

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

GEIZA TORRES GONÇALVES DE ARAUJO

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ESPAÇO E TEMPO DE FORMAÇÃO
DO PEDAGOGO PARA A ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

Juiz de Fora
2010

GEIZA TORRES GONÇALVES DE ARAUJO

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ESPAÇO E TEMPO DE FORMAÇÃO DO
PEDAGOGO PARA A ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

ORIENTADORA: PROFESSORA DOUTORA MARIA DA ASSUNÇÃO CALDERANO.

Juiz de Fora
2010

Dedico este trabalho as (aos) estagiárias (os) de ontem, de hoje e as (os) que ainda virão. Motivo maior desse mergulho no mundo do conhecimento em busca de respostas e sentido ao meu fazer profissional.

Àqueles que me completam: Marcio, Carolina e Felipe. Cúmplices eternos dos meus sonhos e realizações.

Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

A DEUS,
pela vida, coragem, determinação e oportunidades:
“Tudo posso Naquele que me fortalece”.

Aos meus pais,
por seus exemplos eternos de honradez e amor incondicional.

Aos meus irmãos,
amigos inseparáveis que com carinho cuidam de mim.

Aos meus filhos e meu esposo,
pelo incentivo, compreensão e expressão de orgulho a cada batalha vencida.

Aos meus amigos:
do Granbery, por fazerem parte da minha história;
do grupo de pesquisa, por estarem presentes nesta caminhada aprendendo juntos;
professor Arsênio, por ser um incentivador incansável.

À minha orientadora Professora Doutora Maria da Assunção Calderano,
que, com sua competência técnica me permitiu aprender e compreender que há muito o que
aprender ainda. Que através de sua capacidade humana e comprometimento profissional me
permite continuar acreditando na educação e nos educadores.

RESUMO

Esta investigação tem por objetivo central analisar **a relação entre teoria e prática** presente no Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia e o significado atribuído a esse componente curricular desenvolvido no curso de formação inicial, pelos discentes e pedagogos que hoje atuam no ensino fundamental em algumas escolas públicas e particulares da cidade de Juiz de Fora. Buscam-se possíveis relações entre as experiências vividas no estágio e a prática pedagógica atual desses profissionais. O estágio supervisionado nesta pesquisa caracteriza-se enquanto campo de conhecimento e também valiosa oportunidade de imersão no campo profissional favorecendo a construção de uma praxis educativa. A praxis educativa é entendida, na perspectiva de Vásquez, como prática intencional, interpretativa e criadora sendo neste sentido transformadora. Além desse autor, esta pesquisa toma como base as principais contribuições teóricas de diversos pesquisadores como: Libâneo, Pimenta, Franco, Tardif, Bourdieu, Giddens entre outros. Para atingir os objetivos propostos e realizar análises mais sistematizadas que permitam uma nova visão sobre os processos de formação do pedagogo, principalmente o relacionado ao estágio supervisionado, optou-se por implementar três tipos de procedimentos de coleta e análise de dados. O **primeiro** refere-se a uma **análise documental**, através da qual se focaliza a base legal que sustenta as concepções sobre o pedagogo e a sua formação. O **segundo** conjunto de informações utilizadas e analisadas refere-se a **dados secundários**, cuja fonte é uma **pesquisa interinstitucional** intitulada “A Formação, o Trabalho dos Docentes que atuam no Ensino Fundamental e a Avaliação Sistêmica das Escolas Mineiras: um estudo comparado”, coordenada por Calderano (2009) dentro da qual foi desenvolvido um *survey* contendo, entre outros aspectos, questões relativas ao estágio. Decorrente dos estudos documentais e temáticos e da análise da pesquisa interinstitucional definiu-se o **terceiro** tipo de procedimento de coleta e análise de dados realizado através de entrevistas com professores da escola básica e com estudantes de Pedagogia de uma Faculdade particular da cidade de Juiz de Fora. Foram escolhidos dois subconjuntos de professores com os quais se realizou, separadamente, uma entrevista semi-estruturada. Também as discentes do sétimo período do curso de Pedagogia da Faculdade Metodista Granbery (FMG) que já concluíram o estágio curricular constituíram parte do universo dessa investigação e participaram, em outro momento, de entrevista semi-estruturada. Além dos dados coletados a partir destas entrevistas procedeu-se a análise dos documentos específicos de estágio: Plano de Atividade de Estágio e Relatório de Estágio das discentes, sujeitos desta pesquisa. Tal levantamento permitiu a sistematização de pistas sobre os significados construídos a partir da vivência dessa atividade no campo profissional. Esta pesquisa pauta-se na ideia de que o estágio pode representar um momento privilegiado de síntese teórico-prática, embora não se constitua o único espaço para tal aproximação. Apesar dessa ideia pautar toda a discussão neste trabalho, a análise dos dados aponta ainda um distanciamento entre espaço de formação profissional e campo profissional dificultando a construção de saberes pedagógicos necessários à construção de identidade numa perspectiva em que a articulação teoria, prática e reflexão seja orientadora da atuação profissional do pedagogo.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Supervisionado. Formação do Pedagogo. Praxis educativa. Relação teoria e prática. Saberes docentes.

ABSTRACT

This investigation is aimed to analyze the relation between theory and practice present in the Pedagogy course's supervised internship and the meaning assigned to that part of the curriculum developed in the initial training course, by students and pedagogues who now work in primary education in some public and private schools of the city of Juiz de Fora. It seeks possible connections between the lived experiences on the internship and the current pedagogical practice of these professionals. The supervised internship, in this research, is characterized as a field of knowledge and also valuable opportunity for immersion in the professional field favoring the construction of an educational praxis. The educational praxis is understood, in view of Vásquez, as intentional practice, interpretive, creative and transformative in this sense. Besides this author, this research builds on the major theoretical contributions of various researchers such as: Libâneo, Pimenta, Franco, Tardif, Bourdieu, Giddens and others. To achieve the proposed goals and achieve more systematic observations and analysis that enable a new insight into the processes of pedagogue training, mainly related to the supervised internship, was chosen to implement three types of procedures for collecting and analyzing data. The **first** refers to a **documentary analysis** through which focuses on the legal basis that maintains the conceptions about the pedagogue and their training. The **second** set of information used and analyzed refers to **secondary data**, whose source is a research **among various institutions** entitled "The Formation, the Work of Teachers who work in Elementary Education and the Systemic Assessment of Schools from Minas Gerais: a comparative study", coordinated by Calderano (2009) within which a survey was developed containing, among other aspects, issues relating to internship. Resulting from documentary studies and thematic analysis of institutional research was defined the third type of collection procedure and data analysis, conducted through interviews with primary school teachers and students of Pedagogy of a particular Faculty of Juiz of Fora. Two subsets of teachers were selected with whom held separately in a semi-structured interview. Also, the students of the seventh period of the Pedagogy Course of the Faculdade Metodista Granbery (FMG) who have completed the curricular internship, constituted part of the universe of this research and participated in another moment of semi-structured interview. Besides the data collected from these interviews the study proceeded with the analysis of specific documents of internship: Plan Activity of Internship and Internship Report – from the students, subjects of this research. This research allowed the systematization of clues about the meaning built from the experience of this activity in the professional field. This research is based on the idea that the internship may represent a privileged moment of theoretical and practical synthesis although it does not constitute the only space for such an approach. While this idea guided the whole discussion, in this paper the analysis of the data also shows a gap between space of professional training and professional field hindering the construction of pedagogical knowledge required for the construction of identity within a perspective in which the integration of theory, practice and reflection is the guiding professional role of the pedagogue.

KEYWORDS: Supervised Internship. Educator Training. Educational Praxis. Theory and Practice Relation. Teacher Knowledge.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - INSTITUIÇÃO QUE O ENTREVISTADO CONCLUIU OU ESTÁ FAZENDO O CURSO DE PEDAGOGIA (RECq1.7) (Dados de Juiz de Fora)	61
Tabela 2 - OPINIÃO DO ENTREVISTADO SOBRE SEU ESTÁGIO CURRICULAR, REALIZADO NO SEU CURSO DE FORMAÇÃO, SEGUNDO AS AFIRMAÇÕES ABAIXO (q.23) (Dados de Juiz de Fora).....	63
Tabela 3 - MAIOR CONTRIBUIÇÃO PARA SUA FORMAÇÃO COMO PROFESSOR (q 38) (Dados de Juiz de Fora).....	66

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 METODOLOGIA	18
1.1 Questões de investigação, objetivos geral e específicos.....	18
1.2 Universo da pesquisa.....	19
1.3 Especificação das etapas da pesquisa e procedimentos: coleta e análise dos dados, definição dos sujeitos.....	20
1.4 O referencial teórico metodológico orientador do estudo.....	26
2 A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: a relação do Estágio com os elementos fundantes da praxis educativa.....	29
2.1 Identidade profissional: a questão dos saberes e a relação teoria e prática na formação do professor.	29
2.2 O estágio curricular	35
3 ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS QUE INFLUENCIARAM OU FORAM INFLUENCIADOS POR DIVERSAS CONCEPÇÕES DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS.....	37
3.1 Proposições legais: a legalidade, a intencionalidade e a formação de professores.....	37
3.2 As políticas para formação de pedagogos: o estágio supervisionado.....	39
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS “CONSTRUCTOS”.....	60
4.1 As contribuições da pesquisa interinstitucional.....	60
4.1.1 Identificação e caracterização dos respondentes.....	60
4.1.2 O que dizem essas professoras sobre sua formação: o estágio e a prática de ensino	62
4.2 Os significados construídos a partir das experiências vivenciadas no estagio curricular por professores de escolas públicas e particulares de Juiz de Fora e discentes do curso de Pedagogia da Faculdade Metodista Granbery.....	66
4.2.1 A dinâmica implementada na coleta de dados.....	66
4.2.2 Dados de caracterização dos professores participantes.....	67
4.2.3 Dados de caracterização das discentes.....	68
4.2.4 Olhando mais de perto o estágio curricular.....	70
4.2.4.1 O estágio curricular: desafios, dinâmica de orientação e relação espaço de formação e campo profissional.....	70
4.2.4.2 O significado atribuído ao estágio.....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	94

APÊNDICE 1 TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO.....	103
APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	104
ANEXO 1 - RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO /CONSELHO PLENO.....	106
ANEXO 2 - LEI Nº 11.788, DE 25 DE SETEMBRO DE 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes.....	112

INTRODUÇÃO

A incursão neste trabalho fundamentou-se no pensamento de Pádua, que diz:

[...] toda pesquisa tem uma intencionalidade, que é a de elaborar conhecimentos que possibilitem compreender e transformar a realidade; como atividade, está inserida em determinado contexto histórico-sociológico, estando, portanto, ligada a todo um conjunto de valores, ideologia, concepções de homem e de mundo que constituem este contexto e que fazem parte também daquele que exerce esta atividade, ou seja, o pesquisador” (PÁDUA, 1996, p.30, *apud* MILANESI,2004, p.16).

A partir dessa perspectiva é de suma importância situar o leitor apresentando-me, dando pistas de valores e concepções que assumidos e construídos, a partir de vivências e estudos, constituíram o “EU” professora formadora de professores.

Formada pelo Curso Normal em nível médio assumi mesmo antes de me formar o trabalho docente a partir de um projeto de monitoria. Trabalhei durante um ano no Projeto Alfa¹, processo experimental de atendimento a crianças com dificuldades de aprendizagem, multi-repetentes, não alfabetizadas.

A partir dessa experiência, após me formar no magistério, lecionei durante muitos anos em escolas públicas e em uma escola privada assumindo todas as séries dos anos iniciais do ensino fundamental. Essa experiência prática da profissão definiu em mim a ideia de um saber prático que a princípio garantia habilidades e competências necessárias e suficientes ao bom desempenho profissional.

Mais tarde, as exigências de uma formação mais especializada e continuada despertaram-me para novas concepções sobre o ensinar e o aprender e, a partir deste ponto, as palavras formação, habilidade e competência ganharam o sentido de qualificação, propiciando novos significados em minha trajetória enquanto educadora.

Em 2004 iniciei minha experiência como professora formadora de professores na Faculdade Metodista Granbery, no curso Normal Superior, ministrando a disciplina Prática Pedagógica.

Essa disciplina tinha como objetivo geral proporcionar aos futuros professores o conhecimento da realidade educacional através de um contato direto com seu campo de estudo - a escola -, desde o primeiro período do curso. No entanto, a relação dessa disciplina

¹ Projeto desenvolvido no ano de 1977 pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais.

com as outras que compunham a matriz curricular ficava sempre distanciada de uma articulação necessária e desejada, reforçando no processo de formação a dicotomia entre teoria e prática, processo de formação e realidade educacional.

Mais tarde, em 2006, por ocasião da oficialização das Diretrizes Nacionais do Curso de Pedagogia, o curso Normal Superior dessa faculdade deu lugar ao curso de Pedagogia.

A prática pedagógica nesse novo contexto é proposta a partir de um projeto de articulação teórico-prática no interior de todas as disciplinas que compõem a matriz curricular, sob a responsabilidade de cada professor. Como parte integrante desse projeto encontra-se as atividades de estágio curricular, que a mim coube supervisionar e orientar.

Essa responsabilidade configurou-se um desafio e oportunidade de construir coletivamente, com professores e discentes, uma proposta de estágio que de fato permitisse a compreensão e, a partir dela, a definição de significados e sentido à formação inicial que pudesse se estender à prática profissional.

A princípio, a elaboração da proposta de estágio teve como preocupação se ancorar na determinação legal. A orientação dessa pauta partiu da Resolução CNE/CP² n° 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.

Nessas diretrizes pode-se observar a centralidade dos conhecimentos teóricos e práticos sobre os quais se estrutura a formação profissional do pedagogo, o reconhecimento da escola como organização complexa e sua função social, determinando a pesquisa, a docência e a gestão dos processos educacionais, como pontos centrais dessa formação.

É ainda nessas diretrizes que fica determinada a realização do estágio curricular ao longo do curso, no sentido de proporcionar aos futuros profissionais experiência de exercício profissional, mas também como oportunidade de fortalecimento de atitudes, conhecimentos e competências nas áreas específicas de atuação do pedagogo prioritariamente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sabe-se da importância das políticas públicas para a organização do sistema de ensino, mas essas políticas precisam ser formuladas e implementadas com base na realidade concreta que a educação apresenta, ou seja, devem ser propostas a partir da reflexão sobre essa realidade por aqueles que desenvolvem o fazer educativo caracterizando uma democratização do ensino que, segundo Libâneo e Pimenta (1999), passa pela formação, valorização,

² CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno

condições de trabalho, pesquisas e experiências inovadoras no desenvolvimento profissional dos educadores.

Neste sentido, seria insuficiente propor um projeto de estágio curricular que se ancorasse apenas na determinação legal não levando em consideração as bases necessárias para o desenvolvimento de uma ação educativa que se constrói num processo amplo de aprendizagem de conhecimentos teórico metodológicos, de saberes pedagógicos mais amplos e que envolve a valorização e reconhecimento identitário e profissional dos professores.

Nesta perspectiva de formação em que os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade ganham valor à medida que permitem ao professor ampliar a consciência sobre a sua atuação educacional e transformá-la, a reflexão sobre a realidade tornou-se essencial para a construção de um novo projeto de estágio no curso de Pedagogia da Faculdade Metodista Granbery.

Essa reflexão concentrou-se em três aspectos: a) na observação e constatação do pouco significado atribuído ao estágio pelas discentes que o compreendem apenas como o cumprimento de uma determinação legal; b) na dificuldade por parte desses estudantes em compreender a relação entre a teoria abordada no curso de formação e as práticas vivenciadas em suas atividades no Estágio Curricular ou em sua vida profissional. Neste sentido, observa-se a existência de muitos (as) dos (as) discentes que já assumem a docência e a gestão de instituições de Ensino Fundamental e de Educação Infantil, mesmo estando ainda cursando Pedagogia; c) percebe-se, presente no imaginário dos alunos e na orientação profissional de muitos dos professores formadores, a concepção de estágio ainda concebido como sendo a parte prática do curso.

Para Pimenta e Lima (2004, p.33), o estágio “identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais”, concepção construída a partir das propostas de formação e das disposições legais que sempre determinaram a realização dessa atividade no final de um curso, não “fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica” e caracteriza um curso carente de teoria e de prática.

Para as autoras (2004, p.29), o estágio curricular deve ser considerado enquanto campo de conhecimento que se estabelece na relação entre cursos de formação e o campo profissional compreendido como “objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica” (p.24).

O estágio curricular considerado a partir dessa perspectiva determina outro ponto que, observado e vivenciado em minha prática diária enquanto supervisora de estágio, se apresenta

como algo que precisa ser levado em consideração nesta reflexão: a distante relação entre campo profissional e espaço de formação e a não percepção dos “professores cooperantes”³ como sendo também formadores de professores.

A afirmação de Bianchi (2002) de que estagiar é tarefa do aluno e é preciso que ele demonstre sua capacidade, exerça funções condizentes com o seu conhecimento teórico-prático e tenha consciência do papel profissional que desenvolverá na sociedade, determina mais um ponto de reflexão: no estágio apenas a observação prática dos espaços de atuação profissional sem articulação com a teoria, não daria conta de interpretar a realidade que a cada dia se mostra mais complexa.

Sabe-se que a articulação teoria e prática é fundamental para que o conhecimento supere a ingenuidade da curiosidade e assim avance para o “pensar certo” que, segundo Paulo Freire (1996), é a compreensão de que nenhum conhecimento é pronto e acabado e como seres históricos somos produtores desse conhecimento que intervém e constrói o mundo rompendo com amarras históricas que fundamentam uma educação reprodutivista e disciplinadora.

O estágio curricular, além de ser o cumprimento de uma determinação legal apresenta-se como um dos momentos em que o (a) estudante de Pedagogia possa através da participação ativa no campo profissional, confrontar e perceber a teoria na prática estabelecendo relações entre o que acontece no âmbito das organizações educacionais e o que se discute nos cursos de formação do pedagogo, desenvolvendo novos saberes e um modo de agir coletivo.

É a partir do reconhecimento da influência dos conhecimentos científico-sociais abordados no curso de formação por meio de suas disciplinas e de diversos elementos do senso comum, presentes no embate entre os saberes da experiência e os saberes do conhecimento que se pode visualizar a transformação da prática, desde que desejada.

Os aspectos apresentados acima alertam para a necessidade da construção de uma concepção de estágio curricular percebida em sua abrangência didática, filosófica e sociológica, concepção essa fundamental para a construção de uma proposta que aproxime o saber do fazer extrapolando os estabelecimentos legais.

Neste contexto, qual o problema a ser compreendido? Que elementos se procura verificar nesta pesquisa?

³ Expressão utilizada por Guerra (1999) ao se referir aos professores que supervisionam o estágio no campo profissional.

Delineando a questão de estudo:

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura, destacam-se orientações para que o curso de formação privilegie o reconhecimento do campo profissional por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica desde o primeiro período.

Essa orientação trouxe uma nova perspectiva aos cursos de formação do pedagogo, nas parece não ter rompido com o estigma que marca as atividades realizadas no estágio supervisionado. Ainda hoje se percebe, a partir dos aspectos observados na minha prática docente e apresentados no início dessa introdução, um estágio que não consegue ir além de uma concepção que o caracteriza como uma atividade determinada por uma questão legal, desenvolvida por uma necessidade de cumprimento de horas ou de tarefas ou ainda como tempo de uma atividade prática instrumental.

Segundo Pimenta e Lima (2004, p.39), o estágio, quando concebido como uma instrumentalização técnica, fica reduzido à hora da prática ou ao “como fazer”. Nesse âmbito, o estagiário precisa desenvolver habilidades específicas para executar a sua profissão, impedindo quase sempre a necessária articulação entre a teoria abordada nas disciplinas do curso, a vida e o trabalho concretos que ocorrem nas escolas.

Percebe-se nesse modelo de estágio, no qual se observam posturas dicotômicas - em que teoria e prática são tratadas isoladamente durante o curso de formação - e uma proposta de tendência tecnicista que, segundo Franco (2002)⁴, desprestigia o “protagonismo dos pedagogos [...] reduzindo a educação a mera instrução; a formação docente em treinamento de habilidades; os professores em ensinadores”, o que afasta a atuação profissional do pedagogo da realização de uma praxis educativa.

Os componentes curriculares - entre eles o estágio curricular -, numa perspectiva de análise e de interpretação do fazer pedagógico, não podem se transformar também, no momento de captar os desvios e falhas da escola num criticismo vazio de uma reflexão fundamentada, provocando um afastamento entre campo profissional e universidade.

Há de se levar em consideração que a prática pedagógica é contextualizada, e a reflexão que vai concretizar a contínua relação entre teoria e prática precisa ter por base a análise dos aspectos antropológicos, gnosiológicos e sociais necessários à compreensão da realidade presente no campo de atuação profissional do pedagogo.

⁴ Síntese da conferência proferida pela autora em Belo Horizonte durante o Fórum de Educação - Pedagogo: que profissional é esse? A pedagogia para além dos confrontos. Setembro de 2002.

Neste sentido, defende-se que o estágio pode ocorrer a partir de estudos críticos e analíticos das práticas fundamentados pelas teorias que, por sua vez, seriam realimentadas e reelaboradas por essas práticas. Nisso se constitui uma das tarefas da universidade: um espaço de formação e de construção de conhecimento e da Pedagogia.

Algumas pesquisas realizadas sobre o tema, aqui analisadas por Guerra (1999), Arnoni (2001), Fonseca (2004), Fonseca (2008), entre outras, deixam claro essa problemática relação entre teoria e prática no processo de formação e defendem o estágio supervisionado e sua relevância na formação do pedagogo.

Em sua dissertação de mestrado defendida na Faculdade de Educação da UNICAMP, em 1999, Guerra alerta para a necessidade de se vincular às experiências de estágio, um contexto social, político, cultural e pedagógico mais amplo.

Essa análise parte de sua prática como supervisora de estágio desde 1993, e tem como questões centrais as possibilidades de se estabelecer um intercâmbio entre universidade e escola através do estágio supervisionado, como “via de mão dupla” viabilizando uma formação reflexiva tanto para os alunos estagiários quanto para os “professores cooperantes” do estágio.

Sabe-se, porém, que ainda pode ser apontado como recorrente no discurso de muitos professores que atuam nas escolas e, que de certa forma é reproduzido por alguns alunos que estão realizando o estágio, de que o que se aprende na teoria não se aplica na prática e que todo o entusiasmo do estagiário ou do professor iniciante só se justifica por estarem eles contagiados por um centro de formação distante da realidade concreta da escola.

Este discurso proferido pelos professores no campo profissional determina a distante relação entre a universidade, como representante de uma teoria esvaziada da realidade, e a escola como espaço em que apenas os conhecimentos construídos com base na experiência têm valor para dar conta da complexidade do fazer pedagógico.

Em sua tese de doutorado, intitulada “A prática do estagiando do Magistério na perspectiva da praxis educativa: do Estágio Supervisionado do CEFAM de Jales”, Arnoni (2001) analisa o Estágio Supervisionado do CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) e procura demonstrar a relevância de que por meio do estágio devem se articular duas instituições educacionais: a formadora e a escola básica, como rica oportunidade de discussão político-pedagógica, através de um trabalho pedagógico capaz de aproximar os alunos dos espaços educacionais e de trazer elementos dessas realidades para discussão no espaço acadêmico.

Por esse motivo, o Estágio reúne as condições favoráveis de propiciar reflexões sobre e a partir da realidade [...] revigorando-se assim a necessidade de repensá-lo e de buscar a sua (re) definição como componente curricular de formação de professores (ARNONI, 2001, p.22).

A autora destaca os estudos de Fazenda (1990), que apontam uma revisão bibliográfica realizada nos últimos dez anos que antecederam à sua pesquisa e revelam um imenso desacerto de intenções no que se refere ao Estágio, ao demonstrar que os trabalhos analisados não caminham para a construção de uma proposta consistente e ordenada.

