossibilitando a compreensão do conhecimento e da realidade social de forma ampla e integrada.

Freitas (1996), ao analisar a relação teoria e prática, destaca que não se trata de responder “com mais teoria” e “menos prática.” A questão é que os cursos de formação docente não formam adequadamente porque são fracos teórica e praticamente, ou seja, não assumem a formação do profissional para atuar na “prática social.” Nesse sentido,

a formação do professor é preferencialmente vista como algo prático. Com isso, a formação teórica do educador corre sérios riscos. É importante salientar que muitos de nós colaboramos com esta visão, quando simplesmente propomos a inversão da ênfase no currículo de formação do professor, defendendo o predomínio da “prática”. A tendência de colocar a formação teórica na dependência dos problemas práticos, do dia-a-dia, elimina a formação teórica (e política) do profissional, convertendo-o em um practitioner, um “prático” (FREITAS, 1992, p. 95-96).

Pimenta e Lima (2004, p. 33) também analisam essa temática e afirmam que os cursos de formação têm-se estruturado como:

[...] um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, nem sequer se pode denominá-las *teorias*, pois são apenas *saberes disciplinares* em cursos de formação, que em geral estão completamente desvinculados do campo de atuação do profissional dos futuros formandos (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 33).

Percebo que a literatura sobre a formação inicial aponta a fragmentação quanto à relação teoria e prática nos currículos dos cursos de licenciaturas, especificamente da Pedagogia. De forma geral, esses cursos seguem o modelo da racionalidade técnica e trazem como representação a concepção de que a teoria se comprova na prática, condicionando uma visão que a teoria precede a prática e esta se limita à execução de tarefas. Dessa forma, o currículo constitui-se em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si e que não estabelece qualquer relação com a realidade educacional e social que lhe deu origem, constituindo-se apenas saberes disciplinares nos cursos de formação. Essa organização curricular fatalmente não conduzirá os futuros professores à produção de um saber realmente significativo para o exercício pleno da docência.

Piconez (1991) também declara que a maior evidência da dicotomia existente entre a teoria e prática é expressa na organização curricular que prioriza uma teoria colocada no começo dos cursos e uma prática colocada no final deles na forma de Estágio Supervisionado. Nesse sentido, adverte que

o contexto relacional entre prática-teoria-prática apresenta importante significado na formação do professor, pois orienta a transformação do sentido de formação do conceito de unidade, ou seja, da teoria e prática relacionadas e não apenas justapostas ou dissociadas (PICONEZ, 1991, p. 16).

Freitas (1996, p. 30), ao analisar essa questão, enfatiza que a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado no contexto da política científica e acadêmica da universidade não são somente desvalorizados do ponto de vista teórico, mas são consideradas

como uma disciplina de segunda categoria no conjunto das disciplinas que compõem o currículo dos cursos de licenciatura em geral e da pedagogia em particular. Situada, via de regra, ao final do curso, nem mesmo os alunos lhe atribuem um significado – ainda que negativo – que vá além do famoso chavão “é a prática depois de tanta teoria.”

A autora complementa com a afirmação de que essa percepção em relação à prática de ensino e aos estágios supervisionados é comum aos diversos cursos, nas

diferentes instituições de ensino superior, sendo um fato incontestável sua desvalorização no quadro geral do currículo.

Mizukami e Reali (2002, p. 125), em suas pesquisas sobre a formação de professores, constatam que na organização do currículo nos cursos de formação de professores a prática é realizada no final do curso expressando um “coroamento” dos estudos teóricos realizados no início deste.

Frequentemente, os cursos são organizados de maneira que as disciplinas teóricas de conteúdo específico precedem às de conteúdo pedagógico e às chamadas prática de ensino. Nestas circunstâncias é possível destacar que a relação teoria e prática torna-se comprometida pela pouca vinculação existente entre as disciplinas teóricas e aquelas de conteúdo prático-pedagógico, além do fato de a inserção do aluno/futuro professor nas situações reais de sala de aula ocorra tardiamente e de pouco tempo destinado ao efetivo, exercício profissional sob supervisão.

Dessa forma, é comum as instituições formadoras estabelecerem correspondência linear entre os fundamentos teóricos e as práticas vivenciadas nas escolas, campo de estágio, respaldadas na ideia de que o estágio constitui a parte prática do curso. Esse fato gera lacunas no processo de formação, dificultando o entendimento de que “a prática é intencionada pela teoria que por sua vez é modificada e legitimada pela prática” (PIMENTA, 1997, p. 66).

A concomitância entre a teoria e a prática não é tarefa tão simples de ser realizada, pois as universidades, conjuntamente com seus professores, ainda privilegiam e institucionalizam o modelo da lógica disciplinar e conteudista. Nesta perspectiva,

[...] é preciso quebrar a lógica disciplinar universitária nos cursos de formação profissional. Não estamos dizendo que é preciso fazer as disciplinas da formação de professores desaparecerem; dizemos somente que é preciso fazer com que contribuam de outra maneira (TARDIF, 2002, p. 275).

Fávero (2001, p. 59), ao analisar a concepção de universidade e do estágio curricular, constata que:

Desvinculada e descomprometida com a realidade, a universidade em muitos momentos não se preocupa em produzir um saber que revele e transforme essa realidade. Produz um “saber”, só que ele é ilusório, frágil. Saber que não sabe; saber fragmentado e desatualizado na perspectiva teórica e sem qualquer ligação com a realidade concreta. Os estudantes dessa universidade talvez consigam dizer que estudaram tais teorias, ou tais autores, ou melhor, leram sobre eles... mas não sabem para que serve esse saber e muito menos o que a produção desse “saber” tem a ver com a afirmação ou a negação de interesses e necessidades fundamentais da sociedade (FÁVERO, 2001, p. 59).

Nesse sentido, não podemos deixar de insistir que os currículos dos cursos de formação de professores, organizados a partir de uma prática repetitiva, fragmentada e conteudista que dicotomiza teoria e prática, precisam ser urgentemente repensados, tendo-se como pressuposto a ideia de que formar profissionais não significa apenas formar pessoas dotadas de informações e de técnicas para o bem ensinar. É mais do que isso!

Então, quais encaminhamentos formativos podem contribuir para uma formação docente que possibilite ao futuro professor vivenciar a concomitância teoria-prática?

Pimenta (1988) indica-nos esse caminho ao indagar: O que poderia contribuir mais para a formação de um educador do que refletir sobre a realidade que observa e depois retornar a essa mesma realidade para inová-la e transformá-la, reinterpretando-a? Reconhecer a vinculação entre teoria e prática contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual do professor, qualidade necessária durante toda a sua vida profissional, para que não seja resistente a mudanças, apegando-se a modelos conhecidos, como também não seja influenciado por modismos que prometem revolucionar a educação escolar sem promover uma prática em que o conteúdo seja ressignificado.

No entanto, Imbernón (2001) esclarece que se trata de um academicismo ingênuo pensar que o futuro professor, em contato com uma série de fundamentos disciplinares, será capaz de, automaticamente, transferir determinados conceitos, procedimentos, atitudes e habilidades do contexto acadêmico para a realidade profissional. Desse modo, é necessária uma mudança da lógica que estrutura a concepção curricular com maior aproximação entre a formação acadêmica e a

prática escolar, possibilitando ao futuro professor compreender que a prática não se restringe ao fazer, ela se constitui em uma atividade de reflexão que enriquece a teoria que lhe deu suporte, isto é, a prática não se explica por si mesma, ela procede de fundamentos teóricos que, a partir de uma relação dialética, permite compreender a realidade escolar.

Nesta perspectiva, o processo de formação de professores não é estabelecido de um momento para o outro, mas demanda tempo e necessita de uma relação dialética entre as disciplinas do curso que possibilitará aos futuros professores uma nova dimensão da dinâmica interna da sala de aula, conduzindo à reflexão crítica sobre o fazer docente.

Nesse sentido, Freire (1996, p. 43-44) afirma que:

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Nessa dimensão, tomando-se o Estágio e a Prática de Ensino como eixos articuladores do curso de Pedagogia, existe a possibilidade de que a informação teórica seja gradativamente infiltrada, analisada, discutida e ampliada a partir das observações trazidas pelos licenciados.

Como afirma Fazenda (1998, p. 24),

só assim se estará proporcionando ao futuro professor meios para observar e descobrir na própria sala de aula elementos teóricos presentes ou não, e a possibilidade de vivenciar uma prática, criticada e refletida, a concomitância entre teoria e prática.

Quando se trabalha integralmente teoria e prática, permitindo que a primeira seja o ponto de reflexão crítica sobre a realidade a fim de poder transformá-la, o estágio poderá constituir-se um elo, que certamente culminará numa proposta significativa de interferência com vistas à mudança e à busca da qualidade de ensino. Assim, formaremos um profissional com domínio dos conhecimentos

específicos e pedagógicos, que fará de sua prática um processo contínuo de investigação.

Acreditar na possibilidade de o estágio constituir um elemento curricular capaz de, concomitantemente, articular as demais disciplinas do curso e favorecer um elo entre as Instituições de Formação de Professores e as escolas campo de estágio é possibilitar que se cumpra a sua função na formação inicial de professores, como afirmam Pimenta e Lima (2004, p. 55):

o estágio, então, deixa de ser considerado apenas um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo e passa a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores. Poderá permear todas as suas disciplinas, além de seu espaço específico de análise e síntese ao final do curso.

Nesse sentido, considero primordial, na formação do profissional da educação, que na disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, o aluno estagiário possa realizar uma avaliação de cunho essencialmente pedagógico sobre a prática que está vivenciando na escola. É de suma importância que o aluno tenha sólida formação epistemológica para refletir, analisar e entender sobre a concepção de aprendizagem e conhecimento que, em última instância, determina o fazer pedagógico do professor. É importante que o futuro professor entenda que a forma como o docente concebe o aprender e o conhecer determina e orienta o seu trabalho em sala de aula.

Nesta perspectiva, Mizukami e Reali (2002, p. 180) declaram que

as investigações sobre o desenvolvimento profissional apontam para a necessidade de se explorar como os professores (re)elaboram suas formas de pensar o processo de ensino e aprendizagem, bem como as condições que facilitam tal aprendizagem.

Assim, durante o processo de formação, é necessário que o futuro professor tenha consciência de que determinadas concepções de aprendizagem, traduzidas didaticamente, fazem avançar, retardar ou até mesmo impedir o processo de construção do conhecimento (BECKER, 2005). Por exemplo, um professor que

investe em atividades que têm como objetivo a transmissão de definições é partidário da concepção de que o aprendizado está diretamente ligado à prática de memorizar sem que o conhecimento “aprendido” concorra para uma mudança conceitual por parte de quem memorizou. Mesmo que o aluno consiga guardar esse conteúdo na memória, dificilmente irá estabelecer a relação existente entre o conteúdo escolar e as formas como esse conteúdo é expresso nas relações sociais, políticas, econômicas e culturais do contexto em que está inserido.

Uma das habilidades que a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado devem desenvolver no futuro professor é a capacidade de reconhecer, por meio das atividades pedagógicas privilegiadas, a concepção de ensino e aprendizagem que orienta o seu fazer pedagógico. Ser capaz de perceber que as atividades de ensino são intencionalmente organizadas e desenvolvidas e que cada uma se justifica em função daquilo que se acredita ser aprender e ensinar.

Compreender que a prática expressa uma teoria constitui condição para que a interlocução entre o estagiário e o professor orientador, durante as aulas de Prática de Ensino e o Estágio, não seja apenas um momento para simples questionamentos, como: É correto corrigir o aluno? Posso realizar essa atividade? Esse conteúdo é adequado para esse aluno ou série?

Segundo Sforni e Galuch (1999) a relação entre teoria e prática faz com que preocupações dessa natureza percam o sentido, uma vez que o estagiário passa a ver a sala de aula não apenas como sucessão de atividades guiadas pela aplicação de “novas” técnicas e procedimentos de ensino, mas desse entendimento resulta uma prática em que se busca dialogar com os fundamentos teóricos, perguntando-se: Até onde um conteúdo ou atividade são realmente adequados para a promoção de uma aprendizagem significativa? Quais as possibilidades e necessidades de aprendizagens dos alunos? Como o aluno pensou para elaborar essa resposta? Enfim, é necessário, durante o estágio, que o futuro professor compreenda a dinâmica interna da sala de aula, percebendo o que os alunos compreenderam do assunto trabalhado; o que não compreenderam; por que se sabe que não compreenderam; e quais as intervenções a serem realizadas para que realmente aprendam.

No entanto, para que o futuro professor desenvolva a postura acima descrita, exige-se que durante o seu processo de formação, além do conhecimento da

realidade escolar, da instrumentalização técnica e de sólida fundamentação teórica que lhe permita interpretar e direcionar essa realidade para nela intervir, faz-se necessário que a realização do estágio não se restrinja ao cumprimento de uma carga horária determinada pela legislação e ao pseudoconhecimento da realidade escolar. Entrar na sala de aula, posicionar-se ao fundo, anotar os conteúdos e atividades desenvolvidos de forma pontual, apresentando críticas (juízos de valor) sobre a prática desenvolvida pela professora de sala, abordando aspectos relativos ao comportamento disciplinar dos alunos, resultará tão somente na produção de extensos relatórios sem fundamentos que certamente não responderão às reais necessidades de formação do professor.

Autores como Pimenta (1997), Fazenda (1998), Candau e Lelis (1983), Piconez (1991), entre outros, têm chamado a atenção para situações precárias de estágios, mesmo dentro de um currículo em que se estabelece a docência, como base da formação do pedagogo. As dificuldades são de várias ordens, desde a falta de orientação e fundamentação dos estagiários para realizarem as atividades de estágio, oriundas da não-integração do curso formador com as escolas, campo de estágio, a falta de acompanhamento dos estágios, até as limitações impostas pelo estágio convencional: observação, participação e regência. Essa forma de vivenciar as atividades de estágio não contribui para a formação do aluno e também não proporciona qualquer contribuição à escola, campo de estágio.

No entanto, acredito que a realização do estágio na vida do acadêmico deve ultrapassar os limites burocráticos e alienantes acima descritos. A sua peculiaridade está exatamente em compreender as complexas relações que se estabelecem na escola, de forma geral, e na sala de aula, de forma especial. É o local onde o futuro professor irá exercer a sua ação profissional. As situações ali detectadas precisam ser estudadas e aprofundadas à luz do conhecimento científico. Essa prática leva os estagiários a uma nova dimensão de trabalho de sala de aula. O estágio deixa de ser um treino e aplicação de técnicas para constituir-se em um dos momentos da formação do futuro professor, que vivencia limites e possibilidades de um fazer pedagógico que tenha sentido, pois proporciona oportunidades educativas que articulam teoria e prática, levando-o à reflexão de sua ação profissional e de sua intencionalidade, apropriando-se da realidade escolar na qual está inserido.

Assim, não se deve encaminhar simplesmente o futuro professor para o local de estágio, para conhecer o funcionamento da escola, pois, na maioria das vezes, ele não tem clareza da dinâmica do estágio, da organização pedagógica e administrativa da escola, campo de estágio, o que fará nela, qual deve ser a sua postura, os limites da sua atuação. É necessário, portanto, que seja orientado e acompanhado pelo supervisor de estágio e participe de orientações individuais e coletivas, nas quais possa refletir, à luz dos fundamentos teóricos, sobre as situações vivenciadas nas instituições escolares.

Nesse sentido, a orientação de estágio é uma atividade que exige do professor-orientador a capacidade de articular conhecimentos teóricos e práticos, possibilitando a inserção dos estagiários no contexto escolar, para observar, participar, atuar de forma crítico-reflexiva, contribuindo com a escola e com a sua própria formação. Essa inserção deve proporcionar-lhe a compreensão do cotidiano da escola de tal forma que reflita e teorize sobre os acontecimentos que se dão no interior da sala de aula, aproximando-se mais da realidade da sua futura área de atuação profissional.

Nessa organização de estágio, cabe à instituição formadora, especificamente ao supervisor de estágio, o contato com a escola de educação básica que, conjuntamente, deverá elaborar as propostas de estágios que serão desenvolvidas durante o ano letivo. Esse projeto possibilitará a articulação com a escola e ampliará as possibilidades de realização de um trabalho interdisciplinar, por meio de ações conjuntas entre estagiários, professores da escola básica e o professor supervisor. Dessa forma, será possível desenvolver projetos de estágio que realmente atendam as demandas pedagógicas da escola básica e colaborem de forma significativa para o processo de formação docente.

O desenvolvimento desses projetos configura-se na realização do estágio que é denominado de estágio não-convencional. Nesta modalidade, o aluno estagiário, ao chegar à escola, não entra em sala para observar a prática pedagógica da professora regente sem antes conhecer detalhadamente o regimento da escola, a proposta pedagógica, o plano curricular anual e planejamento da série ou séries em que desenvolverá o projeto de estágio.

Após o conhecimento e reflexão sobre a dinâmica interna da escola, será determinado, em comum acordo entre alunos estagiários, professores responsáveis

pelo estágio e instituição escolar, o projeto que será desenvolvido. Esse projeto favorecerá a articulação com a escola e ampliará as possibilidades de realização de um trabalho interdisciplinar envolvendo as demais disciplinas, pois, dependendo do tema solicitado pela escola, campo de estágio, o aluno precisará de orientações específicas dos professores responsáveis pelas disciplinas de metodologias, didática, dificuldades de aprendizagem, entre outras. A execução desse projeto não se limitará a ministrar, durante três ou quatro dias, alguns conteúdos para uma determinada série, mas possibilitará ao estagiário vivenciar e envolver-se na rotina do trabalho pedagógico durante um período contínuo em que se pode ver o desenvolvimento das propostas, a dinâmica do grupo e da própria escola e outros aspectos não observáveis em estágios pontuais.

Como resultado de um processo coletivo, para a finalização do projeto é realizada a sua avaliação, que deve envolver todos os sujeitos que dele participaram: os orientadores de estágio, alunos estagiários e os profissionais da escola, campo de estágio. Nessa avaliação, deverão ser compartilhadas por todos os envolvidos as diferentes experiências, englobando tanto os pontos fortes, quanto os fracos e, assim, verificar até que ponto o projeto de estágio proporcionou a construção da identidade e profissionalização do futuro docente e, também, se o projeto atendeu de fato às necessidades da instituição em que o estágio foi realizado.

Essa forma de organização do estágio, além de possibilitar ao futuro docente a vivência real e objetiva da futura profissão junto às instituições de ensino em diversos contextos e situações, contribui com as escolas, desenvolvendo projetos que atendam às necessidades cognitivas, afetivas e sociais dos alunos dessas instituições escolares nas quais se realizam as atividades de Estágio Supervisionado, e com a instituição formadora, que ao analisar as vivências de estágio de seus alunos tem a possibilidade de ressignificar o processo de formação dos futuros professores.

Segundo Behrens (1991), essa relação estabelecida entre aluno estagiário, instituição formadora e escola, favorece a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação de professores, pois possibilita que o ensino nas instituições formadoras não seja descontextualizado, mas enriquecido com a problemática do cotidiano escolar trazida pelos alunos por meio das práticas de estágio, e também

que a prática da escola não constitua fruto do senso comum, ou uma prática pautada pelo saber tácito, construído pela rotina, reprodução ou repetição das ações, mas fruto de uma ação crítica e reflexiva sustentada por um consistente referencial teórico.

Nesta perspectiva, concomitante com a realização das atividades de estágio, o aluno deverá receber orientações, tanto do professor supervisor de estágio quanto dos professores das demais disciplinas dos cursos, para que assim tenha possibilidade de refletir e analisar, sob a luz do conhecimento teórico, a organização pedagógica e administrativa que está vivenciando na escola, campo de estágio. Certamente, o estabelecimento entre a prática vivenciada no campo de estágio, conjuntamente com os fundamentos teóricos e a instrumentalização didático-pedagógica recebida nas instituições formadoras, possibilitarão um fluxo de constante revisão entre a formação acadêmica e a formação profissional, pois os professores envolvidos nesse processo, juntamente com os alunos estagiários, ao confrontarem as teorias com a prática vivenciada na escola básica, atribuirão novos significados a ambas. Segundo Barreiro e Gedran (2006, p. 91), a Prática de Ensino, sob a forma de estágio supervisionado, “deve propiciar ao aluno não apenas a vivência em sala de aula, como também o contato com a dinâmica escolar nos seus mais diferentes aspectos, garantindo e permitindo a interação teórico-prática.”

Nesse sentido, considero de suma importância que todos os procedimentos para a realização do estágio supervisionado, na modalidade convencional (observação, participação e regência) ou na modalidade não-convencional (execução de projetos), devem estar fundamentados nas reflexões desenvolvidas na escola de formação e a avaliação dessa experiência na escola, campo de estágio, deve se constituir em conteúdos para o trabalho de toda a equipe de professores formadores e não, apenas, do supervisor de estágio. Piconez (1991, p. 22) afirma que “o espaço do estágio é o eixo que pode articular a integração teoria-prática entre os conteúdos da Parte Diversificada e do Núcleo Comum do curso de formação de professores e o conhecimento da realidade da sala de aula.”

Nesta perspectiva, o professor supervisor de estágio, juntamente com os professores das demais disciplinas do curso de formação, estará colaborando para que o futuro professor possa desenvolver uma postura reflexiva, possibilitando que ele saiba observar, descrever, registrar, interpretar e problematizar questões

referentes ao contexto escolar e às situações específicas da sala de aula. Dessa forma, o estágio enquanto eixo articulador do curso permite o intercâmbio de práticas e teorias que se entrecruzam e se complementam, contribuindo para a superação da dicotomia teoria e prática nos cursos de formação de professores.

Assim, a relação dialética entre teoria e prática faz com que o estágio não se restrinja ao fazer, mas constitua uma atividade de reflexão que enriquece a teoria que lhe deu suporte. Nesta dimensão o estágio deverá priorizar o envolvimento em situações reais, visando primordialmente à integração entre o saber com o fazer, constituindo-se um “processo criador, de investigação, explicação, interpretação e intervenção na realidade” (PIMENTA, 1997, p. 74).

Nesta perspectiva, a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado não podem ser, isoladamente, responsabilizados pela qualificação profissional do futuro professor. Assim, o envolvimento coletivo das demais disciplinas do currículo do curso de Pedagogia, por meio da prática interdisciplinar, pode assegurar a unidade tanto teórica quanto prática, pois possibilita ao estagiário uma nova dimensão do seu trabalho e favorece a sistematização coletiva de novos conhecimentos que lhe permite compreender o seu fazer docente. Desse modo, a integração teoria e prática constituirão o núcleo do currículo de formação do educador, permeando todas as disciplinas do curso, numa concepção dialética da educação.

Segundo Pierson, Villani e Franzoni (2008, p. 113), uma das possibilidades que está sendo apontada com muita intensidade para o avanço da formação inicial refere-se à adoção de uma determinada perspectiva interdisciplinar que

reconhecendo a compartimentalização das disciplinas presente nas universidades, promete privilegiar a busca de interconexões disciplinares, possibilitando um conhecimento contextualizado e favorecendo a compreensão e resolução de problemas reais na sua complexidade e contexto social concreto.

Contudo, Pimenta (1997) adverte que a aproximação entre as disciplinas somente ocorrerá quando os professores que ministram aulas nas instituições formadoras tiverem conhecimento do curso e da problemática que envolve as escolas de educação básica. É necessário também que entendam que o conhecimento interdisciplinar não se restringe à sala de aula, mas ultrapassa os

limites do saber escolar e se fortalece na medida em que ganha significado da vida social.

Acredito que a articulação interdisciplinar do curso de Pedagogia deve garantir o desenvolvimento de múltiplas competências e saberes referendados pela sociedade, necessários à compreensão e atuação do pedagogo no contexto formal e não formal. Como afirma Fazenda (1996), a interdisciplinaridade na prática educativa estimula a competência do educador, apresentando-se como possibilidade de reorganização do saber para a produção de um novo conhecimento. Procurando-se caminhos onde a construção do conhecimento é priorizada, certamente não haverá a indissociabilidade entre teoria e prática.

Dessa forma, por meio de uma prática interdisciplinar, o professor certamente estará rompendo com as barreiras entre teoria e prática e com a fragmentação do conhecimento, possibilitando melhores condições de aprendizagem, de modo a permitir, ao mesmo tempo, uma melhor compreensão da complexidade da realidade e do homem como ser determinante e determinado. Nesta perspectiva, o estágio não se limita a constituir-se um apêndice do currículo, mas se caracteriza como processo de caráter interdisciplinar permeando todas as disciplinas do curso.

A prática interdisciplinar na formação inicial de professores não somente é enfatizada nas reflexões teórico-práticas que ocorrem nas várias esferas educacionais, como também se destaca nas determinações e propostas de órgãos governamentais. Dessa forma, pode-se verificar no texto “Subsídios para a elaboração de propostas de Diretrizes Curriculares Gerais para as Licenciaturas” (BRASIL, 1999, p. 37) a necessidade do envolvimento de todas as disciplinas do currículo para a formação do professor:

Enquanto reflexão sobre as práticas pedagógicas, o estágio não se faz por si. É preparado por todas as disciplinas do currículo e pelas Metodologias do Ensino. Assim compreendido, o estágio envolve todas as disciplinas do curso de formação, constituindo um verdadeiro e articulado projeto de formação de professores. Ocorrerá, portanto, desde o início do curso, possibilitando que a relação entre os saberes teóricos e os saberes das práticas se efetive durante todo o percurso da formação, garantido, inclusive, que os alunos aprimorem sua escolha de ser professores a partir do contato com as realidades de sua profissão.

Nas diretrizes, pode-se verificar que o Parecer do CNE/CP nº. 27/2001 (BRASIL, 2001c, p. 1) expressa no item 3.6, alínea c, que: “o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores.”

A Resolução CNE/CP nº. 1/2002 (BRASIL, 2002a, p. 6) em seu artigo 14, parágrafo 1º, também indica que “a flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional.”

O artigo 3º da Resolução CNE/CP nº. 1/2006 (BRASIL, 2006), de 15 de maio 2006, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia e contempla a necessidade da interdisciplinaridade na formação do futuro professor. Nesse sentido, estabelece em seu artigo 3º que:

o estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, 2006, p. 1).

É explícita nas diretrizes a necessidade da interdisciplinaridade na formação de professores e a ideia de que não compete tão somente à disciplina de Prática de Ensino a formação do profissional da educação, entendido como profissional com sólida formação epistemológica, capaz de articular a teoria e a prática, dispondo das habilidades de um investigador para equacionar a prática pedagógica.

Dessa forma, a articulação entre a teoria e a prática requer o envolvimento de todos os professores formadores que, por meio de prática interdisciplinar, possam aproximar a realidade educacional com os aspectos teóricos de suas disciplinas, estabelecendo uma relação dialética entre ambas, visando o exercício constante da ação-reflexão-ação. Esse exercício possibilitará que o futuro professor entenda a sua prática profissional, antes de tudo, como prática social que deve ser compreendida e vivenciada em sua totalidade.

Apesar de todas as vicissitudes, apreendo que é possível repensar novas formas de encaminhar a formação de professores, de repensar novas maneiras de organizar currículos para formar professores que compreendam a sua prática profissional, primeiramente, como prática social. No entanto, é necessário romper com as barreiras existentes nos currículos dos cursos que os segmentam entre os blocos teóricos e práticos, bem como com a dicotomia na relação entre teoria-prática.

A possibilidade desse rompimento nos reporta a Freire (1996, p. 88), quando anuncia: “é a partir desse saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível.” Assim, um dos objetivos desta pesquisa é contribuir com as discussões que estão sendo realizadas em estudos nacionais e internacionais sobre a formação dos profissionais da educação, enfatizando que a Prática de Ensino e o Estágio Curricular Supervisionado constituem os eixos articuladores entre os estudos teóricos do curso de Pedagogia e a prática vivenciada nas instituições escolares, campo de estágio, e que podem contribuir para a formação de profissionais competentes e cidadãos.

## **4 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A PRÁTICA DE ENSINO NO CURSO DE PEDAGOGIA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ – CESUMAR**

### **4.1 ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ – CESUMAR**

Neste Capítulo, não tenho a intenção de resgatar o percurso histórico do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Maringá – Cesumar, desde a sua origem até hoje, mas apresentar informações e analisar documentos, especificamente o Projeto Político Pedagógico deste curso, que são pertinentes para compreendermos a concepção de Estágio Supervisionado na forma de Prática de Ensino, enquanto espaço e tempo significativos na formação e construção de saberes teórico-práticos, vislumbrando assim a possibilidade de elaboração e ressignificação desses saberes para a formação do futuro professor da educação básica.

Optei pela análise do Projeto Pedagógico, enquanto fonte documental para estudo do curso de Pedagogia, pois acredito, como Veiga (1998, p. 13), que “o projeto político-pedagógico explicita os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, o tipo de organização e as formas de implementação e avaliação”, expressando a identidade do curso e da instituição de ensino.

Ainda, comungo com Veiga (1995) ao entender que o Projeto Pedagógico não constitui um documento que é construído e, em seguida, arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas, mas que deve ser vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos no processo educativo da escola. Nesta perspectiva, considero o Projeto Pedagógico a fonte mais apropriada para fornecer as informações necessárias para a realização desta pesquisa.

Dessa forma, na análise do Projeto Pedagógico, pode-se verificar que o Centro de Ensino Superior de Maringá, pessoa jurídica de direito privado, com sede e foro na cidade de Maringá – Estado do Paraná, fundado em 7 de junho de 1986, é a

mantenedora do Centro Universitário de Maringá, que tem sua origem nas Faculdades Integradas de Maringá, com a implantação no ano de 1990 do curso de Administração e do curso Superior de Tecnologia em Processamento de Dados.

Os anos seguintes foram marcados pela ampliação gradativa das atividades de ensino, pesquisa e extensão e, em janeiro de 2002, recebeu parecer favorável do Ministério da Educação para transformação das Faculdades Integradas de Maringá em Centro Universitário de Maringá. O Decreto nº. 2306 (19/08/97), em seu artigo. 12, parágrafo 1º, assegura aos centros universitários a atribuição quanto a “criar, organizar, extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior.” A partir dessa autonomia, o curso de Pedagogia desta instituição foi criado em 2002 e teve a sua autorização por meio da Resolução do CONSUNI nº. 8, de 19 de janeiro de 2002.