Outro destaque dado por Arnoni (2001, p.19) em seu estudo é o de que:

[...] Gatti (1997), ao levantar questões em torno da qualidade da formação de professores, aponta o Estágio como um de seus pontos críticos. Para ela, o problema do Estágio não é recente, parece datar desde sua instituição.

Essa relação **teoria e prática, espaço de formação, realidade e campo profissional** foi abordada de forma contundente também nas investigações de Selma Carvalho Fonseca (2004), ao analisar as possibilidades e limites na implantação de uma proposta de estágio. A pesquisadora aponta em seus estudos a existência de múltiplas e conflitantes definições para esses mesmos conceitos por parte dos professores formadores, discentes e interlocutores de estágio. Essas contradições e distorções podem ser percebidas também entre o projeto de estágio e o Projeto Político Pedagógico do curso investigado em seus estudos.

Para Fonseca (2004, p. 201), esse conflito conceitual que provoca a fragmentação dos saberes do professor gera uma proposta de trabalho pedagógico ativista que o distancia das condições para a prática da pesquisa e enriquecimento acadêmico, tornando-o “‘presa’ do senso comum, com certa consciência da realidade, mas não no seu sentido criador”.

Se, segundo a autora (2004, p.201), “a reflexão do professor é a passagem necessária para a interiorização real da teoria” é indispensável que este tenha as condições necessárias para a reflexão e possa realizar a mediação necessária de modo que nem a teoria nem a prática fiquem comprometidas.

No processo de formação, os estudos de Fonseca (2004) apontam para a necessária vinculação entre teoria e prática e que esta não se reduza à prática como componente curricular interpretada como sendo equivalente à prática de ensino que pode ser excluída de outras atividades relevantes do fazer escolar.

Essas considerações podem ser novamente verificadas nos estudos de Fonseca (2008). A autora, ao investigar o processo de reforma curricular realizado no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ nas décadas de 80 e 90, em busca de compreender as razões

sócio-históricas da definição de uma nova identidade profissional do pedagogo centrada na docência, constata um desejo de superação do caráter tecnicista desse curso de formação do pedagogo, mas ainda caracterizado por uma intensa fragmentação de seus conteúdos e uma dissociação entre teoria e prática.

Consoante com essas informações percebe-se que para a continuidade desses estudos apresentados faz-se necessário investigar e analisar o estágio para além de uma proposta curricular, buscando captar os significados que ele foi capaz de gerar entre os professores que hoje estão no campo profissional.

Cabe aqui apresentar um esclarecimento elaborado por Pimenta e Lima (2004, p. 24), ao conceituar o **“estágio curricular”** como aquele que enquanto campo de conhecimento permite ao (a) estudante analisar, investigar e interpretar criticamente o campo profissional, seu objeto de estudo, e o **“estágio profissional”**, cujo objetivo é de inserir os alunos no campo profissional.

Como foco desta investigação o estágio curricular supervisionado é definido como campo de conhecimento e oportunidade de imersão no campo profissional, espaço e tempo privilegiados no processo de transposição didática e da realização de uma praxis educativa.

Essa definição e as reflexões realizadas até aqui orientam a seguinte questão de investigação: quais **significados os professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas e particulares de Juiz de Fora, e os discentes do curso de Pedagogia da Faculdade Metodista Granbery, atribuem ao estágio realizado em seu processo de formação inicial e qual sua contribuição para a atuação profissional?**

O estudo aqui proposto demonstra uma preocupação que vai além da análise dos modelos propostos para a realização do estágio enquanto componente curricular. Propõe uma compreensão do estágio como uma das ações responsáveis pela articulação entre a teoria e a prática, enquanto elemento fundamental do fazer docente, e que interfere também no processo de construção da identidade profissional do pedagogo e dos saberes necessários a uma praxis educativa fundamentada por uma ação transformadora.

Nesta investigação, parte-se do pressuposto de que a formação oferecida em sala de aula no processo de formação inicial, apesar de fundamental, não garante por si só os requisitos básicos para o pleno exercício de sua profissão, o que exige uma aproximação cada vez maior com o campo de trabalho.

Tendo por base **a relação entre teoria e prática**, o **objetivo geral** desta investigação é de analisar as experiências vivenciadas no estágio curricular do curso de Pedagogia. Para tanto, buscou-se identificar e compreender os significados atribuídos a essa atividade pelos

pedagogos que hoje atuam no ensino fundamental em algumas escolas públicas e particulares da cidade de Juiz de Fora, e pelos discentes que desenvolveram essa atividade em seu curso de formação na Faculdade Metodista Granbery.

Para o alcance desse objetivo esta pesquisa toma como base as contribuições de diversos pesquisadores, a saber: Pimenta (2004, 2005, 2006), Libâneo (1999, 2004, 2007), Franco (2001, 2008), Tardif (2003, 2007), que teorizam sobre a formação de professores, o estágio supervisionado e discutem basicamente a identidade profissional, a construção dos saberes e a articulação entre teoria e prática. Num campo teórico-conceitual Bourdieu (1997, 1998) e Giddens (1991, 2002, 2003, 2005) contribuem de forma significativa ao esclarecerem as relações entre estrutura social, campo e *habitus*. Nesse contexto, Vasquez (1997) é um interlocutor importante, sobretudo no que se refere ao conceito de praxis educativa. Outros autores também auxiliaram na fundamentação e orientação do caminho e suas trilhas.

Tendo em vista o objetivo proposto, este trabalho se organiza da seguinte forma:

O primeiro capítulo referente à Metodologia propõe esclarecer a respeito do referencial teórico-metodológico que orienta o percurso que foi adotado no desenvolvimento da pesquisa, a partir da questão de investigação e seus objetivos e a definição dos sujeitos e dos instrumentos que foram utilizados nesta investigação, além de apresentá-los.

O segundo focaliza estudos temáticos e busca identificar as concepções que versam sobre o estágio supervisionado, a **relação teoria e prática**, a construção da **identidade profissional**, a questão dos **saberes profissionais necessários à atuação educacional**.

No terceiro capítulo analisa-se a **relação teoria e prática**, a construção da **identidade profissional**, a questão dos **saberes profissionais** tendo como base o processo histórico e os aspectos legais da formação de professores no Brasil presentes na legislação que regulamenta essa formação, tendo como foco, o estágio supervisionado.

No quarto capítulo deste trabalho analisam-se os dados coletados a partir das entrevistas e documentos. Através da fala dos sujeitos desta investigação são indicados os significados referentes ao estágio curricular e suas relações com os estudos temáticos e a prática profissional.

Nas considerações finais sintetizam-se as descobertas que se realizaram ao buscar os objetivos propostos nesta investigação.

1 METODOLOGIA

Este item tem o propósito de esclarecer os procedimentos metodológicos que orientam a proposta de pesquisa. O objetivo geral e os objetivos específicos dessa investigação foram definidores do itinerário apresentado.

1.1 Questão de investigação, objetivos geral e específicos:

A partir da questão de investigação - que significados os professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas e particulares de Juiz de Fora e os discentes do curso de Pedagogia da Faculdade Metodista Granbery, atribuem ao estágio realizado em seu processo de formação inicial e qual sua contribuição para a atuação profissional? Identifica-se como **eixo central** do estudo, o estágio curricular desenvolvido nos cursos de formação inicial do pedagogo.

A partir desse eixo propõem-se como **categorias centrais** de estudo e de análise: identidade do pedagogo, saberes pedagógicos e a relação teoria e prática.

Essas categorias foram definidas como decorrência direta do eixo central ao compreender o estágio curricular como espaço e tempo de construção de identidade e conhecimento através da articulação de saberes, teoria e prática.

Em torno desse eixo estruturante e de suas categorias centrais, definiu-se o objetivo geral desta pesquisa, conforme já apresentado na introdução:

Tendo por base a **relação entre teoria e prática**, analisar as experiências vivenciadas no estágio curricular do curso de Pedagogia, identificando e compreendendo o significado atribuído à essa atividade pelos pedagogos que hoje atuam no ensino fundamental em algumas escolas públicas e particulares da cidade de Juiz de Fora e pelos discentes que desenvolveram essa atividade em seu curso de formação na Faculdade Metodista Granbery.

A partir deste objetivo geral, derivam-se objetivos específicos orientadores da construção dos instrumentos de pesquisa:

- Analisar como o estágio é concebido e tratado nas determinações legais que prescrevem a formação inicial e nas políticas de formação inicial de professores.

- Traçar, a partir de dados secundários de uma pesquisa interinstitucional a opinião de professores a respeito de seu processo de formação, principalmente no aspecto que representa o foco dessa investigação: o estágio supervisionado.
- Investigar o significado atribuído ao estágio curricular através da análise de sua metodologia, dinâmica e processo de avaliação, identificados através de depoimento de profissionais que hoje atuam na escola e de discentes que desenvolveram essa atividade em seu curso de formação;
- Relacionar os significados do estágio e as avaliações do mesmo atribuídos pelos dois agrupamentos de sujeitos deste estudo: professores e pedagogos em exercício e discentes que concluíram suas atividades de estágio;
- Buscar relações entre os significados atribuídos ao estágio pelos sujeitos que já se encontram no campo profissional e a análise, apresentada por eles da própria prática profissional;
- Identificar, entre os sujeitos da pesquisa, as noções construídas sobre a identidade profissional, saberes pedagógicos e prática pedagógica;
- Identificar e mapear os desafios encontrados para a realização do estágio supervisionado a partir da análise dos dados empíricos.

1.2 Universo da pesquisa

A questão de investigação e seus objetivos são elementos definidores do universo da pesquisa e das etapas para o seu desenvolvimento.

Elegem-se como universo desta pesquisa os professores que hoje atuam no ensino fundamental de escolas públicas e particulares da cidade de Juiz de Fora e também, os discentes do curso de Pedagogia da Faculdade Metodista Granbery que atualmente estão no sétimo período do curso e já realizaram o estágio curricular como proposto na resolução de Prática Pedagógica e Estágio Curricular do Curso de Pedagogia dessa faculdade.

Ao definir o universo a ser investigado cuidou-se para que nos grupos pudessem participar professores formados antes da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, outros formados após essa LDB e um terceiro grupo constituído por discentes que vivenciam um curso de Pedagogia que reflete em seu projeto o que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia instituída em 15 de maio de 2006.

A opção por esses recortes ocorre por, historicamente, a LDB (9394/96) representar uma orientação legal que reconhece e trata a formação inicial dos profissionais do ensino

motivando a implementação de diversas políticas que buscam qualificar essa formação. Isso se deve às novas tecnologias e formas de organização do trabalho, especialmente a partir dos anos 80, ao definirem a necessidade de uma afirmação do caráter profissional do trabalhador em educação e por ser as Diretrizes Nacionais a primeira a legislar diretamente sobre a formação do pedagogo.

1.3 Especificação das etapas da pesquisa e procedimentos: coleta e análise dos dados, a definição dos sujeitos.

A pesquisa apresenta-se organizada em seis etapas inter-relacionadas com a problemática de investigação.

Definida a questão central cuida-se de observar alguns princípios específicos inerentes ao desenvolvimento de uma investigação científica relativos a uma necessária reflexão teórica consistente e a definição de instrumentos adequados.

Uma incessante vigilância crítica foi implementada para que o foco da pesquisa não fosse tomado apenas de um ponto de vista visando minimizar inferências e efeitos enviesadores que podem ser provocados pela proximidade entre o objeto investigado e a ação profissional, pois, enquanto supervisora e orientadora de estágio supervisionado, o tema mais que científico é propositalmente de interesse próximo e pessoal.

Devido a essa aproximação do tema associa-se os saberes e experiências prévias tomando-os como um componente da análise – não constituindo-se na única interpretação possível –, deixando campo aberto para outras possibilidades de interpretação a partir do “estranhamento ao familiar”, na atitude de buscar algo novo dentro dessa temática tendo em mente o diálogo com outros estudiosos sobre o assunto.

Com o intuito de superar os limites do senso comum, propõe-se a construção de um referencial teórico e conceitual, cujo objetivo é mapear os principais conceitos sobre os quais se ancoram a pesquisa, a saber: identidade profissional; saberes experienciais, saberes disciplinares, curriculares e profissionais; teoria, prática e praxis educativa.

Por esse motivo optou-se **em primeiro lugar** por apresentar um referencial teórico ligado aos conceitos centrais com a finalidade de levantar informações a partir de estudos e pesquisas gerados em torno desses conceitos. Ou seja, buscou-se fazer uma revisão de literatura apoiada nos conceitos de estágio, identidade profissional, saberes pedagógicos, a relação teoria e prática e praxis educativa.

Da mesma forma, logo a seguir, **numa segunda etapa**, buscou-se levantar dados históricos e legais sobre a formação de professores identificando com maior precisão o cenário no qual ocorrem a construção e as mudanças internas relativas aos conceitos e concepções que orientam as políticas de formação de professores.

Numa terceira etapa utilizou-se parte dos dados secundários de uma pesquisa interinstitucional, intitulada “A formação, o trabalho dos docentes que atuam no ensino fundamental e a avaliação sistêmica das escolas mineiras: um estudo comparado”, que investigou, através de um *survey*, 230 professores que atuam no 5º ano do Ensino Fundamental de algumas escolas públicas mineiras nas redes municipais e estaduais de Juiz de Fora, Belo Horizonte, Viçosa, São João Del Rei, Mariana e Ouro Preto e teve como objetivo central:

[...] investigar o processo de formação e a prática docente através dos depoimentos oferecidos pelos egressos dos cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Buscou-se também identificar quais as relações entre as avaliações sistêmicas e o trabalho desenvolvido nas escolas, buscando subsídios para a elaboração de políticas educacionais que busquem a qualificação do ensino (CALDERANO, 2009).

Tais escolas foram selecionadas com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), disponível no banco de dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) sendo que 50% dessas escolas alcançaram índices mais elevados na avaliação e os outros 50% representam os menores índices.

Essa pesquisa foi realizada pelas IEEs mineiras: Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal de Viçosa, Universidade Federal de São João Del Rei, Universidade Federal de Ouro Preto; Universidade Federal de Mariana, Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade Estadual de Minas Gerais e foi coordenada por Calderano (2009).

Participaram dessa pesquisa docentes e estudantes de graduação, mestrado e doutorado das instituições envolvidas, entre eles esta pesquisadora.

Essa pesquisa abordou diferentes aspectos relacionados ao processo de formação e às práticas docentes dos sujeitos pesquisados, entre eles o Estágio Curricular vivenciadas por eles nesse tempo.

A partir da análise de algumas informações coletadas na referida pesquisa, com foco às referentes ao Estágio, foram construídos critérios que auxiliaram na definição de situações que remeteram ao delineamento de uma amostra intencional focalizada no presente estudo.

Do conjunto de questões apresentadas pelo *survey*, nesta investigação fez-se um recorte e optou-se por analisar a frequência de aparecimento da opinião relativa ao desenvolvimento das atividades de prática e estágio curricular, mais especificamente as questões que inquiriam sobre o tema desta investigação

As respostas a estas questões foram extraídas do banco de dados construído a partir da inserção das informações no software *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) e utilizou-se as abordagens quantitativa e qualitativa nessa análise.

Cabe declarar que de uma amostra total de 230 professores entrevistados pela pesquisa interinstitucional optou-se por analisar os dados coletados apenas de 62 pesquisados por representarem os sujeitos que trabalham em escolas sediadas em Juiz de Fora.

A intenção de se utilizar esse conjunto de informações justifica-se pela necessidade de traçar um panorama mais geral sobre a opinião desses professores a respeito de seu processo de formação, principalmente no aspecto que representa o foco dessa investigação: o estágio supervisionado.

A partir dessa amostra construída na pesquisa, criou-se outro filtro, a partir do qual se constituiu parte dos sujeitos desse estudo.

Esses sujeitos foram identificados a partir das características das escolas a que pertencem – não sendo necessariamente os mesmos sujeitos focalizados na pesquisa interinstitucional. Procurou-se apenas guardar uma relação entre os sujeitos de ambas as pesquisas, observando o pertencimento dos professores a escolas com características específicas tendo como parâmetro o IDEB.

Inicialmente o quadro amostral que foi organizado para o desenvolvimento dessa pesquisa indicava o nome de 23 escolas da rede estadual e municipal da cidade de Juiz de Fora. Desse conjunto, três dessas escolas da rede pública foram selecionadas de forma aleatória, relacionando-se respectivamente aos três subconjuntos do IDEB – escolas com alto, médio e baixo índice - para serem visitadas e assim formalizar os primeiros contatos.

Foram realizados contatos pessoais para esclarecimentos junto à direção das escolas sobre os objetivos da pesquisa e uma carta convite foi entregue aos professores que se sentiram livres para definirem se participariam ou não dessa etapa da investigação através de uma entrevista semi-estruturada.

A visita a essas escolas ocorreu nos meses de novembro e dezembro de 2009, o que dificultou o aceite dos professores, já que este período representa um tempo letivo cheio de festividades e reuniões pedagógicas reduzindo o tempo disponível para participarem da pesquisa. O fato dessa visita às escolas só ter ocorrido neste período justifica-se por ter sido

necessário a esta investigação uma análise primária dos dados da pesquisa “A formação, o trabalho dos docentes que atuam no ensino fundamental e a avaliação sistêmica das escolas mineiras: um estudo comparado” já que esses dados foram orientadores das questões que seriam aprofundadas nesta etapa.

Dos contatos realizados conseguiu-se organizar dois grupos de entrevistadas. De um universo total de 20 professores contatados oito se prontificaram a participar desse estudo e dessas oito, seis compareceram às entrevistas. Duas dessas professoras formadas antes da LDB 9394/96 e quatro depois dessa lei, sendo que quatro dessas entrevistadas também trabalham na rede privada de ensino.

Esse processo de definição dos sujeitos representa a **quarta etapa** dessa investigação.

A entrevista semi-estruturada foi o instrumento escolhido para levantar dados e foi realizada com os dois grupos de professores que se formaram a partir das respostas às cartas convite caracterizando a **quinta etapa** dessa investigação.

Buscou-se na opção por este instrumento de coleta de dados evitar a diretividade nas perguntas, prejudicando o alcance dos resultados. As entrevistas realizadas tiveram por fim revelar as condições estruturais, procedimentos e significados implementados e construídos na prática do estágio.

Esta investigação privilegia, em sua busca por significados atribuídos ao estágio pelos sujeitos entrevistados, o relato sobre as vivências desses professores descortinando experiências que não estariam explícitas em outros documentos.

De acordo com Freitas (1998), a memória é uma combinação de imagens visuais relacionadas a uma estrutura que lhes dá significado. Assim, “a memória é uma função psicológica que é essencialmente social em sua origem e irreduzível a acontecimentos de uma mente individual, sendo sua natureza social essencial para a continuidade da vida mental de cada indivíduo” (p.32).

Segundo Ballaciano e Castro (2007, p.9), “ao contarem suas histórias, os professores falam de uma cultura, um meio social, um esquema de valores e uma ideologia” sintetizando uma história social. Neste caso, o interesse de suas histórias são suas memórias de formação, em especial as relativas ao estágio curricular vivenciado por esses sujeitos em seu processo de formação.

A primeira entrevista ocorreu nas dependências de uma das escolas contatadas. A definição por este espaço deu-se por representar um elemento facilitador, levando-se em consideração a disponibilidade de tempo das entrevistadas e o apoio da direção da escola. Participaram duas professoras dessa mesma escola.

Essa entrevista teve a duração de duas horas. No intuito de captar todas as falas com a precisão devida, optou-se por gravar e transcrever a fala dos entrevistados, com a devida autorização prévia.

A segunda entrevista foi realizada na casa da entrevistadora. A escolha por esse espaço tem seu motivo determinado pelo fácil acesso e possibilidade de reunir professoras de diversas escolas num mesmo grupo de entrevista. Essa entrevista teve duração de 1h30min e contou com a participação de quatro professoras que também tiveram suas falas gravadas e transcritas.

A **sexta etapa** proposta refere-se a uma outra entrevista semi-estruturada realizada com seis alunas do sétimo período do curso de Pedagogia, e orientadas por esta pesquisadora em suas atividades de estágio curricular. Essas discentes participaram de forma voluntária deste estudo. Buscou-se neste processo ouvir as discentes que haviam terminado neste período a realização do estágio. As falas foram gravadas e transcritas para posterior análise.

Todas as entrevistas semi-estruturadas foram orientadas pela dimensão deste estudo - o estágio supervisionado -, suas subdimensões e aspectos construídos a partir dos objetivos propostos:

A subdimensão – a descrição do estágio curricular realizado pelos professores e pedagogos em exercício em algumas escolas públicas e particulares de Juiz de Fora e pelos discentes que já desenvolveram essa atividade em seu curso de formação na Faculdade Metodista Granbery -, e seus aspectos consistiram de:

- desafios;
- metodologia;
- dinâmica de orientação;
- relação espaço de formação e campo profissional.

A subdimensão - o significado atribuído ao estágio -, e seus aspectos, foram::

- avaliação da experiência;
- contribuição para a construção da identidade profissional;
- a construção de saberes;
- a relação teoria e prática.

Ao tratar as informações coletadas a partir das entrevistas, após sua transcrição, cada fala foi lida repetidamente e organizada em um quadro de categorias.

A partir da fala dos entrevistados foi possível levantar os aspectos considerados mais relevantes relacionados às categorias centrais que, agrupadas em matriz de respostas, permitiu a sistematização da pesquisa a partir da análise de conteúdo.

A análise de conteúdo, segundo Bardin (2002), é uma técnica que analisa, sobretudo, as formas de comunicação verbal, escritas ou não escritas, que se desenvolvem entre os indivíduos. A análise de conteúdo foi realizada com o exame de cada ou depoimento, utilizando-se de procedimentos próprios.

Para Bardin (2002), os indicadores podem ser quantitativos (a frequência de aparecimento), qualitativos (a presença ou ausência de uma característica), ou indicadores combinados (quantitativos e qualitativos), mas sempre buscando a relação presente.

Bardin (2002) orienta ainda, a organização da análise em três momentos distintos: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados (inferência e interpretação).

A partir dessa orientação, a técnica utilizada nesta pesquisa foi a da análise categorial, permitindo uma análise temática que, segundo Bardin (2002), consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação e a partir da inferência ou da interpretação proceder a análise desejada.

Considerando-se os objetivos do trabalho e as questões teóricas apontadas, ordenou-se e classificou-se os seus conteúdos de acordo com os núcleos temáticos baseados nas categorias de análises que representam as categorias centrais desta investigação: identidade do pedagogo, saberes pedagógicos e a relação teoria e prática.

Das discentes entrevistadas procedeu-se também à análise de seus documentos de estágio. Neste caso, optou-se por priorizar o Plano de Atividades de Estágio, em seu item “**I Justificativa**” e os relatórios finais de estágio I e II e III, buscando na análise de seu conteúdo pistas sobre os significados construídos sobre o estágio e o fazer pedagógico. Somem-se a isso, a articulação entre teoria e prática apresentada a partir da descrição analisada e fundamentada das atividades realizadas.

A escolha das discentes como sujeitos dessa investigação deu-se pela necessidade e importância de refletir sobre o estágio orientado pela pesquisadora transformando-o em parte do objeto de estudo, pois as decisões, ponderações, afirmações e questionamentos iniciais que acompanham esta investigação foram também motivos geradores dessa pesquisa. Aqui, depara-se com desafios inevitáveis: além da reflexão própria do processo de investigação, a pesquisa representa um exercício de análise do projeto proposto pela Faculdade Metodista

Granbery e autocrítica à ação supervisora, por exigir uma postura de observação e análise da prática acadêmica implementada na realização do estágio nessa instituição.

Enseja-se que ao realizar o cruzamento de todas as informações possa-se alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa. Ao identificar, analisar e compreender os significados atribuídos ao estágio curricular pelos sujeitos investigados, promover descobertas que compartilhadas possam qualificar propostas e ações concretas na construção de novas concepções e práticas de formação.