Conforme expresso no Projeto Pedagógico, o curso foi ofertado nos períodos matutino e noturno, organizado para ser desenvolvido no mínimo em quatro anos e, no máximo, em oito. Apresentava, nesse contexto, carga horária de 3.640 horas, mais 240 horas de atividades complementares, oferecendo 60 vagas por período. Em 2002, o curso iniciou as suas atividades com uma turma no período noturno e somente em 2003 constituiu turma no período diurno e outra no período noturno.

Por meio de sua proposta pedagógica, buscava-se formar profissionais com conhecimento teórico, competência técnica e consciência política, capacitando-os para atuar como educador em um sentido amplo, ou seja, propiciando a formação para o exercício da função docente na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas pedagógicas do ensino médio, além de capacitar para as funções na gestão escolar e coordenação pedagógica, conforme preconizava a legislação vigente.

Pode-se verificar, por meio do Projeto Pedagógico desta instituição, que a matriz curricular do curso de Pedagogia foi elaborada em conformidade com as orientações estabelecidas pelo Conselho Federal de Educação, especificamente nos Pareceres CNE/CP nº. 9/2001 e CNE/CP nº. 28/2001 (BRASIL, 2001a,d), atendendo os pressupostos humanísticos, teóricos, éticos e técnicos, tanto para a formação do licenciado, quanto do bacharelado, e em consonância com as especificidades regionais e as exigências profissionais do mercado de trabalho.

No entanto, em 2006, com a vigência da Resolução CNE/CP nº. 1/2006 (BRASIL, 2006), de 15 de maio de 2006, que institui as diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, a referida instituição efetivou alterações na matriz curricular deste curso para adequá-la às novas diretrizes.

Por conseguinte, em 2007 este curso de Pedagogia destinou-se à formação do licenciado, atendendo as normativas da resolução em vigor, apresentando carga horária de 3.540 horas. Dessa forma:

através de sua proposta pedagógica, busca-se formar profissionais com conhecimento teórico-prático, competência técnica e consciência política, para atuar na docência da Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. O curso também prepara o futuro profissional para buscar na pós-graduação lato e stricto sensu, as habilitações para a Docência no Ensino Superior e a Direção e Coordenação Pedagógica, em uma formação continuada, capacitando-o para intervir com competência pedagógica, transformando a realidade educacional (CESUMAR, 2006, p. 3).

Conforme apresentei no Capítulo 2 deste trabalho, a Resolução CNE/CP nº. 1/2006 (BRASIL, 2006, p. 2), especificamente em seu artigo 4º, preconiza que

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Nesse sentido, a partir do ano letivo 2007, o curso de Pedagogia desta instituição organiza a formação do pedagogo em consonância com as diretrizes vigentes, direcionando o processo de formação do professor da educação básica para a docência.

Além de estar em consonância com as diretrizes vigentes, este curso explicita que “através de sua proposta pedagógica, busca-se formar profissionais com conhecimento teórico-prático, competência técnica e consciência política” (CESUMAR, 2006). Nesta perspectiva, a proposta pedagógica anunciada pelo curso

pretende superar a dicotomia teoria e prática na formação do futuro docente e proporcionar-lhe, além da competência pedagógica, uma consciência política que certamente abrange o seu fazer pessoal e profissional.

Veiga (1995, p. 13), em seu livro “Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível”, afirma que a dimensão política assume um compromisso com a formação do cidadão para a sociedade e que essa dimensão somente se efetiva na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica. A autora continua explicando que “na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo.”

Nesse sentido, comungo com Veiga (1995) quando esclarece que, na dimensão pedagógica, reside a possibilidade de formação de um cidadão, capaz de compreender e intervir nas complexas relações sociais em que está inserido. Por conseguinte, para formarmos um professor competente técnica, política e pedagogicamente, é necessário, como já anunciei em diferentes momentos desta pesquisa, superarmos no processo de formação a dicotomia teoria e prática, pois sabemos que o saber docente não é formado apenas da prática, é também nutrido pelas teorias da educação.

Desta forma, a teoria relacionada com o conhecimento da realidade escolar e social tem importância fundamental na formação dos docentes, pois proporciona variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferece perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais e, especificamente, compreendendo de forma consciente a sua prática e as decisões tomadas, percebendo se essas decisões são as melhores para favorecer a aprendizagem dos seus alunos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Nesse sentido, não posso deixar de frisar que o processo de formação inicial de professores precisa ser urgentemente repensado, tendo presente que formar profissionais não significa apenas formar pessoas dotadas de “bom senso.” É mais do que isso. Formar professores “com conhecimento teórico-prático, competência técnica e consciência política”, conforme pretende a citada instituição em sua proposta pedagógica, significa torná-los capazes de estabelecer relações entre os fundamentos disciplinares discutidos nas instituições formadoras e a prática

vivenciada na realidade escolar, possibilitando assim, na formação docente, a vivência da concomitância entre teoria e prática.

No processo de análise do Projeto Pedagógico desse curso de Pedagogia, pode-se verificar que, nesse contexto, sua finalidade é:

formar o educador entendido como profissional com sólida formação epistemológica, capaz de articular a teoria e prática, dispondo das habilidades de um investigador para equacionar a prática pedagógica; nesse sentido, a formação desse futuro docente deve propiciar o desenvolvimento de múltiplas competências e saberes referendados pela sociedade, necessários à compreensão e atuação do docente no contexto da educação formal e não formal. (CESUMAR, 2006, p. 3).

Pode-se perceber que o curso de Pedagogia da referida instituição tem como finalidade fornecer uma fundamentação teórica articulada à compreensão da prática que possibilitará ao futuro docente uma compreensão crítica e investigativa da realidade educacional. Nesta perspectiva, é de suma importância, no processo de formação, o desenvolvimento de atitude investigativa por parte dos professores, para que eles possam detectar os problemas do cotidiano escolar. E assim, por meio de buscas na literatura pedagógica, com a troca de experiências com os colegas e com a utilização de diferentes recursos, encontrarão formas de responder aos desafios da prática escolar.

Apresentar como finalidade na formação do professor o desenvolvimento de habilidades investigativas, por meio da articulação entre os fundamentos teóricos e a realidade escolar, certamente possibilitará o desenvolvimento de uma prática reflexiva sobre os acontecimentos que se dão em sala de aula, de forma a buscar a sua compreensão, para poder desenvolver ações docentes concretas e efetivas de forma a superar os inúmeros desafios do trabalho docente no cotidiano escolar.

André (2006, p. 59), em seu texto “Pesquisa, formação e prática docente”, também enfatiza a necessidade de desenvolver o “espírito investigativo” na formação inicial do docente e afirma que é extremamente importante “que ele aprenda a observar, a formular questões e hipóteses e a selecionar instrumentos e dados que o ajudem a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos na sua prática docente.”

Os objetivos gerais explicitados no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia constituem consequência da finalidade proposta pelo curso, pois

pretende mais do que formar um profissional apenas voltado para o mercado, subsidiar o aluno para desenvolver uma postura investigativa sobre o seu fazer pedagógico, tomando-o continuamente objeto de reflexão. Nesta perspectiva, apresentará habilidades e competências para levantar problemas e, principalmente, propor alternativas de intervenção para a educação básica na localidade em que está inserido (CESUMAR, 2006, p. 4).

Os objetivos determinados no Projeto Pedagógico do curso em estudo não se restringem a atender a demanda do mercado de trabalho, mas em formar um professor com habilidades investigativas que certamente lhe darão condições concretas para que se constitua enquanto sujeito-ator do processo ensino e aprendizagem, isto é, permitirão ao futuro professor “assumir e lidar com os pressupostos e as representações que tem sobre o ensino e a aprendizagem de seus alunos, conhecendo melhor, dessa forma, seus estudantes e as relações que ocorrem em sala de aula” (SANTOS, 2006, p. 17).

Sobre a importância do desenvolvimento de atitudes investigativas no processo de formação inicial, Santos (2006, p. 23) salienta:

O que está sendo enfatizado é a necessidade de se formar um docente inquiridor, questionador, investigador, reflexivo e crítico. Problematizar criticamente a realidade com a qual se defronta, adotando uma atitude ativa no enfrentamento do cotidiano escolar, torna o docente um profissional competente que, por meio de um trabalho autônomo, criativo e comprometido com ideais emancipatórios, coloca-o como autor na cena pedagógica.

Segundo o Projeto Político Pedagógico, a estrutura curricular proposta para este curso de Pedagogia é anual, constituída por disciplinas que compreendem os fundamentos filosóficos, históricos, políticos, didático-pedagógicos da educação e gestão escolar. Ela integra teoria e prática por meio da vivência da prática como componente curricular, e da prática de ensino na forma de estágio supervisionado, articulados de maneira interdisciplinar ao longo dos quatro anos da vida acadêmica (CESUMAR, 2006).

Nesta pesquisa, em momentos anteriores, enfatizei que a formação docente não deve ser estruturada como mero sistema de adição ou substituição de conhecimentos teóricos por conhecimentos práticos ou vice-versa. Pesquisadores como Piconez (1991), Freitas (1992, 1996), Pimenta (1997), que abordam essa temática, têm revelado que o modelo predominante da organização curricular dos cursos de formação de professores fundamenta-se no agrupamento das disciplinas do bloco teórico ministrado no início do curso, ficando para o final as disciplinas do bloco prático. Essa organização curricular para a formação de professores constitui-se em tarefa aparentemente fácil que se desenvolve rapidamente. Mas, segundo Mizukami et al. (2002), aprender a ser professor, no contexto atual, não é tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdos e técnicas. É uma aprendizagem que se deve dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige tempo e necessita uma relação dialética entre as disciplinas do curso que possibilitará aos futuros professores tornarem-se sujeitos atores do seu contexto profissional, conduzindo-os à reflexão do seu fazer docente e de sua intencionalidade.

A partir da análise do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia desta instituição, pude constatar que ele busca romper com o processo de formação que ora valoriza a prática, ora a teoria, pois propõe

uma formação com sólidos fundamentos teórico-práticos que subsidiarão o futuro professor a ter domínio e compreensão da realidade, consciência crítica que permita interferir na realidade escolar e transformá-la, tendo a docência como base. Visamos formar um profissional apoiado num repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação é proporcionada pelo exercício da profissão (CESUMAR, 2006, p. 4).

O referido curso propõe que a relação entre os saberes teóricos e o conhecimento da realidade escolar se efetive durante todo o percurso da formação, garantindo, inclusive, que os alunos reflitam sobre a escolha de serem professores a partir do contato com a realidade de sua futura profissão.

Acredito que no processo de formação inicial de professores, há que se considerar a importância de processos formativos que permitam a indissociabilidade

entre a teoria e prática, ou seja, uma maior aproximação entre a formação acadêmica e a prática escolar. Conforme explicitado, o Projeto Pedagógico desse curso proporciona essa aproximação por meio da vivência da prática como componente curricular, e da prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado, articulados de maneira interdisciplinar ao longo dos quatro anos da vida acadêmica (CESUMAR, 2006).

No capítulo anterior desta pesquisa, enfatizei a necessidade da adoção de uma perspectiva interdisciplinar no processo de formação inicial, pois o envolvimento coletivo das demais disciplinas do currículo do curso de Pedagogia, por meio da prática interdisciplinar, pode assegurar a unidade tanto teórica quanto prática, pois possibilita ao futuro professor uma nova dimensão do seu trabalho e favorece a sistematização coletiva de novos conhecimentos que lhe permite compreender o seu fazer docente.

Contemplando a interdisciplinaridade na formação inicial dos professores, o curso de Pedagogia desta instituição de ensino, além de estar de acordo com a legislação vigente que contempla que “o estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade” (BRASIL, 2006, p. 1), possibilita que o futuro professor supere visões fragmentadas do conhecimento. Conseqüentemente, isso se refletirá no processo de ensino, estabelecendo-se, assim, relação entre o conteúdo escolar e a realidade social.

#### 4.2 PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ – CESUMAR

Apesar de o referido curso apresentar a sua organização quanto à Prática de Ensino, Estágio Supervisionado e Prática como Componente Curricular, ele não apresenta explicitamente o conceito desses componentes. Nesta pesquisa, tive o cuidado de explicitar o conceito desses componentes curriculares e as possíveis formas de organização no processo de formação de professores, pois constituem

espaços e tempos significativos na construção da identidade docente, possibilitando dessa forma o surgimento de uma nova proposta de trabalho com a Prática de Ensino e com o Estágio Supervisionado enquanto eixos articuladores da relação teoria e prática.

Nesse sentido, ainda no processo de análise do Projeto Pedagógico do referido curso, encontrei informações e registros que esclarecem que a prática interdisciplinar ocorre durante os quatro anos do curso e é realizada “por meio da vivência da prática como componente curricular, e da prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado” (CESUMAR, 2006, p. 128). Nesta pesquisa, o objetivo é discutir a necessidade de a Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado constituir os eixos articuladores da formação inicial dos professores. Esses componentes curriculares devem articular os fundamentos disciplinares ensinados nos cursos de formação com a realidade das escolas de educação básica.

Ao lermos o Projeto Pedagógico deste curso, encontra-se explicitado o seu objetivo na organização da Prática como Componente Curricular e no Estágio Supervisionado, pois pretende

superar a visão fragmentada a respeito da realidade escolar e social e a dicotomia entre teoria e prática, através do Estágio Supervisionado e a Prática Como Componente Curricular, por meio da realização de projetos interdisciplinares, sendo uma ação alicerçada no comprometimento com o trabalho coletivo, com diferentes relações disciplinares, entendida não só como mera integração de conteúdos, nem como reunião de diferentes especialistas, mas como superação das visões fragmentadas do saber (CESUMAR, 2006, p. 122).

Conforme já discuti nesta pesquisa, convivemos com uma estrutura curricular que dificulta o desenvolvimento de um processo formativo alicerçado numa sólida formação teórico-prática. Nesse sentido, é necessário que as instituições de ensino organizem a formação inicial pautada na relação indissociável entre teoria e prática, considerando o estágio como eixo articulador de todo o processo de formação. Partindo desse pressuposto, posso afirmar que os objetivos explicitados na organização da prática como componente curricular e do estágio supervisionado do referido curso constitui uma forma de superar a fragmentação do conhecimento,

rompendo com as barreiras entre a teoria e a prática, estabelecendo assim a relação entre conteúdo de ensino e a realidade social.

No Projeto Pedagógico desta instituição, encontrei exemplos de como o curso, desde o início, articula a prática como componente curricular com as demais disciplinas na formação do futuro do professor:

No segundo ano podemos exemplificar uma das possibilidades de articular Prática como Componente Curricular. As disciplinas de Didática e Prática de Ensino e Metodologia de Alfabetização e Língua Portuguesa por meio do Estágio Supervisionado articulam teoria e prática entre o Cesumar e as instituições de ensino (campo de estágio) de modo a possibilitar um fluxo de constante revisão entre a formação acadêmica e a formação profissional. No âmbito dessas disciplinas, por exemplo, realizamos uma proposta de análise do livro didático de Língua Portuguesa do ensino fundamental verificando: seqüência didática; conceitos e informações veiculados, adequação e pertinências das ilustrações e exercícios, apresentação de linguagem clara, objetiva e científica entre outros. Também analisamos como a professora da escola campo de estágio trabalha com esse material didático (CESUMAR, 2006, p. 126).

Acredito que o contato com as situações reais existentes nas escolas, mediado pela relação teoria e prática, é essencialmente válido para a formação dos futuros professores. Nesse sentido, a organização da prática como componente curricular, conforme descrito no projeto pedagógico do Cesumar, possibilita ao futuro docente o desenvolvimento da consciência crítica do seu fazer pedagógico, sem a qual é impossível realizar uma verdadeira práxis, isto é, uma ação intencional fundamentada na relação dialética entre teoria e prática.

Considero oportuno explicar o conceito de práxis no processo de formação docente, no qual a concomitância teoria e prática é imprescindível. Neste sentido, segundo a Vázquez (1977 apud PIMENTA, 1997, p. 67) a práxis

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

Consta ainda no Projeto Pedagógico que, além de possibilitar a apropriação do conhecimento científico, inúmeras atividades da prática como componente curricular são ofertadas e desenvolvidas, objetivando estreitar as relações dos acadêmicos com a vivência prática do fazer docente. Entre as atividades mencionadas no Projeto Pedagógico, destaco: identificação e análise de situações problemas em uma dada realidade educacional; elaboração de projetos com vistas à superação de situações problemáticas em um contexto observado; planejamento de situações coerentes com um modelo teórico estudado; reflexão crítica sobre aspectos estudados, discutidos e/ou observados em situação prática; participação em atividades individuais e grupais; seminários, debates, mesas-redondas e outras; oficinas desenvolvidas no laboratório multidisciplinar, projetos de extensão, e outras atividades afins (CESUMAR, 2006).

A organização da Prática como Componente Curricular que ocorre nesta instituição, desde o primeiro ano de curso, está de acordo com o Parecer CNE/CP nº. 9/2001 (BRASIL, 2001a), citado nesta pesquisa, e do qual estou de acordo com sua conceitualização e formas de organização. Nesta perspectiva, a prática está presente nos momentos em que se trabalha a reflexão sobre a prática profissional, como também nos momentos em que se exercita a futura atividade desta profissão, constituindo uma forma de superar a limitação da prática que deve compor o processo de formação inicial do professor da educação básica.

No Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, ainda encontra-se registrado que

através da realização do estágio e da prática (prática como componente curricular) pretendemos que os alunos superem o posicionamento fundamentado no senso comum, buscando a consciência crítica do fazer pedagógico sem o qual é impossível realizar uma verdadeira práxis, isto é, uma ação docente intencional fundada na relação dialética entre teoria e prática (CESUMAR, 2006, p. 128).

Dessa forma, acredito que há possibilidade do curso de Pedagogia analisado agregar valor ao processo de formação inicial, pois possibilita ao futuro professor, por meio da prática como componente curricular, estabelecer relações entre os conteúdos discutidos no curso de formação e a realidade da escola de educação

básica, pois favorece a investigação e a compreensão da realidade inerente ao contexto escolar e às situações específicas de sala de aula.

#### 4.3 ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ – CESUMAR

O estágio supervisionado constitui componente curricular fundamental no processo de formação do professor, que poderá auxiliar o futuro professor a conhecer e compreender a realidade escolar. Segundo Pacheco e Masetto (2007, p. 143), “ao mesmo tempo que integra prática e teoria, o estágio colabora para que o aprendiz viva o ambiente, o cenário, os personagens, os grupos, os companheiros, o ambiente físico, os problemas e as questões do dia-a-dia de sua profissão.”

É a partir desse entendimento que darei início à análise do regulamento de estágio do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Maringá.

Pude verificar que este curso, ao organizar a Prática de Ensino na forma de Estágio Supervisionado, apresenta algumas finalidades. A primeira delas é “possibilitar a vivência real e objetiva da futura profissão junto às instituições de ensino em diversos contextos e situações: pública, privada, de centro e de periferias” (CESUMAR, 2006, p. 137).

Comungo com Moniz (2010, p. 175), em sua pesquisa, quando declara que o estágio não deve constituir-se apenas

uma convivência passiva, de quem se limita a observar ou absorver informações sobre esse meio, nem tampouco de quem “treina” determinadas habilidades ou aplica o que aprendeu, mas que represente a efetiva vivência da práxis, de quem pensa e age e, por isso mesmo, interfere no meio em que se encontra.

Como afirmei anteriormente nesta pesquisa, acredito que somente a partir da vivência dos problemas concretos existentes na realidade escolar é que o conhecimento acadêmico teórico poderá tornar-se significativo para o futuro

professor. Nesse sentido, este curso explicita, por meio do seu regulamento de estágio, a possibilidade de os seus acadêmicos vivenciarem a realidade do seu futuro local de trabalho em diversos contextos: público e privado, o de centro e de periferia.

Segundo Pimenta (1997, p. 143), “a finalidade do estágio é levar os alunos a uma análise das realidades sobre as quais atuarão e também como fonte de experiências concretas para as discussões sobre as questões de ensino e procedimentos pedagógicos.” Nesta perspectiva, a segunda finalidade apresentada no regulamento de estágio busca fornecer sólida fundamentação teórica que possibilite ao aluno analisar criticamente a prática pedagógica das instituições escolares e, posteriormente, ter elementos teórico/práticos para analisar a sua própria prática pedagógica (CESUMAR, 2006, p. 137).

O processo de formação docente não se faz só por mera acumulação de conhecimentos; é necessário, como enfatiza Nóvoa (2007, p. 14), “uma formação mais centrada nas práticas e na análise das práticas.” O autor exemplifica que é desesperante encontrar certos professores que têm uma enorme vontade de modificar alguns procedimentos em sua prática, mas não sabem como. Têm corpo e cabeça cheios de teoria, de autores, mas não sabem como toda essa teoria se transforma em prática. Nesse sentido, o autor advoga a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas.

No regulamento de estágio, também encontrei como finalidade que “a realização do estágio proporcionará ao futuro docente: pesquisar a realidade escolar, desenvolvendo atitudes investigativas em suas atividades de estágio e, assim, tornando a pesquisa princípio formativo na docência” (CESUMAR, 2006, p. 137).

Considero importante que as instituições de ensino enfatizem, por meio das atividades de estágio, o desenvolvimento de atitudes investigativas em seus futuros docentes. Como já salientei anteriormente, é também importante que, no processo de formação inicial, o futuro professor desenvolva um olhar investigativo que lhe permita identificar os problemas de ensino, propondo soluções com base na literatura e na experiência vivenciada e transformar em ações as alternativas planejadas, observando e analisando a aprendizagem dos alunos. Enfim, é necessário que as atividades desenvolvidas no decorrer do curso de formação

considerem o estágio como espaço privilegiado de questionamento e investigação (PIMENTA; LIMA, 2004).

A última finalidade que elenquei do regulamento de estágio do curso de Pedagogia é: “tornar o aluno um elo entre o CESUMAR e as instituições de ensino de modo a possibilitar um fluxo de constante revisão entre a formação acadêmica e a formação profissional” (CESUMAR, 2006, p. 137).

Santos (2004), em sua pesquisa, declara que o vínculo entre a Universidade e a Escola de Educação Básica, articulado por intermédio do Estágio, é muito importante e produtivo quando se reconhece, por um lado, a distância existente entre esses dois níveis de escolaridade; e, por outro, a não supremacia de uma instituição sobre a outra.

Nesta pesquisa, já explicitarei que a reciprocidade entre as instituições formadoras e as escolas de educação básica, mediada pelo estágio, pode favorecer o intercâmbio de práticas e teorias que se entrecruzam e se complementam numa perspectiva de melhorar a prática pedagógica dos professores das instituições formadoras e dos professores da escola de educação básica e, assim, contribuir para o processo de formação inicial.

No regulamento do Estágio Curricular Supervisionado do curso em estudo, verifiquei que a sua organização prevê que o estágio aconteça a partir do início da segunda metade do curso, priorizando a relação teoria-prática na formação do futuro docente; e contemplará a formação do profissional da educação para atuar na Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental (1ª à 4ª série) e Ensino Médio (matérias pedagógicas) (CESUMAR, 2006).

O artigo 8º da Resolução CNE/CP nº. 1/2006 (BRASIL, 2006, p. 5) determina que o estágio curricular seja 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.

Verifico que este curso de Pedagogia atende a diretriz curricular vigente, pois o estágio contempla a formação profissional para o magistério na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental e as matérias pedagógicas do ensino médio.

Este curso, desde o seu início, apresenta a Prática como Componente Curricular permeando o currículo. A partir do terceiro ano, propõe o estágio curricular supervisionado. Nesse sentido, constato que esse curso apresenta a possibilidade do futuro professor vivenciar e refletir sobre a realidade escolar desde o início, ora pela prática como componente curricular, ora pela realização do estágio curricular supervisionado. Nesse sentido, acredito que o curso de Pedagogia do Cesumar atende a Resolução do CNE/CP nº. 1/2006 (BRASIL, 2006) em seu artigo oitavo ao preconizar que o estágio curricular seja “realizado, ao longo do curso”, ou seja, não determina explicitamente que seja realizado no primeiro ou no terceiro ano, mas que a prática aconteça durante o processo de formação do futuro professor.

O estágio deve proporcionar ao futuro professor um profundo conhecimento da realidade para que possa desvelar a sua complexidade e posicionar-se criticamente perante os acontecimentos sociais e escolares, bem como uma sólida fundamentação teórica, por meio da qual estabelecerá relações com a dinâmica interna da sala de aula, permitindo-lhe interpretá-la e intervir de forma consciente e planejada para a aprendizagem de seus alunos. Esse processo de formação, no qual o estágio supervisionado passa a constituir o eixo estruturante da formação de professores, visará primordialmente à unidade entre a teoria e a prática.

Nesta perspectiva, sigo com a análise buscando verificar se a Prática de Ensino e o Estágio Curricular Supervisionado neste curso constituem espaço de formação no qual os futuros docentes terão a possibilidade de articular os conhecimentos científicos estudados com a prática profissional vivenciada nas escolas, campo de estágio, propiciando, dessa forma, a formação de um professor que seja sujeito-ator da sua prática pedagógica.

Pude constatar, no regulamento de estágio deste curso, que o contato com a escola de educação básica será realizado pelo coordenador de estágio e/ou pelo professor orientador do estágio, que deverá apresentar a finalidade do estágio a ser desenvolvido e realizar o encaminhamento de ofício solicitando a autorização para a

realização do mesmo. Também verifiquei que o cronograma para a realização do estágio está previsto para ocorrer em horário diferente do funcionamento do curso e será determinado em comum acordo entre estagiário, professor responsável pelo estágio e instituição escolar na qual será realizado o Estágio Supervisionado.

Ainda quanto à organização do estágio, encontrei no regulamento que “os alunos disporão de ofício individual que deverão apresentar nas escolas e instituições onde desenvolverão suas atividades como estagiários. Os professores responsáveis pelos estágios farão indicações dos locais, dias e horários agendados” (CESUMAR, 2006, p. 140).

Segundo Carvalho (1987), o coordenador de estágio deve visitar o colégio para conversar com a direção sobre a possibilidade de realização do estágio. Comungo com a autora e aprecio a organização do estágio realizado por este curso, pois acredito que o aluno-estagiário não deve ser responsável em procurar por uma escola, campo de estágio. Se a instituição de ensino superior não se preocupasse em encaminhar, organizar e orientar as situações de estágio curricular, isso poderia caracterizá-lo como uma atividade sem perspectiva de análise crítica do contexto escolar. Nessas condições, o futuro professor poderia ser levado a acreditar que o estágio constitui atividade desnecessária em sua formação.

Nesse sentido, acredito que a forma cuidadosa de organizar o estágio supervisionado realizada pela citada instituição, expressa para o aluno estagiário o valor e o significado que esse tempo de aprendizagem irá representar no seu processo de formação.

Conforme regulamento de estágio deste curso, o aluno deverá seguir alguns procedimentos que o conduzirão na execução de seu projeto de estágio. Nesse sentido, quando antes de iniciar a vivência na sala de aula da escola, campo de estágio, o primeiro procedimento refere-se a:

Análise do Projeto Político Pedagógico da Instituição escolar para obter conhecimentos quanto aos seguintes aspectos: proposta pedagógica, avaliação, plano curricular e plano de ensino. O estudo desses aspectos proporciona ao aluno o conhecimento educacional da instituição em que está realizando o estágio (CESUMAR, 2006, p. 131).

Afirmar, nesta pesquisa, que não se deve encaminhar simplesmente o futuro professor para o local de estágio, para conhecer o funcionamento da escola, sem um devido direcionamento ou orientação, pois, na maioria das vezes, ele não tem clareza da dinâmica do estágio, nem da organização pedagógica e administrativa da escola, campo de estágio. Nesse sentido, considero muito adequada essa forma de conhecimento da instituição escolar organizada por este curso, pois o estágio constitui espaço e tempo de aprendizagem que não pode ficar reduzido ao pseudoconhecimento da realidade escolar, mas “representa a oportunidade de articulação entre a dimensão teórica e a dimensão prática, ambas indispensáveis à formação do futuro professor” (LÜDKE, 2009, p. 95).

O segundo procedimento refere-se ao estágio de observação. Neste momento, o estagiário deve verificar como o professor da escola campo de estágio dinamiza em sua prática pedagógica os aspectos teóricos descritos nos documentos da instituição escolar (CESUMAR, 2006).

Nesta forma de organização, a postura do estagiário não se limita a instalar-se no fundo da sala e anotar pontualmente as atividades e atitudes do professor e dos alunos, mas certamente proporciona ao estagiário a oportunidade de reflexão da realidade vivenciada na escola, campo de estágio, e da sala de aula, tendo como parâmetro o desenvolvimento de propostas coerentes e reais de planejamento didático, de avaliação e de intervenção docente.

Para Barreiro e Gebran (2006), as observações a serem realizadas na escola servem para compreender as práticas institucionais e as ações da escola, pois elas balizam as próprias ações do futuro professor, no sentido de facilitar a compreensão da realidade, dos fatos e a sua futura prática docente, a partir de um olhar crítico e investigativo.

O terceiro procedimento que o estagiário deve considerar na realização do seu estágio no curso de Pedagogia desta instituição é referente ao “estágio de observação e participação para conhecer o nível cognitivo da turma e adequar as atividades a serem desenvolvidas no projeto de estágio” (CESUMAR, 2006, p. 132).

Nesta etapa, o estagiário acompanha o desenvolvimento das atividades de ensino e as intervenções individuais e coletivas realizadas no processo de aprendizagem dos conteúdos, acompanhar atentamente as manifestações orais e

escritas dos alunos, verificando o que os alunos compreenderam do assunto que foi trabalhado, o que não compreenderam. Também deve acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos, atuando juntamente com o professor regente, propondo formas de ensinar de acordo com as possibilidades dos alunos

Essa forma de organização do estágio nos remete a Barreiro e Gebran (2006, p. 96), quando declaram que “é por meio do diagnóstico que detectamos os problemas, as necessidades e as possibilidades de atuação para uma determinada escola ou sala de aula.”

Por conseguinte, entendo que essa forma de organizar o estágio, com observação e participação do acadêmico em formação, possibilitará a vivência em situação concreta de sala de aula em toda sua complexidade. Neste momento, fundamentado com subsídios teóricos e com apoio do professor orientador de estágio, o estagiário fará um diagnóstico da realidade escolar, possibilitando o desenvolvimento de um olhar investigativo sobre o processo ensino e aprendizagem. Assim, será possível desenvolver um projeto de estágio que realmente seja significativo para o seu processo de formação e que também colabore com as necessidades e possibilidades pedagógicas da escola, campo de estágio.

Segundo Pimenta (1997, p. 76), essa forma de organizar o estágio “coloca que a leitura da realidade exige instrumental adequado que envolve o saber observar, descrever, registrar, interpretar e problematizar a realidade decorrente desse processo, surgem as alternativas de intervenção”.

O quarto procedimento utilizado para a realização do estágio do referido curso refere-se a:

aplicação do projeto de estágio solicitado pela escola para atender as necessidades educativas. Em todas as etapas os alunos são devidamente orientados pelos supervisores de estágios produzindo os relatórios e documentação pertinente, que será finalizado com o dossiê de estágio, conforme regulamento (CESUMAR, 2006, p. 121).

Para Kulcsar (1991, p. 64), essa forma de organização vincula a ideia de um estágio direcionado para o atendimento das necessidades da comunidade escolar, o qual proporcionará o engajamento do estagiário na realidade, para que possa

perceber os desafios que a carreira docente lhe oferecerá e possa, assim, refletir criticamente sobre a profissão que irá assumir. “Esse envolvimento, em situações reais visará primordialmente à integração do saber com o fazer.”

A instituição pesquisada envolve os futuros professores no desenvolvimento de projetos de estágio na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio. Segundo o regulamento de estágio, o acadêmico deve apresentar, ao supervisor e/ou direção da escola de educação básica, a proposta de projeto de estágio que será realizado. Dependendo da natureza, o projeto poderá ser realizado individualmente e/ou pequenos grupos e compreenderá uma carga horária semanal de 4 horas/aula.

Conforme regulamento de estágio, há projetos envolvendo as diversas áreas do conhecimento entre eles destaque: Projeto de Leitura Prazer e Leitura Contexto; Projeto de Leitura e Produção de Tipologias Textuais, Projeto de Leitura de Livros Paradidáticos, Projeto de Literatura Infantil, Projeto de Materiais Pedagógicos Matemáticos; Projeto sobre as Funções e ações da Gestão e Coordenação Pedagógica; Projeto de Produções Artísticas Visuais e Corporais; etc. Conforme consta no regulamento, com a elaboração e execução desses projetos, os acadêmicos terão possibilidades de “refletir sobre a prática pedagógica e irão construir o conhecimento de modo útil e significativo, o que irá contribuir para a formação de futuros profissionais da educação de forma a eliminar a tão citada dicotomia entre teoria e prática” (CESUMAR, 2007, p. 128.)

Ainda sobre os procedimentos para a realização do estágio supervisionado deste curso, verifico que:

Primando pela qualidade de formação dos acadêmicos, o curso de Pedagogia envolve, na elaboração dos projetos de estágio, várias disciplinas que compõem a sua matriz curricular: Metodologias do Ensino, Prática de Ensino, Didática, Planejamento e Avaliação, Psicologia, Problemas de Aprendizagem e outras (CESUMAR, 2006, p. 132).

Em outros momentos, nesta pesquisa, afirmei que a realização de projetos de estágio, firmados em comum acordo entre a instituição formadora e a escola campo de estágio, possibilitará a articulação com a escola e ampliará as possibilidades de

realização de um trabalho interdisciplinar permeando as disciplinas do curso, por meio de ações conjuntas entre estagiários, professores da escola básica e os professores da instituição formadora. Dessa forma, será possível desenvolver projetos de estágio que realmente atendam às demandas pedagógicas da escola básica e colaborem de forma a integrar a teoria e prática no processo de formação docente.

Barreiro e Gebran (2006, p. 90-91) enfatizam a importância do desenvolvimento dos projetos interdisciplinares por meio do estágio ao declararem que:

A prática desenvolvida coletivamente pelas diferentes disciplinas do curso – portanto, articuladas – pode favorecer a sistematização coletiva de novos conhecimentos e preparar o futuro professor para compreender, de forma mais profunda, a prática docente e refletir sobre as possibilidades de transformação.

Além do mais, a realização dos estágios na forma de projetos pode estimular, no futuro professor, o desenvolvimento de um olhar observador e interpretativo sobre as questões referentes à realidade da escola, sendo possível perceber as dificuldades que a escola enfrenta e também as conquistas expressadas nas ações dos profissionais que fazem parte desta comunidade escolar.

Sobre a realização de projetos nos estágios, Pimenta e Lima (2004, p. 228) declaram que “a realização do estágio em forma de projetos desenvolve uma atitude de autonomia e de criatividade dos estagiários, uma vez que possibilita a descoberta de espaços e intervenção significativa para sua formação e para as escolas.”

A realização dos projetos de estágio organizados por este curso não fica somente sob responsabilidade do professor de estágio, mas envolve também os professores dos demais componentes curriculares do curso de formação. Nessa forma de organização, é possível que cada disciplina apresente a sua contribuição para o desenvolvimento do projeto de estágio, oferecendo subsídios e participando efetivamente da sua orientação, acompanhamento, execução e avaliação. Dessa forma, o envolvimento coletivo das demais disciplinas do currículo do curso de Pedagogia, por meio da prática interdisciplinar, certamente assegura a unidade tanto

teórica quanto prática, pois possibilita ao estagiário a compreensão da realidade escolar e dimensão política de sua futura atuação profissional.

Entendo que a Prática de Ensino e o Estágio Curricular Supervisionado precisam envolver o futuro professor nos processos de observação, reflexão crítica sobre a realidade da escola, campo de estágio, e organização de ações executadas por projetos que visem à intervenção nesta realidade. Tal envolvimento permite o desenvolvimento de habilidades semelhantes à postura de um pesquisador, “capaz de problematizar o contexto no qual a sua prática está inserida, levantando hipóteses, buscando referenciais teóricos-metodológicos que iluminem seu olhar para o objeto em questão: a escola em sua totalidade” (MIRANDA; SILVA, 2008, p. 100).

Encontro também no regulamento do curso de Pedagogia como será a organização do estágio quanto à orientação que o aluno receberá por parte da instituição organizadora. Neste documento, está descrito que, semanalmente, será reservada uma hora/aula para a orientação, acompanhamento e coordenação dos estágios e que o professor responsável pelo estágio deverá realizar atendimento individualizado aos acadêmicos, principalmente no momento de elaboração do projeto de estágio, além de manter contato pessoalmente com as escolas campo de estágio (CESUMAR, 2006).

Pimenta e Lima (2004, p. 114), ao analisarem a importância da orientação do professor responsável pelo estágio, declaram que:

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.

Além do acompanhamento do aluno estagiário à escola, campo de estágio, também considero importante que haja momentos de orientação entre o professor orientador de estágio e o futuro professor. Como já afirmei anteriormente, quando o estágio constitui o eixo articulador do curso de formação, viabilizando a unidade entre teoria e prática, os momentos de orientação de estágio não serão reduzidos somente a perguntas pontuais sobre a realidade vivenciada na escola campo de

estágio, mas certamente resultará em um processo de reflexão sobre a realidade interna da sala de aula.

Em diversos momentos deste trabalho, fundamentada nas resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação e na literatura, enfatizei que a articulação entre a teoria e a prática no curso requer responsabilidade de todos os profissionais formadores que, por meio de orientação interdisciplinar, possam aproximar a realidade educacional aos aspectos teóricos de suas disciplinas, possibilitando ao futuro docente o desenvolvimento de uma atitude reflexiva, tão necessária para o exercício de sua futura profissão.

Freitas (1996, p. 22) declara que “a questão dos estágios está relacionada com a necessidade de superar a dicotomia teoria/prática na formação do educador. A relação prática-teoria-prática deve ser trabalhada ao longo do curso, permeando as diferentes disciplinas.”

Nesse sentido, encontrei no regulamento de estágio do curso que o professor responsável pelo estágio, juntamente com os professores de Metodologias, devem acompanhar e orientar os alunos nas escolas, campo de estágio, e que esses mesmos professores, durante as aulas realizadas no laboratório de ensino, devem acompanhar e orientar a elaboração das atividades para a realização do estágio supervisionado. O próprio regulamento esclarece que essa forma de organização tem a finalidade de que o estágio seja um “elo entre as disciplinas de Prática de Ensino e as Metodologias (Alfabetização e Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia) para realização de trabalho interdisciplinar” (CESUMAR, 2006, p. 142).

No entanto, nesta pesquisa enfatizei que não cabe somente ao componente curricular estágio a responsabilidade de formação do professor, mas que esta formação será viabilizada a partir de um projeto de curso que articule todos os componentes curriculares. Nesta perspectiva, sabemos que a articulação entre a teoria e a prática requer o envolvimento de todos os professores formadores que, por meio da prática interdisciplinar, possam aproximar a realidade educacional aos aspectos teóricos de suas disciplinas, proporcionando uma relação dialética entre ambas, que certamente visará o exercício constante da ação-reflexão-ação.

Nesta perspectiva, Fazenda (1991, p. 56) questiona:

É possível pensar em estágio sem pensar num projeto coletivo maior para a formação do educador? Melhor explicando: pensar o Estágio, desvinculado de um pensar a Didática, a Prática de Ensino, a Filosofia, a Sociologia e as outras disciplinas que compõem o curso de formação do educador é admitir ou que o Estágio seja “o salvador do curso”, ou que ele seja tão pouco importante, que pode ter tratamento diferenciado.

Dessa forma, ao analisar como ocorre a relação teoria e prática deste curso, percebo que a teoria que permeia a prática pedagógica não é apenas de responsabilidade do Estágio, mas envolve as disciplinas de Prática de Ensino, as Metodologias do Ensino, Didática, Psicologia, Problemas de Aprendizagem e outras.

No regulamento de estágio do curso de Pedagogia, também encontrei registrado a forma como o estagiário será avaliado. Como resultante de um processo coletivo, a avaliação dos projetos de estágio envolverá todos os segmentos que dele participaram: os orientadores de estágio, os estagiários e os profissionais da escola que participaram ou foram atingidos pelas ações do projeto (CESUMAR, 2006).

Ao sinalizar em seu regulamento de estágio que a avaliação do projeto envolverá todos aqueles que participaram ou foram atingidos pela ação do projeto, ela possibilita uma análise crítica do processo, havendo momentos de reflexão. Portanto, nesta dimensão, a avaliação toma caráter formativo, por meio da qual não é somente avaliado o produto final, isto é, a aplicação do projeto, mas o processo que envolve a participação de todos os segmentos.

Sobre a avaliação, ainda encontra-se no regulamento de estágio:

Especificamente no que diz respeito à avaliação do estagiário, importa verificar até que ponto o projeto de estágio possibilitou seu avanço no sentido de construção de sua identidade e profissionalização docente; e também até que ponto a execução desse projeto atendeu de fato as necessidades da instituição em que o estágio foi realizado (CESUMAR, 2006, p. 133).

Essa forma de organizar o processo avaliativo atribui mais valor e significado à realização do estágio supervisionado, pois não se resume ao cumprimento de

horas determinadas pela legislação vigente, mas constitui em um espaço e tempo de aprendizagem, no qual o futuro professor tem a oportunidade de refletir sobre o seu processo de formação e as possíveis contribuições para a escola, campo de estágio. Nesta perspectiva, o profissional que é capaz de avaliar e “refletir sobre seu trabalho antes, durante e após sua ação, terá melhores condições para agir e transformar o ensino” (BARROS; MORAES, 2002, p. 26).

#### 4.4 ANÁLISE DOS PLANOS DE ENSINO DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CESUMAR

Considero que os Planos de Ensino não se reduzem ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo, mas constituem documentos que comunicam o compromisso de aprendizagem entre o professor e os alunos, expressando “a organização e sistematização das ações do professor e dos alunos, tendo em vista a consecução dos objetivos de aprendizagem estabelecidos” (MASETTO, 2003b, p. 176). Também constituem documentos que comunicam, entre o professor responsável por uma disciplina e seus colegas de departamento, a orientação que realiza em seu trabalho, permitindo assim uma intercomunicação com as demais disciplinas do curso, “abrindo a possibilidade de atividade em conjunto e até mesmo de iniciativas interdisciplinares” (MASETTO, 2003b, p. 178).

Nesta perspectiva, considero que a análise dos Planos de Ensino nesta pesquisa é importante, pois se trata de documentos que expressam os limites e as possibilidades da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado, eixos articuladores da relação teoria e prática na formação dos futuros professores da educação básica. Dessa forma, acredito que será possível verificar se durante o curso de formação a dimensão teórica e prática, desenvolvida pelas diferentes disciplinas do referido curso de Pedagogia, favorece a sistematização coletiva de novos conhecimentos e prepara o futuro professor para compreender, de forma mais profunda, a prática docente.

Masetto (2003b, p. 176) corrobora com o meu entendimento ao declarar que o professor, ao planejar a sua disciplina, deve estar consciente de que está colaborando para a formação de um profissional competente e cidadão, co-responsável pela melhoria das condições de vida da sociedade. Nesse sentido, o autor adverte que as “repercussões de um planejamento bem ou mal feito se estendem para além de uma sala de aula.”

Além dos planos de Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado, foram selecionados, nesta análise, planos de outras disciplinas que apresentam vinculação com a prática pedagógica, procurando verificar a relação teoria e prática entre esses componentes curriculares para a formação do futuro professor da educação básica.

Os Planos de Ensino da instituição analisada apresentam os seguintes componentes: identificação, ementa, objetivo da disciplina no curso, justificativa da disciplina no curso, programa e cronograma da disciplina, metodologia do trabalho do professor na disciplina; avaliação e critérios de avaliação da disciplina no curso, bibliografia básica da disciplina no curso e bibliografia complementar da disciplina no curso.

De acordo com a Proposta Curricular do curso pesquisado, no primeiro ano encontra-se a disciplina de Psicologia do Desenvolvimento da Criança com carga horária de 80 horas/aulas. Analisando o plano de ensino desta disciplina, verifiquei que a partir do primeiro ano de curso o futuro professor terá a oportunidade de vivenciar a realidade das escolas, por meio da prática como componente curricular.

A organização da prática como componente curricular nessa disciplina pode ser verificada em seus objetivos que, além do “estudo de aspectos referentes ao processo de aprendizagem e desenvolvimento na primeira infância, que fornecerá o embasamento teórico para que o acadêmico possa compreender o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança” (CESUMAR, 2007, p. 1). Também prevê que já no primeiro ano de curso o aluno entrará em contato com a realidade da escola, por meio da “observação de aspectos referentes ao ajustamento biopsicossocial e de aprendizagem dos alunos da educação básica” (CESUMAR, 2007, p. 1). Dessa forma, percebemos que a prática se faz presente desde o início do curso como ação integrada, não apenas no momento de realização do Estágio Supervisionado.

Em outros momentos nesta pesquisa, salientei que a prática como componente curricular deve articular-se a uma concepção de conhecimento existente tanto nas aulas de formação teórica, que possibilitam a reflexão sobre o fazer docente, quanto nos estágios supervisionados, que constituem momentos em que se vivencia a futura atividade profissional. Assim, torna-se possível assegurar a unidade tanto teórica quanto prática no processo de formação docente, possibilitando a sistematização interdisciplinar de novos conhecimentos e promovendo a reflexão e análise da prática pedagógica.

Outra disciplina encontrada no primeiro ano do curso e que também apresenta a prática como componente curricular é a disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação de Jovens e Adultos. Essa disciplina, além do estudo da problemática de alfabetização de adultos na realidade brasileira e dos fundamentos teóricos para uma reflexão crítica sobre o processo ensino e aprendizagem nesta modalidade de ensino, apresenta entre os seus objetivos para a formação do futuro professor “visitar uma escola da EJA (Educação de Jovens e Adultos) para conhecer os princípios que a norteiam e seu funcionamento” e “participar de um Projeto de Jovens e Adultos para a comunidade” (CESUMAR, 2007, p. 1).

A proposta metodológica dessa disciplina está devidamente articulada com os objetivos, pois envolve, além de aulas teóricas, aulas práticas que envolvem trabalho com textos em salas de jovens e adultos, análise das diferentes fases pelas quais um adulto passará para atingir o nível alfabético e também por meio da participação do projeto de jovens e adultos, organizado e ofertado para a comunidade.

Nesta perspectiva, essa disciplina analisa e discute propostas metodológicas e práticas pedagógicas relativas ao fazer docente na educação de jovens e adultos, para que, assim, os alunos tenham a oportunidade de refletir sobre os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da disciplina com a prática social da escola e da sala de aula.

Barreiro e Gedran (2006) declaram que os futuros professores precisam de formação teórica e da concretização da teoria em prática, adquiridas em situações didáticas que permitam que os conhecimentos apreendidos, de diferentes naturezas e experiências, possam ser experimentados em tempos e espaços distintos, de maneira crítica e reflexiva.

Ainda, no primeiro ano deste curso de Pedagogia consta a disciplina de Saúde e Cuidados na Infância, dispondo de uma carga horária de 80 horas/aulas. Essa disciplina está organizada para que o futuro professor possa, a partir da elaboração de um projeto de avaliação antropométrica (gráfico peso/altura por idade) que será realizado nas escolas da comunidade, aproximar teoria e prática. Também serão realizadas, em escolas de educação básica, análises de documentos estudados nessa disciplina, com o intuito de enriquecer o aprendizado do acadêmico (CESUMAR, 2007).

Na análise de alguns Planos de Ensino das disciplinas deste curso, pode-se constatar que é possível que o conhecimento e a vivência da realidade não sejam de responsabilidade apenas do estágio curricular supervisionado, restringindo somente a espaços terminais na matriz curricular, mas que possam, mediante o envolvimento coletivo das demais disciplinas do currículo do curso de Pedagogia, possibilitar a unidade tanto teórica quanto prática no processo de formação docente.

Acredito que é possível construir conhecimentos significativos nos cursos de formação inicial, quando as atividades práticas realizadas pelos alunos se tornam instrumentos de constante reflexão entre a teoria e prática. Nesse sentido, Libâneo e Pimenta (1999, p. 267) explica:

A profissão do professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. Por essa razão, ao se pensar um currículo de formação, a ênfase na prática como atividade formadora aparece, à primeira vista, como exercício formativo para o futuro professor.

No segundo ano do curso de Pedagogia, encontrei a disciplina de Problemas e Dificuldades de Aprendizagem da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, apresentando carga horária de 80 horas/aulas. Essa disciplina prevê a relação teoria e prática, por meio da prática como componente curricular, quando em sua metodologia e avaliação apresenta que serão realizados “estudos de casos através de práticas vivenciadas em situações escolares com o intuito de viabilizar a aproximação entre a teoria e a prática” (CESUMAR, 2007, p. 2).

No segundo ano do curso, existe a disciplina de Fundamentos Teóricos-Práticos da Educação Inclusiva, com carga horária de 80 horas/aulas. Entre os objetivos elencados nessa disciplina, está explicitada a necessidade do futuro professor:

conhecer e caracterizar os alunos com necessidades educativas especiais; desenvolver competências necessárias para a atuação educacional na educação especial e na diversidade na sala de aula; fornecer subsídios teóricos e práticos para a formação e atuação do pedagogo nas instituições educacionais no contexto inclusivo atual (CESUMAR, 2007, p. 1).

Na sua metodologia de trabalho, há previsão de se realizar “visitas nas diferentes instituições e redes de serviços que prestam atendimento para pessoas com necessidades especiais, bem como convidar palestrantes com experiência nas diferentes áreas para enriquecimento do processo de formação do pedagogo” (CESUMAR, 2007, p. 2). O critério de avaliação estabelecido pelo professor dessa disciplina está articulado aos objetivos e metodologias, pois contempla “relatos de visitas, observações de alunos especiais, análise de filmes e entrevistas com professores que atuam em salas com alunos especiais” (CESUMAR, 2007, p. 2).

A metodologia utilizada nesta disciplina contribui para que a vivência da prática constitua um espaço propício à construção da atitude investigativa, possibilitando aos alunos dos cursos de formação de professores o delineamento de caminhos que lhes permitam interrogar e intervir na realidade educacional de forma consciente e competente. Nesta perspectiva, Miranda e Silva (2008, p. 85-86) advertem que “a organização curricular dos cursos de formação de professores deve ter como ponto de partida a preocupação com a unidade entre teoria e prática, procurando consolidar a interação do saber, do saber fazer e do saber ser”.

A disciplina de Didática e Prática de Ensino da Educação Básica está organizada no segundo ano do currículo do curso e, em sua ementa, apresenta relação teoria e prática, pois contempla:

Estudo do processo ensino-aprendizagem e pressupostos que orientam a prática docente em seus aspectos: metodologia, planejamento, e avaliação. Estudo e reflexão dos pressupostos teórico-práticos que subsidiam a ação docente. Definição do processo pedagógico a ser desenvolvido a partir das novas experiências pedagógicas em situação de prática de ensino na educação básica (CESUMAR, 2007, p. 1).

O objetivo dessa disciplina está devidamente articulado com a ementa, pois pretende “proporcionar ao futuro docente oportunidades educativas que articulam teoria e prática levando à reflexão da ação profissional e de sua intencionalidade, bem como se apropriar da realidade escolar na qual está inserido” (CESUMAR, 2007, p. 1).

Ao analisar a metodologia dessa disciplina, pode-se compreender que o contato que o futuro professor terá com a realidade escolar acontecerá por meio da aplicação de um projeto que envolve jogos e brincadeiras pedagógicas em escolas de educação infantil e ensino fundamental. Consta no Plano de Ensino dessa disciplina que o acadêmico também receberá orientação no laboratório de ensino para planejar e elaborar todos os materiais com as metodologias necessárias para aplicação deste projeto (CESUMAR, 2007).

Dessa forma, é possível perceber que o Plano dessa disciplina busca articular teoria e prática no processo de formação do futuro professor, pois possibilita o contato do aluno com a realidade da sala de aula de forma a contribuir tanto para o aprofundamento teórico, quanto para a construção de saberes que fundamentam a futura prática docente.

Conforme afirmei anteriormente nesta pesquisa, considero primordial a superação da dicotomia teoria e prática na formação do professor, sendo que esta relação deve ser trabalhada ao longo do curso e não apenas no Estágio Supervisionado. Nesse sentido, pode-se compreender a teoria e a prática não como polos distintos, em que a teoria está a serviço da prática em uma relação simplificada de pura complementação de uma em relação à outra, mas como elementos de uma relação em que a prática, constituindo uma atividade reflexiva, remete necessariamente à busca da teoria para uma melhor análise e compreensão da própria prática, oferecendo subsídios para compreendê-la, possibilitando assim intervir de forma mais significativa.

No segundo ano, consta a disciplina de Gestão Escolar e Organização do Trabalho Pedagógico que apresenta carga horária de 160 horas/aulas e tem como objetivo possibilitar que o futuro professor: “compreenda o papel do gestor e coordenador escolar junto aos professores, alunos e funcionários de uma escola; analise e reflita sobre os princípios e paradigmas que integram o contexto da relação ensino-aprendizagem na escola atual” (CESUMAR, 2007, p. 1).

Para viabilizar esses objetivos, essa disciplina apresenta como metodologia:

estudo dirigido, por meio de pesquisa bibliográfica e de campo sob a orientação do professor; convite a professores que exercem cargos de gestores em escolas da comunidade para debater com os acadêmicos sobre as suas funções e ações na instituição escolar; estudos de casos e realizar correlações, sempre que necessário, com o conteúdo da disciplina e aspectos da atualidade, promovendo a indicação de fontes de acesso a essas informações, como por exemplo a criação de links diretos com jornais e revistas de grande circulação como Folha de São Paulo, Estadão, Veja, Isto É, Exame e outros e/ou fazer downloads desses arquivos que ficariam disponíveis também no aluno on-line (CESUMAR, 2007, p. 2).

Salientei, nesta pesquisa, que existem outras formas de contato com a realidade escolar, isto é, a prática no âmbito dos componentes curriculares pode ser desenvolvida como núcleo ou parte de disciplinas ou de outras atividades formativas que incluem práticas contextualizadas, que podem fazer parte do processo formativo nas instituições por meio de narrativas orais e escritas de professores, de produções dos alunos, de situações simuladas e estudo de casos ou do uso das tecnologias da informação e das comunicações, como computador e vídeo.

A disciplina de Gestão Escolar e Organização do Trabalho Pedagógico prevê, em seu Plano de Ensino, propiciar ao futuro professor o conhecimento da realidade escolar por meio de uma prática contextualizada. Nesse sentido, acredito que, nos cursos de formação de professores, seja possível “recuperar a unidade entre teoria e prática educativa, de modo que a teoria seja o pensar crítico sobre a prática, à procura de sua compreensão global, visando garantir uma prática transformadora” (PONTUSCHKA, 1991, p. 120).

É importante esclarecer, como se observa na matriz deste curso de Pedagogia, que o componente curricular Estágio Supervisionado está organizado da

seguinte forma: no terceiro ano do curso, o acadêmico vivenciará 100 horas de atividades de estágio supervisionado na educação infantil e, no quarto ano, fará 100 horas de atividades de estágio no ensino fundamental e 100 horas no ensino médio – matérias pedagógicas. As disciplinas de Prática de Ensino, juntamente com as metodologias, são responsáveis pela orientação e execução do estágio realizado pelos alunos nos terceiros e quartos anos.

Até agora, por meio da análise dos Planos de Ensino, pode-se constatar que a relação teoria e prática não constitui situação a ser vivenciada somente nas escolas-campo, por ocasião do estágio, mas está presente desde o início do curso, delineando a formação do futuro professor.

Maximizar a relação entre teoria e prática depende, fundamentalmente, de se compreender a necessidade que há em organizar um currículo que integre, de forma concomitante, às teorias estudadas durante o curso de formação as questões práticas do fazer docente, atribuindo assim sentido às teorias estudadas e contribuindo na construção da identidade docente.

No terceiro ano, encontra-se no currículo do curso a disciplina de Prática de Ensino da Educação Infantil que contempla 160 horas, sendo 80 horas teóricas e 80 horas práticas. Em seu Plano de Ensino, está registrado que essa disciplina tem por objetivo:

que o discente de Pedagogia enriqueça sua formação docente a partir de conhecimentos teóricos, nesta área específica, além de subsidiar a prática pedagógica na vivência em instituições de educação infantil capacitando-os para uma análise crítica e fundamenta teoricamente, também busca proporcionar a transposição didática por meio de mini aulas para subsidiar a prática pedagógica e o domínio dos conteúdos explorados (CESUMAR, 2007, p. 1).

No quarto ano do curso, consta, com carga horária de 160 horas, a disciplina de Prática de Ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que “possibilita que o discente de Pedagogia enriqueça sua formação docente a partir de amplo estudo teórico e prático do processo ensino-aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental” (CESUMAR, 2007, p. 1).

A partir da análise dos Planos de Ensino das disciplinas de Prática de Ensino da Educação Infantil e Prática de Ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pode-se perceber que elas constituem um dos componentes curriculares do curso de Pedagogia, e que na forma de Estágio Supervisionado, proporcionam aos alunos conhecimentos teóricos que subsidiam o contato com a prática escolar e criam condições para que o futuro professor perceba os desafios inerentes à atividade docente.

Tanto a disciplina de Prática do terceiro ano quanto à do quarto ano preveem atividades de miniaulas que ocorrerão sob a responsabilidade e orientação do professor de Prática de Ensino. Nesta pesquisa, enfatizei que atividades de microensino e miniaulas, desde que devidamente orientadas e contextualizadas, criam “situações experimentais para que o futuro professor desenvolva as habilidades docentes consideradas eficientes, em situações controladas de ensino” (PIMENTA, 1997, p. 53).

A partir da análise da metodologia dessas disciplinas de Prática de Ensino, pude verificar que cada uma na sua modalidade de ensino (Educação Infantil e Ensino Fundamental) contempla atividades teóricas e práticas relacionadas ao estágio curricular supervisionado, entre as quais destaco a produção de textos e relatórios a partir da fundamentação teórica e da prática observada e vivenciada nas escolas de educação infantil e ensino fundamental. Também haverá acompanhamento e orientação no desenvolvimento do projeto de estágio nas instituições, campo de estágio, e organização de um dossiê referente aos trabalhos (textos, análises de documentos legais, elaboração do projeto, relatórios) desenvolvidos ao longo do ano letivo (CESUMAR, 2007, p. 2).

Nos Planos de Ensino, a organização das disciplinas de Prática de Ensino, tanto a Prática do terceiro ano quanto a Prática do quarto ano, abrange a aprendizagem de noções teóricas, experiências de regência de classe, bem como a realização de estágios supervisionados. Essa forma de organização se coaduna com o nosso entendimento de Prática de Ensino mencionada nesta pesquisa quando afirmo que a Prática de Ensino deve propiciar ao aluno não apenas a vivência em sala de aula ou restringir-se a tarefa de “dar aulas”, mas também o contato com a dinâmica escolar nos seus mais diferentes aspectos, garantindo e permitindo a interação teoria-prática.

A disciplina de Estágio supervisionado na Educação Infantil apresenta 100 horas e está alocada no terceiro ano do currículo. Por meio do seu programa, posso perceber que a realização do estágio supervisionado constitui-se em possibilidade concreta de problematização da realidade da escola, pois

possibilita que o discente de Pedagogia enriqueça sua formação docente a partir da vivência em instituições de educação infantil capacitando-os para uma análise crítica do seu funcionamento, de sua especificidade, de suas práticas pedagógicas, do processo de desenvolvimento infantil e da aprendizagem, bem como proporcionando a reflexão da prática docente mediante constante estudo teórico-prático (CESUMAR, 2007, p. 2).