1.4 O referencial teórico-metodológico orientador do estudo.

Com base nas buscas realizadas e definidos os objetivos, optou-se uma abordagem qualitativa compreendendo-a como facilitadora do processo de análise com base em algumas de suas características que, segundo Lüdke & André (1986, p.11-12), apresenta dados predominantemente descritivos e tendo em vista o processo foca nos significados que as pessoas dão às coisas.

Como fonte dessa realidade descrita por esses sujeitos utilizou-se de alguns princípios do Realismo Crítico.

Entende-se adequada a definição desse referencial teórico metodológico por permitir compreender a realidade estudada no campo da objetividade e da subjetividade.

De acordo com Calderano (2003, p.3-4), “os teóricos realistas enfatizam o interesse pelas estruturas e mecanismos da realidade”. Esse interesse é determinado a partir do reconhecimento de que o “mundo social é inerentemente hermenêutico, histórico e transformacional” o que endossa a falibilidade reconhecendo que no processo de conhecer não existem “explicações últimas”.

Ainda segundo essa pesquisadora:

Através do Realismo Crítico, a ciência é vista como uma atividade humana que visa descobrir, através de uma mistura de experimentação e razões teóricas, as entidades, estruturas e mecanismos (visíveis e invisíveis) que existem e operam no mundo (CALDERANO, 2003, p.5).

Neste estudo aspectos inerentes a essas estruturas e mecanismos não escaparam do exercício da análise das falas e dos documentos apreendidos durante a coleta de dados.

Neste sentido, não se pode deixar de considerar que as características dos espaços educacionais seguem as tendências das instituições modernas que, segundo Giddens (2005),

são diferentes dos modelos tradicionais de ordem social, em sua extencionalidade, por se apresentarem muito mais globalizantes, e na intencionalidade, pois alteram algumas das características de nossa existência cotidiana.

Esse modelo de instituição propõe relações ampliadas que para Giddens (2005) representam um aumento da *reflexividade* social, ou seja, da necessidade de “estarmos sempre pensando, ou refletindo, a respeito das circunstâncias em que nossas vidas se desenrolam” (GIDDENS, 2005, p.540).

Observa-se que, ao dar centralidade ao termo *reflexividade* como “algo assentado na monitoração contínua da ação que os seres humanos exibem, esperando o mesmo dos outros”, Giddens (2003, p.3) constrói uma nova maneira de entender as mudanças trazidas pela vida moderna e defende que a *reflexividade* moderna pode trazer formas mais democráticas de convivência privada e pública.

A *reflexividade* da vida social moderna consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz de informação renovada sobre estas próprias práticas, alterando assim constitutivamente seu caráter. [...] Em todas as culturas, as práticas sociais são rotineiramente alteradas à luz de descobertas sucessivas que passam a informá-las. [...] a modernidade é marcada por um apetite pelo novo [...] (GIDDENS, 1991, p.45).

Os espaços escolares e não-escolares, como instituições inseridas na sociedade, possuem *estruturas* que “têm um conjunto de regras e recursos implicados, de modo recursivo, na reprodução social” (Giddens, 2003, p.XXXV). Essas regras sendo elementos normativos e códigos de significação têm seus recursos como impositivos, que surgem da ação dos agentes humanos e alocativos, que se referem aos aspectos do mundo material.

Compreender os espaços de atuação profissional do pedagogo como *estruturas* significa compreendê-los muito mais que apenas espaços de eventos ou ações aleatórios; eles são estruturados ou padronizados de formas distintas.

Nesses espaços o pedagogo relacionará sua ação e intenção pedagógica e ideológica com os projetos e recursos materiais e humanos ali existentes e também com as relações interpessoais que deverão ser restabelecidas e reestruturadas a partir de cada ação, o que evidencia que “existe necessariamente uma relação entre a *estrutura* e a *ação*” (GIDDENS, 2005, p.531).

É nessa sociedade real que o pedagogo, através de sua ação, imprime ou não a sua marca conceitos e concepções; os conceitos e concepções pré-existentes nessas estruturas

exercem influência sobre a forma de ser e agir desse indivíduo, o que torna complexo conciliar ação individual e prática coletiva.

Neste sentido faz-se necessário, além de uma articulação entre teoria e prática, que haja uma articulação entre estrutura social e indivíduo: “As pessoas mudam com as organizações e as organizações mudam com as pessoas.” (LIBÂNEO, 2004, p.13).

Compreender o Estágio Curricular como um tempo de aprendizagem que ocorre através das relações estabelecidas em um ambiente institucional entre um profissional e um aprendiz alerta para o fato de que esse contato deflagra um campo de força entre o *habitus* de quem faz, e ao mesmo tempo de quem aprende o que determina a complexidade das relações de aprendizagem.

Bourdieu (2007, p.22) define *habitus* como “princípios geradores de práticas distintas e distintivas”, que se constrói na sociedade, sofre influência e influencia as transformações culturais e sociais.

Neste estudo compreende-se *habitus* definido por Bourdieu e Passeron (1982, p.175), como “um sistema de disposições duráveis” que tem sua origem e se constrói sob determinadas condições sociais, primeiro na autoridade familiar e sistematicamente em outros espaços culturais entre eles a escola (*habitus* escolar e acadêmico) que pode ser compreendido como “[...] produto da interiorização dos princípios de arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da ação pedagógica e por isso de perpetuar-se nas práticas e princípios do arbitrário interiorizado” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p.44).

Pelo seu caráter flexível e relacional, o conceito de *habitus* é entendido aqui em sua relação com o conceito de campo que o complementa. Para Bourdieu (2007) o campo representa o espaço em que ocorrem as relações entre indivíduos e grupos sociais, sempre motivadas pelas disputas que ocorrem em seu interior.

Supõe-se, a partir das orientações propostas por essa abordagem filosófica, que a influência do campo de ação do pedagogo e seu *habitus* escolar, acadêmico e profissional interferem e contribuem para a definição dos significados atribuídos ao estágio realizado por esses sujeitos em seu curso de formação.

2 A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: a relação do Estágio com os elementos fundantes da praxis educativa.

Defino como meta nesta etapa de minha pesquisa, focalizar estudos temáticos que busquem identificar e refletir sobre os conceitos e definições relativos à identidade profissional, a questão dos saberes necessários à atuação educacional, a relação teoria e prática no sentido da praxis e o estágio curricular

2.1 Identidade profissional, a questão dos saberes e a relação teoria e prática na formação do professor.

Para início dessa reflexão uma palavra de Miguel Arroyo na apresentação de seu livro “Ofício de mestre: imagens e auto-imagens” (2007 p.11-13):

Aprendi que trabalhar com a educação é tratar de um dos ofícios mais perenes da formação humana. Nossas práticas se orientam por saberes e artes aprendidas desde o berço da história cultural e social [...] Saberes e sensibilidades aprendidas e cultivadas. [...] é difícil identificar nosso ofício de mestre com uma imagem única [...] o que sabemos fazer e temos de fazer no cotidiano convívio com a infância, a adolescência e juventude não cabe em imagens simplificadas nem em um único conceito, professor, docente, mestre, alfabetizador, supervisor, orientador.

É a partir dessa fala de Arroyo (2007) que se pretende identificar, conceituar e compreender as concepções sobre a identidade profissional, os saberes e a necessária relação entre teoria e prática.

O processo de conceituação desses elementos exige a princípio a afirmação de que “o professor é um profissional cuja atividade principal é o ensino [...] e o seu profissionalismo refere-se ao seu desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor” (LIBÂNEO, 2004, p.75).

É preciso compreender competência, não como qualificação, que pode ser entendida como aquisição de saberes determinados legalmente para aquisição de diplomas e certificados, mas sim como habilidades e atitudes incorporadas ao *habitus* profissional.

Estas habilidades e atitudes devem ser desenvolvidas através da ação/reflexão, o que não as restringe ao domínio de técnicas elaboradas por especialistas, mas a saberes revelados através “de uma epistemologia da prática profissional”, ou seja, através da elaboração de um

saber que é próprio do fazer pedagógico e que são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais (TARDIF, 2003, p.256).

Existe uma relação direta entre profissionalismo docente e os contextos em que sua prática educativa será realizada. Para Nóvoa (1995), a conduta profissional do educador pode se restringir a uma simples adaptação aos contextos existentes ou pode numa perspectiva crítica se constituir em estratégias que irão intervir nessa realidade.

Nesse sentido, “o professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos práticos preexistentes” (NÓVOA, 1995, p. 74).

A ampliação do sentido de profissionalidade, isto é, dos campos de ação e intervenção do educador não pode provocar uma diluição no conteúdo próprio da prática docente, mas sim provocar uma discussão e definição de uma proposta de formação que também amplie o campo de conhecimento e reconheça as especificidades dos saberes profissionais e as formas como esses são construídos contribuindo para a construção de identidades já, a partir do processo de formação inicial.

De acordo com Silva (2004, p. 32), identidade é “a soma de significados que estrutura a vida de um indivíduo ou de um povo, contudo, parte-se do princípio de que antes de qualquer coisa, a identidade não é mais única e sim múltipla”.

Castells (2000, *apud* Silva, 2004, p.32) observa que as identidades “constituem fontes de significado para os próprios atores, por eles originadas, e constituídas por meio de um processo de individuação”, o que torna todas e quaisquer identidades resultantes de uma construção, que tem como objetivo organizar significados que se mantenham ao longo do tempo, em um determinado espaço e em um contexto social e político fortemente marcado por relações de poder.

Nesse estudo realizado por Silva (2004), a autora traz, ainda a partir das propostas de Castells (2000), a seguinte distinção entre os processos de construção de identidades:

[...] Identidade legitimadora: introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais; Identidade de resistência: criada por atores que se encontram em posições/ condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade, ou mesmo opostos a estes últimos; Identidade de projeto: quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda a estrutura social. (SILVA, 2004, p.32).

A partir desta distinção, defende-se aqui a construção de uma identidade de projeto em que o pedagogo assuma mais do que a condição de um executor do fazer educativo, e que a partir da reflexão e intervenção possa construir caminhos, saberes e conhecimentos, reafirmando o seu valor e o seu papel na sociedade.

Sabe-se que a construção de uma identidade que se constitui a partir da significação social da profissão exige um saber, que não é um saber fragmentado sobre a educação e sobre a Pedagogia, mas segundo Libâneo, Pimenta e Franco (2007, p.81), trata-se de saberes pedagógicos que surgem das necessidades “postas pelo real” sem reduzi-los aos “esquemas apriorísticos das ciências da educação” vistos apenas como “objetos de análise de diferentes perspectivas: histórica, psicológica, antropológica etc. É preciso conferir-lhes um estatuto epistemológico”, reconhecendo o fazer pedagógico como de um saber próprio, baseando-se na prática social da educação.

Para Libâneo (2004, p.35): “Colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve os saberes e competências do ensinar”. Ao mobilizar os saberes da experiência, é possível articular teoria e prática e, para isso, a parceria entre campo profissional e os cursos de formação é de suma importância para a consolidação desses objetivos.

Ao determinar a necessidade de um saber não fragmentado, cabe explicitar, que num sentido amplo o saber engloba, segundo Tardif (2003, p. 255), “os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes” é aquilo que pode ser identificado como “saber, saber-fazer, saber-ser”.

De acordo com Tardif (2003, p.11), “saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer”. Esse saber está sempre relacionado com a pessoa e a identidade de quem faz, com suas experiências, história e relações.

Portanto, esses saberes não surgem de forma desconectada da realidade e nesse caso estudá-los requer relacioná-los a “esses elementos constitutivos do trabalho docente”, sem reduzi-los a processos mentais, que Tardif chama de “*mentalismo*”, ou seja, forma de subjetivismo já que reduz o conhecimento e a realidade a representações mentais centradas no individualismo, apoiados na atividade cognitiva dos indivíduos, desconsiderando esse saber enquanto um saber social.

Segundo Tardif (2003), o saber dos professores é social por ser um saber partilhado por um grupo, por repousar sobre um sistema que o legitima e o transforma no espaço e tempo das mudanças sociais.

No entanto, o reconhecimento da natureza social dos saberes do professor não pode permitir que ao fugir do “*mentalismo*” caia-se no “*sociologismo*” e ao reconhecer os condicionantes sociais: ideologia, lutas sociais, inculcação e reprodução cultural como condicionantes desses saberes, elimine e desconsidere a contribuição dos atores, tirando do professor a sua vez e voz na produção de seus saberes.

Nesta perspectiva há o reconhecimento de um saber adquirido pela experiência e não apenas de um pacote de conteúdos cognitivos definidos de uma vez durante um período denominado de formação.

Ao determinar o peso e o papel desses saberes em relação aos outros conhecimentos, Tardif (2003, p.14) chama a atenção sobre a provisoriade dos saberes, “tanto os saberes a serem ensinados como o saber-ensinar” e remete-se ao que Pierre Bourdieu chama de *arbitrário cultural*: esses saberes não se baseiam “em nenhuma ciência, em nenhuma lógica, em nenhuma evidência natural”.

[...] a Pedagogia, a Didática, a Aprendizagem e o Ensino são construções sociais cujos conteúdos, formas e modalidades dependem intimamente da história de uma sociedade, de sua cultura legítima e de suas culturas (técnicas, humanistas, científica, populares, etc.), de seus poderes e contra poderes, das hierarquias que predominam na educação formal e informal, etc. (TARDIF, 2003, p. 14).

Ao levar em consideração estas concepções no processo de formação, não cabe reduzir os estágios à mera observação, à prática instrumental e ao criticismo caracterizado como uma dissociação entre teoria e prática, o que reduz seu poder para a construção de teorias fundamentadas na prática.

Nesta investigação buscou-se estabelecer esta relação entre os saberes do professor, estabelecidos por uma formação proposta por uma pedagogia institucionalizada, com base em fundamentos, metodologias e práticas, mas também em saberes inerentes ao *habitus* e sua relação com o *campo* dentro da perspectiva filosófica já apresentada. Um saber produzido na “interface entre o indivíduo e o social, entre o ator e o sistema” (TARDIF, 2003, p.16).

Mas que conhecimentos e habilidades são necessários e precisam ser abordados nos cursos de formação que se realiza na relação entre a universidade, o professor e o campo profissional?

Segundo Tardif (2003), a questão epistemológica é o centro da formação profissional que deve se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados pelas disciplinas científicas. Esses conhecimentos devem ser adquiridos a partir de um conjunto de saberes

mobilizados e utilizados pelos professores em todas as suas tarefas, ou seja, produzidos no interior do “mundo dos professores”, na realidade prática do ensino.

O processo de formação precisa investir na criação de estratégias didáticas e investigativas com vistas a auxiliar na composição de possíveis saberes pedagógicos, os quais poderão servir de apoio para a compreensão e transformação das práticas mediante ações críticas, realizadas pelos próprios pedagogos.

A instituição formadora, enquanto campo de construção de saberes científicos, epistemológicos precisa ser a mediadora e a sistematizadora desses saberes que surgem a partir das experiências de professores e estagiários no campo profissional.

A concepção de formação que reconhece o papel da experiência na produção de conhecimento. Significa que a prática desenvolvida pelo professor “não se resume a uma mera execução de rotinas práticas ordenadas arbitrariamente”. Compreende que a atividade profissional dos educadores tem uma dimensão racional, que lhe permite estabelecer relações com os valores, o social e também com os pressupostos referentes aos seres humanos e sobre as opções epistemológicas sobre o conhecimento que se transmite.

Para Pimenta e Lima (2004), é nesse processo que as teorias se apresentam como recursos que serão utilizados na análise e investigação das práticas institucionalizadas e precisam ser compreendidas como explicações provisórias da realidade.

Os modelos teóricos tidos como coerentes e que têm êxito e se propagam mesmo se adaptando às diferentes realidades sem perderem a sua autenticidade, “saíram da fecundação entre pensamento e ação; não são deduções a partir da teoria [...], mas também não se trata de uma prática sem ideias que a orientem” (NÓVOA, 1995, p.83).

Nessa perspectiva, cabe ao processo de formação superar a visão dicotômica entre teoria e prática e todas as disciplinas, sejam as de fundamentos ou aquelas relacionadas às didáticas, devem contribuir oferecendo conhecimentos e métodos para que a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação se estabeleçam nossas propostas de formação que visem a praxis educativa no fazer pedagógico do pedagogo.

Para a compreensão da praxis educativa nesta investigação, buscou-se referências teóricas nas ideias de Vásquez (1977, p.3) que ao introduzir a discussão filosófica sobre a praxis a identifica como “atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano”.

Já empregado na Antiguidade pelos gregos, o termo praxis designa a ação humana, a prática. Vásquez (1977) esclarece que a opção de utilizar em sua pesquisa o termo praxis surgiu como forma de “livrar” o conceito de prática do sentido pejorativo que hoje,

geralmente, se aplica a ela como atividade estritamente utilitária, para compreendê-la mais como atividade interpretativa e transformadora, o que a afasta de uma concepção ingênua e espontânea.

Neste sentido é possível compreender que “toda praxis é atividade, mas nem toda atividade é praxis” (Vásquez, 1977, p.185).

A praxis assume a dimensão mais humana quando é criadora, revolucionária e transformadora, ou seja, quando é possível ao homem instaurar uma nova realidade.

A prática entendida como ideia e ação que articula a prática docente como expressão do saber pedagógico constitui-se, segundo Pimenta (2005, p.47), na “fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica” tornando o trabalho docente oportunidade de objetivação do professor podendo representar dois níveis: adaptativa ou criativa.

[...] mais do que nunca, os homens precisam esclarecer teoricamente sua prática social, e regular conscientemente suas ações como sujeitos da história. [...] uma elevada consciência das possibilidades objetivas e subjetivas do homem como ser prático, ou seja, uma autêntica consciência da praxis (VÁSQUEZ, 1977, p.47).

Para Vásquez (1977), mesmo que a teoria possa se mostrar autônoma em relação à prática, a prática não existe sem orientação teórica. Entre essas orientações ele destaca o conhecimento: da realidade que deverá ser transformada; da técnica que deverá ser utilizada na transformação e da prática acumulada que deverá avançar em relação a determinado nível teórico.

Num enfoque dialético, ou seja, “numa forma de pensar ligada ao movimento, à totalidade, que percebe os opostos se exigindo mutuamente” (VASCONCELLOS, 2003, p.137), a relação teoria e prática determina que a clareza teórica surge na tentativa de se agir e da reflexão sobre esta ação. Portanto, praxis, a atividade prático-crítica, é “carregada de sentido, de significado, de intencionalidade é uma teoria provocada, desafiada pelas questões da prática (VASCONCELLOS, 2003, p.159).

Assim, de acordo com Vásquez:

A dependência da teoria em relação à prática, e a existência desta como últimos fundamentos e finalidades da teoria, evidenciam que a prática - concebida como uma práxis humana total - tem primazia sobre a teoria; mas esse seu primado, longe de implicar uma contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela (VÁSQUEZ, 1977, p.234).

Nesse sentido, compreende-se que não basta uma boa teoria para que a prática se realize com êxito, mas tão pouco se entende que a prática se basta por si mesma. O que orienta para uma formação baseada em um domínio sólido dos saberes profissionais em que ação/reflexão atuem articuladamente num processo contínuo de transformação da ação em pensamento e ideias em ação.

2.2 O estágio curricular

São os conceitos e concepções apresentados até aqui para orientar a busca de referenciais que permitem compreender o papel do estágio curricular na formação dos profissionais da educação.

Há uma fonte de significados que orientam na construção de um conceito de estágio curricular como sendo um tempo determinado no currículo durante o qual o aluno toma conhecimento, instrui-se em relação ao exercício profissional relativo à sua formação.

Mas que outros conceitos estão sendo construídos em relação ao estágio curricular? Como a partir desses conceitos podem-se compreender as concepções de formação do pedagogo que estão sendo propostas e por isso determinam os significados construídos pelos sujeitos pesquisados a partir da realização dessa atividade?

Segundo Pimenta e Lima (2004), a profissão do professor é prática e, o modo de aprender a profissão pode se desenvolver através de uma perspectiva da imitação de modelos. Isso se dá a partir da observação, da imitação, reprodução das práticas entendidas como boas, e geralmente ocorre nos momentos de estágio em áreas de atuação desvinculadas do contexto escolar.

Para Pimenta (2005, p. 16), os saberes que constituem a identidade profissional do professor já o acompanham desde as suas vivências enquanto aluno. É na relação com professores significativos, na valoração dada à atividade docente, nas relações estabelecidas entre seus pares professores que a identidade profissional vai se construindo.

Os alunos aprendem com seus próprios professores, re-significando o fazer, adaptando-o aos contextos nos quais se encontram utilizando-se das experiências, incorporadas ao seu *habitus escolar ou acadêmico*, e dos saberes que adquiriram.

Aplica-se aqui o conceito de *habitus*, apresentado por Bourdieu (2007, p.22), como “princípios geradores de práticas distintas [...] mas também esquemas classificatórios”. Assim, o sujeito estabelece e opta pelo que é bom ou mau nos domínios mais diferentes da prática, no caso, da prática pedagógica.

Mas isso não é suficiente e apresenta alguns limites. Não existem parâmetros confiáveis para se conceituar um bom professor e nem sempre o aluno dispõe de elementos para essa ponderação crítica e acaba transpondo modelos e práticas em situações que exigiriam outro fazer pedagógico.

Infelizmente, esta forma de pensar a formação caracteriza o modo tradicional que ainda está presente em nossos dias, em propostas de estágio que se reduzem a observar e imitar sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social.

Quando o exercício da profissão é concebido como técnico, reduz-se a concepção de profissional ao prático e podemos ver nesse modelo de formação a dicotomia entre teoria e prática.

O estágio pode ainda adquirir um caráter complementar, ou seja, planejado *a priori* propõe atividades desconectadas das reais necessidades do campo profissional e transforma-se no momento de comprovar ou identificar teorias nas práticas dos professores, por isso acontece no final do curso quando entende-se que o aluno está embasado teoricamente para aquela ação.

Essa proposta de estágio, segundo Piconez (2001) evidência a dicotomia entre teoria e prática e não favorece “reflexões sobre uma prática criativa e transformadora” não realimentando o conjunto de teorias que o professor necessita no seu fazer educacional.

O estágio curricular que tem sido apontado como espaço de articulação, teoria e prática, também é concebido como tempo e espaço de construção de conhecimentos.

Nessa concepção de estágio ele passa a ser percebido não como oportunidade de transposição das teorias e conteúdos aprendidos no curso de formação, mas como eixo integrador dos saberes da experiência e do conhecimento, num processo de reflexão que é fundamental na construção dos saberes pedagógicos.

O estágio que favorece a imersão no trabalho docente pode promover saberes e é nesta experiência que os (as) alunos (as) poderão levar em consideração os conhecimentos construídos a partir da prática, sua identidade e as contribuições teóricas que cercam esta profissão. Neste sentido o estágio é teoria e prática.

A partir dessa concepção, passa-se a compreender o estágio como oportunidade de aproximação da realidade profissional, instrumento da praxis e, portanto passa a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação (PIMENTA, 2004, p.55).

3 ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS QUE INFLUENCIARAM OU FORAM INFLUENCIADOS POR DIVERSAS CONCEPÇÕES DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

O estágio, nos cursos de formação dos pedagogos, precisa ser relacionado à proposta curricular e aos contextos sociais, culturais e históricos que o concebem. Entende-se como parte muito significativa desse contexto as políticas educacionais que estabelecem decisivamente as coordenadas de tal realidade.

Nesta análise defino como foco de atenção analisar como o estágio é concebido e tratado nas determinações legais que prescrevem a formação inicial e nas políticas de formação inicial de professores

3.1 Proposições legais: a legalidade, a intencionalidade e a formação de professores

A análise do processo histórico e dos aspectos legais da formação de professores no Brasil pode dar pistas que permitam compreender que concepções influenciam as propostas e proposições acerca desse tema que se transformam em significados e orientações práticas que deverão ser desenvolvidas por esses sujeitos.

Bourdieu (2007, p.91) afirma que seria “um dos poderes principais do Estado, o de produzir e impor (especialmente por meio da escola) as categorias de pensamento que utilizamos espontaneamente a todas as coisas do mundo, e ao próprio Estado”.

Entende-se, nessa perspectiva, Estado como uma relação, mais exatamente uma relação de forças entre classes e frações de classe, e aí reside a sua gênese e a determinação de seu poder político e de seu caráter histórico e processual.

Segundo Bourdieu (2007, p.97), “o Estado é um *x* (a ser determinado) que reivindica com sucesso o monopólio do uso legítimo da violência física e *simbólica* em um território determinado”, que podemos chamar de Estado-nação.

O governo responsável pelo aparelho de Estado tenta, a partir das políticas públicas, materializar sua concepção de sociedade através das instituições que ficam a seu encargo. Entre elas podem-se destacar as instituições educacionais.

De acordo com Neves (2005, p.29), “sendo o Estado capitalista um Estado de classes, tende a organizar a escola [...] conforme a concepção de mundo da classe dominante e

dirigente [...]” nessa perspectiva de formação privilegia-se a capacitação técnica, um novo tipo de humano para atender a uma nova tendência no trabalho e no processo produtivo.

Autores ligados a uma concepção mais crítica e mais progressista da educação como Apple (2006), denunciam essa visão utilitarista da educação e de como as políticas preocupadas com a eficiência interna do sistema, em termos de custos e, com sua eficácia externa, em termos de sua adequação ao mercado de trabalho estão em desacordo com os ideais e compromissos daqueles que entendem a educação como um processo de formação para o exercício pleno da cidadania e sua importância para a criação de uma real democracia.

Cabe ressaltar que a relação entre cidadania e educação não se esgota nem está devidamente colocada quando se passa a defender simplesmente educação para todos (ARROYO, 2000, p.40).

Assim, vincular a liberdade, a ordem moral e política à educação têm um peso ideológico, ou seja, “há idéias e ideais políticos que não podem ser ignorados” (Arroyo, 2000, p.34).

Ao refletir sobre essas ideias e ideais pode-se entender em que medida as políticas educacionais interferem no pensamento pedagógico e este nas propostas de formação de professores.

Segundo Swingewood (1978, p.73), para a Teoria Social de Marx, “a estrutura econômica da sociedade cria conhecimento como um produto social que, no contexto das relações de classes, significa ilusões e erros - ideologia”. Assim as ideias são historicamente, socialmente e economicamente situadas e representam interesses práticos de grupos politicamente representados.

Ainda, de acordo com Swingewood (1978, p.76), em Marx a ideologia está relacionada a um conjunto de crenças e valores que refletem “a vida social, política e econômica de tal modo que se produzem distorção, ilusões e uma ‘falsa consciência’ do mundo social” que no mundo “capitalista representa um elemento cada vez mais importante para conseguir a coesão social e a legitimidade política”. Para tal conceituação de ideologia Marx retoma novamente a filosofia de Hegels e sua ideia de alienação.

Nesta reflexão é fundamental uma base teórico-filosófica que esclareça o conceito de ideologia indicada por Severino (1986, p. XI) como “categoria indispensável para a análise e compreensão do fenômeno educacional”.

Chauí (2000, p.174) entende que a ideologia é a “elaboração intelectual incorporada pelo senso comum social” através da qual os pontos de vista, as opiniões, geralmente da classe dominante, dirigente, tornam-se as de toda sociedade.

Para a autora, a ideologia tem como função principal camuflar as divisões sociais e políticas gerando uma falsa sensação de universalidade dos direitos pela ideia de que todos participam do projeto de nação e que são as diferenças individuais, os talentos e as capacidades que determinam o grau de oportunidades dos indivíduos.

Na discussão do sentido ideológico da educação não se pode deixar de reconhecer três níveis de significação que estão intrinsecamente ligados ao fazer educacional: a prática educacional (social e histórica está presente no conjunto total da prática de uma dada sociedade); a teoria da educação (teorias científicas, ideias filosóficas que buscam explicitar o fenômeno educacional) e o plano legal que nesta etapa do estudo pretende focalizar.

Segundo Severino (1986, p.55), como todas as demais atividades a educação não escapa ao controle da superestrutura jurídica. Cabe a legislação “regulamentá-la na prática” e essa se funda em princípios admitidos como de interesse geral da sociedade o que leva a concluir que a “legislação é um veículo adequado à transmissão da ideologia”.

Percebe-se no estudo dos fatos históricos dos quais se pode destacar o acervo das propostas de formação que, há nesse processo uma grande tentativa de participação de diversos grupos da sociedade civil mobilizados para a transformação das políticas de formação. No entanto, as decisões e determinações legais ainda sofrem influência das políticas monopolistas vinculadas a interesses hegemônicos e econômicos que acabam por caracterizar uma educação que pouco pode avançar no sentido de ser emancipadora e construtora de identidades.

A partir dessa reflexão busca-se um contorno das proposições legais para abordar a formação de professores sob a luz das políticas educacionais e da participação efetiva da sociedade civil na construção e defesa dessas políticas.

3.2 As políticas para formação de professores: o estágio supervisionado

Nesta parte apresenta-se uma síntese das propostas para formação docente na perspectiva da ação do Estado, através da política educacional por ele desenvolvida, mais especificamente aquelas relacionadas ao estágio supervisionado, foco central deste projeto de pesquisa.

Nessa análise serão foco de atenção, as propostas curriculares e outras orientações legais e pedagógicas presentes neste conjunto legal.

Segundo Villela (2007), o início de um controle progressivo do Estado sobre a educação formal cruza-se com o início de um processo de formação docente presente na primeira intenção sistematizadora dessa formação, portando torna-se um assunto de políticas sociais que já pode ser encontrada na Lei Geral de 1827. Esta lei apresenta uma proposta e pode-se dizer que ela abre caminho em termos legais para a formação de professores, mas que não se traduz em resultados concretos naquele momento.

Apenas com a promulgação do Ato Adicional de 1834, num esforço descentralizador, o Império transfere às províncias a responsabilidade de organização dos seus sistemas de ensino (primário e secundário) e a formação de professores, o que ocorre num momento marcado pela forte pressão que o Estado Imperial sofria com um incipiente avanço da industrialização, da lenta expansão do trabalho assalariado e as divergências com aqueles que de todas as formas pretendiam manter suas prerrogativas de poder.

No entanto, é no início do Brasil República que fica mais evidente a interferência do Estado e sua intervenção político-ideológica na educação cada vez mais pensada e organizada como instrumento fundamental para o desenvolvimento social e econômico.

É nesse contexto, marcado pela concepção de que seria através de uma instrução para todas as classes, ou seja, da uniformidade por meio da instrução, que o professor passa a ser visto como aquele encarregado da missão de elevar o nível intelectual e moral da população, “unificando padrões culturais e de convivência social” (VILLELA, 2007, p. 104).

No início, na formação de professores, segundo Villela (2007), o método lancasteriano⁵, determinava que a intencionalidade da formação estivesse muito mais ligada ao potencial disciplinador do professor do que às suas habilidades de instruir e é a partir dessa concepção de educação que foram criadas as primeiras Escolas Normais provinciais no séc. XIX. No Brasil, elas representam um processo de institucionalização da formação docente marcado por avanços e retrocessos de infundáveis reformas e pela organização das primeiras associações, por parte dos professores, passo importante na tomada de consciência profissional.

Percebe-se através da análise dos primeiros currículos determinados e da organização dos cursos de formação profissional instituídos nas Escolas Normais durante o século XIX,

⁵ Método baseado na obra de Joseph Lancaster, também conhecido como ensino mútuo ou sistema monitoral. Esse método pregava, dentre outros princípios, que um aluno treinado ou mais adiantado (decúria) deveria ensinar um grupo de dez alunos (decúria), sob a orientação e supervisão de um inspetor.

que esse início foi marcado pela contradição entre o ideal e a necessidade urgente determinada pela demanda e a escassez de procura por esta formação.

Nota-se também a desvalorização da profissão já neste período, o que fica caracterizado pela “instabilidade evidenciada pelas sucessivas reformas, extinções e transformações do curso” demonstrando a distância existente “entre um discurso de valorização dessa formação e uma prática que, na realidade, subtraía os meios para bem realizá-la” (VILLELA, 2007, p.115).

Uma das políticas relevantes que se pode referenciar neste estudo é a Lei da Reforma (Educacional), de 1892, da qual se pode destacar duas inovações: o sistema dual para o treinamento de professores: escolas normais primárias formando professores primários e escolas normais secundárias destinando-se a formação de professores para o ginásio e para a escola normal. A criação de uma escola normal de nível superior era uma segunda intenção de inovar que não chegou a ser implementada naquele momento.

Mas é na reforma de Caetano de Campos, no final do século XIX, que se pode perceber pela primeira vez uma referência à prática pedagógica quando se propõe a criação das escolas-modelo colocando “os alunos–mestres em contato com o que havia de mais atualizado no exercício da prática cotidiana escolar” (VILLELA, 2007, p.119), Talvez seja essa a primeira referência ao estágio responsável por sua identificação enquanto “parte prática dos cursos de formação de profissionais” e da concepção de que a “profissão se aprende na prática”. Mesmo com o avanço das discussões sobre os conceitos de teoria e de prática, ainda pode-se verificar no discurso de alguns profissionais: “na prática a teoria é outra” (PIMENTA ; LIMA, 2004, p. 33).

Além disso, os currículos de formação, desde os primeiros programas no final do século XIX, apresentam uma organização de cursos por disciplinas, como é proposto até hoje, privilegiando partes do acervo de conhecimentos originando assim, segundo Pimenta e Lima (2004, p.33), “saberes ou conteúdos escolares constituídos em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem”, saberes que não se constituem em teorias por estarem geralmente, “completamente desvinculados do campo de atuação profissional”.

Cabe ainda ressaltar que no início de século XX, o Brasil e sua constituição cultural foram definitivamente determinados pelo desenvolvimento do capitalismo mundial. É no “predomínio do capital mercantil” e em seu desenvolvimento enquanto mercado mundial, que o Brasil tem como pressuposto a sua “pré-história como nação” (COUTINHO, 2005, p.41).

Segundo Coutinho (2005, p. 45-46), a universal interdependência entre as nações e no caso do Brasil, desde a sua origem, da incorporação “mecânica ou crítica, passiva ou transformadora” da cultura ocidental, essencialmente os valores europeus, adota-se, na década de 20, neste início da República, em busca de uma identidade nacional, a emergência de propostas e projetos liberais em áreas distintas de atuação político-social, entre elas, cabe a este estudo destacar, a área educacional.

A ideologia liberal incorporada motivou, naquele momento, uma grande quantidade de reformas dos cursos de formação de professores em diversos estados com propostas e iniciativas das quais pode-se destacar, segundo Figueredo e Cowen (2008), a de trazer missões de educadores europeus e de enviar professores brasileiros aos Estados Unidos além da promoção de seminários, publicações e debates nacionais, ações que caracterizaram o Movimento da Escola Nova.

A definição sobre o conhecimento que os professores deveriam ter; o papel do Estado na educação, à universalização da educação e à expansão do sistema educacional público, sofreu influência desse movimento principalmente a partir da filosofia defendida por John Dewey (filósofo e pedagogo norte-americano), a qual vários professores teriam tido contato, e assim inspirado um modelo de formação mais preocupado com um ensino centrado na prática mais flexível e conectado as necessidades do desenvolvimento da criança.

A influência dos avanços nas discussões científicas sobre o modo de aprender e ensinar, principalmente na pedagogia de Dewey, interferiu nas ideias e propostas implementadas por Francisco Campos em 1926, nas reformas de ensino em Minas Gerais. Campos, mesmo assumindo suas posições antiliberais e sendo considerado, segundo Bomeny (1993, p.28), o protagonista “da tese da supremacia da técnica sobre a intuição”, defendia essa técnica ancorada em bases científicas e:

[...] atribuía aos administradores da educação garantir, através de processos rotineiros de formação e de procedimentos formais de treinamento previamente definidos, a continuidade, o aprimoramento em bases científicas, e a eficiência do sistema de ensino. Campos estava convencido de que não vem da rotina e da prática escolares a renovação da técnica pedagógica (BOMENY, 1993, p.28).

Francisco Campos reconhece que o avanço da teoria pedagógica escapa às repetições e às práticas irrefletidas pensamento fundamentado pela tese filosófica sobre como pensamos e pensamos reflexivamente de John Dewey, o que nos desperta ainda nos dias de hoje para o

fato de uma formação de professores que se caracteriza pela articulação teoria e prática, portanto, uma prática pedagógica reflexiva.

No entanto, as novas estruturas educacionais se mantiveram basicamente as mesmas, e apesar das mudanças no currículo terem, em alguns estados, incluído no processo de formação disciplinas como a biologia, higiene, desenho, artes práticas e prática de ensino para as diferentes disciplinas, além das disciplinas pedagógicas (didática, pedagogia, psicologia, história, filosofia e sociologia da educação), as escolas normais no Rio e em São Paulo, ainda centravam a formação de professores nas disciplinas pedagógicas.

Ainda no âmbito dessas reformas foram criados os institutos de educação e o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) com o objetivo inicial de proporcionar cursos de treinamento para administradores escolares, diretores e inspetores, tornando-se gradualmente um famoso centro de pesquisa e atualmente importante instituição na avaliação educacional no Brasil.

Segundo Saviani (2006, p.6), foi efetivamente após a Revolução de 1930 quando “começamos a enfrentar os problemas próprios de uma sociedade burguesa moderna, entre eles, o da instrução pública popular”, é que se cria o Ministério da Educação e Saúde.

A criação deste Ministério demonstra um reconhecimento da educação no plano institucional e como questão nacional, adquirindo um valor próprio sustentado pela crença no desenvolvimento da nação em processo de industrialização e das influências das teorias escolanovistas⁶.

Foi, segundo Figueredo e Cowen (2008), o desenvolvimento do sistema escolar urbano o motivador da criação do curso de pedagogia nas faculdades de filosofia ciências e letras da Universidade de São Paulo (USP) 1938 e em 1939 da Universidade do Brasil. Estes cursos tinham como missão treinar, no âmbito da graduação os especialistas em educação-inspetores, supervisores, orientadores e diretores- além dos professores para a escola normal, para o curso ginásial e médio para lecionarem disciplinas específicas tais como história, geografia, ciências entre outras.

Este reconhecimento é reafirmado com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, no Brasil, legalizada com base no Decreto-Lei nº. 19.851/1931⁷, o que segundo Silva

⁶ Idéias “progressistas” que buscavam superar as limitações da antiga tradição pedagógica jesuítica e da tradição enciclopédica que inauguram uma efetiva virada no modo de pensar e praticar a educação e o ensino, repercutindo até hoje na experiência de investigadores e educadores. A proposta mais duradoura do movimento da educação nova foi formulada e difundida por John Dewey.

⁷ Brasil, Ministério da Educação e Saúde. Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939. Organiza a Faculdade Nacional de Filosofia. Capítulo VIII, art. 51, alínea c. Documento disponível na página eletrônica www.senado.gov.br. Último acesso em 01 de outubro de 2008.

(2004), alavanca a formação de professores em nível superior, em faculdades de caráter misto, reunindo diversas áreas como: educação, ciências e letras num contexto de valorização da pesquisa para o desenvolvimento cultural e científico das ciências puras.

O Decreto-Lei nº. 1.190, de 4 de abril de 1939, em pleno Estado Novo, estrutura no Brasil o curso de Pedagogia e segundo Cury “nele se lê que a Faculdade Nacional de Filosofia terá como finalidades preparar trabalhadores intelectuais, realizar pesquisas e preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal”(CURY, 1996, p.9).

A Pedagogia passou a ocupar-se dos aspectos técnicos da educação, com duração de três anos para a formação de bacharéis que poderia ocupar cargo de técnico de educação, campo profissional com funções não muito definidas. A esses três anos de formação poderia adicionar mais um ano de Didática e teríamos a formação do licenciado que supostamente poderia ministrar aulas no curso de bacharelado.

Cria-se a partir daí as dicotomias no campo da formação do educador: professor ou especialista; bacharel ou licenciado; generalista, especialista ou técnico?

Essa proposta de formação reforça também a dicotomia observada entre a teoria e prática e o conteúdo e método, apesar de que neste contexto, mesmo organizado a partir de diferentes legislações estaduais, o estágio (prática) no campo profissional se fazia presente de forma explícita nas disciplinas ou implícita, sob a forma de recomendação e orientação. Por exemplo, em Minas Gerais, segundo Pimenta (2006, p.23), “o Decreto 11.501/34 colocava como uma das disciplinas do curso a “Prática Profissional”, que seria realizada nas escolas regulares, e a “Prática Pedagógica” nas Escolas normais rurais, além da disciplina Metodologia”.

Num contexto politicamente complexo em que se configura a precária condição da educação e da cultura há também, segundo Pimenta (2006, p. 26), uma imprecisão de “terminologia para designar as disciplinas que têm proximidade com a prática profissional”, podendo ser verificada na Didática, Didática Especial, Metodologia, Metodologia Geral e Metodologia Especial, Prática de Ensino, Metodologia e Prática de Ensino, Matérias e Práticas de Ensino Primário.

Foi, segundo Cury (1996), num espírito de redemocratização política do país, que a Lei Orgânica do Ensino Normal, de 2 de janeiro de 1946, estabelece esse ensino, como ramo do ensino do segundo grau, com objetivo de promover a formação docente e organiza, segundo Pimenta (2006), legalmente, a situação diferenciada e desigual desse ensino nos estados já que estabelece um currículo único para toda a federação, ficando a cargo de cada estado a liberdade de acréscimo de disciplinas ou desdobramentos das que foram definidas.

As disposições, viabilizadas pelo Decreto-Lei n. 8.530 de 2 de janeiro de 1946 que instituía a Lei Orgânica do Ensino Normal, organiza o curso normal em dois níveis, o primeiro de quatro anos, para regentes de ensino primário, de primeiro ciclo, dado em curso normal regional e articulado com o curso primário; e de formação de professores primários, de segundo ciclo, com a duração de três anos, dado em escola normal, articulado ao curso ginásial e que daria acesso a cursos da faculdade de filosofia. Enquanto que ao Instituto de Educação caberia ministrar ensino de especialização do magistério e de habilitação para administradores escolares do grau primário.

Quanto à estrutura do ensino normal, o Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, orienta a prática nas formações de regente, professor ou especialista, com ênfase especial na Didática, no último ano do curso, e orienta em seu capítulo IV, no art. 14:

d) a prática de ensino será feita em exercícios de observação e de participação real no trabalho docente, de tal modo que nela se integrem os conhecimentos teóricos e técnicos de todo o curso; (BRASIL. Decreto 8.530/46).

A obrigatoriedade da existência de espaços educacionais junto aos institutos e escolas normais caracteriza a intencionalidade de que a prática (como regente, professor ou especialista) era necessária, mas ao analisar o currículo determinado no art. 7º principalmente para o curso de regentes primários observa-se a predominância de matérias de cultura geral sobre a de formação profissional, o que pode representar uma dificuldade na integração de conhecimentos teóricos e técnicos do fazer educativo.

A Constituição Federal de 1946 definia a educação como direito de todos e o ensino primário como obrigatório para todos e gratuito nas escolas públicas e, determinava à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional.

A partir desta determinação constitucional surgia, segundo Saviani (2006, p. 6), a “possibilidade da organização e instalação de um sistema nacional de educação como instrumento de democratização pela via da universalização da escola básica”.

Em 29 de outubro de 1948 é encaminhado para análise e votação o projeto original da primeira LDBEN⁸, que previa no capítulo IV do Título VII uma discussão sobre a formação de docentes para o ensino primário.

⁸ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Entretanto, esse projeto só começou a ser discutido em 1957 com texto totalmente diferente do apresentado em 1948, e não trouxe alterações significativas à formação de professores e nem na preparação do normalista.

Segundo Pimenta (2006), é no período de 1946 a 1958 quando a rede escolar passa de 28.300 para 91.000 escolas e que, com o aumento significativo na matrícula do ensino Normal, o número de professores tornou-se insuficiente para atendimento à demanda sendo essa orientada por professores leigos. Neste período o INEP, num esforço de diversos pesquisadores, a partir da contribuição teórica dos pioneiros da educação nova, desenvolve diversas pesquisas a partir da análise crítica da nossa realidade educacional escolar.

A partir dessas análises:

[...] sugere-se que as aulas partam de problemas reais; que haja demonstrações práticas; que nas matérias relativas ao ensino se faça análise dos assuntos dos programas do primário tanto na parte de conteúdos quanto no que se refere aos recursos de ensino; que os cursos de Psicologia tratem dos problemas que se apresentem aos professores de classe, obtidos através destes e que haja maior oportunidade de observação de aulas de bons professores por parte das professorandas (PIMENTA, 2006, p. 39-40).

Em 1955, o INEP apresenta na Conferência das Escolas para a Compreensão Internacional (UNESCO), a sugestão de que na preparação de professores deva haver um equilíbrio entre teoria e prática; que a prática proporcione ao jovem professor um contato com as dificuldades da profissão e que as aulas de prática dêem conta de uma reflexão sobre a realidade concreta da vida profissional através de debates, desenvolvendo capacidades em vez de ansiedade.

Em 20 de dezembro de 1961, foi sancionada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que segundo Cury, não altera significativamente a Lei Orgânica de 1946.

A LDB 4024/61 mantém a partir do que determina o art. 52 a responsabilidade da escola normal, na formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância. Permanece também a distinção entre regente de ensino primário e professor primário, assim como especialista condicionado às mesmas orientações de formação apresentadas pela Lei Orgânica de 1946.

Compreende-se que a manutenção dessas orientações legais contribuiu para a manutenção das propostas de prática de ensino já que esta matéria não é discutida nesta LDB.

Na Pedagogia essa resolução não contribuiu para a identificação do profissional a que se refere. Ela reafirma a formação do “técnico de educação”, através do bacharelado e do professor de disciplinas pedagógicas do curso normal, pela licenciatura.

Ao lançar luzes sobre os aspectos técnicos do curso e não na formação, o campo profissional da Pedagogia permanece mal definido o que deixa evidente que a falta de identidade do pedagogo nasce da própria falta de identidade do curso e também caracterizando a forma dicotômica entre conteúdo e método; teoria e prática no processo de formação.

Em 1962, algumas pequenas alterações ocorreram no curso de Pedagogia, a partir do Parecer CFE⁹ nº 251/62, relatado pelo Conselheiro Valnir Chagas e do Parecer 292/62 do mesmo relator, resultando na resolução que determina o currículo mínimo constituído de uma base comum e a duração do curso de Pedagogia, numa tentativa de superar a dicotomia expressa no esquema 3+1, ou seja, três anos de bacharelado e um ano de licenciatura.

É no Parecer do CFE 292/62 que o Conselheiro Valnir Chagas chama a atenção para o professor enquanto educador e não um “tarefeiro” de “dar aulas” como um autômato. Ao assinalar essa concepção de educador o relator orienta para a formação que integra o conhecimento da matéria e métodos apropriados que alcancem a dimensão integral do aluno, sugerindo “um modo de concomitância interativa entre a matéria do conhecimento e aspectos pedagógicos”, articulando teoria e prática de ensino e assim habilitar para o ensino da escola primária (CURY, 1996, p.9).

Para Saviani (2006), a ruptura política causada pelo golpe militar de 1964 exige adequações no âmbito educacional, o que implica mudanças na sua legislação, como o objetivo central desse novo governo era garantir a ordem socioeconômica, as diretrizes gerais não precisavam ser alteradas apenas seria necessário ajustar a organização do ensino ao novo quadro político.