Em vários momentos nesta pesquisa, afirmei que é imprescindível a inserção do acadêmico na dinâmica interna da sala de aula, para que possa, a partir da vivência compartilhada com o professor da escola campo de estágio, experienciar os limites e as possibilidades existentes no interior da escola, constituindo um momento singular aos acadêmicos, pois terão a oportunidade de vivenciar a concomitância entre teoria e a prática.

Nesta perspectiva, percebo que a realização do Estágio Supervisionado na Educação Infantil, organizado por este curso de Pedagogia, poderá constituir momento privilegiado de interação da teoria com a prática, pois o programa dessa disciplina prevê que os acadêmicos façam “observação investigativa” do funcionamento da escola de educação infantil, observando, atuando, refletindo e fazendo considerações fundamentadas à luz da teoria a respeito da “organização física, da matriz curricular, dos procedimentos avaliativos, planejamento e proposta pedagógica da instituição” (CESUMAR, 2007, p. 2).

A organização do estágio enquadra-se na modalidade denominada de estágio não-convencional. Como afirmei em outros momentos desta pesquisa, nessa modalidade, o acadêmico, ao chegar à escola, campo de estágio, não entra em sala para observar a prática pedagógica da professora regente sem antes realizar uma “entrevista com a equipe diretiva da instituição campo de estágio e conhecer detalhadamente o regimento da escola, a proposta pedagógica, o plano curricular anual e o planejamento da série ou séries em que desenvolverá o estágio” (CESUMAR, 2007, p. 1).

No plano de ensino do Estágio Curricular, pode-se verificar que o acadêmico receberá acompanhamento e orientação no desenvolvimento do projeto de estágio nas Instituições, campo de estágio, e que esta orientação será realizada pelo professor de estágio juntamente com os professores das Metodologias de Ensino (CESUMAR, 2007).

Nesta pesquisa, reiterarei a necessidade do acadêmico ser orientado e acompanhado pelo professor responsável pelo estágio supervisionado e participar de encontros de orientações individuais e coletivos, a partir dos quais possam refletir, à luz dos fundamentos teóricos, sobre as situações vivenciadas nas instituições escolares. Enfatizei que para tornar o estágio significativo é necessário pensá-lo de forma integrada com outras disciplinas do curso.

Quanto à integração entre o estágio e as demais disciplinas do curso, Pimenta e Gonçalves (1990, p. 129) declaram que “o estágio não deve ser visto como ‘pólo prático’ do curso, mas como uma aproximação à prática, na medida em que haja uma integração entre as disciplinas para que ocorra a discussão teórica da realidade escolar brasileira.”

O Plano de Ensino do Estágio Curricular da Educação Infantil prevê também que a elaboração e execução de atividades programadas pelos alunos na aplicação do projeto devem estar apropriadas às problemáticas levantadas na realidade escolar e/ou das salas de aula (CESUMAR, 2007).

Como já reiterarei nesta pesquisa, essa forma de organização do estágio, além de possibilitar ao futuro docente a vivência real e objetiva da futura profissão junto às instituições de ensino em diversos contextos e situações, contribui com as escolas, campo de estágio, no desenvolvimento de projetos que atendam às suas necessidades e possibilidades, bem como com a instituição formadora que, ao analisar as vivências de estágio de seus alunos, tem a possibilidade de ressignificar o processo de formação dos futuros professores.

Segundo Barreiro e Gebran (2006, p. 90), o projeto de estágio deve ter como objetivo central

efetivar a articulação do curso de Licenciatura com a Educação Básica da rede pública e privada, aprimorando a formação do profissional da educação, de modo a garantir uma ação mais

comprometida com o processo educativo. O projeto de Estágio ganha contornos diferenciados porque pressupõe que a aquisição dos saberes pedagógicos (científicos e didáticos) não ocorre de forma estanque, ao contrário, dá-se pela interação entre as várias áreas do conhecimento (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 90).

Ainda no Plano de Ensino dessa disciplina, pode-se verificar que o acadêmico deverá elaborar relatórios dos estágios realizados nas instituições, campo de estágio.

Os relatórios de estágios constituem documentos significativos que oferecem subsídios para a revisão dos cursos de formação de professores e melhoria da qualidade do ensino na escola. Em relação ao relatório de estágio, Barreiro e Gebran (2006, p. 105) declaram que:

sua finalidade ultrapassa eventuais cobranças burocráticas e a necessidade de se comprovar a realização de um trabalho. Na verdade, ele se constitui num processo de elaboração que perpassa todo o estágio, construído a cada momento, já que é um instrumento de registro, de reflexões, daquilo que se mostra como essencial para a compreensão e a execução do projeto de estágio.

Na análise da matriz curricular do curso em estudo, encontrei, no terceiro ano, a disciplina de Fundamentos Teóricos da Metodologia de Ciências Naturais. Essa disciplina especifica em seu plano de ensino que haverá 40 horas de trabalho teórico e 40 horas de trabalho prático.

A distribuição de carga horária destinada às atividades teóricas e práticas também pode ser comprovada nos objetivos dessa disciplina, pois possibilita ao acadêmico, nos momentos de estudo na instituição formadora, conhecer as possibilidades do ensino de ciências na escola básica e proporciona a experimentação e reflexão nas atividades de estágio.

Conhecer as diferentes propostas para o ensino de Ciências, analisando os currículos, textos didáticos e materiais do ensino de ciências para adequá-los as condições em que se realizam as práticas pedagógicas; desenvolver instrumentos e materiais pedagógicos necessários à prática docente dessa disciplina (CESUMAR, 2007, p. 1).

Os objetivos dessa disciplina estão articulados ao cronograma, pois está previsto que a prática pedagógica ocorrerá por meio de,

[...] aulas experimentais e produção de materiais pedagógicos no laboratório de ensino; pesquisa de campo sobre o livro didático de Ciências; orientações aos discentes sobre os conteúdos relativos à aplicação do projeto de estágio nas instituições privadas e públicas de Maringá (CESUMAR, 2007, p. 1).

O processo avaliativo dessa disciplina prevê o envolvimento com a realização do estágio supervisionado, pois anuncia que “os discentes serão avaliados pelo projeto de estágio aplicado nas escolas públicas e privadas do município de Maringá” (CESUMAR, 2007, p. 2).

Ainda no terceiro ano do curso, consta a disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Matemática que apresenta vinculação direta com a prática, por meio do estágio supervisionado. Nesse sentido, essa disciplina apresenta em sua metodologia de trabalho a possibilidade de o aluno, durante a aplicação do projeto de estágio, “aproximar cada vez mais a matemática e seus conceitos (teoria e prática) e a matemática com outras áreas de conhecimento, promovendo um aprendizado mais integrado e não fragmentado e isolado em si mesmo” (CESUMAR, 2007, p. 2).

Essa forma de organização possibilita, por meio do estágio supervisionado, articular várias áreas de conhecimento no processo de formação de professor, constituindo uma tentativa de superar a fragmentação entre teoria e prática. Nesse sentido, é de suma importância compreender o estágio como espaço e tempo de aprendizagem, constituindo um elemento articulador do currículo e não uma atividade realizada de forma isolada e descontextualizada do curso, mas a partir de uma prática interdisciplinar.

Neste sentido, Pimenta (1997, p. 121-122) declara que:

O estágio é um componente curricular que não se configura com uma disciplina, mas como uma atividade que pode servir às demais disciplinas e, nesse sentido, ser uma atividade articuladora do curso. E, com todas as disciplinas, é uma atividade teórica (de conhecimentos e estabelecimento das finalidades) na formação do professor. Instrumentalizadora da práxis (atividade teórica e prática) educacional. De transformação da realidade existente.

A disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização e Língua Portuguesa encontra-se no terceiro ano do curso e apresenta carga horária de 160 horas. Como as demais metodologias, apresenta relação com a prática e com o estágio curricular supervisionado, pois determina em seu objetivo e no cronograma “propiciar o conhecimento do desenvolvimento linguístico infantil e a abordagem de questões relacionadas aos conteúdos da Língua Portuguesa, para que, desta forma, os futuros docentes possam relacionar a teoria com a prática escolar.” Também está previsto “a elaboração e execução de jogos pedagógicos no laboratório de ensino a serem aplicados nas escolas de Educação Básica (campos de estágios)” (CESUMAR, 2007, p. 1).

Comungo com Santos (2004) ao afirmar que é nesse movimento que se pode transitar pela prática, buscando nesta a compreensão da teoria, bem como a partir da teoria tornar possível a realização de exercícios de análise, de reflexões, de compreensão da própria realidade e de construção de novas práticas. Assim, o estágio supervisionado constitui-se elemento articulador do curso de formação de professores.

O Plano de Ensino da disciplina de Metodologia de História e Geografia prevê 20 horas de aulas práticas e 60 horas de aulas teóricas, sendo ofertada para os alunos do terceiro ano do curso.

Os objetivos elencados nessa disciplina enfatizam a necessidade de formação de professor que assuma uma prática significativa no ensino desta área curricular para os alunos da educação infantil e ensino fundamental. Para tanto, estabelece em seus objetivos a vivência da relação teoria e prática no processo de formação docente:

Contribuir para que novas práticas do ensino de História e Geografia ganhem vida em nossos discentes e conseqüentemente em nossas escolas, dando-lhes a oportunidade de se apropriar dos conteúdos ensinados de forma significativa e relevante. Analisar e sintetizar métodos e conteúdos prioritários de História e Geografia aplicadas ao currículo da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (CESUMAR, 2007, p. 1).

Considero que os objetivos dessa disciplina estão devidamente articulados com a justificativa, priorizando a relação teoria e prática:

O Ensino de História e Geografia fornece subsídios teóricos e práticos para a atividade docente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, constituindo-se de campos distintos do saber. Favorece ao acadêmico de Pedagogia a instrumentalização para a atuação consciente em sala de aula, conferindo-o, também, um papel dinâmico na busca pelo conhecimento historicamente acumulado pela humanidade e pela articulação entre teoria e prática. (CESUMAR, 2007, p. 1).

A partir da análise do Plano do Ensino dessa disciplina, pode-se perceber que existe a pretensão de possibilitar ao futuro professor estabelecer relações entre as teorias estudadas nas aulas teóricas e as questões práticas existentes nas escolas de educação infantil e ensino fundamental. Acredito que essa integração proporcionará ao futuro professor a compreensão do cotidiano da escola de tal forma que reflita e teorize sobre os acontecimentos que se dão no interior da sala de aula, aproximando-se mais da realidade da sua futura área de atuação profissional.

Nesse sentido, comungo com Miranda e Silva (2008, p. 108) quando declaram que os futuros professores, ao vivenciarem a relação teoria e prática, “passaram a compreender que a prática não se restringe ao fazer propriamente dito, mas essencialmente constitui-se numa atividade de reflexão que é enriquecida pela teoria que a sustenta.”

A disciplina denominada Metodologia da Arte em Educação Básica, ministrada no terceiro ano do curso, apresenta carga horária anual de 80 horas. Em seu Plano de Ensino, consta que haverá aulas expositivas com a participação ativa dos alunos, aula prática sempre direcionada aos conteúdos desenvolvidos no bimestre e também “pesquisa de campo, no que se refere ao cotidiano das aulas de arte na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, voltados para a pesquisa em arte-educação” (CESUMAR, 2007, p. 2).

A reflexão e o conhecimento da realidade escolar se fazem presentes também nessa disciplina. Dessa forma, acredito que o futuro docente terá a oportunidade de vivenciar um processo de formação contextualizado e enriquecido

com a problemática do cotidiano escolar. Nesta perspectiva, Behrens (1991, p. 53) contribui com nossa análise ao afirmar que:

A convivência com a realidade da escola, seus problemas e suas mazelas, gerará a construção de um novo conhecimento. Portanto, a teoria depende da prática. A teoria tem por finalidade a prática. A prática é vista como atividade objetiva e transformadora da realidade, conseqüentemente, cria soluções para os problemas levantados.

Na análise dos Planos de Ensino das disciplinas do terceiro ano, pode-se perceber que todas elas apresentam a prática permeando o processo de formação docente, tanto em situações específicas de estágio supervisionado, quanto em estudos de casos, depoimentos e entrevistas com profissionais que trabalham em escolas da comunidade, pesquisa de campo nas escolas de educação básica, entre outras situações em que a prática e a teoria se complementam e se articulam.

No quarto ano do currículo do curso de Pedagogia, consta a disciplina de Prática de Ensino do Ensino Médio que apresenta uma carga horária de 80 horas. Por meio de sua ementa, pode-se verificar a sua estreita ligação com o estágio supervisionado, pois determina: “estudo de referencial teórico-prático que subsidie a ação docente, bem como a implementação de experiências pedagógicas em situação de estágio supervisionado em instituições de Ensino Médio – Modalidade Normal, disciplinas pedagógicas” (CESUMAR, 2007, p. 1).

Ainda nessa análise, pode-se verificar a articulação entre a ementa e os objetivos previstos:

Analisar referenciais teóricos/metodológicos que subsidiem a ação docente no Ensino médio; propiciar a reflexão ação da prática docente mediante constante estudo do referencial teórico/metodológico, a partir de situações de estágio supervisionado em instituições educativas; compreender a interação teoria e prática para intervenção significativa no processo ensino aprendizagem; produzir coerentemente um dossiê de estágio com todo trabalho realizado durante as aulas e observações e aplicações do projeto de estágio (CESUMAR, 2007, p. 1).

O programa dessa disciplina situa-se entre os estudos teóricos e a prática da escola de ensino médio, pois contempla pressupostos teórico-metodológicos da organização curricular do curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Modalidade Normal em Nível Médio; o estudo do projeto pedagógico da escola de ensino médio, campo de estágio; fundamentação teórica para compreensão e elaboração do planejamento de ensino; observação da realidade da instituição, campo de estágio, e da sala de aula do Curso de Formação de Docentes, para o desenvolvimento do projeto de estágio relacionado à prática pedagógica; e seminário de socialização das práticas desenvolvidas nos estágios (CESUMAR, 2007).

Nessa disciplina, as observações e participações realizadas pelos alunos, principalmente nas atividades práticas, são devidamente consideradas e fazem parte do programa da disciplina. Desta forma, acredito que a Prática de Ensino, na forma de estágio supervisionado, tem a possibilidade de constituir-se espaço e tempo privilegiados para uma análise crítica, buscando assim uma interação entre a realidade profissional e os elementos estudados no curso de formação.

Nesta pesquisa, declarei que não tenho a pretensão de assumir a prerrogativa de que a formação inicial seja responsável em formar o futuro professor para a resolução de todos os desafios existentes no cotidiano escolar, mas acredito que a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado possam desenvolver no futuro professor comportamentos de observação e reflexão crítica para a realização de intervenções significativas no contexto social e escolar em que estiver inserido.

O Estágio Supervisionado no Ensino Médio (Matérias Pedagógicas) encontra-se no quarto ano do currículo do curso de Pedagogia, apresenta carga horária de 100 horas. No seu Plano de Ensino, pode-se constatar que tem por objetivo ofertar ao acadêmico “estudo de referencial teórico-prático que subsidie a ação docente, bem como a implementação de experiências pedagógicas em situação de estágio supervisionado em instituições de Ensino Médio-Modalidade Normal, nas disciplinas pedagógicas” (CESUMAR, 2007, p. 1).

Nesse sentido, o estágio não é concebido somente como atividade prática, mas deverá “proporcionar ao futuro docente oportunidades educativas que articulam teoria e prática levando à reflexão da ação profissional e de sua intencionalidade,

assim como se apropriar da realidade escolar na qual está inserido” (CESUMAR, 2007, p. 2).

O programa do estágio contempla o desenvolvimento de habilidades investigativas ao estabelecer “análise da realidade da instituição campo de estágio e da sala de aula do Ensino Médio para o desenvolvimento de um projeto de pesquisa relacionado à prática pedagógica” (CESUMAR, 2007, p. 1).

A realização do estágio não se trata apenas do cumprimento de carga horária, distribuída durante o ano letivo, por si só, não parece ser suficiente para subsidiar a formação do docente exigida no atual contexto da educação brasileira. Nesse sentido, é primordial que tanto o professor orientador de estágio, os acadêmicos em formação, quanto os professores da escola, campo de estágio, que cedem a sua sala de aula como laboratórios de aprendizagens, precisam direcionar um novo olhar para esse momento especial de aprendizagem. Nesta perspectiva, acredito que o estágio supervisionado tem por objetivo possibilitar a relação teoria e prática, constituindo-se em espaço-tempo extremamente importante do processo formativo do futuro professor, pois lhe permite o desenvolvimento de diferentes olhares e diferentes compreensões da realidade escolar.

No quarto ano, consta o Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino, que contempla em 100 horas de atividades, sendo especificadas 80 horas práticas e 20 horas teóricas.

A partir da distribuição da carga horária do estágio, pode-se verificar que este curso de Pedagogia não considera o estágio uma atividade essencialmente prática, mas também faz parte desse processo formativo a fundamentação teórica que certamente permitirá o conhecimento e a intervenção na realidade.

Neste sentido, Pimenta e Lima (2004, p. 45), em suas pesquisas, declaram que

o estágio não é uma atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá.

Os objetivos do estágio apresentam articulação entre os diversos fundamentos teóricos e a realidade da escola de ensino fundamental. Nesta perspectiva, o estágio supervisionado propicia que o futuro professor tenha condições de analisar, compreender e avaliar as práticas pedagógicas que orientam o processo ensino-aprendizagem nas escolas de ensino fundamental; reflita sobre a interação teoria-prática para intervenção significativa no processo ensino-aprendizagem nas instituições, campo de estágio; e tenha condições de articular os conhecimentos adquiridos nas várias disciplinas, especificamente das metodologias de ensino das áreas específicas, para que assim possa sistematizar a observação, problematização e reflexão do processo pedagógico que ocorre no contexto escolar (CESUMAR, 2007).

Segundo Caimi (2004), é necessário entendermos o estágio como espaço interdisciplinar de formação que tem por finalidade possibilitar o conhecimento da realidade escolar, por meio de um processo de estudo, análise, problematização, teorização, reflexão e de intervenção na realidade. Para viabilizar esse processo de formação, é necessário o envolvimento coletivo das demais disciplinas do currículo do curso de Pedagogia, pois, por meio da prática interdisciplinar, será possível assegurar a unidade tanto teórica quanto prática, que possibilita ao estagiário uma nova dimensão do seu trabalho e favorece a sistematização coletiva de novos conhecimentos, permitindo desvelar a dimensão pedagógica e política da docência.

Analisando-se a metodologia, pode-se verificar que a organização do estágio contempla “supervisão e orientação durante os estágios de observação-investigativa; acompanhamento e orientação no desenvolvimento do projeto de estágio nas Instituições campo de estágio” (CESUMAR, 2007, p. 2).

Considero de suma importância que o estagiário seja devidamente orientado e acompanhado no seu processo de formação, especificamente durante a realização do estágio supervisionado. Nesse sentido, comungo com Maciel (2002) ao declarar que o momento do estágio precisa ser readmirado, por meio de uma transformação no seu saber e no saber-fazer. A autora enfatiza a necessidade de se estabelecer uma unidade entre o olhar investigativo e o desenvolvimento de uma prática pedagógica também investigativa do professor orientador do estágio, junto aos estagiários, pois não basta apenas encaminhar o estagiário para a escola, campo de estágio; é necessário que conheça as condições físicas, pedagógicas e

administrativas da escola na qual está inserido e que também lhe proporcione condições para o conhecimento das reais situações vividas pelos professores aos quais estão observando nas escolas campo de estágio, para que fundamente e reflita sobre os acontecimentos observados no interior da sala de aula.

Essa forma de acompanhar e orientar o espaço e o tempo vivido durante a realização do estágio supervisionado poderá propiciar que o futuro professor compreenda as ações e as relações que ocorrem no espaço escolar, permitindo a construção e reconstrução de inovadoras ações de investigação, reflexão, análise e interpretação.

De acordo com Barreiro e Gebran (2006, p. 91), o estágio “envolve observações, relatórios, investigações e análise do espaço escolar e da sala de aula, ultrapassando a situação da dinâmica do ensino-aprendizagem, favorecendo os espaços de reflexão e o desenvolvimento de ações coletivas e integradoras.”

Quanto à avaliação do estágio, está previsto “avaliação contínua que compreenderá a produção de relatórios, elaboração de planos de aulas, aplicação do projeto nas instituições campo de estágio” (CESUMAR, 2007, p. 2).

Nesse Plano de Ensino não é possível verificar se a avaliação envolverá todos os sujeitos que dele participaram: os orientadores de estágio, alunos estagiários e os profissionais da escola, campo de estágio, pois comungo com Masetto (2006, p. 464) que “a avaliação deverá ser instrumento para incentivar o processo de aprendizagem, acompanhamento das ações de todos os elementos envolvidos no processo pedagógico, sinalizando falhas e/ou complementos a serem satisfeitos.”

Por meio da análise dos Planos de Ensino desse curso, pode-se constatar que a relação teoria e prática não constitui situação a ser vivenciada somente nas escolas-campo, por ocasião do estágio, mas está presente desde o início do curso delineando a formação do futuro professor.

Desta forma, a relação teoria e prática é refletida quando o aluno é inserido nos espaços escolares para realizar uma pesquisa de campo, envolvendo conteúdo específico, por meio de entrevista com os profissionais que fazem parte da equipe administrativa e pedagógica da escola, da análise do currículo e do livro didático utilizado na educação básica e por estudos de casos. A prática também está

presente no estudo e reflexão dos fundamentos teóricos dos diversos níveis de ensino, bem como por meio de atividades de miniaulas, desenvolvimento de projetos que relacionam a realidade da escola com os conteúdos estudados no curso de formação e por meio da produção de materiais didáticos no laboratório de ensino. Além dessas formas, a partir do terceiro ano de curso, pode-se verificar que por meio de ação conjunta entre o estágio curricular e a prática de ensino, são articuladas as demais disciplinas do currículo para a orientação e aplicação do projeto de estágio nas escolas públicas e privadas da comunidade.

Portanto, por meio da análise dos Planos de Ensino, pode-se constatar que o curso de Pedagogia do Cesumar articula as disciplinas do currículo em uma ação coletiva e não apenas durante a realização do estágio supervisionado. Nesse sentido, acredito que a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado se constituem eixos articuladores entre os conhecimentos teóricos e a realidade escolar, podendo assim contribuir para a formação de profissionais competentes e cidadãos capazes de solucionar os desafios existentes na dinâmica interna da sala de aula.

#### 4.5 RELATÓRIOS DE ESTÁGIO CURSO DE PEDAGOGIA DO CESUMAR

Os relatórios de Estágio são documentos construídos pelos alunos, no final de cada etapa do estágio, nos quais procuram evidenciar, sobretudo, a contribuição do estágio, bem como explicitar as aprendizagens construídas ao longo desse processo. Barreta (2008) em sua pesquisa<sup>1</sup> afirma que os relatórios de estágio expressam a finalização de um processo sendo instrumento valioso de registro, reflexão e avaliação, por meio dos quais “podem ser levantados os pontos positivos e os pontos negativos ou frágeis da caminhada para propiciar um constante ir e vir entre teoria e prática” (BARRETA, 2008, p. 66).

Nesse sentido, acredito que nesses documentos encontraremos informações pertinentes à realização desta pesquisa, principalmente a concepção de estágio que permeia o processo de formação docente.

---

<sup>1</sup> O Estágio Supervisionado na formação de professores em cursos de Pedagogia. Dissertação (Mestrado Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, UNOESC, Joaçaba, 2008.

Segundo Zabalza (2002b), nos contextos de formação, os diários dos acadêmicos, representados nesta pesquisa pelos relatórios de estágio, revelam situações significativas do processo vivido durante a realização do estágio, constituindo um “processo por meio do qual se vai acumulando informações sobre o dia-a-dia. Informações que serão valiosas para poder rever todo o período narrado, configurando-se em um instrumento de alto valor formativo” (ZABALZA, 2002b, p. 15). Pérez (2003) também afirma que é possível ampliar e potencializar a capacidade de reflexão, uma vez que o processo de formação do acadêmico passará necessariamente “pela ação de escrever-narrar-refletir sobre o vivido” (PÉREZ, 2006, p.180).

Nesta perspectiva, acredito que os relatórios constituem o momento de refletir e avaliar as situações e acontecimentos ocorridos durante o processo de formação docente, tanto os vivenciados na instituição de formação, quanto na escola campo de estágio. Considero importante salientar que não se trata apenas de uma escrita cronológica e descritiva distante da realidade, mas constitui um espaço de expressão e elaboração de pensamentos, sentimentos, aprendizagens, incertezas, certezas, encontros e desencontros vividos durante o período de conhecimento e análise da realidade escolar.

Com o propósito de verificar qual a concepção de estágio e os saberes que os alunos consideraram terem construído na realização do Estágio Curricular durante o curso, resgatei os relatórios de estágios produzidos entre os anos de 2006 a 2010. Esses relatórios fazem parte do acervo de documentos do curso de Pedagogia e ficam arquivados no laboratório multidisciplinar de educação. Estão organizados no formato de um dossiê, por meio do qual o aluno arquiva todo o material produzido para a realização do estágio e, posteriormente, socializa com seus pares na instituição de formação.

Conforme podemos constatar no relato abaixo:

o presente dossiê, apresentado à disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil do Curso de Pedagogia do Centro Universitário de Maringá, é uma coletânea, fruto de todo um trabalho realizado no ano corrente. Nele constarão estudos, pesquisas e momentos vividos no Cesumar e na escola Campo de estágio sobre: legislações do estágio; políticas públicas da educação infantil; momento de experienciar a prática da profissão escolhida;

elaboração de um projeto de acordo com as necessidades observadas na escola durante o estágio; conhecimento da Proposta Curricular e o Projeto Político Pedagógico da Instituição, campo de estágio (DOSSIÊ, 2007, p. 11).

Tive o cuidado de selecionar os relatórios referentes aos estágios realizados na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio – Formação de Professores, preferencialmente dos acadêmicos que já atuam como docentes, pois pretendo verificar o quanto a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado viabilizam a ressignificação de seus saberes, refletindo sobre as experiências que trazem da sua prática, sendo possível projetar um novo conhecimento sobre o seu fazer docente.

#### 4.6 ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO E DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA DOCENTE E DISCENTE DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CESUMAR

Conforme mencionado no primeiro capítulo desta pesquisa, apliquei um questionário com professores e alunos do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Maringá. Esses questionários não solicitavam a identificação dos respondentes, permitindo que os mesmos se expressassem de forma espontânea. A partir de suas respostas, foi possível recolher informações sobre a concepção e organização de Prática de Ensino e de Estágio Curricular Supervisionado e também as possíveis contribuições desses componentes curriculares para a construção da identidade profissional<sup>2</sup> e também para a ressignificação dos saberes<sup>3</sup> docentes.

Neste sentido, Pimenta e Lima (2004, p. 61) declaram que o estágio curricular “como campo de conhecimento e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção

---

<sup>2</sup> Segundo Libâneo (2004, p. 78) a identidade profissional é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores que definem e orientam a especificidade do trabalho de professor, conforme necessidades educacionais colocadas em cada momento da história e em cada contexto social.

<sup>3</sup> Libâneo (2004, p. 78) declara que os saberes são conhecimentos teóricos e práticos requeridos para o exercício profissional.

da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente”.

Ao proceder à análise dos relatórios de estágio e dos questionários discentes e docentes, destaquei alguns aspectos fundamentais que deram origem às categorias de análise. Eleger essas categorias foi um trabalho difícil, pois organizar e definir o que será criteriosamente analisado é um dos momentos mais difíceis da pesquisa. Dessa forma, elegi seis categorias:

- 1) A Concepção de Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado;
- 2) Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado, como elemento articulador da relação teoria e prática;
- 3) Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e a construção dos saberes necessários à docência;
- 4) Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, como elo entre os diferentes níveis de ensino;
- 5) Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e a vivência interdisciplinar;
- 6) Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e o desenvolvimento de atitudes investigativas para a docência.

Seguindo as categorias acima explicitadas, realizei a análise dos questionários discentes e docentes e dos relatórios de estágio dos acadêmicos do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Maringá.

#### **4.6.1 Concepção de Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado**

Nos capítulos anteriores explicito que o estágio curricular supervisionado constitui um componente integrante do currículo dos cursos de licenciatura, sendo concebido como tempo e espaço de aprendizagem e não apenas como atividade extracurricular realizada para o cumprimento de uma carga horária de forma isolada

e descontextualizada do curso. Ao mesmo tempo em que integra prática e teoria, o estágio colabora para que o futuro professor compreenda e reflita sobre as complexas relações que ocorrem no ambiente escolar, seu futuro *locus* profissional.

A partir dos pressupostos acima explicitados, durante a análise dos relatórios do curso de Pedagogia, procurei verificar a concepção de Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado que os acadêmicos vivenciaram. Neste sentido, verifiquei que o processo de formação proporcionou aos acadêmicos da instituição pesquisada perceber que a

disciplina de Prática de Ensino da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental e o Estágio Supervisionado proporcionam aos seus acadêmicos um embasamento teórico sobre os aspectos pedagógicos que envolvem o processo educativo, e, além disso, propicia o envolvimento dos alunos em situações escolares reais, sendo possível conhecer a dinâmica de uma instituição escolar, através do Estágio Supervisionado (DOSSIÊ, 2007, p. 23).

A análise dos questionários também demonstrou que os discentes consideram a realização do estágio supervisionado de extrema importância para o seu processo de formação, envolvendo aspectos que extrapolam a simples realização de uma carga horária, pois estabelece uma rede de relações entre os conhecimentos teóricos problematizados nos cursos de formação e a realidade social vivenciada nas escolas, campo de estágio, possibilitando aos acadêmicos do Cesumar, que já são professores, a capacidade de analisar e investigar o próprio fazer docente, como fica evidente na afirmação que se segue:

Considero a realização do estágio supervisionado extremamente importante dentro do curso de Formação de Professores, pois para os acadêmicos que ainda não atuam na área, o estágio oferece a prática e, para quem já atua, dá a oportunidade de confrontar a forma de atuar em sala de aula com a de outros educadores, como também nos permite relacionar teoria e prática. (A-9)<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Com o intuito de manter sigilo a identificação dos participantes desta pesquisa os sujeitos – acadêmicos, serão denominados pela letra A, sendo numerados, por exemplo: A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9 e A10. Os sujeitos – professores serão denominados pela letra P, sendo também numerados, por exemplo: P1, P2, P3 e P4.