Segundo Pimenta (2006, p.40), em 1965, no 1º Congresso Brasileiro de Ensino Normal, recomenda-se que “toda Escola Normal disponha de uma escola primária de aplicação, para a prática constante de seus alunos” como meio de possibilitar um espaço de aprendizagem onde os futuros professores pudessem fazer observações com objetivos pré-determinados, que oferecessem subsídios para estudos posteriores e onde realizassem experiências de docência, oportunidade que lhes era quase inexistente. A partir dessa orientação percebe-se uma concepção de que os problemas que necessitam de análise vêm da

⁹ Conselho Federal de Educação

realidade e que os professores de Prática de Ensino precisariam ter ampla experiência e, além disso, que fossem constantemente aperfeiçoados. Essa orientação acaba por reforçar a ideia de que os problemas da realidade devem ser tratados no campo da prática, de saberes constituídos pela experiência afastando dessa discussão os professores das outras disciplinas consideradas teóricas.

Quanto aos métodos e recursos, orienta a pesquisadora Lúcia M. Pinheiro (1966, *apud* PIMENTA, 2006, p.41), “devem ser vividos intensamente com as adaptações necessárias nos cursos de formação de professores, nas várias disciplinas, e não apenas na Prática de Ensino”.

A mesma pesquisadora citada por Pimenta (2006), em 1967, apresenta em relatório na II Conferência Nacional da Educação algumas constatações e perplexidades sobre o ensino Normal no que diz respeito: ao planejamento, desvinculado das necessidades reais; da sua expansão atendendo o objetivo político da escolarização da mulher brasileira; no aspecto qualitativo, critica a redução da prática de ensino em parte pela perda da especificidade do curso integrado ao curso médio.

Com a Lei 5.540 de 1968, chamada de Lei da Reforma Universitária, há a criação das Faculdades de Educação e o curso de Pedagogia, através do Parecer CFE nº. 252/69 de autoria do mesmo conselheiro, Valnir Chagas, fixa o currículo que teria uma parte comum e outra diversificada, determinando a duração do curso e seus objetivos visando a formação de professores para o ensino normal e dos especialistas: orientação, supervisão e inspeção, o que provocou a fragmentação da formação do Pedagogo.

Através da resolução 9, anexa ao parecer CFE 672/69 é que a Prática de Ensino “tornou-se parte do mínimo curricular dos cursos de Licenciatura, sob a forma de Estágio Supervisionado”(PICONEZ, 1991, p.18).

É neste contexto que surge a nova especialização na Educação - a supervisão escolar. O supervisor seria aquele responsável pela elaboração das técnicas e metodologias simplificadas para, posteriormente, repassá-las prontas aos professores o que amplia a dicotomia entre o especialista e o professor, ampliando a idéia de que há aqueles que pensam a educação e os que fazem ou cumprem aquilo que alguém pensou.

Começam a ser projetadas novas funções como: o docente para o ensino especial, o docente para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental, e a indicação CFE nº 67/75 define que a formação dos professores para as séries iniciais da escolarização fosse realizada em curso superior. Entretanto, essa formação não se referiu ao curso de Pedagogia, o que não vinculou formação do professor à figura do Pedagogo ou ao curso de Pedagogia.

Na verdade, como apresenta Pimenta:

[...] a expansão desordenada das faculdades isoladas e particulares, nas quais se privilegiava a oferta de cursos de formação de professores, não tinha a menor relação com a realidade do ensino de 1º e 2º graus. Eram, na verdade, fábricas de diplomas, com funcionamento precário (PIMENTA, 2006, p.57).

Segundo Figueredo e Cowen (2008), a Lei 5692/71 marca o período da estratificação de classes e dos cursos de formação de professores que perde prestígio e *status* profissional, o magistério torna-se mais uma habilitação profissionalizante do ensino secundário e formava professores para a educação primária com base em um currículo dividido em formação geral, o treinamento de professores centrado nas disciplinas chamadas fundamentos da educação em administração escolar e prática de ensino. Essa organização resultados desastrosos à formação de professores como a não contribuição na efetivação de sua identidade a partir de uma determinação clara dos saberes essenciais ao seu fazer pedagógico.

As principais críticas a Lei 5692/71 estavam relacionadas ao projeto político do governo militar, sua ideologia econômica e política influenciada pela orientação técnica do governo norte- americano desde 1963 através da Usaid (Agencia Americana de Desenvolvimento Internacional). De acordo com Figueredo e Cowen (2008), sob esta orientação e influência a teoria do capital humano propõe o planejamento de uma educação para o mercado de trabalho. Os cursos de Pedagogia, a partir deste contexto ideológico, enfatizam o treinamento nas diversas áreas de especialização: inspetores, supervisores, orientadores e diretores, tornando os especialistas o foco da formação.

Esses efeitos, causados por legislações distantes da realidade educacional motivou, a partir da década de setenta, educadores a se organizarem para intervir no processo de reforma dos cursos de formação de professores no Brasil, através da construção de movimentos que permanecem até o momento, aproximando as definições do campo teórico para a realidade do espaço de ação pedagógica.

Esses movimentos se articularam principalmente com base, segundo o que nos apresenta Cury:

A crítica se voltou tanto para o dualismo existente entre o docente e o especialista quanto para o papel atribuído a este último como figura de controle tecnicista e de concepção distante da execução. Quanto ao docente critica-se a ausência de conteúdos na formação universitária do professor desejoso de atuar nos primeiros anos da escolarização. A crítica não se

descuidou das chamadas licenciaturas curtas cujo objetivo de passagem e transitoriedade se firmou em um status definitivo (CURY, 1996, p.12)

O descontentamento a partir da constatação de processos de formação desarticulados fez propostas de reestruturação emergirem a partir dos institutos de pesquisa, como a Fundação Carlos Chagas, a Associação Nacional de Educação (ANDE) e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd).

Esta mobilização dos educadores, segundo Pimenta (2006, p. 57-58), “resultou em dois grandes movimentos sobre a formação de professores: o de revitalização do Ensino Normal e o de reformulação do curso de Pedagogia”.

Intensifica-se a defesa da formação única para os profissionais da educação. Surgem críticas referentes ao caráter didático-metodológico e organizacional dos processos educativos, seja do pedagogo ou do docente, argumentando que o foco do curso de Pedagogia aponta para os fundamentos e conhecimentos pedagógicos.

Reconhece-se numa profissão que pressupõe a decisão, a tomada de partido, a partir da apropriação das realidades histórico-sociais, que o pedagógico perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal. Como afirma Libâneo (1999), a Pedagogia ocupa-se, de fato, de processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso, ela tem um significado bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa.

Nesse sentido, o pedagógico trata de finalidades do processo educativo, implicando em objetivos sóciopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa. Então o fenômeno educativo se expressa através dos interesses sociais em conflito na sociedade. Esses movimentos declaram de forma explícita a Pedagogia enquanto uma ciência que atua na atividade transformadora da realidade educativa. Tentando assim determinar de forma específica que a Pedagogia implica no conhecimento de um amplo leque de práticas educativas e a docência é uma forma peculiar do trabalho pedagógico assumido na escola.

Em razão dessa intensificação de discussões e da produção de diversos estudos é que a comunidade educacional organizada se mobilizou fortemente em face ao tratamento a ser dado à educação na Constituição Federal e segundo Saviani (2006) intensificando as discussões sobre a nova LDBEN.

Segundo Figueredo e Cowen (2008), havia nas décadas de 80/90 intenso debate acerca do processo de formação, orientados principalmente pelo Movimento Nacional para Reformulação dos Cursos de Formação de Professores, numa representação de uma luta social e profissional.

Este movimento encontrou apoio em um processo de democratização recente e fértil que culminou com a promulgação da LDB 9394/96.

O texto do primeiro projeto desta nova lei de diretrizes para a educação nacional foi apresentado à Câmara dos Deputados em dezembro de 1988, pelo deputado Octávio Elísio que, no Título VIII do art.52 a 57, tratava sobre os professores e especialistas não trazendo grandes modificações ao tema. A segunda versão apresentada em 28 de junho de 1990, pelo deputado Jorge Hage, contendo a participação de diversas entidades e instituições, passou a ser conhecida como “substitutivo Jorge Hage” e traz no Capítulo XVII, dos Profissionais da Educação, na seção I da Formação no art.97, a primeira referência em LDB sobre o estágio:

Na preparação para o magistério da educação básica, será exigido estágio, com duração mínima de 6 meses, sob supervisão da instituição formadora, em escola do mesmo nível daquela onde atuará o formando, de acordo com as normas estabelecidas pelo sistema de ensino (Substitutivo Jorge Hage, anexo II, SAVIANI, 2006, p.105)

Este substitutivo trouxe também, um capítulo especial para a regulamentação de estágio o que até então era legislado apenas pelo Ministério do Trabalho e Previdência Social.

O primeiro dispositivo legal publicado no sentido de orientar e organizar a realização do estágio nos cursos de formação profissional foi a Portaria N ° 1.002 – de 29 de setembro de 1972, que regulamentava nas empresas a categoria de estagiário, e não apresentava nenhuma orientação ou referência a respeito de questões pedagógicas referentes à formação.

Em 7 de dezembro de 1977, a Lei N.º. 6.494, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º. grau regular e supletivo, apresenta em seu Art. 1º nos § 2º e 3º uma preocupação com as condições de formação apresentadas pelos campos de estágio mas ainda reafirmando o estágio como uma atividade de caráter estritamente prático e complementar.

§ 2 ° - O estágio somente poderá verificar-se em unidades que tenham condições de proporcionar experiência prática na linha de formação, do estagiário, devendo o aluno estar em condições de realizar o estágio, segundo disposto na regulamentação da presente Lei.

§ 3 ° - Os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem e serem planejados, executados, acompanhados e avaliados

em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares (BRASIL, 1977).

Essa concepção de prática e o caráter regulador das normas trabalhistas foram sendo reafirmadas pela legislação específica de estágio nos Decretos que se sucederam. No Decreto 87497/82 o Ministério do Trabalho reconhece o caráter do estágio curricular, como procedimento didático-pedagógico, e como tal atividade de competência da instituição de ensino a quem cabe a decisão sobre a matéria, e da sistemática de organização, orientação, supervisão e avaliação de estágio curricular.

Em 20 de maio de 1992, o Senador Darcy Ribeiro dá entrada na Comissão do Senado outro projeto de LDB com uma nova configuração bem diferente daquela que ainda estava tramitando na Câmara dos Deputados. Essa proposta reafirma a determinação já apresentada no “substitutivo Jorge Hage” sobre a formação dos profissionais da educação ser realizada preferencialmente em curso superior. Quanto à prática de ensino o que chama a atenção é o que fica determinado no Art.72, § 2º, que determina que as escolas normais mantenham turmas de educação infantil e ensino fundamental para *treinamento* de seus alunos, e no § 3º torna facultativo que esse treinamento seja realizado em escolas conveniadas e fixa no art. 73 o desenvolvimento da prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas incluída no projeto de formação docente.

Após diversas discussões e articulações políticas, com um texto que teve como co-autor o próprio MEC, o texto do substitutivo Darcy Ribeiro, que segundo Saviani (2006, p.162), “mantém praticamente o mesmo número de artigos e, fundamentalmente, o mesmo conteúdo”, foi sancionada, em 20 de dezembro de 1996, a Lei Nº. 9.394 que estabelece desde então as novas diretrizes e bases para a educação nacional.

A nova LDB, aprovada em 1996, previu a criação de Institutos Superiores de Educação com responsabilidades, similares às das universidades, de promover a formação de docentes para atuação na educação básica, sobretudo, para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Nesta nova LDB, no Título VI que trata dos Profissionais da Educação, já no Art. 61 vê-se um avanço nas concepções de formação, chamando a atenção, no inciso I, sobre a associação entre teorias e práticas como um dos seus fundamentos. No Art. 65, a lei reafirma a carga horária de, no mínimo, trezentas horas de prática de ensino. Porém, é de consenso entre diversos educadores e formadores o que Saviani, referindo-se aos Institutos Superiores de Educação e também às universidades conclui:

[...] estes deverão estar articulados, também de maneira estreita, com os sistemas de ensino de modo a poder tomar o funcionamento real das escolas como ponto de partida e ponto de chegada dos processos formativos que lhes caberá desenvolver. Por essa via será possível, igualmente, equacionar-se de forma adequada a questão dos estágios [...] (SAVIANI, 2006, p.221)

O Art. 82, Título VIII das Disposições Gerais da LDB faz referência ao estágio e reafirma o que já havia vinha sendo regulamentado pelo Ministério do Trabalho através de sua legislação específica para essa atividade. “Os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria. [Redação dada pela Lei nº 11.788, de 2008]” (BRASIL, LDB 9394/1996)

Durante a tramitação dos diversos projetos de LDB no poder legislativo, o estágio continuou sendo regulamentado como ainda o é, pelo Ministério do Trabalho e o Decreto 87497/82, que regulamenta a Lei N.º. 6.494, de 07 de dezembro de 1977, alterada pela Lei Nº 8859, de 23 de março de 1994, chama a atenção no Art. 1º no § 2º para uma preocupação com as condições de proporcionar experiência prática na linha de formação e ainda, no § 3º, que o estágio deve proporcionar a complementação do ensino e da aprendizagem que deverão ser “planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com currículos, programas e calendários escolares” (BRASIL, 1994).

Em 1999, o Ministério da Educação e Cultura, publica o Decreto Nº 3.276, de 6 de Dezembro, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. No seu Art. 5º há uma determinação no sentido de se instituírem as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica.

Já o Conselho Nacional de Educação, órgão normativo do sistema educacional, criado pela Lei 9.131/95, e que teve sua confirmação na Lei 9.394/96 (art.9º, § 1º), divulga a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui, 2.800 horas como a carga horária mínima dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior e determina que a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

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

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

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

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (BRASIL, CNE/CP, 2002, Art1º).

Percebe-se, a partir dessa análise, que as concepções de formação, motivadas por um processo de democratização, começam a demonstrar uma preocupação com o caráter científico da formação ao orientar a permanência e a investigação da realidade dos contextos educacionais pelo (a) aluno (a) desde o início do curso, investigando também a prática e relacionando-a à teoria abordada além de reorientá-la pedagogicamente, portanto um despertar para uma atuação do pedagogo construída a partir de uma reflexão na e sobre a realidade.

É no próprio parecer desse projeto de resolução que podemos verificar:

A prática de ensino é, pois, o que o próprio nome diz: uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática de ensino um trabalho consciente cujas diretrizes se nutrem do Parecer 09/01 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, CNE/CP 21/2001).

Nota-se também na intencionalidade dessa determinação, a orientação para a construção de uma real articulação entre teoria e prática num movimento da praxis como meta a ser alcançada no processo formativo prevista no projeto político do curso. No entanto, percebe-se ainda o estágio supervisionado desconectado da concepção de trabalho acadêmico que reforça a ideia de ser essa atividade o momento da prática.

Em 2 de outubro de 2001, é aprovada pelo Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno uma alteração na redação do item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, aprovado em 8 de maio de 2001, nos seguintes termos:

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 (Parecer CNE/CP 27/2001).

Esse Parecer, mais uma vez, defende a articulação entre teoria e prática tão necessária ao processo de formação e conclama a responsabilidade e envolvimento nas atividades de estágio por todos os professores formadores. É nesse Parecer que se verifica uma referencia a respeito do estreitamento das relações entre instituições de ensino e campo profissional quando orienta para uma ação conjunta e supervisionada realizada por esses dois campos de formação. PARECER CNE/CP 27/2001 – HOMOLOGADO

Em maio de 2006, são finalmente instituídas as primeiras diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia, pelo Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno, que reafirma o caráter articulador da teoria e prática que deve permear a formação do docente e do gestor, além do caráter acadêmico-científico que esta formação deverá perseguir.

O conceito de Pedagogia e a formação do pedagogo, no processo que levou à aprovação das diretrizes curriculares, foi disputado entre duas posições que se destacam: a) Conselho Nacional de Educação; b) ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) CEDES (Centro de Estudos Educação & Sociedade) ; ANPEd e FORUMDIR (Fórum de Diretor de Faculdade de Educação) e também a do Manifesto dos Educadores Brasileiros (2005).

Percebe-se no texto dessas diretrizes um esforço em romper com o modelo de formação dicotomizado entre o bacharel (especialista) e o licenciado entendendo o Pedagogo como aquele que exerce funções de magistério na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na modalidade Norma, mas também o reconhece como aquele que participa na organização e gestão das instituições de ensino. O Parágrafo Único do Art. 4º esclarece com muita clareza esse conjunto de atividades:

- I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

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

Essas diretrizes abrem caminho para o reconhecimento da Pedagogia enquanto Ciência da Educação quando orienta o fazer pedagógico no sentido de produção e difusão de conhecimento além de reafirmar as práticas já consolidadas no campo da gestão e da docência - posição assumida profissionalmente pela maioria dos pedagogos que hoje atuam nas escolas.

Apesar das diretrizes definirem a organização do curso de Pedagogia em torno desses três conceitos: docência, gestão e pesquisa, percebe-se a docência ocupando uma posição de destaque, sendo a base e, portanto determinando uma nova concepção de pedagogo e nesse sentido podendo determinar os caminhos para o desenvolvimento das atividades de estágio.

Segundo Libâneo, Pimenta e Franco (2007, p.91), “o texto da resolução falha substancialmente por não ter considerado a articulação entre as dimensões epistemológica, disciplinar e prática da Pedagogia”. Os autores caracterizam as decisões expressas na lei como mais uma necessidade de atendimento as demandas da escola brasileira.

Ainda segundo os autores, o texto das diretrizes para o curso de Pedagogia se preocupa em conceituar a docência falhando na conceituação epistemológica clara de Pedagogia. “O texto estabelece a que se destina o curso, as modalidades de formação, as competências do egresso, mas não explicita a natureza e o objeto do campo do conhecimento pedagógico” (LIBÂNEO, FRANCO e PIMENTA, 2007, p.91).

A partir da ampliação da concepção do fazer profissional do pedagogo uma questão merece reflexão.

O projeto pedagógico do curso precisa com base nessas diretrizes atender o que dispõe o Art. 5º dessas diretrizes e desenvolver as habilidades apontadas do inciso I ao XVI, que orientam para uma mudança de concepção nos modelos pedagógicos historicamente constituídos no que diz respeito a ética, cuidar e educar, as práticas interdisciplinares, o desenvolvimento tecnológico, à produção de pesquisas, práticas e conhecimentos relacionados aos espaços educacionais escolares e não-escolares. Inclui ainda os § 1º e § 2º, que orientam a formação de professores para atendimento a comunidades indígenas e de escolas remanescentes de quilombos.

[...] é patente a confusão que o texto provoca ao não diferenciar campos científicos, setores profissionais, áreas de atuação, ou seja, uma mínima divisão técnica do trabalho necessária em qualquer âmbito científico ou

profissional sem o que a prática profissional pode tornar-se inconsistente e sem qualidade (LIBÂNEO, FRANCO e PIMENTA, 2007, p.92).

Essa orientação, de fato, traz uma complexidade ao processo de formação que por tão ampla concepção pode reforçar a idéia generalista de profissional não contribuindo para a definição da identidade e prejudicando a construção de saberes causada por um processo aligeirado de contato com um campo ampliado de conhecimentos e realidades, o que diz respeito diretamente às propostas e orientações no estágio seja ele não obrigatório ou curricular.

O Estágio Curricular deve nesse processo de formação, prever experiência profissional e construção de conhecimento num campo profissional distante dessas habilidades que se propõe construir no pedagogo em formação, caracterizando um desafio ao processo de formação.

Além desse aspecto pedagógico, a atualidade traz outros desafios, esses no campo burocrático da realização do estágio no curso de formação.

Nesse sentido, dá-se continuidade a essa análise agora, com foco na nova legislação de estágio, Lei Nº. 11788 homologada em 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre estágio de estudantes, altera e revoga várias disposições que até então normatizavam essa matéria.

O Art. 1º desta nova lei reforça a idéia de que o estágio é um ato educativo, coloca essa preparação no sentido de uma competência produtiva, reafirmando uma concepção de trabalho para a produção reconhecendo-o como parte integrante do processo formativo.

A Lei Nº. 11788 demonstra uma preocupação em distinguir e definir o estágio obrigatório como aquele definido como curricular e que geralmente ocorre a partir da segunda metade do curso e o não-obrigatório. Utiliza dessa determinação para regular normas de relações de trabalho como, a obrigatoriedade de pagamento de bolsa no caso de estágio não obrigatório, mas deixa sua organização a cargo dos cursos de formação em seus projetos político pedagógicos.

Percebe-se mais uma vez nessa lei o caráter regulador das normas trabalhistas e fica explícita grande preocupação quanto à exploração do estagiário enquanto força de trabalho, barata e nem sempre qualificada e orientada, o que a lei pretende regulamentar. O texto do § 1º do inciso III do Art. 3º define:

O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios

referidos no inciso IV do caput/ / do art. 7º _ desta Lei e por menção de aprovação final (BRASIL, 2008)

Essa determinação complementada pelo Art. 7º demonstra também, uma preocupação com a adequação do estágio à proposta pedagógica e da responsabilidade da instituição em observar as condições da concedente e sua adequação ao assegurar a formação cultural e profissional aos educandos.

Porém, esta determinação talvez represente mais um problema nas relações entre campo de estágio e instituição formadora, que entendida, a partir da palavra da lei, como instituição fiscalizadora criará maiores constrangimentos e distanciamento nas relações entre estas instituições.

O respeito pelo tempo acadêmico e necessidade de estudo do estagiário também é apontado no art 10 no § 2º do inciso II, que trata da carga horária de estágio, prevendo que:

§ 2º Se a instituição de ensino adotar verificações de aprendizagem periódicas ou finais, nos períodos de avaliação, a carga horária do estágio será reduzida pelo menos à metade, segundo estipulado no termo de compromisso, para garantir o bom desempenho do estudante (BRASIL, 2008).

Esta recomendação traz dificuldades à sua implementação quando, na proposta pedagógica, que a lei diz respeitar, há um calendário flexível para a realização das avaliações e estas podem ser distribuídas durante todo o semestre letivo.

Além disso, pode ficar entendido a partir desse texto que o período de permanência na escola e a aprendizagem que ocorre neste espaço durante a realização do estágio podem significar perda de tempo para o estudo dos conteúdos que serão “cobrados” na avaliação que estão presentes no campo teórico, caracterizando ainda mais a dicotomia entre teoria e prática. Reforça também a ideia de que o bom desempenho está estritamente relacionado às boas notas nas avaliações vistas neste sentido como classificatórias muito mais que formativas.

O termo de compromisso proposto pela lei é instrumento regulamentador das relações de trabalho, representa uma segurança para o estagiário, assim como a obrigatoriedade do pagamento de seguro de acidentes pessoais em seu favor.

Outras vantagens, passíveis de negociação, podem ser acordadas. O §1º do art. 12 da Lei nº 11.788, de 2008, esclarece que a empresa poderá voluntariamente conceder ao estagiário outros benefícios, como: alimentação, acesso a plano de saúde, dentre outros, sem

descaracterizar a natureza do estágio, mas isso está distante de se tornar uma prática no estágio realizado pelos alunos dos cursos de formação de professores.

A partir das questões teóricas apontadas no capítulo anterior e na análise de alguns pressupostos de base legal para a formação de pedagogos, este estudo propõe identificar e compreender os significados que os professores sujeitos dessa investigação constroem a partir do desenvolvimento das atividades de estágio e da relação teoria e prática no curso de formação. Esse exercício ainda pode apontar para concepções que não foram explicitados nesses outros campos de análise.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS “CONSTRUCTOS”

A partir do apresentado até este ponto pode-se inferir que o estágio e a forma como ele é realizado, constitui tempo e atividade importantes para a construção dos saberes, base do conhecimento sobre o fazer pedagógico que é parte fundamental no processo de construção da identidade profissional do pedagogo e da Pedagogia enquanto profissão de interação humana, de dimensão epistemológica e ética que objetiva a transformação social quando atende ao seu compromisso político.

Desde a LDB 9394/96 a formação de professores em nível superior tornou-se tema de debate e de difícil regulamentação e definição da identidade do pedagogo.