E mais...

Inicialmente, quando é feita a observação, conseguimos fazer a relação teoria e prática, principalmente porque levamos as discussões para nossa sala de aula. Com o tempo, a teoria fica presente o tempo todo na prática. (A-8)

Nesta pesquisa, também perguntei aos professores da instituição formadora que trabalham diretamente com a Prática de Ensino e com o Estágio Curricular Supervisionado qual a importância desses componentes curriculares para os acadêmicos que já atuam no magistério da educação básica. Segundo uma das professoras, possibilita:

enriquecer sua formação docente a partir da vivência em instituições privadas e públicas, capacitando-os para uma análise crítica dos seus funcionamentos, de suas especificidades, de suas práticas pedagógicas, dos processos de desenvolvimento da aprendizagem, bem como lhes proporcionando a reflexão da prática docente mediante constante estudo teórico-prático. (P-1)

Pimenta e Lima (2004) afirmam que a caminhada pelas atividades de estágio para quem já exerce o magistério deve constituir uma possibilidade de reafirmação da escolha pela profissão docente. Analisando os relatórios de estágio, verifiquei que os acadêmicos da instituição pesquisada também concebem o estágio como um espaço e tempo por meio do qual possibilitam certificar-se de que o magistério constitui a opção profissional escolhida. Neste sentido, no relato a seguir, o acadêmico declara que “foi com ele (estágio) que eu decidi o que eu queria ou não para a minha vida profissional” (A-4). Outro acadêmico afirma que o estágio foi importante para definir o seu perfil profissional, pois testemunha que “para mim, o tempo de estágio foi decisivo para determinar o que realmente quero na área da educação e definir meu perfil como professora alfabetizadora”. (A-6)

Desta forma, o estágio supervisionado é concebido como elemento da Prática de Ensino e configura-se como um espaço e tempo extremamente importante no processo formativo, pois possibilita a reflexão sobre o fazer docente, viabilizando aos acadêmicos momentos de “construção de conhecimento por meio da reflexão,

análise e problematização dessa prática e a consideração do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram no ato” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 48).

Nesta mesma direção Libâneo (2002, p. 70) afirma que

a necessidade de reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias da prática de ensino, em que o professor é ajudado a compreender seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando também novos instrumentos de ação.

Entre as definições elencadas pelos acadêmicos da instituição pesquisada, destacam-se aquelas que partem do princípio de que o estágio pode se constituir como um campo de conhecimento, assim como um espaço de investigação e de intervenção na realidade, atribuindo ao estágio uma perspectiva investigativa e reflexiva. Dessa forma, tanto nos relatórios de estágio quanto nas respostas registradas no questionário, os acadêmicos declaram que

o estágio é uma atitude investigativa envolvendo reflexão e intervenção na vida da escola, dos professores, dos gestores, dos estagiários, enfim, da sociedade. Desta forma, não pode ser fragmentado, separando a teoria e prática (DOSSIÊ, 2008, p. 78).

O estágio é também uma oportunidade para revermos nossa prática, acertar o que estamos fazendo de errado, podar as arestas e os exageros. (A-6)

E mais!

tudo que conheci na teoria foi de extrema importância para a minha atuação prática. Passei a olhar os alunos com mais sabedoria e conhecimentos do que antes. (A-3)

Para alguns acadêmicos, o estágio além de proporcionar a unidade entre teoria e prática constitui um momento por meio do qual têm a possibilidade de

conhecer e compreender o sentido da profissão e a dimensão social de ser professor na sociedade em que vivemos. Neste sentido, a professora que acompanha os acadêmicos no estágio declara que “quando são inseridos no estágio, percebo que os alunos se tornam mais comprometidos e acabam tendo consciência de como a profissão que escolheram é importante. Aqueles que já atuam, muitas vezes, acabam adquirindo nova postura”. (P-2)

Analisando os registros dos acadêmicos também verifiquei essa percepção, ao afirmarem que:

o estágio é fundamental para o acadêmico, pois é por meio dele que muitos conhecem a prática tanto falada na teoria. Em outras palavras, o estágio ajuda o discente a conhecer a realidade de sua formação (necessidades, metodologias, conteúdos, etc.), bem como contribui para a ciência da responsabilidade que terá em sua atuação profissional. Por fim, o estágio proporciona ao acadêmico a experiência de atuar, bem como conscientiza os discentes das responsabilidades fundamentais que a docência exige (DOSSIÊ, 2009, p. 22).

Com a realização do estágio, posso compreender que para dar aula o professor precisa estar preparado, isto é, ter consciência e, principalmente, conhecimento do que irá trabalhar a fim de formar cidadãos críticos e criativos. (A-2)

A profissão de educador é uma prática social, uma forma de intervir na realidade social, a qual só tem sentido quando tem envolvimento, intencionalidade, procurando uma transformação da realidade. (A-7)

Para os acadêmicos, o estágio também se constitui de momentos de expectativas, de estudos, de pesquisas, de discussões, de reflexões, de amizades construídas, de desafios vencidos, enfim, muitas outras possibilidades que fazem da vivência do estágio supervisionado no curso de formação inicial, um momento de crescimento e de experimentar inúmeros sentimentos que, somados, agregam conhecimento significativo ao futuro docente. Todos esses atributos vivenciados pelo estágio são percebidos ao lermos as afirmações abaixo selecionadas:

Toda realidade nova traz consigo desafios, expectativas, encontros, desencontros, superações e aprendizagens. É quase impossível ficar ileso diante das situações que a vida oferece. O Estágio Supervisionado proporcionou a vivência de todos os aspectos mencionados (DOSSIÊ, 2007, p. 84).

O estágio supervisionado me fez sentir desafiada frente ao novo que iria vivenciar e, em alguns momentos, incapaz de realizá-lo. Mas ele me mostrou que vale a pena enfrentar os desafios, que é possível sim superar as limitações e que ensinar é muito bom. Para isso, é preciso ter organização, planejamento, estar muito segura do conteúdo e dos objetivos a serem alcançados. (A-1)

O estágio é também momento de partilha, de socialização, de trocas de experiências e de conhecimentos vivenciados e apreendidos, enfim, todos os sentimentos que o acadêmico estabelece com os professores regentes, com os professores do curso de formação, com os alunos da escola, campo de estágio e todas as relações que ocorrem em sala de aula, num contexto social concreto, também fazem parte do processo de formação docente (MONIZ, 2010). Nesta perspectiva, há expectativas e trocas de conhecimentos e de experiências:

Após aplicarmos o projeto, obteremos os resultados e retornaremos à sala de aula no Curso de Pedagogia para socializarmos nossas experiências com nossos colegas, onde cada qual irá expor seu projeto e as atividades realizadas, compartilhando as dificuldades e êxitos obtidos (DOSSIÊ, 2006, p. 52).

Também há sentimentos de resistência, aprendizagem e saudade na realização do estágio, pois

no início era algo que eu não queria, tinha uma certa resistência. Depois, percebi o quanto podia aprender com aquele momento e vivenciar a realidade da atuação profissional. Quando terminei meu estágio, senti muita saudade. (A-7)

Constatei que as afirmações dos acadêmicos e dos professores sobre a concepção de Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado, ultrapassam a dimensão técnico-aplicacionista do estágio ou somente a mera preocupação com o

cumprimento da carga horária exigida. Foi possível perceber o quanto o estágio é concebido como um espaço e tempo que possibilitou mudanças, aprendizados, ressignificou a prática pedagógica e permitiu redescobrir a dimensão social de ser professor, principalmente daqueles que já atuam como docentes da educação básica. Para esses acadêmicos, posso afirmar que o estágio realizado no curso de Pedagogia do Cesumar constituiu uma oportunidade de (re)significar os seus saberes docentes e “compreender o verdadeiro significado de ser professor”. (A-9)

#### **4.6.2 Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado, como elemento articulador da relação teoria e prática**

As pesquisas de Candau e Lelis (1983), Piconez (1998), Brzezinski (1996), Kuenzer (2003), Pimenta (1997, 2002,), Pimenta e Lima (2004), entre outras, apontam especialmente para a dicotomia teoria-prática na formação dos professores, gerada entre outras questões quando os Estágios Supervisionados realizados apenas ao final do curso são concebidos como o polo prático, não envolvendo as demais disciplinas no processo de realização interdisciplinar da prática. Freitas (1996, p.93), confirma a dicotomia entre a teoria e prática quando assegura que:

Temos uma estrutura universitária que se organiza propedeuticamente, ou seja, toda nossa estrutura de graduação está montada em cima de uma concepção curricular que tem, implicitamente, uma noção de teoria e prática que aponta para o seguinte: primeiro temos que dar a teoria para depois, ela ser aplicada a situações práticas. A nossa organização universitária está montada em cima desta visão. Os cursos e aulas começam, em geral, com teoria e depois vão passando para aspectos práticos.

A autora continua explicando que essa estrutura curricular universitária induz os acadêmicos a separarem em seu processo de formação esses dois polos fundamentais e indissociáveis, teoria e prática. Dessa forma, encontram dificuldades para relacionar a vivência de suas experiências práticas com os conhecimentos

teóricos visitados durante o curso de formação e, assim, produzir conhecimento novo sobre a escola, o ensino e a educação. Contudo, a dificuldade de relacionar a teoria e prática não é expressa pelos acadêmicos da instituição pesquisada. Destacamos abaixo algumas declarações dos acadêmicos, que nos confirmam isso.

Tomando como ponto fundamental a necessidade de se articular teoria e prática, foi possível relacionar o conhecimento científico adquirido em sala de aula com a experiência vivenciada no seio de uma instituição escolar. Experiência essa, alcançada por meio do Estágio Supervisionado (DOSSIÊ, 2007, p. 43).

mesmo já tendo a prática de sala, com o curso superior e o estágio, o meu trabalho passou a ter muito mais qualidade, por entender (conhecer) a teoria, o porquê e o para quê fazer, adquirir conhecimentos, novas práticas e formas de atuar. (A-3)

O professor orientador de estágio, por meio de sua prática pedagógica, também deve possibilitar aos acadêmicos a vivência da concomitância teoria e prática no processo de formação docente. Neste sentido, Pimenta e Lima (2004, p. 128) enfatizam que a função do professor orientador do estágio deverá “à luz da teoria, refletir com seus alunos sobre as experiências que já trazem e projetar um novo conhecimento que ressignifique suas práticas, considerando as condições objetivas, a história e as relações de trabalho” observadas e vivenciadas nas escolas campo de estágio.

Essa postura do professor orientador de estágio em relacionar a teoria e a prática na formação do futuro professor também pode ser constatada na afirmação que uma professora da instituição pesquisada faz, que é necessário “ajudar os alunos a perceberem a tão discutida relação entre teoria e prática”. (P-2)

Outra professora também declara que

sem dúvida alguma, uma das reflexões mais importantes no âmbito de formação para o exercício do magistério, diz respeito à relação entre teoria e prática, uma vez que uma das características da educação em serviço é possibilitar o contato com experiências e reflexões que possam ser úteis à compreensão e à solução dos problemas presentes nas práticas profissionais. (P-1)

Em minha pesquisa, solicitei aos acadêmicos do curso de Pedagogia do Cesumar, que já atuam como professores da educação básica, que respondessem se “a realização do estágio propiciou alguma alteração ao seu fazer pedagógico? (ver apêndice B). Analisando as respostas, verifiquei reconhecerem que o estágio proporcionou mudanças significativas em sua prática docente, pois afirmaram compreender que o fazer pedagógico não se faz exclusivamente por meio dos conhecimentos oriundos da prática, mas que a teoria possibilita ao profissional da educação ressignificar, redirecionar e intervir na realidade. Pimenta (2002, p. 115) ao explicar a relação teoria e prática, corrobora com a minha reflexão enfatizando que:

o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os.

Nesta perspectiva, os acadêmicos da instituição pesquisada argumentam que o estágio “foi importante à medida que me possibilitou concretizar o que foi aprendido, perceber que sou capaz de ensinar e unificar a teoria e a prática” (A-1). Ainda sobre a alteração que o estágio proporcionou em sua prática pedagógica, declaram que:

sim, conforme observação e participação no estágio supervisionado, a primeira alteração é de que não basta ter somente o conhecimento teórico (fundamentação teórica) ou somente a prática (experiência em sala de aula), ou seja, ambos os aspectos devem caminhar juntos, porque um complementa o outro. (A-2)

o estágio me proporcionou maiores reflexões sobre as teorias aprendidas e me ajudou a perceber os melhores meios de estar ensinando o conteúdo, levando em consideração a idade e a realidade escolar. Acredito que o estágio me ajudou a refletir e pensar sobre como ensinar. (A-1)

Os acadêmicos também reconheceram que tiveram a oportunidade de pensar e refletir sobre os processos de ensinar e aprender, colocando em prática nos contextos escolares os conceitos e fundamentos aprendidos com a aquisição da teoria, constituindo assim seus saberes sobre a prática. Desta forma testemunham que:

Tanto a organização como toda orientação que recebi para a execução do meu estágio foram importantes para meu crescimento, mesmo eu já atuando em sala de aula, muitos conceitos só fui capaz de compreender e aplicar em sala após meu estágio. (A-7)

Segundo Pimenta e Lima (2004), o estágio como componente curricular pode não ser uma completa preparação para a docência, mas é possível que professores da escola campo de estágio, acadêmicos e os professores da instituição formadora problematizem questões inerentes a profissão docente, como: “o sentido da profissão, o que é ser professor na sociedade em que vivemos, como ser professor, a escola concreta, a realidade dos alunos nas escolas de ensino fundamental e médio, a realidade dos professores nessas escolas, entre outras” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 100).

É imprescindível que o Estágio Supervisionado seja considerado como a principal atividade prática no processo de formação docente, porém, não a única, e que também não se restrinja aos espaços terminais de matriz curricular sem preocupação real com a unidade entre os componentes curriculares denominados teóricos e práticos.

Acredito que um dos grandes desafios relacionados à Prática de Ensino e ao Estágio Supervisionado refere-se à vivência da concomitância teoria e prática no processo de formação docente. Nos capítulos anteriores, enfatizei que a vivência e a reflexão da prática devem ocorrer ao longo de todo o curso de formação, constituindo um fio condutor de todas as disciplinas do currículo, e não configurar-se como a única disciplina responsável em realizar a unidade teoria e prática.

Realizando a análise dos relatórios do curso de Pedagogia do Cesumar, verifiquei que os acadêmicos, por meio das diversas disciplinas do currículo, vivenciam a relação dos fundamentos teóricos com as questões práticas do fazer docente. Desta forma, declaram que:

durante o Curso de Pedagogia, nos fundamentamos teoricamente, principalmente no decorrer das aulas das disciplinas de Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Matemática, Fundamentos Teóricos e Metodológicos de História e Geografia, Fundamentos Teóricos e Metodológicos das Ciências, Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização e da Língua Portuguesa, Prática de Ensino na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Estas aulas aconteceram de maneira interdisciplinar, envolvendo fatores teóricos sempre os relacionando à prática (DOSSIÊ, 2007, p. 51).

E mais,

Concomitante ao estudo teórico, foi realizado o estágio supervisionado na Instituição Campo de Estágio, onde houve um acompanhamento do trabalho dos educadores, identificando e vivenciando seus problemas e conflitos que surgiam na sala de aula, assim como os encaminhamentos das possíveis soluções. Dessa forma, a cada situação vivenciada, houve a possibilidade de refletir sobre as concepções teóricas discutidas e o quanto essas concepções qualificam as funções e ações exercidas pelo professor, possibilitando também uma análise dos elementos teóricos da educação com a prática educacional (DOSSIÊ, 2007, p. 71).

Os acadêmicos, ao serem questionados no instrumento de pesquisa (Apêndice B) sobre a relação entre os fundamentos teóricos de outras disciplinas recebidos na instituição formadora e a prática vivenciada nas escolas, campo de estágio, declaram que “as disciplinas do curso estão todas relacionadas com o estágio supervisionado. É necessária a compreensão dessas para estabelecer relação com a prática do campo de estágio”. (A-6)

O Estágio Supervisionado, enquanto eixo articulador do currículo, tem a possibilidade de envolver as demais disciplinas e possibilitar que o acadêmico compreenda a relação entre os conhecimentos teóricos problematizados na instituição formadora e a realidade das escolas, campo de estágio. A formação de professores, conduzida desta forma, proporciona aos acadêmicos compreenderem que

não há como conceber uma teoria dissociada da prática, como também o contrário dessa afirmação. O teórico só tem sentido à medida que fundamenta o fazer que, por sua vez, se torna realidade pedagógica concreta, palpável e hábil de ser apropriada (DOSSIÊ, 2009, p. 73).

Verifiquei que os acadêmicos consideram que a fundamentação teórica, para a vivência da prática, especialmente durante a realização do estágio supervisionado, é de suma importância, pois possibilita perspectivas de análises e de reflexão crítica sobre o fazer docente. Desta forma, declaram que:

as metodologias ou procedimentos que encontrei no estágio, me ajudaram a entender como as crianças de 1º ao 5º aprendem. (A-9)

E mais!

Na teoria, conhecemos que a Educação Infantil constitui uma fase significativa para o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social dos seres humanos, sendo necessária a intervenção do educador. Na prática, vimos o quanto as contribuições do educador são fundamentais na formação do indivíduo e no seu aprendizado (DOSSIÊ, 2008, p. 63).

Sobre esse aspecto Pimenta (1997, p. 13) assegura que:

o estágio terá por finalidade propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual irá atuar. Portanto, não se deve colocar o estágio como o “pólo prático” do curso, mas como uma aproximação à prática, em que será conseqüente à teoria estudada no curso, que, por sua vez, deverá se constituir numa reflexão sobre e a partir da realidade da escola pública.

A compreensão do Estágio Curricular, como um elemento articulador no currículo de formação de professores, é expressa pelos acadêmicos por meio das relações que eles realizam entre as diversas disciplinas desenvolvidas no Curso e na realização do estágio supervisionado.

Percebo que nesse movimento de transitar entre a teoria estudada nas diferentes disciplinas do curso de formação e a prática observada e vivenciada na escola, campo de estágio, os futuros professores terão a oportunidade de conhecer e refletir sobre o fazer docente. Segundo Freire (1996, p. 43-44), é durante o processo de formação do professor o momento propício para exercitar a reflexão crítica sobre a prática, pois “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Nesse sentido, a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado têm a possibilidade de constituírem o eixo articulador do currículo, pois proporcionam um elo entre as demais disciplinas do curso, viabilizando que os futuros docentes articulem os fundamentos teóricos, estudados na instituição formadora, com a

prática profissional vivenciada nas escolas, campo de estágio. Desta forma, a partir da análise realizada, acredito que é possível caminhar para que o estágio se constitua em um espaço e tempo realmente significativo no processo de formação inicial de professores.

#### **4.6.3 Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e construção dos saberes necessários à docência**

A Prática de Ensino e o Estágio Curricular Supervisionado também devem constituir um espaço e tempo de construção de aprendizagens significativas no processo de formação inicial de professores. Essa construção não ocorre de forma isolada, mas concomitantemente com as disciplinas teóricas realizadas nos cursos de formação, permeada pelo processo de reflexão. Nesta perspectiva, Freire (2001, p. 2) declara que:

Assim, o estágio pedagógico ao possibilitar o envolvimento experiencial e interativo com alunos na sala de aula e com os orientadores, em situações pré e pós-ativas do ensino cria condições para a realização de aprendizagens que podem proporcionar a aquisição de saberes profissionais e mudanças, quer nas estruturas conceptuais, quer nas concepções de ensino.

No entanto, para que o estágio apresente-se como possibilidade de construção de conhecimentos necessários à docência, é imprescindível que esteja organizado de tal forma que proporcione ao futuro professor um profundo conhecimento da realidade, para que possa conhecer e compreender a sua complexidade e posicionar-se criticamente perante os acontecimentos sociais e escolares, bem como sólida fundamentação teórica, por meio da qual estabelecerá relações com o contexto real da sala de aula, permitindo-lhe interpretá-la e intervir de forma consciente e planejada. Desta forma, o estágio supervisionado como campo de conhecimento e eixo estruturante da formação de professores, possibilita a construção de saberes fundamentados na unidade entre a teoria e prática.

Mas, para possibilitar a construção de saberes, não é suficiente apenas encaminhar o acadêmico à escola, campo de estágio. É imprescindível, que antes, durante e depois da realização das etapas de observação, participação e regência, seja destinado um espaço e tempo no currículo do curso de formação para uma análise crítica e diálogo, no intuito de integrar a realidade vivenciada na escola, campo de estágio, com os elementos estudados no curso de formação. Esse momento que considero primordial no processo de formação inicial, na instituição pesquisada é realizado, sendo confirmado por meio dos relatos a seguir:

Com apoio da professora regente, verificaremos os conteúdos trabalhados durante o primeiro e segundo bimestres e tentaremos definir o perfil da turma para que possamos elencar os temas prováveis para aplicação do projeto de estágio. Feito isso, retornaremos à sala de aula (Curso de Pedagogia) para, juntamente com as professoras das Metodologias e Prática de Ensino, socializarmos os relatórios e receber as orientações para elaboração do projeto de estágio (DOSSIÊ, 2007, p. 52).

Após a aplicação do projeto, iremos à sala de aula (Cesumar) socializar e refletir sobre os resultados obtidos e, posteriormente, registraremos tais reflexões em um relatório crítico-informativo (DOSSIÊ, 2008, p. 43).

A partir deste relato, fica explícito que a construção de conhecimentos ocorre à medida que as experiências vivenciadas nos estágios são discutidas e teorizadas num momento destinado a essa finalidade, durante o processo de formação inicial. Sendo assim, não basta encaminhar o acadêmico à escola-campo de estágio. É necessário que os conhecimentos da realidade escolar adquiridos pelos alunos sejam considerados no currículo do curso de formação, havendo, desta forma, uma interação entre a realidade profissional com os fundamentos teóricos estudados no curso.

No entanto, saliento que somente por meio do estágio curricular não será possível desenvolver todos os saberes necessários ao exercício da docência, pois segundo Tardif (2002) os professores possuem, desenvolvem e adquirem saberes variados e heterogêneos e que não provém de uma fonte única, mas de várias

fontes e diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional. Neste sentido, o professor se serve de:

cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apóia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apóia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor (TARDIF, 2002, p. 13).

Sobre a produção de saberes no processo de formação inicial, Freire (1996), argumenta que é necessário que o professor compreenda que um dos saberes indispensáveis para a prática docente é assumir-se como sujeito também da produção do saber, compreendendo que ensinar não é transferir conhecimento, mas ensinar é mobilizar uma diversidade de saberes e criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

A partir dessas considerações sobre saberes, pode-se afirmar que, durante o processo de formação inicial, o estágio constitui-se “como parte desta cadeia formativa presente na vida dos que optam pela docência, ao longo da trajetória profissional” (AROEIRA, 2009, p. 127).

Neste sentido, a compreensão da Prática de Ensino e do Estágio Curricular como espaço de aprendizagens são apresentados pelos acadêmicos em seus relatos, considerando o que eles apontam como momentos significativos para a construção de saberes docentes e que ocorreram tanto na instituição formadora, quanto na realização do estágio nas escolas de educação básica.

Diante de todas as fases executadas, pode-se concluir que tal parceria foi de suma importância, tanto para as acadêmicas do Cesumar, quanto para as alunas da escola campo de estágio - Modalidade Normal, ambas, futuras profissionais da educação. Para as primeiras, significou uma vivência significativa no nível de ensino que poderão atuar posteriormente e também o conhecimento de uma prática pedagógica diferenciada (DOSSIÊ, 2006, p. 97).

Na formação inicial, o estágio pode constituir-se em tempo e espaço de reflexão sobre a prática pedagógica do futuro professor, ampliando sua capacidade de gerar conhecimento pedagógico por meio da análise do seu fazer docente. Nesta perspectiva, os próprios acadêmicos consideram que o estágio não pode ser concebido como uma simples instrumentalização técnica, pois constitui um aprendizado permanente para o futuro professor, na medida em que as questões presentes no cotidiano escolar são sempre singulares, e novas respostas precisam ser encaminhadas para a resolução de situações reais.

E, durante este período (estágio), pudemos compartilhar construções de aprendizagens, bem como fazer relação entre o aprendizado teórico e a prática. Desta forma, esse momento significativo não se limitou apenas ao treino de técnicas e habilidades, mas proporcionou conhecimentos específicos e pedagógicos para atuação comprometida e ética no processo ensino e aprendizagem (DOSSIÊ, 2009, p. 51).

Entretanto, é preciso salientar que o conhecimento experiencial não se resume somente a aquisição de conhecimentos técnicos padronizados cujos modos operatórios são codificados e conhecidos de antemão, por exemplo, em forma de rotinas, de procedimentos ou mesmo de receitas, “mas trata-se de situações novas e únicas que podem ser enriquecidas, quando articuladas a um processo permanente de reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los” (TARDIF, 2002, p. 7).

Segundo Pimenta e Lima (2004, p. 61), o estágio curricular supervisionado “como campo de conhecimento e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente”. Assim sendo, o estágio se constitui para quem já exerce o magistério, um espaço de reflexão sobre suas práticas, a partir das teorias, sendo possível ressignificar os seus saberes docentes e assim produzir conhecimentos. Neste sentido, os acadêmicos que já atuam como professores da educação básica, confirmam a produção desse novo saber ao declararem que:

ao realizar o estágio, tive a oportunidade de observar diferentes formas de ensinar. Desta forma, pude aprender muito com os professores que já atuam na área há algum tempo. (A-10)

Considero a realização do estágio supervisionado extremamente importante dentro do curso de Formação de Professores, pois para os acadêmicos que ainda não atuam na área o estágio oferece a prática e, para quem já atua, dá a oportunidade de confrontar a forma de atuar em sala de aula com a de outros educadores, como também nos permite relacionar teoria e prática. (A-9)

Segundo Tardif (2002, p. 39), os saberes experienciais dos professores são temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo e são construídos pelos próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão. “São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de “habitus” e de habilidades, de saber fazer e de saber ser”.

No processo de formação inicial, os saberes experienciais são elaborados no estágio, especificamente quando os alunos analisam as experiências acumuladas em sua vida, refletem sobre elas e as relacionam com as vivências do estágio. Segundo Pimenta (2002), para os alunos que já exercem o magistério, esse saber é elaborado no momento em que refletem sobre a sua própria prática.

Ghedin (2002, p. 135) explica que “os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são formadores de todos os demais”. É na prática refletida (ação e reflexão) que este conhecimento se produz, na inseparabilidade entre teoria e prática. Neste sentido, é possível considerar que os professores constroem, no decorrer de suas trajetórias, saberes que nem sempre são ensinados, como são ensinadas as teorias, e, portanto, é no espaço de trabalho que são germinados tais saberes. Quanto à produção dos saberes da prática Chartier (2010, p. 43) também afirma que:

Para se formar e poder exercer bem a sua profissão, um médico precisa dominar os saberes científicos, obtidos no curso universitário, e os saberes da ação, aprendidos durante o trabalho em hospitais. Ali, ele compartilha com médicos e enfermeiros o atendimento a pacientes. Se ele tiver somente o saber científico, pode até se tornar um bom conhecedor da medicina, mas jamais será um bom médico. Com os professores, ocorre situação semelhante. Ou seja, sem a prática, o educador não será eficiente em sala de aula.

A possibilidade de construir conhecimentos a partir da observação da prática do outro é uma aprendizagem, descrita pelos alunos, não como modelo do que se deve e do que não se deve fazer, mas como um saber construído no processo de formação que certamente se tornará uma referência à sua própria prática futura. A construção desta aprendizagem pode ser verificada a partir dos relatos abaixo:

No estágio, me deparei com uma sala de aula heterogênea, isto é, com alunos em diferentes níveis de aprendizagens e aprendi que caberá ao professor propor metodologias que visam alcançar a necessidade de cada aluno. (A-2)

Na atuação do professor, é necessário saber planejar, organizar, liderar frente às situações que o dia a dia impõe saber reagir rapidamente e situações que exigem pro-atividade nas decisões. Já que o professor precisa de liderança para “impor” uma atividade que foi organizada através de prévio planejamento para que se tenha um resultado satisfatório em sua avaliação. (A-4)

O saber docente caracteriza-se como um saber plural, originado “de vários contextos, circunstâncias e instituições, assim como da experiência pessoal e profissional, dos saberes das disciplinas, e atividades práticas proporcionadas pelos cursos de formação” (MIZUKAMI; REALLI, 2002, p. 232). Na instituição pesquisada, é possível perceber que o Estágio Supervisionado possibilita a construção de saberes em diversas situações e também envolve diferentes atores que participam do processo formativo. No depoimento da acadêmica, observo que em momento de orientação na instituição de formação, há socialização e compartilha de saberes por meio das orientações dos professores de Metodologias e Prática de Ensino.

Estes projetos foram discutidos, refletidos e analisados entre os grupos (acadêmicos) e supervisionados pelas professoras de Metodologias e Prática de Ensino da Educação Básica, para que atingissem um nível de qualidade e interdisciplinaridade necessário para elaboração das aulas como um todo. Cada estagiária adequou seu projeto de acordo com o perfil e necessidade da turma (DOSSIÊ, 2007, p. 63).

Em outro relatório, percebe-se que o acadêmico, por meio da explicação da pedagoga da escola, campo de estágio, compreende a função do Projeto Político Pedagógico (PPP) e como esse documento está relacionado ao regimento e a sua influência no trabalho realizado pelo professor no contexto escolar.

Para melhor exemplificar a importância do PPP, a pedagoga afirmou que este trabalha em conjunto com o Regimento Escolar, que é um documento onde constam as normas e regras que norteiam o trabalho da instituição (DOSSIÊ, 2006, p. 77).

Percebe-se, portanto, que a produção e socialização de saberes necessários à docência não têm como *locus* somente instituições formadoras, mas também estão presentes nas escolas, campo de estágio e em outros espaços de desenvolvimento profissional docente.

No relato abaixo, o acadêmico da instituição pesquisada descreve sobre a construção de saberes teóricos e práticos referentes à educação infantil, mediados pelo professor coordenador de estágio. Desta forma, é possível verificar que o processo de reflexão sobre a experiência, à luz da teoria, orientado pelo professor supervisor de estágio, poderá favorecer a construção de novos saberes pelos acadêmicos.

Com o auxílio do professor coordenador de estágio, entramos em contato com linhas teóricas e conhecemos importantes autores sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil, bem como competentes Centros de Educação Infantil municipais e suas respectivas políticas educacionais, além de realizar a análise de seu Projeto Político Pedagógico (DOSSIÊ, 2009, p. 55).

Acredito que a orientação de estágio constitui uma atividade que exige do professor-orientador a capacidade de articular conhecimentos teóricos e práticos, possibilitando que os estagiários possam observar, participar e intervir por meio do projeto de estágio de forma crítica e reflexiva, contribuindo assim com a escola, campo de estágio e ressignificando o seu processo de formação.

Nesse sentido, advogo que o trabalho do professor orientador de estágio além das “muitas atribuições é uma tarefa árdua” (P-4). Uma das professoras faz o seguinte comentário, que para ser:

Professor orientador de estágio, você também precisa ter muito conhecimento teórico. Antes de colocar seus alunos para estagiarem, você deve orientá-los sobre a ética, postura, responsabilidade e principalmente compromisso que estão assumindo. Seu papel é de mediador, é você que conduzirá todo processo, desde o contato com a escola, a supervisão dos estagiários no local de seus estágios, enfim, você é o orientador dessa etapa tão importante e deve saber o quanto você é responsável pelo aluno e pelo seu processo de aprendizagem. (P-2)

Nesta perspectiva, o professor orientador de estágio acompanha o aluno à escola campo de estágio, orientando-o no decorrer de todo o processo. Assim, o professor orientador mais do que informar ou transmitir conhecimentos, reflete conjuntamente com o futuro-professor sobre a sua atuação, identificando as teorias presente em sua prática e intervindo para a construção de uma prática docente reflexiva. Nesse sentido, os momentos de prática somados aos momentos de problematização dos fundamentos teóricos possibilitarão ao acadêmico que já atua como professor da educação básica a reflexão sobre a prática docente observada nas escolas, campo de estágio, como também da sua própria prática pedagógica.

O processo de reflexão e resignificação sobre a própria prática docente e, conseqüentemente, a produção de saberes necessários à formação docente é percebido pelos professores orientadores de estágio, pois testemunham que:

Pelos próprios relatos destes acadêmicos que atuam na docência e a supervisão que realizamos durante o estágio, percebemos a mudança de postura enquanto profissionais. Os estágios muito têm contribuído para a qualificação destes profissionais, mesmo sendo atuantes. (P-1)

Segundo Masetto (2003a, p. 34), a prática pedagógica não está voltada “apenas para auxiliar o processo de aprendizagem do aluno, mas também para o processo de crescimento e desenvolvimento do professor”. Nesta perspectiva, podemos inferir que a prática pedagógica constitui fonte de conhecimento e contribui

“para a formação contínua e profissional dos docentes” (MASETTO, 2003a, p. 34). Por conseguinte, é possível que a construção de saberes necessários à docência constitua produto de sucessivas socializações da prática pedagógica entre as professoras da escola, campo de estágio e os futuros docentes, como podemos verificar nos relatos abaixo:

O estágio proporcionou, para mim, contato com realidades educacionais diferentes das que vivenciava. Me fez aprender com outras pessoas, com profissionais mais experientes e perceber que o mundo da educação tem suas particularidades, mas todos enfrentam desafios. Isso é importante para valorizarmos onde estamos e respeitarmos todas as situações e pessoas. (A-1)

Após as informações obtidas e conforme a solicitação da professora da escola campo de estágio, pesquisou-se as atividades pertinentes ao perfil da sala (DOSSIÊ, 2007, p. 41).

Em reunião com a professora regente da escola campo de estágio, foram sanadas as dúvidas e assim traçado o perfil da turma para elaboração do projeto de estágio (DOSSIÊ, 2006, p. 46).

Considero que a realização do estágio, para os acadêmicos que já exercem a docência, constitui um instrumento que favorece a reflexão sobre a sua própria prática pedagógica, na perspectiva de autoavaliação, uma vez que, para quem atua como professor, não basta fazer estágio e considerar apenas a prática do outro. É preciso que o estágio também possibilite o confronto do que se vivencia na escola-campo, enquanto estagiário, com o que se vivencia no espaço de trabalho, enquanto profissional. E isso foi percebido pelos acadêmicos, quando testemunham que: “para os acadêmicos que ainda não atuam na área, o estágio oferece a prática e, para quem já atua, dá a oportunidade de confrontar a forma de atuar em sala de aula com a de outros educadores”. (A-9)

Pimenta (2002, p. 77) declara que para os acadêmicos que já conhecem o interior da escola, o estágio é uma possibilidade de resignificação da identidade profissional que se constrói “com base na significação social da profissão, na revisão constante dos significados sociais da profissão, na revisão das tradições, mas

também na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas”.

Ao analisar os relatos dos acadêmicos da instituição pesquisada, percebe-se que compreendem que o processo de formação não termina no curso de graduação, mas constitui mais uma etapa, dentre outras, a ser percorrida e que, neste contexto, o professor necessita assumir a postura de um eterno aprendiz, se convencendo de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p. 25). Neste sentido, nos relatórios de estágios encontrei declarações como essa:

As dificuldades comuns na elaboração e organização de um projeto como este, levaram as acadêmicas a refletirem sobre a importância de transmitir conhecimentos e de reavaliar métodos e concepções educacionais, numa sociedade onde as mudanças são muito rápidas. Portanto, os profissionais da educação devem estar preparados para estas transformações sociais estudando, pesquisando num fazer contínuo e, com isto, enfrentar as adversidades que surgirem ao longo do caminho (DOSSIÊ, 2009, p.61).

Segundo Mizukami et al. (2002), aprender a ensinar e aprender o trabalho docente são processos de longa duração, sem ponto final estabelecido *a priori*, ou seja, a aprendizagem docente “não se constrói como um prédio onde se deve necessariamente começar pela base a acabar pelo teto. Está em constante transformação, em perpétuo movimento, tal como uma sinfonia inacabada” (BARTH, 1993, p. 66-67).

A continuidade do processo de aprendizagem docente pode ser constatada nos relatos a seguir: “com o curso superior, as minhas expectativas estão sendo atendidas, porém a continuidade dos estudos continua sendo necessária devido às constantes mudanças da sociedade” (A-3). Em outro ponto, a acadêmica afirma: “aprendi muito com meu curso superior e hoje posso dialogar sobre o que aprendi, como também tenho base para continuar meus estudos”. (A-1)

Segundo Pimenta e Lima (2004, p. 228), a realização do estágio sob a forma de projetos possibilita que os acadêmicos desenvolvam um olhar interpretativo sobre as questões da realidade, “uma postura investigativa, uma visão de conjunto do espaço escolar, uma percepção das dificuldades que a escola enfrenta, mas

também das conquistas reveladas nas ações dos profissionais que ali se encontram”.

Assim sendo, outra contribuição do estágio supervisionado para a construção de aprendizagens dos acadêmicos refere-se à possibilidade de organizar um projeto que viabilize o conhecimento dos problemas e necessidades que afetam o processo de ensino e aprendizagem, especialmente propor intervenções no aprendizado das crianças das escolas, campo de estágio. Como se pode verificar a seguir:

Este projeto será elaborado de forma a tornar a aprendizagem das crianças significativa. Para isso, haverá a necessidade de organizar a prática pedagógica, propondo objetivos, conteúdos, métodos, organizando o tempo e o espaço, além de diversificar materiais e atividades de forma que atendam às necessidades das crianças, dentro de uma perspectiva de desenvolvimento global, integrando aspectos físicos, emocionais, afetivos e sociais, proporcionando-lhes momentos de aprendizagem (DOSSIÊ, 2006, p. 42).

O desenvolvimento do estágio por meio de projeto gera aprendizado tanto para os alunos da escola, campo de estágio, quanto para os acadêmicos que reconhecem esse aprendizado ao afirmarem que: “acredito que ambas as instituições se beneficiaram com o projeto, ou seja, a escola campo de estágio abriu as portas para os acadêmicos do Cesumar, dessa forma, houve uma troca de aprendizagens, tanto para os discentes quanto para os alunos da escola campo de estágio”. (A-2)

Pimenta e Lima (2004, p. 228), explicam:

a realização dos estágios sob a forma de projetos pode estimular nos estagiários o desenvolvimento de um olhar sensível e interpretativo às questões da realidade, uma postura investigativa, uma visão de conjunto do espaço escolar, uma percepção das dificuldades que a escola enfrenta, mas também das conquistas reveladas nas ações dos profissionais que ali se encontram; uma compreensão da cultura escolar e das relações que ali se estabelecem de conflitos, confrontos e cooperação e participação.

É possível perceber a partir dos relatos dos acadêmicos que a organização da Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado através de projetos de investigação e

intervenção possibilitam ao futuro professor a reflexão em torno da realidade da escola e da sala de aula, tendo em vista o desenvolvimento de propostas coerentes com as necessidades e possibilidades de aprendizagem dos alunos. Esse processo de formação oportuniza ao acadêmico mobilizar vários saberes, (re)significar os conhecimentos e saberes docentes a fim de responder às exigências das situações concretas de ensino no contexto da educação brasileira.

Além da possibilidade de aprenderem a pensar ações pedagógicas direcionadas para intervirem na aprendizagem dos alunos da escola campo de estágio, os acadêmicos percebem que toda ação do professor deve ser planejada intencionalmente, considerando como ponto de partida para a sua intervenção as possibilidades e necessidades dos alunos em seu contexto social, como se pode constatar no relato a seguir:

Portanto, além de compreender se uma atividade está de acordo com a faixa etária de cada aluno, também é preciso saber que em uma sala de aula jamais se encontrará uma turma com alunos homogêneos, isto é, todos iguais, mas que sempre iremos nos deparar com a diferença existente entre eles. Sendo assim, o planejamento da aula do professor tem que ser intencional, ter objetivos, por que e para quê trabalhar determinado conteúdo, respeitado sempre a diferença, seja ela cognitiva, social ou econômica, de cada aluno (DOSSIÊ, 2007, p. 77).

durante o estágio, os discentes irão se deparar com uma sala de aula heterogênea, isto é, com alunos em diferentes níveis de aprendizagens e caberá a ele propor metodologias que visam alcançar a necessidade de cada aluno. (A-2)

Segundo Gasparin (2002), é imprescindível que o professor tenha consciência de que é importante conhecer a realidade e o interesse dos alunos para que assim se evite o distanciamento entre a prática social e os conteúdos escolares. Neste sentido, também Freire e Campos (1991, p. 5) afirmam: “o ensino deve sempre respeitar os diferentes níveis de conhecimento que o aluno traz consigo à escola. O educador deve considerar essa “leitura do mundo” inicial que o aluno traz consigo, ou melhor, em si.”

A partir das análises, estamos diante de uma proposta de formação docente que extrapola as balizas determinadas pelas concepções técnico-aplicacionista e demonstra que é possível que os acadêmicos, durante o processo de formação inicial, deixem de ser meros consumidores de conhecimentos e tenham possibilidades de produzi-lo numa perspectiva formativa, pois como afirma Freire (1996, p.15), “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”, é possibilitar a construção de conhecimentos sobre a prática docente, a partir de um processo constante de reflexão”.

#### **4.6.4 Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, como elo entre os diferentes níveis de ensino**

Nesta pesquisa, enfatizei que o vínculo entre universidade e escola de educação básica, articulado pelo estágio, é imprescindível, pois minimiza a distância existente entre esses dois níveis de escolaridade e evidencia a contribuição de cada uma dessas instituições, dentro de suas especificidades para a formação do futuro professor. Lüdke (2009) declara que a parceria entre essas duas instituições de ensino por meio do estágio supervisionado é relevante para a melhoria da docência e, conseqüentemente, para a formação de professores.

A compreensão do Estágio Curricular, como elo entre diferentes níveis de ensino, é apresentada de diferentes formas pelos alunos, a partir de algumas de suas experiências nas escolas-campo, como se observa nos relatos abaixo:

Este processo de parceria é vivenciado através de várias reuniões entre a equipe pedagógica da instituição escolar juntamente com a equipe de coordenação e supervisão de estágio (DOSSIÊ, 2006, p. 57).

Para a realização deste projeto de Estágio Supervisionado, se fez necessário inicialmente constituir uma parceria entre a Instituição Campo de Estágio e o Centro Universitário de Maringá – CESUMAR. Esta parceria buscou o comprometimento de todos os seus participantes promovendo momentos de interação entre as instituições (DOSSIÊ, 2009, p. 38).

Tardif (2002) defende a associação entre os saberes acadêmicos transmitidos pelas instituições de nível superior relacionados à formação de professores, e os saberes experienciais dos profissionais em exercício, ressaltando a importância da conexão entre Instituições de Formação de Professores e os profissionais da educação que atuam nas escolas. Nóvoa (1995, p. 26) também salienta a necessidade da prática docente estar articulada entre as universidades e as escolas, valorizando os “espaços da prática e da reflexão sobre a prática”. Em seguida elenco o relato de uma acadêmica que expressa essa situação:

Nestas reuniões, buscamos delimitar o tema a ser elaborado e aplicado no projeto de estágio de forma que atenda a demanda curricular, bem como as potencialidades cognitivas, afetivas e sociais dos alunos das escolas campo de estágio. Ao mesmo tempo em que buscamos atender as necessidades das escolas, também temos como preocupação que a elaboração e vivência do projeto de estágio propiciem às acadêmicas parcelas significativas para a intervenção na realidade escolar, não se limitando apenas ao treino de técnicas e habilidades, mas que proporcione conhecimentos específicos e pedagógicos para atuação comprometida e ética no processo ensino aprendizagem (DOSSIÊ, 2007, p. 56).

Segundo Tradif (2002), os professores da escola, campo de estágio, devem ser reconhecidos como sujeitos de conhecimentos e não apenas como objetos de pesquisa. Analisando os relatórios, percebe-se que os professores da escola campo de estágio contribuem de forma significativa no processo de formação dos futuros docentes, estabelecendo uma parceria que podemos denominar de formativa, assumindo assim o papel de agentes formadores dos acadêmicos durante a realização do estágio supervisionado. Neste sentido, os acadêmicos declaram que “ao realizar o estágio, tive a oportunidade de observar diferentes formas de ensinar. Desta forma, pude aprender muito com os professores que já atuam na área há algum tempo”. (A-9)

Em outras situações ainda afirmam:

Após as informações obtidas e conforme orientação da professora da escola campo de estágio, pesquisou-se as atividades pertinentes ao perfil da sala. Esse trabalho foi realizado de forma integrada entre os docentes do curso de Pedagogia do Cesumar e da professora da escola campo de estágio (DOSSIÊ, 2007, p. 49).

Constatai que a parceria também se realiza por meio da interação entre os conteúdos vivenciados na escola, campo de estágio, e os conteúdos estudados na instituição formadora. Essa interação pode ser verificada quando o acadêmico em seu relatório de estágio registra que:

O tema do projeto de estágio será definido a partir das observações realizadas em sala de aula e também considerando os conteúdos trabalhados nas metodologias de ensino do curso de Pedagogia (DOSSIÊ, 2006, p.47).

Nesta pesquisa, enfatizo que o processo de formação docente se constrói numa via de mão dupla, isto é, que além do conhecimento construído nas instituições formadoras é necessário a problematização e reflexão sobre os acontecimentos vivenciados na escola, campo de estágio. Nesta perspectiva, a realização do estágio deve agregar conhecimentos a todos os envolvidos neste processo e, além de contribuir com a formação das acadêmicas, também deve agregar conhecimentos e experiências aos profissionais da escola, campo de estágio. Essa troca de saberes é explicitada por uma acadêmica quando explica que: “as professoras estão aprendendo conosco tanto quanto nós com elas. Às vezes, levo para elas algo que aprendi na faculdade para ser aplicado na rotina diária e elas me ensinam coisas práticas que serão úteis no futuro e, na sala onde atuo” (A-6). E outra acadêmica ainda enfatiza que:

Procuramos desenvolver um projeto de estágio que atendesse as necessidades dos alunos e, ao mesmo tempo, contribuísse para o nosso aprendizado e também das profissionais da instituição campo de estágio (DOSSIÊ, 2006, p. 61).

Entre os dossiês, encontrei uma carta de agradecimento da escola campo de estágio, na qual fica evidente que o elo com a instituição de ensino superior traz contribuições efetivas também para a instituição de educação básica.

A equipe do Colégio ressalta que os estagiários tiveram um comportamento ético e exemplar em todos os momentos, demonstrando carisma e presteza. Ressalta também que, depois do

encerramento das atividades, doaram o material didático utilizado nas oficinas para o Curso de Formação de Docentes. Ciente de que essa presença trará resultados positivos a curto e médio prazo, o Colégio também entende que o contato com os estagiários comprometidos e responsáveis funciona como um estímulo imediato aos seus alunos, abrindo novos horizontes. O Colégio coloca-se à inteira disposição das professoras e estagiários do curso de Pedagogia e, reconhecendo a valiosa colaboração, firma a expressão de seu apreço e consideração (DOSSIÊ, 2008, p. 97).

Neste sentido, considero que a parceria estabelecida entre a instituição formadora e a escola de educação básica, mediada pelo estágio, possibilita que o ensino nas instituições formadoras não seja descontextualizado, mas enriquecido com a problemática do cotidiano escolar, permitindo ao estagiário conhecer os procedimentos didáticos e administrativos da escola, conhecer os desafios enfrentados por seus profissionais e também perceber que a prática dos professores regentes da escola campo de estágio não é pautada no senso comum ou no “saber tácito, construído pela rotina, reprodução ou repetição das ações, mas fruto de uma ação crítica e reflexiva” (SANTOS, 2004, p. 41).

Acredito que a organização do estágio supervisionado deve superar o trabalho hierarquizado e solitário entre escola de educação básica e as instituições formadoras, constituindo um processo colaborativo, pautado em relações de co-participação, parceria, mediado pelo diálogo constante entre essas instituições. Dessa forma, o estágio constitui um processo formativo que certamente conduzirá à construção de saberes na medida em que supere uma relação distanciada entre os acadêmicos, professores universitários e os professores da educação básica.

#### **4.6.5 Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e a vivência da interdisciplinaridade**

Em outros momentos desta pesquisa, enfatizei que a prática de ensino e o estágio curricular enquanto eixos articuladores do currículo do curso de Pedagogia poderão alavancar uma prática interdisciplinar nos cursos de formação de professores, rompendo com as barreiras entre teoria e prática e com a fragmentação

do conhecimento, possibilitando que os futuros docentes compreendam a complexidade da realidade escolar e social. Neste sentido, comungo com Fazenda (1996) ao declarar que o conhecimento interdisciplinar não se restringe à sala de aula, mas ultrapassa os limites do saber escolar e se fortalece na medida em que ganha amplitude na vida social.

No entanto, para viabilizar a vivência de uma prática interdisciplinar, é necessário, conjuntamente com o estágio, o envolvimento de todas as disciplinas do curso de Pedagogia possibilitando aos estagiários uma nova dimensão de trabalho de sala de aula. Assim, a integração teoria e prática constituirão o núcleo do currículo de formação do professor, permeando todas as disciplinas do curso, numa concepção dialética da educação.

Lück (1994, p. 34) em seu livro “Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos”, afirma que “emerge nesse processo, o desenvolvimento de atitude e consciência de que trabalhando dentro de um sistema de interdisciplinaridade o professor produz conhecimento útil, portanto, interligando teoria e prática, estabelecendo relação entre o conteúdo do ensino e realidade social escolar.”

Acredito que é de responsabilidade de todos os professores da instituição formadora, por meio da prática como componente curricular, aproximar a realidade educacional dos fundamentos teóricos de suas disciplinas, proporcionando aos futuros professores um processo de formação fundamentado na reflexão crítica sobre acontecimentos escolares e sociais.

A respeito desta temática, Piconez (1991, p. 22) explica que é necessário “a construção coletiva do referencial teórico que irá auxiliar a leitura da prática, desvelando por assim dizer, qual ou quais teorias pedagógicas estão orientando a prática do professor”.

Verifiquei que a vivência por meio da prática nas demais disciplinas que compõem o currículo do curso da instituição pesquisada é percebida pelos acadêmicos, pois declaram que: “tudo o que aprendemos dos fundamentos teóricos de todas as disciplinas podem e devem ser relacionadas gerando a interdisciplinaridade tão importante para a prática. É por meio dessas relações que conseguimos contextualizar a teoria”. (A-7)

Riani (1994), em sua dissertação, enfatiza que as disciplinas da matriz curricular do curso de Pedagogia devem contemplar também uma dimensão prática, promovendo assim a relação entre o pensar e o fazer.

Nesta perspectiva, sugere-se a impossibilidade do estágio ficar sob a responsabilidade de um único professor da instituição de formação, pois a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente requer a responsabilidade e o envolvimento de todos os professores do curso. O envolvimento das disciplinas do currículo do curso de Pedagogia é vivenciado pelos acadêmicos, pois declaram que:

Este dossiê tem por finalidade expressar os trabalhos realizados em sala de aula no 3º ano de Pedagogia, na disciplina de Prática de Ensino na Educação Infantil e Ensino Fundamental, onde os conhecimentos utilizados nos Estágios foram organizados de maneira intencional e interdisciplinar, articulando as disciplinas de Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização e da Língua Portuguesa, Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Matemática, Fundamentos Teóricos e Metodológicos das Ciências, Fundamentos Teóricos e Metodológicos de História e Geografia (DOSSIÊ, 2008, p. 9).

Desta forma, temos a possibilidade de o Estágio Supervisionado constituir, por excelência, o eixo articulador do currículo do curso de Pedagogia, pois segundo Pimenta e Lima (2004), o estágio não é um apêndice do currículo, mas poderá permear todas as disciplinas do curso, proporcionando a integração entre teoria e prática. Percebo que os acadêmicos do curso de Pedagogia do Cesumar vivenciam essa organização curricular, pois explicam que:

A fundamentação teórica de outras disciplinas, como por exemplo, as disciplinas de Metodologia da Matemática, Ciência e História, entre outras, contribuíram para a realização do estágio supervisionado, principalmente no momento da aplicação de uma aula, pois os conhecimentos adquiridos através dessas disciplinas me subsidiaram, isto é, me ajudaram no processo de preparação da aula. (A-2)

Neste sentido, advogo que é possível, durante o espaço e tempo vivenciado no estágio supervisionado, relacionar os conteúdos das demais disciplinas do

currículo com a realidade das instituições escolares. A vivência da concomitância teoria prática, por meio do estágio curricular, é testemunhado pela acadêmica ao afirmar que “foram de fundamental importância as observações realizadas na Instituição Campo de Estágio, pois possibilitaram trazer aos bancos escolares discussões e estudos que promovam às acadêmicas embasamento teórico e capacitação profissional”. (A-4)

No entanto, não se trata somente de levar o que se discute em outras disciplinas para o estágio, faz-se necessário problematizar e refletir sobre a fundamentação teórica construída nas demais disciplinas do curso para a escola-campo e, também, problematizar na instituição formadora com os professores dos demais componentes curriculares os desafios e a realidade vivenciada na instituição escolar.

A professora da instituição pesquisada explica como ocorre esse processo de problematização da teoria e da prática no curso de Pedagogia.

Procuro mostrar para os alunos que a teoria acontece na prática sim e vice-versa. Trago situações reais de sala de aula que foram vividas por mim, entrevista com professores que já trabalham com esse nível de ensino para expor suas experiências, construímos planejamentos de aulas, trabalho com textos escritos por crianças, estudos de caso, filmes, visitas a escolas e outros. (P-2)

A respeito desta temática, outra professora da instituição formadora afirma que:

Existe uma comunhão entre elas (disciplinas), uma vez que dão suporte para poder compreender a vivência prática. Sendo professora da disciplina de Metodologia da Alfabetização e Metodologia da Língua Portuguesa e também professora de Estágio, facilita mostrar ao meu aluno que os conhecimentos que ele adquire sobre alfabetização, por exemplo, estão presentes em salas de aula desse nível de ensino. (P-3)

A acadêmica também enfatiza que a vivência de uma formação interdisciplinar, por meio de estágio, possibilitou às futuras docentes desenvolver um olhar investigativo sobre o processo de ensinar. Neste sentido, declara que:

O presente trabalho teve apoio, orientação e fundamentação teórica das docentes das disciplinas de Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Matemática, Ciências, História, Geografia e Língua Portuguesa como também da Prática da Educação Básica, de forma interdisciplinar, para desenvolver nas futuras docentes um olhar reflexivo e investigativo (DOSSIÊ, 2007, p. 18).

Acredito que quando a Prática de Ensino e o Estágio Curricular Supervisionado constituem o eixo articulador do curso de Pedagogia, há a possibilidade de superar no processo de formação do futuro professor tão somente o conhecimento de procedimentos e de técnicas de ensinar e, assim, desenvolver as habilidades de um investigador capaz de problematizar e apontar soluções para os desafios da sua prática pedagógica.

Neste sentido, Fazenda (1998) afirma que a interdisciplinaridade na prática educativa estimula a competência do educador, apresentando-se como uma possibilidade de reorganização do saber para a produção de um novo conhecimento e a busca de caminhos por meio do qual a construção do conhecimento seja priorizada.

Analisando os relatos dos acadêmicos, percebo que eles testemunham sobre a vivência da interdisciplinaridade realizada em vários momentos do processo de formação, que abrange momentos de estágio, na escola-campo, ou ainda na instituição formadora, durante a problematização dos fundamentos teóricos ou mesmo as orientações com os professores de estágio. Desta forma, posso verificar a vivência interdisciplinar dos acadêmicos da instituição pesquisada:

observando uma turma de terceira série, verifiquei que por se tratar de uma sala apenas de alunos com dificuldades de aprendizagem, havia a necessidade de elaborar um projeto interdisciplinar de acordo com o perfil da sala (DOSSIÊ, 2006, p. 60).

durante o Curso de Pedagogia nos fundamentamos teoricamente, principalmente no decorrer das aulas das disciplinas de Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Matemática, Fundamentos Teóricos e Metodológicos de História e Geografia, Fundamentos Teóricos e Metodológicos das Ciências, Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização e da Língua Portuguesa, Prática de Ensino na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Estas aulas aconteceram de maneira interdisciplinar envolvendo fatores teóricos sempre relacionando a prática (DOSSIÊ, 2008, p.51).

A partir das informações colhidas pelos professores da instituição pesquisada e também pelos acadêmicos que já atuam como docentes na educação básica, percebi que a relação dos conhecimentos teóricos problematizados nas demais disciplinas do curso não ocorre somente na realização do estágio, mas também na sua prática pedagógica em outra instituição, pois declaram que “acredito que as disciplinas do curso aumentaram minha pequena ‘bagagem’ de conhecimento e quando me deparo com alguma situação na escola aonde trabalho elas vêm à tona” (A-1). Desta forma, acredito que o estágio curricular supervisionado, conjuntamente com as demais disciplinas do currículo, constitui um espaço e tempo de construção de saberes significativos no processo de formação de professores.

#### **4.6.6 Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e o desenvolvimento de atitudes investigativas para a docência**

No segundo capítulo desta pesquisa, pontuei a importância das atividades de estágio estarem apoiadas nas reflexões desenvolvidas nos cursos de formação, que possibilitam ao futuro professor, a partir de situações reais de ensino, desenvolver um olhar investigativo sobre a realidade que observa. Segundo Miranda e Silva (2008), os acadêmicos ao serem orientados a desenvolver um olhar atento e uma escuta sensível sobre os acontecimentos que ocorrem na escola, campo de estágio, terão possibilidade de compreender a complexidade das relações que se estabelecem no ambiente escolar, especificamente no processo ensino e aprendizagem.

Não se tem a pretensão de transformar a formação de professores em formação de pesquisadores, mas em refletir sobre uma formação em que o professor, especificamente o professor de educação básica, esteja instrumentalizado pela pesquisa, possibilitando-lhe desenvolver uma prática reflexiva sobre os acontecimentos que se dão em sala de aula, de forma a buscar a sua compreensão, para desenvolver ações docentes concretas e efetivas que atendam aos inúmeros desafios do trabalho docente no cotidiano escolar.

Nesse sentido, Santos (2006, p. 23) afirma que:

O que está sendo enfatizado é a necessidade de se formar um docente inquiridor, questionador, investigador, reflexivo e crítico. Problematizar criticamente a realidade com a qual se defronta, adotando uma atitude ativa no enfrentamento do cotidiano escolar, torna o docente um profissional competente que, por meio de um trabalho autônomo, criativo e comprometido com ideais emancipatórios, coloca-o como ator na cena pedagógica.

A autora continua explicando que a ênfase nesse tipo de formação que prioriza o desenvolvimento de uma atitude investigativa por parte dos professores, possibilita-lhes detectar os problemas do cotidiano escolar e procurar, na literatura pedagógica, na troca de experiências com os colegas e na utilização de diferentes recursos, soluções para responder aos diferentes desafios da prática escolar, independente de se atribuir ou não o rótulo de pesquisa a esse tipo de formação.

Neste sentido, acredito que fundamentado com subsídios teóricos e com apoio do professor orientador de estágio, o estagiário terá condições de realizar um diagnóstico da realidade escolar, possibilitando o desenvolvimento de um olhar investigativo sobre o processo ensino e aprendizagem. Assim, será possível desenvolver um projeto de estágio que realmente seja significativo para o seu processo de formação e que também colabore com as necessidades e possibilidades pedagógicas da escola, campo de estágio. Vejamos o relato abaixo:

Esse processo investigativo que aconteceu durante o estágio de observação serviu para verificar as dificuldades dos alunos e também e como ocorria a intervenção pedagógica e de que maneira eram feitas. Também buscamos verificar como a criança elabora seu conhecimento e como podemos verificar se ela aprendeu ou não aprendeu (DOSSIÊ, 2010, p. 60).