No entanto, em sua trajetória histórica, pode-se perceber uma indefinição do significado ou dos múltiplos significados dessa profissão e, portanto, do profissional pedagogo. Técnico, especialista, professor ou estudioso da educação?

Nesta etapa da investigação pretende-se implementar um esforço de análise de dados que possa ampliar a compreensão da realidade do curso reconhecido como tempo e espaço de formação do gestor, do docente e do pesquisador educacional,

Mais especificamente, buscou-se realizar essa análise nos aspectos relacionados à identidade profissional, a articulação teoria e prática e construção de saberes a partir das atividades desenvolvidas no estágio curricular, através das informações e reflexões apresentadas pelos sujeitos que participaram deste estudo.

4.1 As contribuições da pesquisa interinstitucional.

Foram utilizados partes dos dados secundários da pesquisa interinstitucional, aqueles que remetem aos motivos que levaram esses professores à escolha do curso, à rede de ensino em que realizou a graduação e ao grau de satisfação do professor em exercício diante do curso de pedagogia concluído. A ênfase na análise foi dirigida ao eixo central dessa investigação – o estágio supervisionado.

4.1.1 Identificação e caracterização dos respondentes.

A amostra analisada é composta em 100% de professoras do sexo feminino, o que reafirma a preponderância de gênero presente nessa profissão, exercida em sua maioria por

mulheres. Entre as 62 professoras identificadas, 22 pertencem ao quadro da rede estadual e 40 fazem parte da rede municipal de ensino.

TABELA 1
INSTITUIÇÃO QUE O ENTREVISTADO
CONCLUIU OU ESTÁ FAZENDO O CURSO DE PEDAGOGIA (RECq1.7)
(Dados de Juiz de Fora)

		Frequênci	Percentua	Percentual
		a	l	válido
Válido	Pública	20	32,3	33,9
	Particular	39	62,9	66,1
	Total	59	95,2	100,0
Missing	Não responde	3	4,8	
Total		62	100,0	

Fonte: A Formação, o Trabalho dos Docentes que atuam no Ensino Fundamental e a Avaliação Sistemática das Escolas Mineiras: um estudo comparado. Calderano (coord.), 2009.

Conforme pode-se observar pela Tabela 1, das 62 professoras selecionadas para o presente estudo, 34,4% concluíram seus estudos na UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora). Das que concluíram em outra instituição, 66,1% do total, fizeram seu curso de graduação em faculdades particulares sendo que 60,5% realizaram seus estudos no Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CES). A FMG (Faculdade Metodista Granbery), indicada neste estudo como espaço de formação dos discentes sujeitos desta pesquisa, é apontada por 5,3% dessas professoras como instituição formadora.

Um dado interessante, conforme este estudo demonstra, 87,1% desses profissionais fizeram o Curso de Magistério nível médio o que sinaliza a realização do estágio curricular nessa modalidade de ensino. Observou-se também que 17,7% dos docentes já estão trabalhando na área desde o início do curso de graduação.

Essa informação, aqui entendida como um dado secundário, serviu para orientar o olhar estimulando a análise dos outros dados que serão trabalhados para buscar compreender como os saberes da experiência se articulam com as abordagens teóricas no curso e de que forma eles podem contribuir ou representar um desafio às propostas de estágio desenvolvidas pelo curso de formação.

Outro dado relevante deste estudo é o fato de que 93,5% das professoras afirmam que escolheram o curso por gostarem da profissão. Esse motivo pode influenciar positivamente no

desenvolvimento das atividades de estágio e este pode representar o primeiro momento concreto para a consolidação dessa relação afetiva entre o curso e a profissão tornado-se um aspecto importante na construção da identidade profissional e de saberes.

4.1.2 O que dizem essas professoras sobre sua formação: o estágio e a prática de ensino

Quando perguntados sobre o estágio e atividades práticas no curso de graduação 68,3% de 60 respondentes, dos 62 professores entrevistados, consideram-nas um bom aspecto do curso de formação inicial. Quando as perguntas são mais específicas ao estágio curricular, 44,3% afirmam que este ajudou a conhecer melhor o funcionamento da escola, embora este índice esteja muito próximo do percentual que concorda parcialmente (41%).

Com esta afirmação podemos entender que a oportunidade de atuar no campo profissional pode contribuir para que cada vez mais o aluno vá se apropriando dos processos que regem o funcionamento da escola. Quando isso ocorre desde o início da formação, o fenômeno tende a favorecer uma relação real e ampliada entre o fazer profissional e o curso de formação, desde que nesse processo cuide-se para que seja implementada uma reflexão constante sobre os aspectos da realidade.

No entanto, como discutido e apresentado como concepção de diversos pesquisadores: PIMENTA e Lima (2004), Pimenta (2005, 2006), PICONEZ (2001), LIBÂNEO (2004, 2007), entre outros referenciados neste trabalho, o estágio se materializa nesse tempo de apropriação da realidade quando a proposta de formação articula adequadamente teoria e prática num processo de constante reflexão sobre essa realidade

Nesta análise e reflexão nos provoca Piconez (1991, p.17) ao afirmar:

[...], o conhecimento da realidade escolar através dos estágios não tem favorecido reflexões sobre uma prática criativa e transformadora nem possibilitado a reconstrução ou redefinição das teorias que sustentam o trabalho do professor.

A afirmação da autora pode ainda ser constatada quando perguntámos aos professores se o estágio os preparou para a prática na sala de aula, e 54,8% dos entrevistados concordam parcialmente com esta afirmação, conforme a Tabela 2. Isto nos permite analisar que muitos desses professores têm as suas práticas carregadas de saberes experienciais que podem ou não se transformar em epistemologia da prática se ao serem reelaborados, não se limitarem apenas “à pura transferência e aplicação de práticas e/ou teorias e conteúdos” (PICONEZ, 1991, p.22).

TABELA 2

**OPINIÃO DO ENTREVISTADO SOBRE SEU ESTÁGIO CURRICULAR, REALIZADO
NO SEU CURSO DE FORMAÇÃO, SEGUNDO AS AFIRMAÇÕES ABAIXO (q.23)
(Dados de Juiz de Fora)**

	Não concordo	Concordo parcialmente	Concordo	Total	
	%	%	%	f	%
Ajudou a conhecer melhor o funcionamento da escola	14, 8	41	44, 3	62	100
Permitiu que eu me preparasse para a prática da sala de aula	12, 9	54, 8	32, 3	62	100
Se estivesse mais preparada(o) teoricamente teria aproveitado melhor o meu estágio	41, 7	38,3	20	60	100
Contribuiu para meu crescimento e preparação profissional	9, 7	30, 6	59, 7	62	100
Ele me propiciou uma articulação entre teoria e prática importante para atuação no espaço escolar	9,7	43, 5	46,8	62	100
Ajudou-me a lidar com as pessoas que fazem parte do universo escolar	9, 7	43, 5	46, 8	62	100

Fonte: A formação, o Trabalho dos Docentes que atuam no Ensino Fundamental e a avaliação sistêmica das escolas mineiras: um estudo comparado. Calderano (coord.), 2009.

Assim, de acordo com os estudos citados, a epistemologia da prática deve ser entendida como:

[...] valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento por meio de reflexão, análise e problematização dessa prática e a consideração do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 48).

Quando perguntados, em outra questão desse *survey*, sobre o desenvolvimento de seu curso, da organização curricular e do desempenho de cada área do conhecimento, a maioria dos entrevistados, em média 70%, avaliam o curso como bom. No entanto, quando perguntados se o curso os preparou para o exercício da profissão esta porcentagem se modifica e 55% respondem que preparou parcialmente para todas as funções que pudessem exercer na escola.

Esta constatação pode caracterizar a distância ou a ruptura que ainda existe na relação teoria e prática e realidade ou ainda que não há uma compreensão clara sobre esses conceitos, que precisam ser explicitados no processo de formação para que de fato possam ser articulados, ou seja, no momento de assumir o fazer profissional o aluno ainda se encontra

inseguro em relação a esse fazer a ou a identidade que o caracterizou como profissional da educação.

A partir da compreensão dos conceitos de prática e teoria pode-se propor um curso de formação que segundo Pimenta (2006, p.33), não se constitua apenas como um “aglomerado de disciplinas isoladas entre si” que se caracterizam apenas como saberes disciplinares distantes da realidade do campo de formação.

Neste sentido, a relação entre prática e teoria deve representar importante significado na formação do professor e exige a articulação prática-teoria-prática para assim orientar “a transformação do sentido da formação do conceito de unidade, ou seja, da teoria e prática relacionadas e não apenas justapostas ou dissociadas” (PICONEZ, 1991, p.16). A fragilidade dessa relação pode ser observada, quando se identifica que 42% dos pesquisados concordam parcialmente quando perguntados se estivessem mais preparados teoricamente teriam aproveitado melhor o estágio e 38% não concordam com esta afirmação.

Que tipo de articulação entre teoria e prática o estágio deve permitir ou estimular frente a estes professores em seu processo de formação?

Segundo Torrecilla (2006), a relação teoria e prática tem sido tradicionalmente marcada por “uma radical separação entre a teoria” - concebida como atividade realizada na e pela universidade - e a prática, atividade realizada fora deste centro de formação.

Ainda de acordo com esse pesquisador, esta relação se define a partir de uma segunda característica numa lógica “aplicacionista”, assim o futuro docente aprende uma teoria, entendida como verdadeira que posteriormente deverá ser transposta na prática da forma mais fiel possível em uma relação de independência e subordinação a qual tem sido revista na atualidade.

Em suas pesquisas, Torrecilla (2006) analisa modelos que apontam para propostas inovadoras de formação nas quais privilegia uma relação dialética entre teoria e prática, uma distribuição entre atividades práticas e teóricas numa organização mais combinada entre elas e em diferentes contextos, numa busca constante de aproximação entre espaço de formação e campo profissional.

Outro ponto interessante e que vem ganhando destaque nas investigações e contribuições teóricas aos processos formativos (PIMENTA e LIMA, 2004; SILVA e MIRANDA, 2008; KULCSAR, 2001), é a visão do estágio como espaço de formação, mas também de investigação e de intervenção do discente na realidade, ou seja, reafirmar a partir desta atividade a construção de uma identidade do docente investigador: "Considero os Estágios Supervisionados uma parte importante da relação trabalho escola, teoria-prática, e eles podem

representar, em certa medida, o elo de articulação orgânica com a própria realidade (KULCSAR, 2001, p.64).

Nota-se que 59,7% dos pesquisados concordam que o estágio contribuiu para seu crescimento e preparação profissional enquanto, apenas 9,7% não concordam com esta informação.

Nóvoa (1992) apresenta a profissionalidade do professor como um constructo histórico e social elaborado a partir da interação do contexto pedagógico e suas práticas cotidianas, do contexto profissional constituído por ideologias, conhecimentos, crenças, rotinas que produzem um “saber técnico” e um contexto sociocultural que indica “valores e conteúdos considerados importantes” na constituição da sociedade (p.65).

Uma profissionalidade pautada na ação e na formação é definidora da identidade do professor que como reafirma Gadotti (2002) se transforma a cada dia.

Assim, cada professor constrói sua identidade docente no contexto onde vive, que é o próprio mundo globalizado. “O professor precisa hoje adequar sua função, ensinar, educar no mundo globalizado, até para transformar profundamente o modelo de globalização dominante, essencialmente perverso e excludente” (GADOTTI, 2002, p.10).

A ação docente guiada por esses sentidos é também definida em grande parte por saberes. Segundo Tardif (2003) tratam-se de saberes profissionais produzidos e transmitidos pelas instituições formadoras, relacionados aos saberes disciplinares vinculados a diversos campos do conhecimento, curriculares, construídos a partir de sua experiência real e concretamente representados nos programas escolares. Mais: os saberes experienciais específicos, relacionados ao seu trabalho cotidiano e ao seu meio, o que pode ser verificado pela Tabela 3, na resposta dos professores pesquisados, quando 62,9% apontam a prática na sala de aula como uma grande contribuinte para a formação de professor.

TABELA 3

**MAIOR CONTRIBUIÇÃO PARA SUA FORMAÇÃO COMO
PROFESSOR (q 38)
(Dados de Juiz de Fora)**

		Frequência	Percentual	Percentual Válido
Válido	O curso de graduação	9	14, 5	14, 5
	Curso de formação continuada	9	14, 5	14, 5
	Observação da prática de outros colegas	5	8, 1	8, 1
	A prática da sala de aula	39	62, 9	62, 9
	Total	62	100	100

Fonte: A formação, o trabalho dos docentes que atuam no Ensino Fundamental e a avaliação sistêmica das escolas mineiras: um estudo comparado. Calderano (coord.), 2009.

O estágio, eixo curricular central no processo de formação não pode mais se limitar ao observar, criticar e reproduzir o conhecimento e a cultura. Crescimento e preparação profissional é a capacidade de criar conhecimentos a partir de novos saberes que perpassam a escola como um todo institucional e social.

Neste sentido, para 46,8% dos entrevistados o estágio ajudou a lidar com pessoas que fazem parte do universo escolar e é também, neste saber que vão se ancorar a possibilidade de troca de experiências, o debate teórico e a construção de um novo fazer para uma nova escola de qualidade.

4.2 Os significados construídos a partir das experiências vivenciadas no estágio curricular por professores de escolas públicas e particulares de Juiz de Fora e discentes do curso de Pedagogia da Faculdade Metodista Granbery

A partir desse ponto buscou-se a contribuição dos professores de escolas públicas e particulares da cidade de Juiz de Fora e também das discentes do curso de Pedagogia da Faculdade Metodista Granbery a avançar no processo de reflexão e construção de ideias referentes à formação de pedagogos a partir dos significados atribuídos ao estágio curricular por esses sujeitos.

4.2.1 A dinâmica implementada na coleta de dados:

Como apresentado no capítulo referente a Metodologia, esses sujeitos foram organizados em dois grupos de entrevistas compostos por professoras que realizam seu trabalho em escolas públicas e particulares da cidade de Juiz de Fora.

Os procedimentos referentes às duas entrevistas semi estruturadas seguiram o mesmo padrão para sua realização.

No início da reunião a pesquisadora se apresentou, apresentou os motivos da pesquisa, esclareceu a questão de investigação, os objetivos, os procedimentos. Pediu que os sujeitos assinassem o termo de consentimento, garantiu, também de forma oral, que suas identidades seriam preservadas e pediu licença para gravar a entrevista.

Logo após esta apresentação e o aceite dos professores, eles se apresentaram, falando sobre o tempo de trabalho no magistério, função que ocupam hoje nas escolas e o ano em que concluíram o curso de graduação.

A entrevista começou com a aplicação de uma técnica denominada “Tempestade de Ideias”.

Nessa técnica os participantes devem dizer palavras que da forma mais espontânea surgem em sua memória quando escutam a expressão: **estágio curricular no processo de formação**.

A intenção na utilização dessa técnica foi a de despertar nesses sujeitos sentimentos que representariam os primeiros significados registrados em sua memória de formação, de forma mais específica às relativas ao estágio supervisionado.

A partir dessa dinâmica provocou-se o relato o mais espontâneo possível a respeito do estágio realizado por esses sujeitos em seu processo de formação.

A entrevistadora participou da entrevista apenas no sentido de provocar o aprofundamento de algumas temáticas ou ainda de orientar os depoimentos no sentido de que as categorias centrais desse estudo pudessem ser contempladas.

4.2.2 Dados de caracterização dos professores participantes:

Todas as professoras participantes desta investigação foram identificadas por P nº (entrevistada e número de identificação) no intuito de cumprir com o princípio de resguardar a identidade dessas pesquisadas.

Das seis professoras participantes quatro se formaram no curso superior após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96.

P1: assume a docência de terceiro ano (segunda série) do Ensino Fundamental e formou-se em 2005 na graduação através do Projeto Veredas¹⁰. Formou-se em 1985 no Magistério (nível médio) e começou sua experiência como professora em 1992.

P2: assume turma de segundo ano (primeira série), formou-se em Pedagogia em 2007. Fez Ensino Médio.

P3: é coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental (anos iniciais). Sua primeira formação foi em técnico de metalurgia. Na graduação fez bacharelado e licenciatura.

P4: formou-se em 1997. É docente do quarto ano (terceira série) do Ensino Fundamental. Fez especialização em Supervisão Escolar.

As outras duas professoras se formaram antes da promulgação da LDB 9394/96 e estão assim caracterizadas:

P5: formou-se em 1984 em Pedagogia, especializou-se em Supervisão Escolar. Aposentou-se e continua exercendo função de docente no quinto ano (quarta série) do Ensino Fundamental.

P6: formou-se em 1987 em Pedagogia, especializou-se em Magistério. Atualmente é coordenadora do Ensino Fundamental do primeiro ao nono ano em escola privada.

4.2.3 Dados de caracterização das discentes.

Para as alunas participantes utilizou-se o código Anº (aluna e número de identificação).

As alunas entrevistadas são discentes do sétimo período do curso de Pedagogia (segundo semestre de 2009) da Faculdade Metodista Granbery e elas se apresentam:

A1: Eu formei em 1979 no magistério, entrei na prefeitura em 1980 e comecei trabalhando com Educação Infantil. Fiquei um ano numa determinada escola e no ano seguinte eu fiz concurso, passei em primeiro lugar, em 80, e pude escolher a escola em que queria trabalhar e nessa escola estou até hoje, vinte e nove anos. A princípio, eu pensei em fazer Pedagogia desde 1998, mas não tive condição de fazer por questões financeiras; depois tive meus filhos, eles cresceram e eu vi que tinha que ter um curso superior para incentivá-los e também para o meu crescimento profissional. Tentei em 1998 não passei, em 2000 fiquei em excedente e 2006 por conta da determinação legal em que o professor tinha que ter o curso superior, fiz o vestibular no Granbery, passei e comecei a fazer o curso de Pedagogia.

¹⁰ Projeto implementado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais com o objetivo de promover formação superior, a distância, na modalidade Normal Superior a professores que já ministravam aulas em escolas estaduais e municipais nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A2: Sempre tive o objetivo de fazer Pedagogia em ser educadora e esse ano tive a oportunidade de assumir uma turma, estou empregada e me realizando muito. Estou aprendendo muito a cada dia com os coordenadores, os outros professores e com os alunos e é uma coisa que eu gosto muito de fazer.

A3: Quando eu entrei no magistério eu tinha quinze anos e eu não tinha certeza se era aquilo que eu queria fazer. Quando eu fiz o segundo ano e que começaram os estágios aí eu comecei a ver o outro lado e comecei a gostar. Me formei no magistério em 1986 e fiz o vestibular para Letras e vi que não gostei e resolvi abandonar. Me casei, parei a minha vida e quando os meninos cresceram, eu fiquei sabendo que o Granbery havia aberto o curso. Era próximo da minha casa e resolvi fazer. O engraçado é que foi só entrar no curso de Pedagogia para as portas se abrirem. No primeiro período comecei meu estágio aqui, entreguei meu currículo e fui chamada em outra escola. Depois que eu comecei o curso eu vi que era isso mesmo que eu queria fazer. Gosto muito, não vou parar, vou fazer a pós e acho que eu estou no caminho certo.

A4: Eu já dei aula no maternal, mas sinceramente eu não tinha ideia do que eu estava fazendo dentro da sala. A coordenadora pedagógica me ajudava, mas deixou a turminha na minha mão e... hoje eu vejo que muitas coisas que eu fiz poderiam ter sido melhores. Eu não entendo porque ela me deixou assumir. Sei que foi porque tinha uma professora regente que foi demitida e eu fiquei no lugar dela. Foi aí que surgiu o gosto. Na época eu tentei o vestibular e não passei e não tinha como pagar naquela época, então eu como a maioria das pessoas fui procurar emprego, trabalhar, me casei sempre pensando em voltar a estudar, mas o dinheiro não dava aí fiz um curso técnico durante um ano e a situação na empresa foi melhorando, fui promovida, consegui pagar a faculdade e escolhi a Pedagogia.

A5: Eu já trabalhei, fiz magistério me formei em 1996, já havia saído a LDB que orientava a formação em curso superior, mas não pude continuar meus estudos. Fiquei dez anos sem estudar, mas aí nesses dez anos trabalhei com a Educação Infantil, adorava, adoro. Lógico que pude perceber que precisava ter mais experiência, estudar mais para saber mais e fazer melhor.

A6: Eu não tenho experiência de escola. Não fiz magistério, me formei no Ensino Médio.

Percebe-se, já a partir da apresentação das discentes entrevistadas, a grande relação afetiva que determina a escolha do curso e o significado dado à oportunidade de ingresso na graduação ora apresentada como uma recomendação legal da LDB 9394/96 mas também o reconhecimento da importância da formação para a qualificação profissional.

Nesse processo de análise utiliza-se também como fonte de informação os documentos de estágio (Plano de Atividades e Relatórios) das alunas que fizeram parte desta pesquisa. A fala dessas alunas, portanto além de coletadas através da entrevista foram obtidas através do registro escrito nesses documentos. Ao se referir a esses dados a fonte será devidamente citada.

4.2.4 Olhando mais de perto o estágio curricular

Após a caracterização dos sujeitos desta pesquisa esta etapa do estudo tem o objetivo de analisar, identificar ou compreender o significado atribuído ao Estágio Curricular pelos pedagogos que hoje atuam no ensino fundamental em algumas escolas públicas e particulares da cidade de Juiz de Fora e pelos discentes que já desenvolveram essa atividade em seu curso de formação na Faculdade Metodista Granbery, implementa-se um exercício de reflexão a partir das falas dos sujeitos que fazem parte do universo desta investigação e busca-se construir um referencial que oriente para novas concepções sobre o processo de formação de professores.

As categorias centrais desta investigação orientadas pelos objetivos dessa pesquisa serviram de norte a construção dessa análise.

4.2.4.1 O estágio curricular: desafios, dinâmica de orientação e relação espaço de formação e campo profissional

As justificativas presentes no Plano de Atividades de Estágio¹¹ apresentadas pelas alunas no início do período dão pistas das expectativas a respeito do estágio e de como com as experiências vivenciadas se ampliam da observação e análise crítica a uma necessária relação entre teoria e prática.

É importante ressaltar que a aluna referenciada nesse momento já tem uma experiência de muitos anos em contexto escolar e que no campo dessa educação em outros contextos seus saberes se restringem a discussão teórica realizada na faculdade. Assim, para ela relacionar teoria e prática pode significar ver se o que acontece na prática corresponde à teoria abordada, ou se a teoria abordada atende as necessidades da prática.

É fundamental que o discente do Curso De Pedagogia tenha contato direto com o ambiente escolar por meio de observações e práticas que venham contribuir para o desenvolvimento acadêmico. Estando diante dessa realidade ele poderá fazer uma reflexão crítica sobre a ação pedagógica e administrativa da instituição e do corpo docente e discente que a compõe (A1, PAE, agosto de 2008, Estágio I¹²).

¹¹ O Plano de Atividades de Estágio (PAE) é uma atividade obrigatória do estágio desenvolvido na Faculdade Metodista Granbery em todos os cursos. No PAE os (as) discentes registram a justificativa para a realização do estágio, os objetivos e as atividades que serão desenvolvidas. Esse Plano é aprovado pela instituição formadora e a instituição campo de estágio no início dessa atividade.

¹² O estágio no Curso de Pedagogia da Faculdade Metodista Granbery é proposto em três momentos: Estágio I (quinto período), Estágio II (sexto período) e Estágio III (sétimo período). Esses estágios têm como objetivo geral desenvolver atividades prioritariamente nas áreas da gestão e docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também as modalidades da Educação Especial e de Jovens e Adultos, realizadas em espaços escolares e não-

Neste momento estou desenvolvendo as atividades de estágio em contextos não-escolares (ONG). A cada experiência vivenciada no estágio é fundamental que o discente do Curso de Pedagogia estabeleça a relação entre teoria e prática na atividade acadêmica e nas relações sociais que como indivíduo desenvolverá em diferentes espaços (A1, PAE, agosto de 2009, Estágio III).