Com base neste relato, percebo que o estágio, a partir de uma prática investigativa, possibilita ao futuro professor “sair da atitude de imitação para a atitude de apreensão e elaboração própria, coincidindo com o criar, emancipar-se e dialogar com a realidade educativa, visando à sua compreensão e à construção de novos caminhos para a prática docente” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 119).

No relato a seguir, o acadêmico afirma que o estágio, especificamente o período de observação, constitui um momento propício para desenvolver um olhar inquiridor sobre a prática pedagógica. No entanto, adverte que:

não pode ser uma mera imitação de modelos. É preciso unir a teoria e a prática ser capaz de analisar criticamente os prós e os contras da ação pedagógica observada, elaborando através de sua análise seu próprio modo de ser. (A-5)

Pimenta e Lima (2004, p. 74) ratificam a importância do período de observação na realização do estágio supervisionado, pois

possibilita a aprendizagem dos processos de organização do ensino e dos elementos constitutivos da educação escolar, ou seja, a percepção da postura política e pedagógica diante das demandas sociais, dos processos de aprendizagem dos estudantes, bem como do contexto histórico cultural e político.

Por conseguinte, acredito que a realização do estágio supervisionado constitui um espaço propício à construção da atitude investigativa, possibilitando aos futuros docentes o delineamento de caminhos que lhes permitam interrogar e refletir sobre a sua futura prática profissional, constituindo “um momento de estudos que tem a finalidade de colocar o aluno em contato com situações que o aproximam da realidade de sua futura atuação profissional” (DOSSIÊ, 2007, p.84).

Santos (2006) enfatiza a necessidade de se estabelecer uma unidade entre o olhar investigativo e o desenvolvimento de uma prática pedagógica também investigativa do professor orientador do estágio, junto aos acadêmicos, pois não basta apenas encaminhar o estagiário para a escola, campo de estágio, é necessário também proporcionar condições para que conheça as reais situações vividas pelos professores que estão observando, para que fundamente e reflita sobre os acontecimentos observados no interior da sala de aula e compreenda que as situações são mais complexas do que aparentam.

Na instituição pesquisada, o acadêmico além do acompanhamento e orientação do professor orientador de estágio também é auxiliado pelos professores das demais disciplinas do currículo. Neste sentido, o acadêmico relata:

O presente trabalho teve apoio, orientação e a fundamentação teórica das docentes das disciplinas de Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Matemática, Ciências, História, Geografia e Língua Portuguesa como também da Prática da Educação Básica, de forma interdisciplinar, para desenvolver nas futuras docentes um olhar reflexivo e investigativo (DOSSIÊ, 2007, p. 18).

André (2006) em seu texto “O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores”, discutindo sobre o espírito investigativo na formação inicial do docente, afirma que é extremamente importante “que ele aprenda a observar, a formular questões e hipóteses e a selecionar instrumentos e dados que o ajudem a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos na sua prática docente (ANDRÉ, 2006, p. 59).

Alarcão (2001, p. 6) também enfatiza a necessidade do professor desenvolver uma postura investigativa em sua prática docente. Neste sentido, a autora afirma que:

ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo, ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução.

A autora continua explicando que é impossível conceber um professor que não se questione e busque informações sobre os encaminhamentos mais adequados para resolver os desafios da prática docente, que não se questione perante a dificuldade de alguns alunos, que não se pergunte durante a correção das atividades avaliativas porque os alunos não compreenderam o conteúdo, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e especialmente sobre a sua função

enquanto sujeito-ator do processo ensino-aprendizagem, viabilizando desta forma, a aquisição de uma postura investigativa na prática profissional.

Nesta perspectiva, acredito que o uso da investigação deve ocorrer desde o processo de formação inicial, promovendo o desenvolvimento de habilidade e atitudes que possibilitem o futuro professor durante a realização do estágio “perceber como o aluno reage e interage frente aos desafios propostos por conteúdos novos, e também analisar de que maneira acontece a intervenção do professor” (A-8). Também é possível levá-los a perceber que “por se tratar de uma sala apenas de alunos com dificuldades de aprendizagem, há a necessidade de elaborar um projeto interdisciplinar de acordo com o perfil da sala”. (A-6)

Segundo Almeida (2008, p. 477) no processo de formação inicial é necessário mobilizar

saberes teóricos e práticos capazes de propiciar o desenvolvimento das bases para que o professor investigue sua própria atividade e, a partir dela, constitua os seus saberes num processo contínuo, de modo a se colocar como sujeito de suas práticas, analista do contexto em que atua, articulador dos conhecimentos teóricos com as dinâmicas sociais e as necessidades de aprendizagem de seus alunos.

Com o desenvolvimento da capacidade investigativa dos professores, teremos a oportunidade de formar um profissional reflexivo e com domínio dos conhecimentos específicos e pedagógicos, que fará de sua prática docente um processo contínuo de investigação. Certamente, formaremos um docente que poderá problematizar a realidade com a qual irá se defrontar, adotando uma prática docente investigativa que colabore com a formação de um cidadão responsável e comprometido como seu entrono social. Neste sentido, ratifico o relato do acadêmico, pois também:

consideramos o estágio supervisionado extremamente relevante para a vida profissional dos acadêmicos, pois oportuniza a realização de observações investigativas, fazendo-os perceber quais são as necessidades, dificuldades e os progressos dos alunos, em várias situações de aprendizagem e como são estabelecidas as relações afetivas entre professor-aluno, aluno-aluno, na instituição campo de estágio. (A-3)

Analisando os relatos dos acadêmicos do curso de Pedagogia do Cesumar pode-se perceber que a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado enquanto eixos articuladores no processo de formação inicial de professores possibilitam o ensino e a investigação pedagógica como unidade do trabalho docente, objetivando a articulação reflexiva entre os conhecimentos teóricos e a prática vivenciada pelos acadêmicos nas escolas, campo de estágio. A vivência desta relação é confirmada pela professora orientadora de estágio ao testemunhar que:

essa articulação se torna presente quando o aluno se apossa de fundamentos teóricos necessários para compreender a situação pedagógica, social, contextual para sua inserção no campo-estágio. Ao mesmo tempo em que leva as teorias para o estágio, volta com as observações investigativas para retomar as teorias e tentar compreendê-las pra mudar a realidade observada. (P-3)

Dessa forma, pode-se verificar que, na Instituição pesquisada, a Prática de Ensino e o Estágio Curricular Supervisionado, enquanto eixos articuladores da relação teoria e prática, possibilitam a compreensão da organização administrativa e pedagógica da escola e da dinâmica interna da sala de aula, consolidando a possibilidade de formar um professor capaz de investigar, refletir, julgar a sua própria prática pedagógica, percebendo as implicações da sua ação docente na formação de um aluno cidadão pleno<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Segundo Freire (1996) denomina-se cidadão pleno o indivíduo que tem acesso à educação e que através da aquisição do conhecimento científico possa desvelar a complexidade das relações sociais do seu entorno.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações que ora apresento não têm a pretensão de expressar uma conclusão, pois acredito na categoria dialética entre o acabamento e o inacabamento, assim como afirma Freire (1996, p.31), “onde há vida, há inacabamento”. Dessa forma, enquanto ser inacabado que sou, procuro construir a minha história e, enquanto profissional da educação, busco, a partir desta pesquisa, expressar minha contribuição no processo de formação de professores da educação básica.

É nessa dimensão da provisoriedade que busquei delinear, nesta pesquisa, reflexões para o processo de formação inicial de professores, na expectativa de contribuir com as discussões que estão sendo realizadas sobre a formação dos profissionais da educação básica, como também cooperar para a formação de professores que farão de sua prática pedagógica e social um processo contínuo de investigação, primando, assim, pela qualidade do processo ensino e aprendizagem.

Dessa forma, a problemática que propus para discussão nesta pesquisa expressa meu entendimento de que a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado constituem componentes curriculares que contribuem para a formação de profissionais competentes e cidadãos, capazes de solucionar os desafios existentes no contexto escolar e social.

A necessidade de aprofundar a investigação sobre a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado me conduziu a percorrer uma trajetória que compreendeu diferentes momentos no percurso de formação de professores no Brasil. Neste percurso que trilhei, vivenciei momentos de estudos nos quais realizei um resgate histórico do surgimento das disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado a partir dos dispositivos legais de cada época. O estudo histórico e legal desses componentes curriculares, particularmente no curso de Pedagogia, revelou uma trajetória marcada por influências políticas, econômicas e sociais em diferentes momentos da história deste curso no Brasil.

Outro momento significativo nesta pesquisa ocorreu quando busquei compreender as concepções de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado

existentes, historicamente. Esse resgate histórico permitiu compreender e identificar diferentes concepções destes componentes curriculares no curso de Pedagogia, desde seu surgimento até os dias atuais.

Essas concepções expressam diferentes formas de conceber a organização curricular e, conseqüentemente, o perfil dos profissionais que se formam para atuar na educação básica. Nesse sentido, em alguns momentos, o curso de Pedagogia se caracterizou por uma prática reprodutora de modelos existentes, ou ainda, práticas caracterizadas por uma instrumentalização técnica. No entanto, ambas sustentavam a dicotomia entre teoria e prática no processo de formação docente.

Mas, se o estudo das concepções de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado existentes historicamente revelou que as práticas nos cursos de formação ora se caracterizaram pelo desenvolvimento de habilidades instrumentais, ora pela repetição de modelos descontextualizados, confirmando a hipótese de que esses componentes curriculares, muitas vezes, foram concebidos como atividades complementares no curso de formação, apontou também possibilidades para a construção de propostas fundamentadas na concomitância da relação entre teoria e prática.

Tais propostas possibilitaram um processo de articulação reflexiva entre os conhecimentos teóricos e a prática vivenciada nas escolas, campo de estágio. Dessa forma, a relevância em analisar as diferentes concepções de estágio e de prática possibilitou questionar suas possíveis contribuições na formação de um profissional competente que seja sujeito-ator da sua realidade profissional e social, contribuindo de fato para a formação de cidadãos.

Na empreitada de desenvolver essa pesquisa, também vivenciei um momento muito significativo ao discutir e analisar as possibilidades de contribuição da disciplina de Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado para a formação de profissionais cidadãos, capazes de desvelar a complexidade das relações do contexto social e se tornarem competentes na resolução das situações complexas do cotidiano escolar. Essa discussão foi realizada a partir de uma realidade institucional, por meio dos olhares dos acadêmicos do curso de Pedagogia, dos professores formadores e também da análise de documentos pertinentes deste curso. Busquei compreender a concepção de Estágio Supervisionado e de Prática de Ensino, enquanto espaço e tempo significativos na formação e construção de

saberes teórico-práticos, vislumbrando, assim, a possibilidade de elaboração e ressignificação desses saberes para a formação do futuro professor da educação básica.

Neste sentido, busquei analisar e compreender como o curso de Pedagogia do Centro Universitário de Maringá, compreendendo o período letivo de 2006 a 2010, adequou a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado a partir das novas Diretrizes Curriculares para a formação de professores e o quanto esses componentes curriculares contribuem para a ressignificação de saberes necessários à qualificação da prática pedagógica, especificamente dos acadêmicos que já atuam como professores da educação básica.

Assim, foi possível verificar os limites, as possibilidades e os desafios desses componentes curriculares constituírem os eixos articuladores do processo de formação de professores, acenando como uma possibilidade de formar um professor capaz de investigar e refletir sobre sua própria prática pedagógica, percebendo as implicações da sua ação docente na formação de um aluno que vivencie a cidadania em seu entorno social.

A escolha por essa instituição de ensino e por esse curso se deveu ao fato de que, enquanto professora responsável pela formação de professores, vivencio os limites e possibilidades da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado constituírem os eixos articuladores da relação teoria e prática na formação de profissionais competentes e cidadãos, capazes de solucionar os desafios existentes no contexto escolar e social.

Como afirmei no início deste trabalho, foram escolhidos como sujeitos desta pesquisa 04 docentes do curso e 10 acadêmicos que já atuam como professores da educação básica, pois parti do pressuposto que, no decorrer do curso de Pedagogia, especificamente na realização do Estágio Supervisionado, tiveram a possibilidade de ressignificarem seus saberes, refletindo sobre as experiências que trazem da sua prática docente, projetando um novo conhecimento sobre seu fazer pedagógico.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, optei por uma abordagem de cunho qualitativo e, além da análise do instrumento de pesquisa aplicado aos docentes e discentes da instituição pesquisada, também foi realizada a coleta dos dados por meio de análise documental, que compreendeu o projeto pedagógico do curso, os

planos de ensino e os relatórios produzidos pelos acadêmicos durante a realização do Estágio Supervisionado.

A análise realizada do material acima descrito e também dos conceitos teóricos tratados nesta pesquisa permitiram destacar aspectos fundamentais que deram origem às categorias de análise, consideradas essenciais para entender a Prática de Ensino e o Estágio Curricular enquanto eixos articuladores na formação inicial de professores. Desta forma, a necessidade de compreender como esses componentes curriculares foram vivenciados pelos alunos e professores, do referido curso, conduziu-me nesta pesquisa a percorrer uma trajetória que compreendeu a análise de seis categorias:

- 1) Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, enquanto eixos articuladores da formação docente;
- 2) Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado, como elemento articulador da relação teoria e prática;
- 3) Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e construção dos saberes necessários à docência;
- 4) Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, como elo entre os diferentes níveis de ensino;
- 5) Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e o desenvolvimento de projetos interdisciplinares;
- 6) Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e o desenvolvimento de atitudes investigativas para a docência.

As considerações delineadas nesta trajetória da pesquisa geraram condições para encaminhar uma proposta não conclusiva, mas provocativa, para repensarmos o processo de formação inicial dos professores da educação básica. Essa proposta acena à possibilidade da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado constituírem-se um espaço de aprendizagem e de elaboração de saberes com o propósito de superar as balizas colocadas pelas concepções tradicional e técnica, pois sua equidade busca superar a dicotomia existente entre os fundamentos

teóricos e a realidade educacional e social, possibilitando ao futuro professor a reflexão sobre sua prática pedagógica.

Nesta dimensão, posso afirmar que o momento do estágio representou para os alunos da instituição pesquisada um período de apropriação e mobilização de saberes teóricos e práticos, constituindo de fato um espaço para a construção de aprendizagens. Esse espaço possibilita ao futuro professor, especificamente aos acadêmicos que já atuam como docentes na educação básica, novos encaminhamentos para resolução dos desafios existentes no cotidiano escolar, considerando que é na integração entre teoria e prática que são construídos e ou reelaborados. Particularmente, para os acadêmicos que já exercem a docência na educação básica, a concepção de Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado, vivenciados no curso de formação, possibilitou:

- a reflexão crítica sobre o seu fazer docente;
- reafirmação da escolha pela profissão;
- conhecer e compreender o sentido da profissão e a dimensão social de ser professor na sociedade vigente;
- a investigação e intervenção na realidade em uma perspectiva reflexiva;
- mudanças, aprendizados que ressignificaram a prática pedagógica;
- compreender que o fazer pedagógico não se faz exclusivamente por meio dos conhecimentos oriundos da prática, mas que a teoria possibilita ao profissional da educação ressignificar, redirecionar e intervir na realidade.

Foi possível constatar que o estágio é, sem dúvida, um espaço destinado à elaboração de saberes, de extrema importância para o processo de formação, envolvendo aspectos que extrapolam a simples realização de uma carga horária. Muitos alunos e professores formadores da instituição pesquisada testemunharam esse fato!

Contudo, também ficou explícito que a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado não devem ser isoladamente responsabilizados pela qualificação profissional do futuro docente. Neste sentido, também não podem ser considerados apenas como mais um dos componentes ou mesmo um apêndice do currículo. Mas,

conforme foi possível verificar na instituição pesquisada, tornaram-se os eixos articuladores do curso de formação de professores, constituindo componentes curriculares que possibilitaram:

- articular as demais disciplinas do curso, por meio da prática interdisciplinar, assegurando a unidade tanto teórica quanto prática;
- favorecer um elo entre as instituições formadoras e as escolas campo de estágio;
- mesmo na modalidade convencional (observação, participação e regência), o desenvolvimento de um projeto de estágio que seja significativo para o processo de formação do futuro professor e, concomitantemente, colabore para atender às necessidades e possibilidades pedagógicas da escola, campo de estágio;
- ao futuro professor oportunidades de reflexão em torno da realidade da escola e da sala de aula, tendo em vista o desenvolvimento de propostas coerentes e consistentes para a resolução dos desafios existentes;
- o envolvimento das diversas disciplinas que compõem a matriz curricular e, conseqüentemente, dos respectivos professores na elaboração de projetos de estágios interdisciplinares;
- realizar nas diversas disciplinas do curso a reflexão e a problematização das experiências e acontecimentos vivenciados durante a realização dos estágios;
- o desenvolvimento de uma atitude investigativa sobre a realidade da escola, a partir de situações reais de ensino, permitindo ao futuro professor questionar e refletir sobre o seu fazer docente;
- o conhecimento da realidade, para que se possa conhecer e compreender sua complexidade e posicionar-se criticamente perante os acontecimentos sociais e escolares;
- que os acadêmicos que já são professores da educação básica, por meio do Estágio Supervisionado, realizassem uma revisão da própria prática pedagógica.

Além da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado, a instituição pesquisada também realiza, desde o primeiro ano de curso, outras formas de contato com a realidade escolar, denominada de prática como componente curricular. Nesta perspectiva, por meio dos relatos dos acadêmicos e dos professores do curso de Pedagogia do Cesumar, ocorrem outras atividades formativas que incluíram práticas contextualizadas, por meio de narrativas orais e escritas de professores, de produções dos alunos, de situações simuladas e estudo de casos, visitas técnicas, participação em projetos de ensino e extensão e também uso das tecnologias da informação e das comunicações, como computador e vídeo. Essas práticas são integradas às disciplinas da matriz curricular, possibilitando ao futuro professor o estabelecimento entre os fundamentos teóricos e os desafios existentes em sua futura atuação profissional.

Desta forma, concordo com Perrenoud (1999, p. 57) ao declarar que “no campo das aprendizagens gerais, um estudante será levado a construir competências de alto nível, confrontando-se regular e intensamente, com problemas numerosos, complexos e realistas, que mobilizem diversos tipos de recursos cognitivos.”

Fica evidente que quando se promove a prática de forma reflexiva, confrontando-a aos fundamentos teóricos, que são expressos por meio dos conteúdos programáticos disciplinares, se promove à articulação entre teoria e prática. Assim, verifica-se que na Instituição pesquisada, a Prática de Ensino e o Estágio Curricular Supervisionado, enquanto eixos articuladores do curso de formação de professores, puderam ampliar as possibilidades, principalmente daqueles acadêmicos que já atuam como professores da educação básica, de gerar conhecimento por meio de seu fazer docente.

Portanto, a análise dos questionários tanto discentes quanto docentes demonstrou que a realização da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado é de extrema importância para o processo de formação dos professores, pois envolve aspectos que extrapolam a simples realização de uma carga horária, ao estabelecer uma rede de relações entre os conhecimentos teóricos, problematizados nos cursos de formação, e a realidade social, vivenciada nas escolas, campo de estágio. Desta forma, esses componentes curriculares apontam uma nova concepção de prática, a

qual apresenta potenciais possibilidades de contribuir com o fazer profissional do futuro professor.

Espero que as reflexões realizadas no percurso desta pesquisa possam cooperar com os estudos que são realizados pela academia na linha de formação de professores, gerando discussões, avanços e ações que contribuam de fato para qualificar o processo de formação docente. Também desejo que a concepção de estágio discutida e analisada neste estudo possa contribuir com os processos formativos de outras instituições, proporcionando aos acadêmicos um processo de formação que lhes permita atuar profissionalmente e socialmente enquanto sujeitos atores, conduzindo-os à reflexão do próprio fazer docente e de sua intencionalidade. Ou seja, como declara Freire (1996, p. 86), é necessário que o futuro docente perceba que seu “papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências.”

Termino essa pesquisa recorrendo ao princípio do “inacabamento do ser humano” enfatizado por Freire (1996) e anunciado no primeiro capítulo deste trabalho. Pois, enquanto sujeito-autora neste contexto, procuro construir minha história como profissional da educação, assumindo a postura de constante e permanente aprendiz para que, assim, no mundo da história, da cultura, da política, da educação, possa não apenas me adaptar, mas intervir (FREIRE, 1996) e assim cooperar de forma significativa no processo de formação do professores da educação básica.

## REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Da transversalidade das questões que cruzam o campo do estágio: é possível ressignificar a articulação teoria-prática? In: ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 2008. p. 407-414.

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão.** Portugal: Porto Codex, 1996.

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ALMEIDA, Maria Isabel de. Ensino com pesquisa na licenciatura como base da formação docente. In: ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 2008. p. 473-487.

ANCASSUERD, Marli Pinto. Estágio e produção de conhecimento. In: ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 2008. p. 54-67.

ANDRÉ, M.; ROMANOWSKI, Joana P. **Estado da arte sobre formação de professores nas dissertações e teses dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras, 1990 a 1996.** Programa e Resumos da 22ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped, Caxambu-MG, 1999.

ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

ANDRÉ, Marli. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília, DF: Liber Livros, 2005.

AROEIRA, Kalline Pereira. **O estágio como prática dialética e colaborativa: a produção de saberes por futuros professores.** 2009. 253 f. Tese (Doutorado em Educação: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BARREIRO, Iraíde Marque de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BARRETA, Roselange B. Zenere. **O Estágio Supervisionado na formação de professores em cursos de Pedagogia**. 2008. 110 f. Dissertação (Mestrado Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, UNOESC, Joaçaba, 2008.

BARROS, Marta Silene Ferreira; MORAES, Silva Regina Gonzaga de. Formação de professores: expressão da complexidade da prática pedagógica. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; PAVANELLO, Regina Maria; MORAES, Sílvia Pereira Gonzaga de. **Formação de professores e prática pedagógica**. Maringá: Eduem, 2002. p. 15-32.

BARTH, B. M. **O saber em construção: para uma pedagogia da compreensão**. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O Estágio Supervisionado de Prática de Ensino: uma proposta coletiva de reconstrução**. 1991. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, São Paulo, 1991.

BISSOLI DA SILVA, Carmem. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BOGDAN, Robert; BIKLEIN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº. 4024**, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Decreto-Lei nº. 1190**, de 4 de abril de 1939.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Decreto-Lei nº. 9053**, de 12 de março de 1946.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº. 252**, de 11 de abril de 1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, DF, 1969c.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº. 292**, de 14 de novembro de 1962b.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº. 349/72**, de 6 de abril de 1972. Exercício do magistério em 1º Grau, habilitação específica de 2º Grau. Brasília, DF, 1972.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº. 627**, de 13 de junho de 1969a.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº. 672**, de 4 de setembro de 1969b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº. 21**, de 8 de agosto de 2001b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº. 27**, de 2 de outubro de 2001c.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº. 28**, de 2 de outubro de 2001d.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº. 5**, de 13 de dezembro de 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº. 9/2001**, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores de educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Documenta, Brasília, DF, 2001a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº. 251/62**. Currículo mínimo e duração do Curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, DF, 1962a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº. 1**, 15 de maio de 2006.

BRASIL. Conselho **Nacional** de Educação. **Resolução CNE/CP nº. 1**, de 18 de fevereiro de 2002a.

BRASIL. Conselho **Nacional** de Educação. **Resolução CNE/CP nº. 2**, de 19 de fevereiro de 2002b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Superior. **Edital nº. 4**, de 4 de dezembro de 1997. Brasília, DF: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Subsídios para a elaboração de propostas de Diretrizes Curriculares Gerais para as licenciaturas**. Brasília, DF, março de 1999.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas, SP: Papirus, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. Pesquisar o cotidiano do curso de Pedagogia: uma investigação inconclusa. **EccoS Revista Científica**, São Paulo: Centro Universitário Nove de Julho, v. 7, n. 1, p. 113-137, 2005.

CAIMI, F. E. Os percursos da prática de ensino na formação de professores. In: BENINCÁ, E.; CAIMI, F. **Formação de professores**: um diálogo entre a teoria e a prática. 2. ed. Passo Fundo: UPF Editora, 2004. p. 83-98.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

CAMPOS, Márcia Zendron de. **A prática nos cursos de licenciatura**: reestruturação curricular da formação inicial. 2006. 132 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, São Paulo, 2006.

CANDAU, Vera M.; LELIS, Isabel. A relação teoria-prática na formação do educador. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 55, p. 12-18, nov./dez. 1983.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Prática de Ensino**: os estágios na formação do professor. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1987.

CESUMAR. **Plano de Ensino**. Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. Centro Universitário de Maringá. Maringá: CESUMAR, 2006. Disponível em: <[http://www.cesumar.br/plano/relatorio/imp\\_geral\\_pe\\_professores\\_detalhe.php?ano\\_plano=2006&curso=PED](http://www.cesumar.br/plano/relatorio/imp_geral_pe_professores_detalhe.php?ano_plano=2006&curso=PED)>. Acesso restrito.

CESUMAR. **Plano de Ensino**. Graduação em Pedagogia. Centro Universitário de Maringá. Maringá: CESUMAR, 2007. Disponível em: <[http://www.cesumar.br/plano/relatorio/imp\\_geral\\_pe\\_curso\\_ly.php?ano\\_plano=2007&curso=PEDAG](http://www.cesumar.br/plano/relatorio/imp_geral_pe_curso_ly.php?ano_plano=2007&curso=PEDAG)>. Acesso restrito.

CHARTIER, Anne-Marie. Saberes científicos e saberes de ação precisam caminhar juntos. **Revista Nova Escola**, Edição 236, p. 41-45, out. 2010.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CONTRERAS, J. **A autonomia do professor**. São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

DOSSIÊ. Relatório de Estágio Supervisionado. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Profa. Ms. Gislene Miotto Ctolino Raymundo e Profa. Ms. Heloisa Irie Saito. Maringá: Cesumar - Centro Universitário de Maringá, 2006.

DOSSIÊ. Relatório de Estágio Supervisionado. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Profa. Ms. Gislene Miotto Ctolino Raymundo e Profa. Esp. Marcia Previatto. Maringá: Cesumar - Centro Universitário de Maringá, 2007.

DOSSIÊ. Relatório de Estágio Supervisionado. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Profa. Ms. Priscila Manesco Paixão e Profa. Esp. Marcia Previatto. Maringá: Cesumar - Centro Universitário de Maringá, 2008.

DOSSIÊ. Relatório de Estágio Supervisionado. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Profa. Ms. Priscila Manesco Paixão e Profa. Esp. Marcia Previatto. Maringá: Cesumar - Centro Universitário de Maringá, 2009.

DOSSIÊ. Relatório de Estágio Supervisionado. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Profa. Ms. Priscila Manesco Paixão e Profa. Ms. Ozilia Geraldini. Maringá: Cesumar - Centro Universitário de Maringá, 2010.

DUARTE, Ana Lucia Cunha. **Formação do pedagogo: entre velhos desafios e novos compromissos**. 2008. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, UCB-DF, Brasília, DF, 2008.

FÁVERO, Maria de L. de Albuquerque. Universidade e o estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 53-71.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Didática e interdisciplinaridade**. São Paulo: Papirus, 1998.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coord.). **A Prática de Ensino: e o Estágio Supervisionado**. Campinas: Papirus, 1991. p. 53-62.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

FELDMANN, Marina Graziela. Formação de professores e ensino de arte na escola brasileira. **Revista PUCVIVA**, São Paulo: PUC-SP, v. 22, ano 6, p. 74-81, out./dez. 2004.

FREIRE, Ana Maria. **Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos**. Colóquio: Modelos e Práticas de formação Inicial de Professores, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal, 2001. p. 1-25. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2010.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P.; CAMPOS, M. O. Leitura da palavra... leitura do mundo. **O Correio da UNESCO**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 4-9, fev. 1991.

FREITAS, Helena Costa L. de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. São Paulo: Papirus, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: SOARES, M. B. **Escola Básica**. Campinas: Papirus/CEDES; São Paulo: Ande/ANPED, 1992. p. 91-137.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 23, n. 80, p. 136-167, 2002.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**. Portugal: Porto Editora, 2005.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GATTI, Bernardete A. Sobre a formação de professores para o 1º e o 2º Graus. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 6, n. 34, p. 5-16, abr./jun. 1987.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-150.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

GIROUX, Henry; MCLAREN, Peter. Formação de professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 125-154.

GOULART, Silvia Moreira. A prática de ensino na formação de professores uma questão (des)conhecida. **Revista Universidade Rural**: Série Ciências Humanas, Rio de Janeiro: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, v. 24, n. 1-2, p. 77-87, jan./jun. 2002.

HERNANDEZ, Fernando et al. **Inovações**: aprendendo com as inovações nas escolas. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

HOUSSAYE, J. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

KRAMER, Sônia (Org.). **A formação da professora alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. São Paulo: Cortez, 1996.

KUENZER, A. Z. Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v.25, n. 2, p. 18-29, maio/ago. 1999.

KUENZER, A. Z. Exclusão Includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. et al. (Org.). **Trabalho, educação e capitalismo**. Campinas: Editora Autores Associados, 2003. p. 77-96.

KULCSAR, Rosa. O Estágio Supervisionado como atividade integradora. In: PICONEZ, Stela C. Bertholo (Org.). **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. São Paulo: Papirus, 1991. p. 63-74.

KULLOK, Maisa Goms Brandão. **Formação do professor**: do nível médio ao nível superior. Maceió: Edições Catavento, 1999.

LELIS, Alice Isabel. **A formação da professora primária**: da denúncia ao anúncio. São Paulo: Autores Associados, 1996.

LIBÂNIO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 53-87.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, Maria Socorro Lucena (Org.). **Dialogando com a escola**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

LIMA, M. S. L. Práticas de estágio supervisionado em formação contínua. In: ROSA, Souza et al. (Org.). **Didática e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 243-253.

LOPES, Antonia Osima. Aula expositiva: superando o tradicional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Técnicas de ensino**: por que não? 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991. p. 35-48.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. **A formação de professores**: a escola normal à escola de educação. Brasília, DF: INEP, 2001 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais).

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 95-108, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 5 dez. 2010.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Gislene Barreto. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura. A investigação como um dos saberes docentes na formação inicial de professores. In: NETO, Alexandre S.; MACIEL, Lizete Bomura. **Desatando os nós da formação docente**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 79-92.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; PAVANELLO, Regina Maria; MORAES, Sílvia Pereira Gonzaga de. **Formação de professores e prática pedagógica**. Maringá: Eduem, 2002.

MASETTO, Marcos T. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Org.). **Temas e textos em metodologia do Ensino Superior**. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 83-102.

MASETTO, Marcos T. Comentário: a prática pedagógica como fonte de conhecimento. In: QUELUZ, Ana Gracinda; ALONSO, Mirtes. **O trabalho docente**. São Paulo: Pioneira, 2003a. p. 19-36.

MASETTO, Marcos T. **Competência pedagógicas do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003b.

MASETTO, Marcos T. Inovação na Educação Superior. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, Botucatu, v. 8, n. 14, p. 197-202, set. 2003, fev. 2004.

MASETTO, Marcos T. Formação pedagógica do docente do ensino superior e paradigmas curriculares. In: BARBOSA, Raquel L. L. (Org.). **Formação de educadores: artes e técnicas – ciências e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2006. p. 455-470.

MASETTO, Marcos T. (Org.). **Ensino de engenharia**: técnicas para otimização das aulas. São Paulo: Avercamp, 2007.

MIRANDA, Maria Irene; SILVA, Lazara Cristina da. **Estágio Supervisionado e Prática de Ensino**. São Paulo: Junqueira&Marin, 2008.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCAR, 2002.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiro Rodrigues. **Aprendizagem profissional de docência**: saberes, contextos e práticas. São Carlos: EdUFSCAR, 2002.

MONIZ, Maria Isabel d'Andrade de Sousa. **Formação inicial de professores**: um estudo de caso sobre a participação de estudantes de Pedagogia no Projeto Bolsa Alfabetização – 2007 a 2009. 2010. 250 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, São Paulo, 2010.

MONTEIRO, A. M. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro, DP&A, 2000. p. 129-145.

MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de. **A prática de ensino no curso de Pedagogia**: um olhar sobre a produção dos ENDIPEs (1994 e 1996). 2000. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1995. p. 11-30.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e a qualidade do ensino. Entrevista. **Revista Aprendizagem**, ano 1, n. 2, p.13-26, set./out. 2007.

PACHECO, Cláudio Roberto de Freitas; MASETTO, Marcos T. O estágio e o Ensino de Engenharia. In: MASETTO, Marcos T. (Org.). **Ensino de engenharia**: técnicas para otimização das aulas. São Paulo: Avercamp Editora, 2007. p. 143-165.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 68, p. 109-125, dez. 1999.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

PÉREZ, C. L. V. Cotidiano: história(s), memória e narrativa. Uma experiência de formação continuada de professoras alfabetizadoras. In: GARCIA, Regina L. (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 96-118.

PÉREZ, C. L. V. História de escola e narrativas de professores: a experiência do GEPEMC memória e cotidiano. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. EDIPUCRS, 2006. p. 177-188.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre; São Paulo: Artmed, 2002.

PICONEZ, Stela C. Bertholo (Org.). **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. São Paulo: Papirus, 1991.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. O professor como pesquisador de sua de sua prática pedagógica: a Prática de Ensino na modalidade de estágio curriculares contribuindo com a construção da identidade profissional. **Revista Nuances**, Presidente Prudente: UNESP, v. 4, n. 4, p. 8-14, 1998.

PIERSON, Denise de Freitas; VILLANI, Alberto; FRANZONI, Marisa. Uma experiência interdisciplinar na formação inicial de professores. **Interações**, Santarém, n. 9, p. 113-128, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. **O pedagogo na escola pública**: uma proposta de atuação a partir da análise crítica da orientação educacional. São Paulo: Loyola, 1988. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/det.asp?cod=7967&type=M>>. Acesso em: 20 ago. 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma; GONÇALVES, Carlos L. **Reverendo o ensino de 2º grau**: propondo a formação de professores. São Paulo: Cortez, 1990.

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

PINHEIRO, Lúcia Marques. Treinamento, formação e aperfeiçoamento de professores primários e o Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF: INEP/MEC, v. 46, n. 103, p. 10-64, jul./set. 1966.

PONTUSCHKA, Nidia Nacib. A Formação inicial do professor de geografia. In: PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coord.). **A Prática de Ensino**: e o Estágio Supervisionado. Campinas: Papyrus, 1991. p. 101-124.

RIANI, Dirce Camargo. **O caminhar dos estágios supervisionados**: convite a uma releitura crítica. 1994. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, São Paulo, 1994.

SÁ-CHAVES, Idália. Informação, formação e globalização: novos ou velhos paradigmas. In: ALARCÃO Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ArtMed, 2001. p. 83-95.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, Helena Maria dos. **O estágio curricular na formação de professores**: diversos olhares. 2004. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, São Paulo, 2004.

SANTOS, Lucíola P. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e prática dos professores**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006. p. 11-26.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1980.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “Projeto 20 anos do HISTEDBR”. Campinas, 25 ago. 2005. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_036.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.htm)>. Acesso em: 18 maio 2010.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHEIBE, L. Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 68, p. 220-239, dez. 1999.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-93.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SFORNI, Marta Sueli de Faria; GALUCH, Mara Terezinha Bellanda. Ensino, pesquisa e extensão através do Estágio Supervisionado. In: SEMANA DE PEDAGOGIA, 10., 1999, Maringá. **Anais...** Maringá, 1999. p. 239-243.

TANURI, L. A. História na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro; Campinas: ANPED; UERJ-Autores Associados, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

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

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (Org.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (Org.). **Educação Básica e Educação Superior: projeto político pedagógico**. Campinas, São Paulo, 2004.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2002a.

ZABALZA, Miguel A. Os diários de classe dos professores. **Pátio - Revista Pedagógica**, Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul, ano 6, n. 22, p. 14-17, jul./ago. 2002b.

ZEICHNER, K. Novos Caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 115-138.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE PESQUISA DOCENTE

### **QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOS DOCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ**

- 1) Qual a sua formação: \_\_\_\_\_.
- 2) Quantos anos leciona neste curso: \_\_\_\_\_.
- 3) Quanto tempo leciona as disciplinas relacionadas à Prática de Ensino e ao Estágio Curricular Supervisionado: \_\_\_\_\_.
- 4) Leciona mais disciplinas, além das relacionadas ao estágio curricular? Quais?

### **INSTRUMENTO DE PESQUISA AOS DOCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ**

- 1) Defina o conceito de prática de Ensino e Estágio Supervisionado.
- 2) Qual o conceito de Prática como Componente Curricular?
- 3) Descreva como é a articulação da Prática de Ensino e do Estágio Curricular Supervisionado no curso de Pedagogia.
- 4) Você enfrenta dificuldades para encaminhar os alunos às escolas, campo de estágio? Explique.
- 5) Qual a importância do estágio na formação do acadêmico que já atua no magistério da educação básica?
- 6) Há diferenças na realização do estágio para quem já atua como docente da educação básica e para quem não atua? Explique.
- 7) Você percebe mudanças no fazer e no saber docente dos alunos após a realização do estágio supervisionado, especialmente daqueles que já atuam como docentes na educação básica?
- 8) Como é organizado o processo de estágio supervisionado?
- 9) Há relação do estágio supervisionado com outras disciplinas do currículo do curso?
- 10) Qual a relação da instituição formadora (Cesumar) com as instituições escolares, campo de estágio?
- 11) Como você promove a relação teoria e prática em sua disciplina? Descreva.
- 12) Quais as principais atribuições de um professor orientador de estágio?

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE PESQUISA DISCENTE

**QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO  
DOS DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA**

- 1) Ano de conclusão: \_\_\_\_\_
- 2) Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) F ( ) M
- 3) Município em que reside: \_\_\_\_\_.
- 4) Há quanto tempo é professor(a)? \_\_\_\_\_.
- 5) Qual o nível de ensino em que atua?  
( ) Educação Infantil  
( ) 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental  
( ) 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental  
( ) Ensino Médio  
( ) Outro nível ou lugar. Qual? \_\_\_\_\_.
- 6) Qual o nome da escola em que atua? \_\_\_\_\_.
- 7) Trata-se de uma escola: ( ) pública ( ) privada
- 8) Qual o município em que se localiza a escola? \_\_\_\_\_.

**INSTRUMENTO DE PESQUISA AOS DISCENTES  
DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ**

- 1) Quais as suas expectativas ao realizar um curso em nível superior? Elas estão sendo atendidas?
- 2) Como você concebe a realização do estágio supervisionado no curso de Formação de Professores?
- 3) A realização do estágio propiciou alguma alteração ao seu fazer pedagógico? Qual(is)? Comente.
- 4) Você consegue estabelecer relação entre os fundamentos teóricos recebidos na instituição formadora e a prática vivenciada nas escolas, campo de estágio? Explique.
- 5) Como você avalia a organização e desenvolvimento do projeto de estágio em sua formação docente?
- 6) Você encontrou alguma dificuldade ou limitação para realizar a estágio curricular supervisionado?
- 7) Quais os saberes necessários à atuação do professor? E como eles podem ser elaborados na realização de estágio?
- 8) Qual o grau de importância do estágio supervisionado para quem já atua como docente na educação básica?  
 Pouca importância.  
 Muita importância.  
Explique a sua resposta:
- 9) A disciplina de estágio contribui na sua formação?  
 Sim.  
 Não.  
Explique a sua resposta:
- 10) O que você sentiu ao realizar o Estágio? Qual o significado dessa vivência para você?

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado Enquanto Eixos Articuladores da Formação Inicial dos Professores da Educação Básica

Declaro que fui satisfatoriamente esclarecido pela pesquisadora **Gislene Miotto Catolino Raymundo**, em relação a minha participação no projeto de pesquisa intitulado “A Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado Enquanto Eixos Articuladores da Formação Inicial dos Professores da Educação Básica”, cujo objetivo é analisar como as instituições de ensino superior, especificamente o Centro Universitário de Maringá, localizado no Paraná, a partir das novas Diretrizes Curriculares para a formação de professores da educação básica, entre o período de 2006 a 2010, está reestruturando as disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia; verificar a possibilidade dos discentes do curso de Pedagogia, especificamente os que já atuam como professores regentes na educação básica, resignificarem os seus saberes docentes, especialmente durante a realização do estágio supervisionado.

Para a realização da coleta dos dados a pesquisadora entrará em contato com os sujeitos na instituição em que a pesquisa será realizada, Centro Universitário de Maringá- Pr.

Primeiramente será realizado o convite ao sujeito para participar desta pesquisa, sendo esclarecido que de forma alguma a sua identidade será revelada, preservando assim a sua privacidade e confidencialidade de suas informações que serão utilizadas somente para a produção desta pesquisa. Será explicado que as respostas requeridas no instrumento de pesquisa-questionário não colocará em risco a sua saúde mental, emocional ou física. Também será esclarecido sobre a importância de sua participação para execução desta pesquisa que pretende contribuir para a melhoria da qualidade da formação dos futuros professores da educação básica.

Em seguida será realizada pela pesquisadora a leitura e explicação do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE”, procurando retirar todas as dúvidas, para que assim o sujeito da pesquisa possa participar de forma consciente e totalmente voluntária.

Havendo o aceite por parte do sujeito a pesquisadora lhe entregará duas vias do TCLE, devidamente assinadas por ela que solicitará ao sujeito que assine uma via para guardar em seus arquivos durante o prazo de cinco anos.

Após todos os esclarecimentos que se fizerem necessários e assinatura do TCLE, a pesquisadora entregará o instrumentos de pesquisa – questionário para que o mesmo possa ser respondido e caso se faça necessário fará explicações sobre o mesmo. A pesquisadora combinará com o sujeito da pesquisa dia e hora para apanhar o questionário, deixando-o mais a vontade para respondê-lo.

Estou ciente e autorizo a realização dos procedimentos acima citados e a utilização dos dados originados destes procedimentos para fins didáticos e de divulgação em revistas científicas brasileiras ou estrangeiras contanto que seja mantido em sigilo informações relacionadas à minha privacidade bem como garantido meu direito de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento de dúvidas acerca dos procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, além de que se cumpra a legislação em caso de dano. Caso haja algum efeito inesperado que possa prejudicar meu estado de saúde físico e/ou mental, poderei entrar em contato com o pesquisador responsável e/ou com demais pesquisadores. É possível retirar o meu consentimento a qualquer hora e deixar de participar do estudo sem que isso traga qualquer prejuízo à minha pessoa. Desta forma, concordo voluntariamente e dou meu consentimento, sem ter sido submetido a qualquer tipo de pressão ou coação.

Eu, \_\_\_\_\_ após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo com o Professor Gislene Miotto Catolino Raymundo, CONCORDO VOLUNTARIAMENTE, de participar do mesmo.

**Centro Universitário de Maringá.**

**Maringá, 20 de julho de 2010.**

**Local (cidade), data**

**Nome e assinatura (do pesquisado ou responsável) ou impressão datiloscópica**

Eu, **Gislene Miotto Catolino Raymundo**, declaro que forneci todas as informações referentes ao estudo ao paciente.

Para maiores esclarecimentos, entrar em contato com os pesquisadores nos endereços abaixo relacionados:

Nome: Gislene Miotto Catolino Raymundo  
Endereço: Avenida Guedner, 1610  
Bairro: Jardim Aclimação  
Cidade: Maringá UF: PR  
Fones: 30276360 ramal 210 e-mail: gismiotto@cesumar.br

## **ANEXOS**

## ANEXO A – FOLHA DE ROSTO DO MINISTÉRIO DA SAÚDE


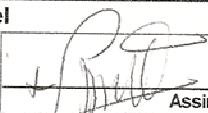
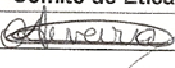


**MINISTÉRIO DA SAÚDE**  
**Conselho Nacional de Saúde**  
**Comissão Nacional de Ética em Pesquisa -**  
**CONEP**

<b>FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS</b>				<b>FR - 352403</b>		
Projeto de Pesquisa A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado Enquanto Eixos Articuladores da Formação Inicial dos Professores da Educação Básica						
Área de Conhecimento 7.00 - Ciências Humanas - 7.08 - Educação				Grupo Grupo III		Nível
Área(s) Temática(s) Especial(s)					Fase Não se Aplica	
Unitermos estágio; prática de ensino; professores; teoria; prática, universidade						
<b>Sujeitos na Pesquisa</b>						
Nº de Sujeitos no Centro 14	Total Brasil 14	Nº de Sujeitos Total 14	Grupos Especiais			
Placebo NAO	Medicamentos HIV / AIDS NÃO	Wash-out NÃO	Sem Tratamento Específico NÃO		Banco de Materiais Biológicos NÃO	
<b>Pesquisador Responsável</b>						
Pesquisador Responsável Gislene Miotto Catolino Raymundo			CPF 669.061.309-78		Identidade 4.551.681-4-SSP-PR	
Área de Especialização EDUCAÇÃO			Maior Titulação MESTRE		Nacionalidade BRASILEIRA	
Endereço RUA RUI BARBOSA, 880			Bairro ZONA 07		Cidade MARINGÁ - PR	
Código Postal	Telefone 44- 30287027 / 44- 9129 5004		Fax		Email pjraymundo@uol.com.br; gismiotto@cesumar.br	
<b>Termo de Compromisso</b>						
Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 196/96 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima.						
Data: _____ / _____ / _____ Assinatura						

Instituição Onde Será Realizado			
Nome Centro Universitário de Maringá - CESUMAR		CNPJ 79.265.617/0001-99	Nacional/Internacional Nacional
Unidade/Órgão Pesquisa		Participação Estrangeira NÃO	Projeto Multicêntrico NÃO
Endereço Av. Guedner 1610		Bairro Jardim Aclimação	Cidade Maringá - PR
Código Postal 87050-390	Telefone 44-30276360	Fax 44-30276360	Email info@cesumar.br
<p><b>Termo de Compromisso</b></p> <p>Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 196/96 e suas complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p> <p>Nome: _____</p> <p>_____</p> <p>Data: ____/____/____ Assinatura</p>			
Vinculada			
Nome Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP		CNPJ 60.990.751/0001-24	Nacional/Internacional Nacional
Unidade/Órgão Educação: Currículo		Participação Estrangeira NÃO	Projeto Multicêntrico NÃO
Endereço Rua Monte Alegre, 984		Bairro Perdizes	Cidade São Paulo - SP
Código Postal 05014-901	Telefone (11) 3675-7081	Fax (11) 3868-3099	Email ancpto@pucsp.br
<p><b>Termo de Compromisso</b></p> <p>Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 196/96 e suas complementares.</p> <p>Nome: _____</p> <p>_____</p> <p>Data: ____/____/____ Assinatura</p>			

ANEXO B – COMPROVANTE DO CEP (COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA)

		<b>MINISTÉRIO DA SAÚDE</b>	
		<b>Conselho Nacional de Saúde</b>	
		<b>Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP</b>	
<b>PROJETO RECEBIDO NO CEP</b>		<b>CAAE - 0298.0.299.000-10</b>	
<b>Projeto de Pesquisa</b>			
A Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado Enquanto Eixos Articuladores da Formação Inicial dos Professores da Educação Básica			
<b>Área(s) Temática(s) Especial(s)</b>		<b>Grupo</b>	<b>Fase</b>
Não se aplica			Não se aplica
<b>Pesquisador Responsável</b>			
<b>CPF</b>	<b>Pesquisador Responsável</b>	 Assinatura	
66906130978	Gislene Miotto Catolino Raymundo		
<b>Comitê de Ética</b>			
<b>Data de Entrega</b>	<b>Recebimento:</b>	 Assinatura	
02/07/2010			

**Este documento deverá ser, obrigatoriamente, anexado ao Projeto de Pesquisa.**

## ANEXO C – CERTIFICADO DO CEP (COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA)



CESUMAR – CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ  
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP – Cesumar  
Maringá-PR – CEP 87050-390  
(0xx44) 30276360 —ramal 345  
[copec@cesumar.br](mailto:copec@cesumar.br)



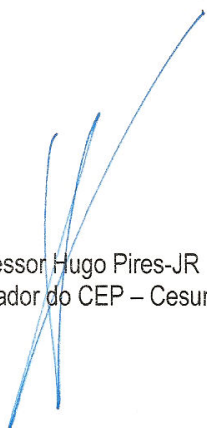
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS  
CEP Cesumar

---

### CERTIFICADO – CEP nº 190/2010

Certificamos que o projeto intitulado *A prática de ensino e do estágio supervisionado enquanto eixos articuladores da formação inicial dos professores da educação básica*, Processo 284/2010 Parecer nº284/2010, CAAE 0298.0.299.000-10 sob a responsabilidade dos pesquisadores Gislene Miotto Catolino Raymundo está de acordo com os Princípios Éticos na Experimentação Humana adotada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) pela Resolução MS/CNS nº 196/96 do Ministério da Saúde (MS), tendo sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos/CEP- Cesumar, em reunião plenária realizada em 2010-07-09.

Maringá, 09 de Julho de 2010.

  
Professor Hugo Pires-JR  
Coordenador do CEP – Cesumar

## ANEXO D – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CESUMAR



CESUMAR – CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ  
 Comitê de Ética em Pesquisa - CEP – Cesumar  
 Maringá-PR – CEP 87050-390  
 (0xx44) 30276360 –ramal 345  
 cepec@cesumar.br



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS  
 CEP Cesumar

PROCESSO	284/2010	CAAE – 0298.0.299.000-10	PARECER	284/2010
PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Gislene Miotto Cabolino Raymundo				
PESQUISADOR ASSOCIADO: Marcos Tarcísio Mazetto				
INSTITUIÇÃO: Centro Universitário de Maringá - Cesumar				
CURSO: Pós-graduação stricto-sensu (Doutorado) em Educação				
INSTITUIÇÃO VINCULADA: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP				
Título do projeto: A prática de ensino e do estágio supervisionado, enquanto eixos articuladores da formação inicial dos professores da educação básica				
<p><b>Descrição do Protocolo</b> O protocolo de pesquisa apresenta currículo Lattes dos responsáveis pela pesquisa; parecer emitido pelo Conselho de Curso da Licenciatura em Pedagogia (CCLP) indicando a realização da pesquisa e assinado pelo parecerista (a) Raquel de Souza Brotherhood, na data de 2010-06-03, o parecer é referendado pela coordenação do CCLP analisado em reunião ordinária, sem data declarada e assinado por (a) Raquel de Souza Brotherhood; declaração do local de coleta de dado – Curso de Pedagogia do Centro Universitário de Maringá – Cesumar – encaminhado à coordenação do CEP-Cesumar, na data de 2010-07-01, autorizando a coleta e assinado pelo responsável (a) Wilson de Matos Silva - Reitor – Cesumar – marca d'água de Cesumar -; orçamento do projeto de pesquisa estabelecendo os custos do trabalho em R\$ 250,00 (duzentos e cinquenta reais) indicando que a pesquisa será custeada pelos pesquisadores e assinado pelo responsável pela pesquisa (a) Gislene Miotto Catolino Raymundo – CPF 669061309-78; Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) indicando os responsáveis, endereço e e-mail, para contatos caso necessário; Termo de Proteção de Risco e Confidencialidade (TPRC) assinado pelo responsável pela pesquisa (a) Gislene Miotto Catolino Raymundo – CPF 669061309-78 datado de 2010-07-01; instrumento de observação para análise do CEP: Cronograma de Atividades para 12 meses; ofício de encaminhamento do protocolo de pesquisa à coordenação do CEP-Cesumar submetendo o projeto à análise ética, datado de 2010-07-01 e assinado pelo responsável (a) (a) Gislene Miotto Catolino Raymundo – CPF 669061309-78 – Educação -, datado de 2010-07-01; Folha de Rosto (FR) do SISNEP número 352403 –Grupo III e assinada pelo responsável em 2010-07-01; Certificado de Apresentação para Apreciação Ética, número CAAE, gerado em Não consta assinado pelo responsável (a) Não consta e pelo Comitê de Ética (a) Keila Oliveira.</p> <p><b>Considerações</b> O projeto de pesquisa prevê a produção de dado sobre as disciplinas Prática de Ensino e Estágio supervisionado, como parte da formação do profissional professor na licenciatura em Pedagogia. O Método prevê a busca de dado com quatro profissionais docentes e que atuam nas disciplinas, objeto de análise, e 10 usuários do ensino superior, do curso em análise, totalizando 14 sujeitos, que atuam como professores regentes na educação básica e nas séries iniciais do ensino fundamental e que serão submetidos à aplicação de instrumento de observação – questionário com perguntas não invasivas. O desenho do Método prevê, ainda, a busca de dado documental em documentos da IES, da licenciatura e do material utilizado pelos sujeitos de pesquisa. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) é descrito na forma da aplicação futura em consonância com a Resolução MS/CNS n. 196/96 e suas complementares.</p> <p><b>PARECER</b> Após leitura, discussão e análise este Comitê é de parecer favorável à aprovação do protocolo de pesquisa, projeto, TPRC e TCLE, apresentado sendo submetido ao referendo da plenária do colegiado do CEP-Cesumar. Os responsáveis pela pesquisa deverão observar a exigência para a entrega do Relatório Parcial ou Final das Atividades conforme modelo do site do CEP-Cesumar, na data limite evidenciada abaixo.</p>				
SITUAÇÃO: APROVADO				
CONEP	( ) PARA REGISTRO	( ) PARA ANÁLISE E PARECER	DATA: / /	
RELATÓRIO FINAL PARA COMITÊ	( ) NÃO	(x) SIM	DATA: 2010-12-12	
<b>PARECER DO RELATOR</b>				
x	<input type="checkbox"/> O projeto deve ser aceito, sem restrições.			
	<input type="checkbox"/> O projeto não deve ser aceito			
	<input type="checkbox"/> O projeto deve ser aceito, desde que atendidas as exigências acima referenciadas.			
O projeto de pesquisa está em conformidade com a Resolução nº 196/96-CNS/MS e suas complementares tendo sido analisado em reunião ordinária da plenária do colegiado do CEP-Cesumar no dia 2010/07/09.			Professor Hugo Pires-JR Coordenador do CEP-Cesumar	

## ANEXO E – PROTOCOLO DE PESQUISA Nº 443/2010 – PUC-SP



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-SP  
SEDE CAMPUS MONTE ALEGRE

Protocolo de Pesquisa nº 443/2010

Faculdade de Educação  
Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo  
Orientador(a): Prof.(a). Dr.(a). Marcos Tarcisio Masetto  
Autor(a): Gislene Miotto Catolino Raymundo

**PARECER** sobre o Protocolo de Pesquisa, em nível de Tese de Doutorado, intitulado *A prática de ensino e o estágio supervisionado enquanto eixos articuladores da formação de professores da educação básica*

### CONSIDERAÇÕES APROVADAS EM COLEGIADO

Em conformidade com os dispositivos da Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996 e demais resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), em que os critérios da relevância social, da relação custo/benefício e da autonomia dos sujeitos da pesquisa pesquisados foram preenchidos.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido permite ao sujeito compreender o significado, o alcance e os limites de sua participação nesta pesquisa.

A exposição do Projeto é clara e objetiva, feita de maneira concisa e fundamentada, permitindo concluir que o trabalho tem uma linha metodológica bem definida, na base do qual será possível retirar conclusões consistentes e, portanto, válidas.

No entendimento do CEP da PUC-SP, o Projeto em questão não apresenta qualquer risco ou dano ao ser humano do ponto de vista ético.

### CONCLUSÃO

Face ao parecer substanciado apensado ao Protocolo de Pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP – Sede Campus Monte Alegre, em Reunião Ordinária de **08/12/2010**, **APROVOU** o Protocolo de Pesquisa nº **443/2010**.

Cabe ao(s) pesquisador(es) elaborar e apresentar ao CEP da PUC-SP – Sede Campus Monte Alegre, os relatórios parcial e final sobre a pesquisa, conforme disposto na Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996, inciso IX.2, alínea "c", do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), bem como cumprir integralmente os comandos do referido texto legal e demais resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS).

São Paulo, 08 de dezembro de 2010.

  
Prof. Dr. Edgard de Assis Carvalho  
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP

## ANEXO F – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA – 2007



## Matriz Curricular

UNIDADE: CESUMAR	CURSO: *	TURNO: *
DEPTO: *	CURRÍCULO: PEDAG_N_2007	SÉRIE: 0

UNIDADE: CESUMAR - CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ

DEPTO: CHSA - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

CURSO: PEDAG - GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

TURNO: NOTURNO

REGIME: Anual

CARGA HORÁRIA: 3.540

CURRÍCULO: PEDAG\_N\_2007

CRÉDITOS: 3.540

ATIVIDADE COMPLEMENTAR: 200

Série	Disciplina	Optativa	Obrigatória	C/H Semanal	Carga Horária
1	PEDAG160_001		SIM	4	160
1	PEDAG160_002		SIM	4	160
1	PEDAG160_003		SIM	4	160
1	PEDAG80_001		SIM	2	80
1	PEDAG80_002		SIM	2	80
1	PEDAG80_003		SIM	2	80
1	PEDAG80_004		SIM	2	80

Disciplinas Optativas a serem cumpridas na Série:

Quantidade de Disciplinas: 0

Quantidade Horas: 0

Carga Horária na Série: 800

Quantidade de Disciplinas na Série: 7

Série	Disciplina	Optativa	Obrigatória	C/H Semanal	Carga Horária
2	PEDAG160_005		SIM	4	160
2	PEDAG160_008		SIM	4	160
2	PEDAG160_015		SIM	4	160
2	PEDAG80_005		SIM	2	80
2	PEDAG80_015		SIM	2	80
2	PEDAG80_017		SIM	2	80
2	PEDAG80_018		SIM	2	80

Disciplinas Optativas a serem cumpridas na Série:

Quantidade de Disciplinas: 0

Quantidade Horas: 0

Carga Horária na Série: 800

Quantidade de Disciplinas na Série: 7

Série	Disciplina	Optativa	Obrigatória	C/H Semanal	Carga Horária
3	NGER_F100_002		SIM	0	100
3	PEDAG100_001		SIM	0	100
3	PEDAG160_009		SIM	4	160
3	PEDAG160_011		SIM	4	160
3	PEDAG160_017		SIM	4	160
3	PEDAG80_007		SIM	2	80
3	PEDAG80_008		SIM	2	80
3	PEDAG80_009		SIM	2	80
3	PEDAG80_016		SIM	2	80

Disciplinas Optativas a serem cumpridas na Série:

Quantidade de Disciplinas: 0

Quantidade Horas: 0

Carga Horária na Série: 1.000

Quantidade de Disciplinas na Série: 9

Em conformidade com a LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002, e o DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005, a disciplina de LIBRAS será ofertada obrigatoriamente nos cursos previstos na legislação e de forma optativa nos demais cursos.

1 / 2 - Emissão: 27/7/2010 - 17:01:37 - Data Servidor: 27/7/2010 17:01:58

r:\CES\_SEC\_003\_MATRIZ\_CURRICULAR\_ELETTIVA.RPT

UNIDADE: CESUMAR	CURSO: *	TURNO: *
DEPTO: *	CURRÍCULO: PEDAG_N_2007	SÉRIE: 0

UNIDADE: CESUMAR - CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ

DEPTO: CHSA - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

CURSO: PEDAG - GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

TURNO: NOTURNO

REGIME: Anual

CARGA HORÁRIA: 3.540

CURRÍCULO: PEDAG\_N\_2007

CRÉDITOS: 3.540

ATIVIDADE COMPLEMENTAR: 200

Série	Disciplina	Optativa	Obrigatória	C/H Semanal	Carga Horária
4	NGER_F100_003		SIM	0	100
4	PEDAG100_002		SIM	0	100
4	PEDAG100_003		SIM	0	100
4	PEDAG160_013		SIM	4	160
4	PEDAG160_016		SIM	4	160
4	PEDAG80_010		SIM	2	80
4	PEDAG80_013		SIM	2	80
4	PEDAG80_020		SIM	2	80
4	PEDAG80_021		SIM	2	80

Disciplinas Optativas a serem cumpridas na Série:

Quantidade de Disciplinas: 0

Quantidade Horas: 0

Carga Horária na Série: 940

Quantidade de Disciplinas na Série: 9