Nas informações coletadas a partir da caracterização dos pesquisados pode-se constatar que nesse estudo temos representados sujeitos que antes do curso de graduação já exerciam o trabalho pedagógico em escolas de Educação Infantil ou Ensino Fundamental. O curso de Pedagogia, para elas (todas são profissionais do sexo feminino, reforçando o que já foi constatado anteriormente como uma marca ainda presente na profissão) mesmo representando a primeira graduação caracteriza-se como formação continuada à formação em nível médio e a sua experiência no campo profissional.

Tardif (2003, p.240) orienta para que nas concepções e nas práticas implementadas na formação de professores deve-se “reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento” e assim, “reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional”.

Essa base de conhecimento adquirido pela experiência foi colocada como aspecto importante e facilitador na forma como esses sujeitos enquanto estagiários fizeram sua imersão no campo profissional e mesmo na forma como eles construíram seus significados.

P4: Quem já lida na escola e vai fazer o estagio é diferente de quem nunca teve experiência e que chega para estagiar.

P6: Eu não tive muita dificuldade porque eu já tinha experiência, reconhecia aquele espaço e me sentia privilegiada porque eu estava fazendo o que eu queria fazer desde criança. Sempre quis estar dentro de uma escola, então entrei na escola para trabalhar e dei continuidade aos meus estudos e era isso que me fascinava a escola para mim ainda é até hoje um espaço interessante.

Nessa fala percebe-se que a realização do estágio para essa professora apresentava-se como uma oportunidade de articular sua experiência às novas descobertas vislumbradas pela formação continuada reconhecendo a escola como um espaço a ser descoberto sempre.

O que para Pimenta e Lima (2004, p.130) pode ser entendido como:

[...] desenvolvimento profissional a partir de uma concepção de homem que se organiza formal e sistematicamente na perspectiva de inteireza, e não de fragmentação. A dinâmica de formação contínua pressupõe um movimento dialético, de criação constante do conhecimento, do novo, a partir da superação (negação e incorporação) do já conhecido.

Enquanto que para aquelas que ainda não têm essa vivência profissional torna-se um espaço e tempo de outras experiências que podem influenciar outros significados e outras perspectivas de ação.

A4: Até hoje o estágio foi a única oportunidade que eu tive de verificar tudo que a gente aprende aqui, tudo que as colegas que já estão na escola comentam e de verificar essa fala apaixonada com que falam. E foi no estágio que eu pude perceber isso.

P2- Eu não tinha essa experiência. Eu acho que até a questão da autonomia do estagiário vem um pouco dessa experiência e do lugar em que você faz o estágio.

Essa fala, quando alerta para a questão da autonomia do estagiário, desperta para a análise de uma questão que pode se caracterizar como um desafio, realização do estágio e precisa ser verificada a partir da experiência realizada por esses sujeitos e esta se refere à relação entre campo de formação e campo profissional entendendo que a articulação entre esses dois espaços é de fundamental importância no processo de formação e transformação da realidade educacional.

No entanto ao ouvir as entrevistadas pode-se constatar que essa relação ainda se caracteriza por tensões entre esses espaços que caracterizados como *campo* que para Bourdieu (1998), enquanto espaço estruturado de posições determinadas e investido de um poder material ou simbólico implementa-se um jogo de forças que pode influenciar profundamente a aprendizagem e os significados que serão construídos nesse embate.

P2: Na escola que eu trabalho recebe estagiária, mas eu não posso dar a elas nenhuma autonomia. Se eu deixar ela desenvolver uma atividade eu vou ser questionada – Quem desenvolveu essa atividade? - a estagiária – mas não pode perder tempo de aula com a estagiária ou com as atividades da estagiária e não pode ajudar a olhar um caderno, a avaliação e nenhum documento da escola. Eu que às vezes, como sei o que elas passam, ainda assim dou uma abertura maior.

Essa atitude da escola pode ser entendida a partir da análise de Santos e Costa (2008), como desafios que tem por base a compreensão do estagiário como sujeitos estranhos ao

ambiente justificando alegações do tipo: eles prejudicam o bom andamento da escola por representarem motivo de curiosidade, fazem perguntas que podem levar professor e gestor a certos constrangimentos, podem interferir na metodologia do professor e isso não é visto como positivo por estar vinculado a ideia de despreparo do estagiário, ou a concepção de alguém que ainda está por ser.

É interessante observar o efeito dessas justificativas no relato dessa mesma professora agora em sua fala enquanto estagiária:

P2: É uma situação constrangedora, a gente fica com vergonha sem saber bem o que fazer. Eu lembro que quando eu cheguei e tive que me virar porque ninguém ficou me direcionando onde eu ia o que eu tinha que fazer eu fui entrando e me encaixando e na faculdade também não tinha muita orientação do que fazer.

Outra questão, talvez a mais presente nesse exercício de negação ou distanciamento entre escola e universidade pode ser a concepção de estágio que esses profissionais possam ter construído a partir de suas experiências enquanto estagiários, ou seja, tempo e espaço de crítica ao trabalho da escola e apresentadas como resultado das observações realizadas na escola.

O que pode esclarecer os sentimentos desta entrevistada que apesar de realizar estágio na mesma escola em que trabalha em horário diferenciado relata:

A1: A minha expectativa era quanto a aceitação das colegas de trabalho pelo tempo de magistério que eu já tinha, então eu tinha certa ansiedade em relação a isso. No estágio I (Ensino Fundamental) eu percebia que os professores se sentiam um pouco ameaçados com medo de serem avaliados.

Ou ainda, esta sensação de frustração:

A5: Eu penso que a gente às vezes se ilude de que a gente vai para a escola fazer o estágio e que a gente vai ter oportunidades, mas elas não estão lá, tem que buscar muito por elas e no meu caso eu consegui bem pouco em relação ao que eu esperava, muito pouco de poder praticar, de poder contribuir, ajudar, tinha muito que eu gostaria de compartilhar, as coisas que a gente aprende aqui e aprender com a experiência do professor lá, mas eu vivi isso muito pouco.

No entanto há outras experiências que devem ser valorizadas.

A4: Fui muito bem recebida nas três escolas que realizei o estágio [...], as professoras sempre me pediam auxílio, eu me sentia desejada dentro daquela

sala de aula eu não era um incomodo ali. Ela me perguntava se o que ela estava fazendo estava de acordo com o que a gente dialogava e estava aprendendo na faculdade. A maioria delas já havia terminado a faculdade há mais tempo, assim eu me senti importante. Me deram abertura para dar aula, ajudar e aprendi muito.

A6: Eu não tenho experiência de escola. Pra mim chegar no campo principalmente nesta última experiência de Educação Infantil foi pra fechar com chave de ouro. No estágio eu senti a abertura que as professoras me deram, nos outros dois eu me sentia atrapalhando, uma intrusa.

Ou ainda analisadas:

P4: Na escola que eu fazia estágio ela me dava tanta coisa pra fazer tanta autonomia até de atendimento a aluno, questão disciplinar. Muito bom, por isso que eu falo, o apoio que eu tive foi muito grande ainda assim eu não acho que é o suficiente eu acho que é um meio de você ter acesso a essa realidade.

Casos em que a escola aproveita a chegada do estagiário visto como a solução para os problemas da falta de pessoal determina a compreensão desse como um “faz tudo” ou ainda segundo Santos e Costa (2008), se aproveita de sua chegada para a transferência de responsabilidades sem nenhuma orientação ou supervisão o que de acordo com esses autores pode interferir negativamente na constituição da identidade profissional nos aspectos relacionados a “exemplos depreciativos do que seja educar, ensinar e ser educador, dificultando o reconhecimento de práticas educativas compatíveis com as que se espera e se realize”.

E ainda:

P4: Mas no meu estágio [...] até foi proposto montar um projeto para os alunos da 5^a, 6^a, 7^a, e 8^a séries. Na 5^a foi até o projeto Elo de adaptação do aluno a segunda etapa do fundamental, o da 8^a eu me lembro que eu consegui várias palestras de especialistas na questão das drogas, da sexualidade então foi, assim, um estágio muito rico.

Cabe ressaltar que essa entrevistada, fez o curso de Pedagogia num momento em que a formação proposta referia-se as especializações e o estágio era específico a essa especialização que no seu caso era em Supervisão Escolar.

Quando questionada sobre essa incoerência entre as atividades e a proposta de formação ela responde:

P4: É, mas a formação já não tinha esse caráter tão separado das funções. Mas eu não tinha nenhuma disciplina ou orientação específica para a orientação educacional e sim da supervisão.

Portanto o estágio realizado por ela a partir desse depoimento estava descaracterizado dos objetivos de sua formação, apesar de que neste momento histórico as práticas de formação já incorporavam os discursos da nova LDB 9394/96 e os relativos a democratização e autonomia mas mantinham uma proposta que definia o trabalho na escola a partir dos especialistas.

Essa definição era mais caracterizada e, portanto mais definidora de identidades em outro momento de formação caracterizado por uma concepção mais tecnicista da formação segundo o depoimento de outra entrevistada:

P5: Quando eu me formei a orientação era bem específica, o supervisor deveria exercer ação direta com o professor e como ele vai trabalhar com o aluno, o orientador, ação direta com o aluno.

A própria entrevistada questionada sobre a incoerência em suas atividades de estágio e sua formação específica conclui como que de certa forma esse estágio interferiu na definição de suas preferências de ação no campo profissional num processo de identidade por afinidade e não por compreensão clara dos objetivos formativos da profissão.

P4: Muito interessante que na minha prática do estágio até pela minha própria vocação também a minha visão maior, o meu estímulo maior a minha tendência fazia a minha prática estar voltada mais para o aluno nesse sentido de orientação.

Ainda no que diz respeito à relação entre escola e universidade na opinião das entrevistadas:

A1: O que está faltando é mais abertura da mente, sair daquele plano de comodidade e aceitar o diferente e colocar em prática porque está muito arraigado no tradicional, o medo do novo. Para mim o que está faltando é essa relação aí, essa troca mesmo, não estou dizendo em abolir o profissional não, mas é tentar o novo, colocar em prática.

A5: Eu acho que falta abertura não só de aceitar o novo, mas dar abertura pro estagiário realmente praticar mesmo, sabe, fazer, participar, porque quando você chega a maior abertura que eu tive foi em contexto não-escolar. Lá eu fiz de tudo um pouco, me senti querida. Acho que era porque eu era necessária, que eu ajudava realmente e tinha abertura para fazer, eu era solicitada para participar de tudo um pouco sabe? Enquanto que na escola eu não tive essas oportunidades efetivamente.

No entanto, a análise do desafio imposto por essa relação não pode ser de forma nenhuma simplificada no campo do estranhamento da figura do estagiário, do conformismo justificado por práticas consolidadas e irrefletidas ou ainda no caso acima, o estagiário não ser visto como necessário e assim dispensável.

É preciso compreender que a escola é um espaço, que segundo Santos (1996 *apud* PIMENTA E LIMA, 2004, p.108), é “lugar material de possibilidades dos eventos”, ou seja, tem “seu jeito peculiar” e nesse sentido oferece possibilidades formativas diferenciadas aos estagiários.

E ainda, recorrendo ao conceito de estrutura já trabalhado neste estudo cabe aqui recorrer a ele para compreender que cada escola tem a sua, formulada a partir de dispositivos sejam eles normativos (Regimento, Projeto Político Pedagógico) ou códigos de significação atribuídos aos agentes humanos que a realizam a partir das suas crenças e valores.

Portanto, a escola é lugar de complexidade e as atividades de estágio, segundo Pimenta e Lima (2004, p.109-112) mais que criticar, ao enfrentar o desafio dessa relação precisa permitir “o exercício de uma pedagogia atenta às histórias, aos sonhos, às linguagens e às experiências dos diferentes grupos culturais, para compreender as diferentes leituras, respostas e comportamentos” e a partir dessa compreensão buscar mecanismos de intervenção e reflexão nessa realidade que não a diminua ou a exclua, mas que a compreenda e utilize adequadamente na construção do conhecimento profissional e aí reside o papel da universidade.

Ao transitar da universidade para a escola e desta para a universidade, os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o objetivo de copiar, de criticar apenas modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la. [...] A identidade se constrói com base no confronto entre as teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias, na elaboração de teorias, o que permite caracterizar o estágio como espaço de mediação reflexiva entre a universidade, a escola e a sociedade (PIMENTA e LIMA, 2004, 112)

Mas, como os estagiários hoje professores têm percebido essa mediação? Como eles recebem e percebem o estagiário?

Vê-se nesse depoimento já apresentado...

P2: Na escola que eu trabalho recebe estagiária, mas eu não posso dar a elas nenhuma autonomia. Se eu deixar ela desenvolver uma atividade eu vou ser questionada – Quem desenvolveu essa atividade? - a estagiária – mas não

pode perder tempo de aula com a estagiária ou com as atividades da estagiária e não pode ajudar a olhar um caderno, a avaliação e nenhum documento da escola. Eu que às vezes, como sei o que elas passam, ainda assim dou uma abertura maior.

Apesar das orientações da escola essa professora tenta cooperar porque reconhece as dificuldades que o estagiário vivencia.

O que pode ser percebido na fala dessa aluna que vive os dois lados dessa história, pois além de ser estagiária recebe estagiárias quando se refere a essa relação e se ela permite oportunidades de ação:

A3: Muito, principalmente por ver algumas coisas no meu estágio eu consegui mudar isso, eu também me vejo como uma professora formadora.

Ou desta, que relata sua experiência de supervisão de um estágio demonstrando ter compreendido a partir do apoio que recebeu em sua experiência enquanto pedagoga em formação como isso é fundamental para a concretização de uma prática profissional transformadora.

P3: Sabe o que é interessante: é que hoje a gente recebe estagiária e a gente lembra da angústia que muitas colegas minhas na graduação passaram em relação ao estágio. Elas chegavam na escola e ficavam lá inertes na sala de aula os professores não deixavam elas participarem. Então hoje quando eu recebo estagiárias eu procuro deixar que estas estagiárias realmente interajam na escola. [...] Aí quando ela veio para cá (está se referindo a uma estagiária) e começou a fazer o estágio e o estágio dela era em supervisão eu falei assim: quero que você tenha uma visão do todo, você vai para a sala de aula hoje porque eu quero que você tenha uma visão do todo. Era um dia em que a professora tinha que ficar aqui embaixo, num horário livre e eu troquei os horários da professora e falei: Você vai ter que assumir a turma da professora que eu quero ver como você se sai, como que você vai ser supervisora se você não conhece esta realidade. Dei um livro para ela elaborar um plano de aula e ela falou assim: posso escolher? E eu falei pode. Dei vários livros e ela escolheu “Menina bonita do laço de fita”, Ah mais como eu vou dar aula? Olha, eu vou trazer a boneca para você mais o resto é contigo. E ela deu uma aula excelente pros meninos, e ela continuou fazendo o estágio aqui na escola, foi participando, interagindo e tal e agora no final quando ela me ligou ontem pra me agradecer e disse que nunca aprendeu tanto porque todas as escolas que ela ia era só assim: você pode sentar aí nesta cadeira e ficar olhando. Ela disse que aqui ela se sentiu importante. No dia do professor ela veio e a diretora comprou uma lembrancinha para cada professor e comprou para ela também e tudo isso por mais que o estagiário esteja motivado a ingressar no campo profissional ele precisa ter esse apoio.

Mas como a universidade, na fala desses entrevistados tem implementado o estágio em relação às dinâmicas de orientação e avaliação? Que significados foram construídos a partir dessas práticas?

É possível a partir da fala das entrevistadas caracterizar diversas concepções de estágio.

A entrevistada P1 quando fala de seu estágio no curso de Magistério relata uma experiência caracterizada pela proposta de observação e prática numa concepção tecnicista da aprendizagem.

P1: Isso. Do Normal. Eu estudava na escola Normal, em, em... vou lembrar quando em. Em 85 mais ou menos que eu terminei o normal e o estágio, [...] não me lembro o nome da professora que acompanhava o estágio, a gente tinha que fazer os relatórios, mas eu me lembro de ter ficado na sala uma semana ou mais... Mas eu me lembro que eu achei assim pouco tempo, a questão da falta de experiência, sabe, e aí depois a gente tinha que dar uma aula, sorteava lá um tema e a gente tinha de dar uma aula, mas era muita insegurança, né. A gente muito nova... Nossa, era muita insegurança, eu achei horrível, aí eu pensei eu acho que não quero dar aula, mas depois com o tempo e lá em Três Rios também eu acompanhei uma turma, assim pouco tempo, uma semana e depois também dei uma aula foi só.

Observa-se nesse depoimento que apesar dessa concepção ter por objetivo preparar tecnicamente o professor para a ação na sala de aula fica claro que esse objetivo não é totalmente atingido já que a entrevistada reconhece-se despreparada e insegura para o fazer profissional.

A seguir encontra-se essa mesma entrevistada relatando a proposta de estágio de seu curso de graduação, realizado a distância após vários anos de experiência profissional, ao ser perguntada se nessa experiência ela pôde observar diferentes práticas e refletir sobre elas:

P1: Não. A gente tinha de aplicar as metodologias numa aula e uma vez por semana, por semana não, uma vez por mês o tutor ia assistir uma aula. Tinha os encontros mensais também, aí ele ia para a sala e acompanhava. O que a gente tava aprendendo tinha que ir desenvolvendo.

A lógica de formação permanece tecnicista, aplicacionista, talvez ancorada numa proposta de formação superior que não articula ação docente e reflexão como elemento definidor da praxis. Compreende o docente como aquele que precisa aplicar metodologias construídas e testadas por outro, distante daquele contexto educacional.

Segundo Pimenta e Lima (2004, p.128), para esse professor que já exerce o magistério, o estágio precisa se transformar em oportunidade de reflexão da própria prática

docente. “Na discussão coletiva, mediada pelo professor, a consciência profissional dos professores-alunos pode ser transformada, gerando novos contornos a sua identidade”.

É preciso compreender que esse professor-aluno tem muito a contribuir a partir do que diz sobre seu trabalho e a realidade na qual ele se desenvolve e ao ser escutado e orientado à luz da teoria num processo de reflexão sobre suas experiências possa ressignificar sua identidade profissional e suas práticas.

A importância dessa oportunidade de reflexão sobre a ação pode ser verificado também nessa fala:

A5: Vou ser bem honesta. Achei que esse processo de orientação era só para preencher a matriz, não concordei, já que os encontros eram só por agendamento no quinto período, então por que ter agora? Mas agora eu percebo que foi muito importante, que me ajudou muito, me fez ampliar o conhecimento, crescer mesmo. Esses encontros cara a cara, essa troca de experiência, esse debate, essa articulação com a teoria, reflexão. Mas eu penso que é uma oportunidade também de o orientador ou professor do estágio perceber quem realmente faz o estágio ou não faz, quem leva a sério quem não leva, quem está interessado ou não. E essa troca era feita aqui mesmo e a gente se orientava quando não dava para perguntar para o professor orientador.

Esse relato dado por essa aluna na entrevista também pode ser encontrado em seu relatório de estágio:

Nesse período, diferentemente dos anteriores, tivemos aulas semanais de estágio¹³ e assim nossas conversas, dúvidas, experiências, angústias, alegrias trazidas para a sala eram respondidas ou correspondidas com textos que embasavam tais discussões. Fomos nos enriquecendo de novos saberes, novos pensamentos, novos olhares e os levando para o campo de estágio e quando nos era oportunizado testávamos esses saberes, desfazendo ou não de nossas angústias (A5, Relatório de Estágio III, Dezembro de 2009).

O que também pode ser verificado na fala dessa professora egressa de outro centro de formação:

P3: Foi muito bom. Possibilitou eu ver várias coisas, atentar para algumas coisas que quando a gente está na faculdade a gente realmente não tem muita maturidade, muita noção. Principalmente porque eu não fiz magistério eu fiz técnico em metalurgia uma área totalmente diferente numa outra visão. Quando eu cheguei na faculdade de educação eu vi que era diferente, mas um diferencial assim que foi fundamental na minha formação foi desde o

¹³ No segundo semestre de 2009 houve uma mudança no processo de orientação do Estágio Curricular no curso de Pedagogia da Faculdade Metodista Granbery. Até então o estágio era orientado em pequenos grupos por agendamento em horário diferente do curso. Atualmente essa orientação é feita com cada turma, uma vez por semana e corresponde a 100 min. de aula.

primeiro período entrar em um grupo de pesquisa porque eu entrei em um grupo de Educação Especial que hoje é o grupo de Educação e Diversidade e lá eu fui tendo um outro olhar para a escola, para a educação e eu passei a articular com a formação técnica que eu tinha e fazer críticas e verificar a influencia da educação tecnicista dentro da escola no processo histórico e como isso se processava e isto foi meu diferencial. Foi me despertando para outras coisas, foi me despertando para o interior da escola, olhar de forma diferente as coisas e construir essa visão essa percepção da educação.

Esse último depoimento demonstra uma proposta de formação que estimula a participação do aluno em grupos de pesquisa.

A prática da pesquisa favorece a compreensão da formação como uma articulação entre as diversas disciplinas que compõem a matriz curricular do curso de formação e sua base de conhecimentos entendidos como históricos, provisórios e relativos o que orienta para a “capacidade de compor e recompor dados, informações e argumentos que valorizem a curiosidade interdisciplinar” (PIMENTA e LIMA, 2004, p.114).

O depoimento dessa professora reafirma a pesquisa como uma das possibilidades de ação essencial ao estágio, através da qual, segundo Pimenta e Lima (2004, p.114), alunos e professores formadores seriam “convocados a rever suas certezas, suas concepções do ensinar e do aprender, de analisar e interpretar os fenômenos percebidos nas atividades de estágio”.

Ainda segundo Pimenta, nessa perspectiva de orientação e ação, o estágio mais que simples intervenção torna-se oportunidade de interação possibilitando maior articulação e troca de saberes entre universidade e escola num processo global de atualização de conhecimentos e isso só é possível quando todos se comprometem nesse processo.

Neste sentido, não cabe mais a esse processo de formação proposta de orientação como a que é relatada por essa entrevistada em que fica caracterizado o distanciamento entre observação, ação e reflexão.

P2: Eu me formei em 2007. Eu não tive nada disso que vocês estão falando, meus estágios eram completamente diferentes. A proposta era de observação da técnica ali de sala de aula mesmo: domínio de turma do professor, como ele aplicava os conteúdos, a organização da sala de aula, era isso que a gente tinha de “pegar”. E aí dividia entre docência e supervisão tinha que fazer os dois, aí eu acompanhava o professor em sala de aula e depois o coordenador. Nós tínhamos que entregar o nome da escola, as assinaturas e o objetivo parecia que era de que o professor iria buscar informações sobre o estágio mas, nos quatro anos de faculdade nenhum professor fez isso. Nenhum. Então se eu estivesse ali e o coordenador só assinasse ninguém nunca ia ficar sabendo.

Esse modelo de orientação acaba por reforçar uma concepção de estágio apenas como cumprimento de uma determinação legal sem significado para a formação no sentido de

espaço e tempo de construção de conhecimento e de fortalecimento da identidade que reconhecida determinará posturas e o compromisso profissional.

Entre as entrevistadas algumas delas incorporaram em suas falas a questão do estágio “faz de conta”, um significado construído que muito incomoda a essas profissionais.

A5: Teve professor que em conversa informal, na hora do recreio me propôs assinar os papéis e disseram: estagiário incomoda tanto, fica aí as horas não passam...!

A1: Essas pessoas são pessoas que não levaram o curso de formação a sério e se esquecem de que algum dia foram estagiárias.

P3: [...] Sabe. Eu sempre gostei muito da área, então eu queria saber como é que funcionava e aí eu fui buscando por outros meios, porque no início do curso a gente tem a grade geral né, obrigatória pra gente adquirir os conhecimentos pra poder ir pra escola. E eu lembro que era uma ansiedade muito grande da turma. Ah, quando a gente vai pra escola?! Como é que vai ser? E aí quando iam realmente para a escola pra fazer o estágio obrigatório, muitas não queriam mais e aí pedia alguém para assinar e isso é muito grave e acontece. Infelizmente, acontece! O desagradável é você vê o profissional chegando na escola e você fala assim Nossa! Infelizmente essa pessoa tem o mesmo diploma que inúmeras outras pessoas tão capacitadas, mas essas fizeram a formação desse jeito. Cadê o compromisso né? Falam em ética profissional, falam em formação do aluno voltada para a cidadania, mas cadê a cidadania dele e da instituição que aceita o estagiário só para poder assinar. Eu estava até comentando ontem com uma estagiária ela falou: têm mais duas amigas minhas que querem fazer estágio com a senhora. Eu não pego mais que dois estagiários porque se não eu não consigo acompanhar. Eu não quero um mundo de estagiário pra depois sair assinando. Eu quero ver o que eles estão fazendo. Poxa eu estou fazendo parte da formação dele como inúmeras outras pessoas fizeram parte da minha é uma responsabilidade nossa enquanto instituição, quando assina o estágio de uma aluna, nós estamos referendando aquele estágio e aí?

No entanto, não é o papel do supervisor agir como um fiscalizador que favorecerá o desenvolvimento do estágio numa perspectiva da ética, mas sim uma incorporação desse supervisor ao se constituir enquanto orientador, de processos de sensibilização aos “futuros professores para o enfrentamento encontrado, para que o estágio seja percebido e aceito como componente próprio e indispensável para aqueles que almejam a profissão de educador”. Esse processo precisa se vincular a compreensão dessa profissão como complexa e “que exige saberes, competências e atitudes ligadas diretamente com a ética, a moral e a responsabilidade de formar o outro para um contexto do qual faço e farei parte durante nossa existência” (SANTOS E COSTA, 2008 p 13).

4.2.4.2 O significado atribuído ao estágio:

➤ Da construção da identidade profissional.

Quanto ao processo de construção de identidade pode-se perceber na fala das entrevistadas esta relacionada a uma profissão para quem gosta de criança ou a opção por uma área específica.

P 3 [...]porque o que eu escutava muito na graduação é que no primeiro dia de aula o professor perguntava assim – Por que você fez Pedagogia? Ah, porque eu gosto de criança. Uai, perai – você vai trabalhar só com criança? E a EJA e se você for coordenador? Gostar só de criança é suficiente para você ser um bom profissional? Não. Tem que gostar do que você faz têm que entender o que você faz não é suficiente você gostar de criança, quais são as etapas do desenvolvimento, da construção da aprendizagem, como funciona isso? Você não vai trabalhar só com criança, claro que você tem que construir esse olhar diferenciado. O estágio possibilita isso porque quando você vai para a escola você tem uma visão de cada coisa, de qual é a função de cada um, porque quando a gente é aluno a gente tem uma função diferente.

A4: Eu optei em começar meu estágio pelo ensino fundamental para ver se eu era capaz de dar conta daquilo ali e se eu não iria me frustrar já que eu tinha muito medo de me frustrar com crianças mais velhas. [...] O estágio para mim foi um desafio, o primeiro dia que eu entrei na sala de aula eu estava tremendo e fiquei com os olhos cheios de água, o medo das crianças era tão grande, o pânico era tão grande e na hora da apresentação eu falei meu Deus eu vou passar insegurança, foi um momento ímpar na minha vida, mas a experiência me fez botar todos esses monstros para fora e conseguir me realizar.

A3: Quando eu fui fazer o estágio no fundamental eu tive essas expectativas de não me identificar com os meninos maiores porque eu sempre trabalhei com a educação infantil, mas eu gostei muito. Há meu perfil é ser professora da Educação Infantil.

Ou ainda de uma indefinição sobre qual seria essa identidade, que pode ser percebida nesse diálogo:

P5: Olha, eu penso hoje em dia quando reflito sobre minha formação de que muitas coisas falharam como a definição do papel do pedagogo. Eu não sei se tinha a ver com o momento histórico a gente estava saindo de uma ditadura, mas para falar do papel do supervisor, por exemplo, era o papel total de dar suporte ao professor para ele desenvolver um bom trabalho diferente da visão de supervisionar no sentido de fiscalizar.

P2: Mas essa ainda é a concepção, olhar caderno de plano sem dar suporte.

P4: Eu vi isso no meu estágio e aí vai dizer que meu estágio me ensinou o quê? É que eu já tinha um olhar crítico sobre essa função discutida teoricamente na faculdade.

P5: O professor cumpre o papel de pedagogo no sentido total, no sentido técnico, de lidar com a burocracia, com os planos de curso de trabalhar dentro do regimento da filosofia da escola de cuidar do aluno de atender pai de orientar a família. É isso que nos somos e a formação não trabalha para isso.

A falta de definição no papel do pedagogo, identificada na fala das entrevistadas é um complicador na construção da identidade e pode ser considerada uma das consequências do que segundo Franco (2002)¹⁴, a Pedagogia vem sendo caracterizada a partir de uma multiplicidade de abordagens conceituais e epistemológicas que ora a consideram a ciência da educação, ora a ciência pedagógica e dificilmente como a “ciência” ou “ação social de organização de uma sociedade”, ou seja, uma ação pedagógica refletidora, organizadora ou transformadora da prática docente.

O que pode definir essa compreensão de identidade:

A1: No meu caso foi oportunidade de reafirmação da minha identidade profissional, construí muitos saberes [...] o que eu queria era que eu fizesse a diferença e eu sei que eu consegui, essa troca de saberes, quando a gente quer construir coisas diferentes não importa se vai ser aqui nos bancos da faculdade ou na escola, o que importa é que aquilo que você tem de positivo você se propõe a compartilhar com o outro. Essas reflexões, o curso, o estágio para mim foi muito importante e eu me arrependo de não ter feito antes, porque eu teria feito muito mais coisas e eu sei que a partir do curso na minha escola eu fiz a diferença. O que eu aprendi aqui eu levo pra lá a gente troca experiências nas reuniões pedagógicas. Não vou parar de estudar e quero ir sempre em frente.

P3: Pra mim, auxiliou muito na minha construção de identidade. O estágio ajudou demais, mas eu só pude consolidar minha identidade enquanto educadora, quando eu assumi, agora é comigo. As minhas atitudes agora têm que ser embasadas em tudo o que eu já vi antes e em todas as experiências que eu vivi na escola, mas a minha identidade de educadora só se configurou quando eu assumi e tive que tomar decisões, porque aí o poder de decisão era meu é aí que eu acho importante que o estagiário assumo, tenha dificuldade e tenha que tomar decisão, uma decisão supervisionada [...] Isso o estágio ajuda a fazer essa articulação, mas consolidar uma identidade leva tempo então o estágio não é suficiente, é fundamental para definir meu perfil é sala de aula ou eu tenho perfil para atuar numa coordenação pedagógica ou para a educação infantil [...]

¹⁴ Síntese da conferência proferida em Belo Horizonte durante Fórum de Educação- Pedagogo: que profissional é esse? Pela professora Maria Amélia Franco. Setembro de 2002.

A professora entrevistada reconhece nesse processo de construção identitária a presença do estágio como oportunidade de interação, reflexão e conhecimento da realidade que se amplia em outras formas de atuação. Percebe a teoria trabalhada no curso como orientadora de sua prática profissional cotidiana e reconhece que essa prática já ocorria durante o processo de formação por isso enquanto professora cooperante nesse processo favorece a partir de sua ação orientadora do estágio a construção da identidade de estagiários que recebe.

O que se confirma nesse depoimento:

P1: Eu acho que a construção dessa identidade vai muito do estágio que você fez, da escola que você fez seu estágio e aí você vai se constituindo.

Isso equivale dizer que o estágio supervisionado contribui para a construção da identidade profissional. Pois, segundo Pimenta e Lima (2004, p. 61):

O estágio como campo de conhecimento e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente.

O professor constitui sua identidade profissional ao longo da sua trajetória no exercício do magistério. Contudo, fazem a ressalva de que a consolidação de suas opções e intenções acerca da profissão depende dos referenciais que o curso se propõe a legitimar (PIMENTA; LIMA, 2004).

➤ A construção de saberes:

Sabe-se que a construção da identidade está diretamente relacionada a construção de saberes que surgem e servem como referencia do saber fazer do professor. Isso pode ser percebido a partir dessa fala:

A5: Com certeza o estágio é um tempo e um espaço de construção de saberes e você a partir daí consegue reafirmar ou construir ou ainda pensar em que tipo de profissional você quer ser e aí você se depara com as opções de ser aquele que não reflete e não quer mudar, quer continuar fazendo igual porque é mais fácil ou você quer tentar pelo menos fazer a diferença, a gente sabe que não é fácil, mas se a gente não tentar como é que vai ser?

P4: Mas eu acho que é a busca desses saberes também, o estudo pessoal

O estágio deve ser um tempo que representa oportunidade para a construção de saberes já no processo de formação. Quando perguntada se ela percebeu o estágio como um tempo de construção de saberes, essa professora relata:

P6: Do jeito que eu queria não. Exatamente porque faltou aquele suporte. Eu acho que o professor que orienta o estágio tem que estar muito próximo da gente possibilitando discussão e isso eu senti que foi uma lacuna. No final do estágio a gente foi apresentar a pasta e colocou isso para ela. Quando eu comecei o curso de Pedagogia no início eu não me encantei aos poucos eu fui ficando deslumbrada, então muitas coisas eu busquei por conta própria, a partir da minha experiência de escola até na busca de bibliografia conversando com outras pessoas. Eu caminhei por conta própria eu não sei se isso deveria ser papel do supervisor de estágio. Eu penso que sim.

E completa:

P6: Em minha opinião havia uma lacuna uma deficiência, mas tudo contribui para a construção de saberes. A gente sempre constrói alguma coisa mesmo que não seja com os objetivos que a gente espera atingir até porque o estágio me levou a correr atrás de muitas coisas de muitos “saberes” sozinha, ele me despertou para a necessidade de busca desses saberes, de mais subsídios.

Essa visão de incompletude do estágio como espaço de construção de saberes pode ser compreendida a partir do que nos orienta Tardif (2003, p.48):

[...] para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. É a partir deles que os professores julgam sua formação ao longo da carreira [...] a pertinência ou o realismo das reformas introduzidas nos programas ou nos métodos.

Essa afirmação do autor pode ser mais uma vez verificada a partir da fala dessa entrevistada:

P5: Eu acho que a construção de saberes vem com a experiência, os anos de profissão, e eu estou dizendo como professora porque eu nunca exerci cargo de supervisão. Nada como a prática e mesmo assim eu com tantos anos de sala de aula, 28 anos, hoje em dia eu vejo as coisas tão diferentes do que eu via há uns anos atrás eu encaro às vezes de modo tão diferente, por exemplo, alunos com dificuldades que precisam mais de minha atenção, a questão da avaliação mudou muito, a questão da avaliação ser uma coisa punitiva de cobrar a questão de você aplicar a avaliação naquele tempo obrigatório pronto e acabou quem terminar bem quem não fez que se dane, essa visão depende de estudo e da nossa prática.

No entanto, os saberes do conhecimento também apontam para a possibilidade de um novo profissionalismo o que pode ser percebido na fala dessa aluna:

A1: É interessante relatar que quando eu chego para os professores que estão na prática e falo sobre as experiências que estou tendo aqui elas falam: - Mas que engraçado eu não tive isso, eu não tive LIBRAS, artes, aulas de estágio. Então eu vejo que o curso de Pedagogia mudou para melhor. E a conclusão que eu tiro é que a gente pode ir levando para a escola, novas ideias e pode ser que elas não são aceitas naquele momento, mas com o tempo as pessoas vão refletindo e aceitando.

Tardif (2003, p.54) chama a atenção para a heterogeneidade desse saber. Saber que vem das instituições formadoras, da profissão, dos currículos e da prática cotidiana, mas também das relações entre os diversos grupos “produtores e portadores” desses saberes.

Nesse sentido, quando a pesquisada diz: “com o tempo as pessoas vão refletindo e aceitando” ela na verdade está constatando que a partir da experiência o professor vai transformando esses saberes disciplinares, vindos geralmente da instituição formadora e que são concebidos a partir de uma relação de exterioridade ao professor e a realidade em que seu trabalho se desenvolve, em saberes experienciais, ou seja, “conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática profissional docente”, estabelecendo entre esses saberes “relações de interioridade com sua própria prática” (TARDIF, 2003, p.48-54).

Os saberes pedagógicos devem ser mobilizados a partir das dificuldades reais vivenciadas vinculando a essa prática real a teoria pedagógica compreendendo que não há uma contraposição entre teoria e prática, mas sim que uma se constitui a partir da outra.

➤ A articulação teoria e prática

Essa análise começa a partir da ideia de que segundo Tardif (2003,p.234):

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática.[...]o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, transformação e de mobilização de saberes [...] o que equivale fazer do professor- tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação- um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação.

Os cursos de formação, a partir do que já foi apontado neste trabalho quando apresenta uma visão fragmentada do fazer profissional, descaracteriza o saber pedagógico e não permite

que o aluno que já é professor se reconheça enquanto sujeito desse saber e, o aluno que ainda não tem experiência possa compreender que esse saber se constituirá na articulação entre os saberes sobre a educação e os saberes do conhecimento com a prática docente que irá vivenciar no seu dia a dia.

P2: Eu senti que a faculdade dava a teoria e mandava para a prática você entregava a sua pasta com as tarefas cumpridas e a sensação era de que nem o professor lia. A gente fazia uma pasta contando como era a prática do professor. Não tinha que fazer nenhuma relação, e eu me lembro que a gente questionava muito isso porque a gente esperava que o professor viesse debater com a gente. Era raro eles perguntarem como tinha sido e eu acho que isso foi uma falha da faculdade.

Pimenta (2005, p.26) denuncia a partir dos estudos de Houssaye (1995), o que o autor tem chamado de “ilusões” no processo de formação. Iludi-se o aluno ao fundamentar seu saber fazer apenas no conhecimento das disciplinas (eu sei o assunto), no saber didático (eu sou o especialista, sei como fazer), nas ciências do homem e na ilusão do saber pesquisar, distanciando a prática dos saberes pedagógicos.

O depoimento a seguir pode ilustrar o que essa “ilusão” tem representado na construção de significados sobre o fazer pedagógico e a presença dessa articulação entre teoria e prática no processo de formação:

P1: Eu acho que sim porque quem está na escola sempre pensa - Ah lá vem teoria, não é? Lá vem teoria como se a teoria não levasse à prática. É difícil para as pessoas fazerem esta transposição o que na verdade muitas vezes a teoria está ali, mas você não consegue aplicá-la na prática. Outra coisa que eu penso também a teoria muitas vezes vai ficando esquecida porque muitas vezes a gente pára de estudar, né se a gente não tiver uma leitura constante estar sempre envolvida pelo menos se questionando na sala de aula porque que isto não está dando certo porque que isto porque que fulano não aprende e o outro aprende se você não tiver esse olhar questionador a teoria vai ficando de lado.

Percebe-se por essa fala uma falta de compreensão do conceito de teoria e prática entendendo teoria como um conjunto de saberes totalmente desarticulada da prática.

Ao revisitar os relatos dessas entrevistadas percebe-se em sua formação uma concepção de estágio caracterizada por observar e aplicar fundamentada numa perspectiva de saber compreendido e valorizado como teórico “ao passo que a prática ou é desprovida de saber ou portadora de um falso saber”, ou ainda de que “o saber é produzido fora da prática” (TARDIF, 2003, p.235).

P1: Mas... [...] – esta questão da teoria aliada à prática, eu acho que vai muito da maturidade. Porque na época do estágio que eu fiz eu não sentia isto, eu não via nada; eu lembro que era uma questão de... Sobre uma aula que eu tinha que dar sobre metro, sistema de medidas, nossa! Eu fiquei muito assim... Dei uma aula boa, mas não tinha domínio de turma, claro... a primeira vez e aí essa coisa da teoria aliada a prática eu não vi. Igual quando vem algumas estagiárias fazer estágio com a gente né... Eu acho que esta transposição elas não fazem não conseguem não. No início da carreira é difícil a gente conseguir, hoje não hoje eu sei o que eu estou fazendo porque que eu estou fazendo, como, de que forma eu tenho que fazer para chegar aquele objetivo. Mas no começo da carreira é um pouquinho complicado.

Tardif (2003) orienta a análise dessa fala quando reconhece essa dimensão temporal na construção de saberes e formas de articulação da teoria e prática no fazer pedagógico dos professores.

A partir dos estudos de Eddy (1971) Tardif apresenta três fases nesse processo de apropriação de ideias e desenvolvimento profissional em que o professor pode estabelecer diferentes pontos de relação entre teoria e prática : “transição do idealismo para a realidade, de iniciação no sistema normativo informal e na hierarquia das posições ocupadas na escola e a descoberta dos alunos reais pela professora” (TARDIF, 2003,p.82-84).

A compreensão desse desenvolvimento profissional pode ser verificado na fala dessa professora:

P6: Eu via essa relação em parte porque o que se aprende na faculdade tem o seu papel seu valor sem esse conhecimento sem esse saber você não tem respaldo subsidio pra continuar sua caminhada, mas a prática ela é bem diferente dependendo nessa hora é que você tem que ter muito esse jogo de cintura saber articular fazer o link com as coisas que você vê e o que você pode fazer entre o ideal e o real. Porque o que acontece muito? A gente idealiza uma coisa na faculdade você sonha e quando você vai para a prática você se depara com uma realidade se você não tiver uma cabeça muito estruturada você pira. Na faculdade essa articulação era possível nos momentos que possibilitavam a discussão não era todos os momentos, mas momentos que a gente podia levar nossas vivências do estágio para refletir na sala de aula e esse era o momento do confronto – eu estou aprendendo uma coisa e na realidade eu estou vendo outra completamente diferente e não era apenas uma discussão com base na crítica mas no sentido de desconstruir para construir algo novo. Essa proposta era muito dificultada até por conta do momento político e histórico vivido ainda no início da década de 80. A gente de uma certa forma discutia muito com base na utopia no sonho da democratização a gente era meio rebelde.

Proporcionar oportunidades de formação seja ela inicial ou continuada desvinculadas da compreensão de que o professor é também sujeito do conhecimento e, portanto teórico nesse fazer, pode impedir que a escola se transforme em um espaço de formação em que a

reflexão sobre suas práticas possa dar origem a novas práticas cheias de sentido por estarem relacionadas primeiramente aos saberes mais próximos da realidade.

P3: Agora a gente está tendo acessória com a professora Elvira de Souza Lima que está auxiliando a prefeitura para melhorar o processo de alfabetização dos meninos e tal e a gente trouxe alguns materiais da Elvira para a escola aí - a gente escuta assim: Vou ter que ler isso aí, ah já está arrumando serviço pra gente. É - tem que trabalhar você está na área, mas tem que estudar você quer melhorar sua prática você tem que estudar, a gente precisa trabalhar muito isso dentro da escola porque, a ideia é: Mas essa mulher vem lá com outra visão é uma estudiosa de outra realidade e o que isso vai ajudar na escola?

Uma proposta de estágio que a partir da realidade se permita que essa realidade esteja presente nas reflexões pode ser a solução para romper com a concepção dicotomizada entre teoria e prática e construir novos significados.

A5: Eu acho hoje que não existe prática sem teoria e não existe teoria que se faça isolada sem que você possa experimentar. Em várias situações no meu estágio eu pude perceber isso. Teve um estudo que nós fizemos com base no texto “Ambiente de aprendizagem” e quase todas as questões que estavam ali sobre a criança se autônoma, a afetividade da criança ter participação eu pude perceber isso no meu estágio em que numa turma tudo isso era possibilitado pelo profissional e em outra não e você percebia isso nas crianças. Na primeira as crianças participavam em outra elas não questionavam nada, não podiam mexer em nada, então assim naquele momento eu pude perceber isso que havia a parte teórica que a gente tinha discutido na sala e que você pode ver na prática e perceber como faz a diferença dentro de uma mesma escola práticas diferentes e turmas diferentes. Uma professora discutia comigo o tempo todo trazendo os teóricos Piaget, Vigotsky e refletia sobre eles na sua prática e a outra repudiava essa reflexão.

P3: Mudar o olhar que a gente tem para a educação, e trazer a teoria porque a teoria é importante sim isso não está aqui solto, existe alguns estudos e reflexões que foram feitas antes e que fizeram que a escola seja o que ela é hoje, a escola é fruto dessas relações desses estudos que foram feitos a partir da própria prática realizada na escola ou fora dela.

As atividades de estágio precisam permitir que se amplie essa percepção do que é prática, teoria e da compreensão que teoria e prática não se contrapõem e muito mesmo se sobrepõem na verdade teoria e prática se completam e se constituem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a realização desta pesquisa um mergulho no campo do conhecimento foi fundamental para que fosse possível o distanciamento necessário, o estranhamento pudesse ocorrer e concepções e significados primeiro construídos por esta pesquisadora pudessem dar lugar àqueles que representam o propósito maior desta empreitada, ou seja, refletir a partir dos significados que os professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas e particulares de Juiz de Fora e os discentes do Curso de Pedagogia, atribuem ao estágio realizado em seu processo de formação inicial e qual sua contribuição para a atuação profissional.

O processo de desconstrução de pré-conceitos foi um exercício necessário e importante nesse exercício de busca de conhecimento e seria inconsequente negar o esforço realizado por outros que me permitiram, a partir de um referencial teórico responsável, compreender os significados que se propôs investigar.

É importante ressaltar a contribuição dada pelos professores e discentes que participaram deste movimento de aproximação de novas descobertas sem a qual todo o meu esforço seria inútil e infrutífero.

Foi na articulação desses diversos saberes teóricos e práticos que pode-se implementar um exercício de reflexão que permitiu traçar algumas considerações sobre o papel do estágio curricular na construção de uma atuação profissional criativa e transformadora.

Pode-se inferir a partir deste estudo que a formação do Pedagogo, docente, gestor ou pesquisador mesmo passando por um momento longo de redefinição ou mesmo indefinição de sua identidade profissional ou de suas múltiplas identidades precisa que todos os professores formadores se empenhem na luta por um reconhecimento do curso e de seu valor enquanto espaço de emancipação humana.

Nesse sentido, a Pedagogia precisa ser percebida como campo do conhecimento que ao identificar os processos de dominação e reprodução que envolvem as práticas pedagógicas os denunciem produzindo um novo conceito de qualidade que permitirá o reconhecimento social do curso e o resgate da valorização do professor.

Esse processo de redefinição do saber pedagógico deverá orientar para a construção de uma identidade emancipadora e de projetos em que o professor seja o sujeito de sua ação e de seu saber fazer.

Ficou evidente neste estudo o valor dado pelo professor aos seus saberes experienciais como aqueles construídos a partir do seu contato com a realidade e construído todos os dias na ação educativa.

Entretanto, os sujeitos investigados também reconhecem o valor dos saberes disciplinares e das teorias historicamente construídas e transmitidas pela universidade.

No entanto, ficou marcadamente caracterizado o distanciamento entre esses dois mundos que na verdade deveriam representar o mesmo significado: espaço de construção de saber.

Pode-se considerar que as formas como o processo de formação do professor tem sido proposto e sua organização curricular pode ser um dos motivos desse distanciamento e isso também pode ser percebido no campo do conhecimento que esta tem por dever desenvolver e transmitir, apresentado de forma fragmentada e descontextualizadas das reais necessidades impostas pela realidade.

Percebe-se que, apesar das discussões teóricas, debates e produção de diversos estudos sobre o tema, os cursos de formação, relatados por esses entrevistados ainda apresentam um estágio curricular caracterizado por ser o momento de observação e aplicação permanecendo sua concepção tecnicista do ensino e da educação, mesmo sendo a maioria desses entrevistados oriundos de cursos que se realizam a partir das novas propostas de formação da LDB 9394/96 ou mesmo que estes estagiários tenham uma orientação para a ação, encontram professores cooperantes que concebem o estágio dentre desta perspectiva dificultando a mudança desse paradigma.

Essa concepção também é provocada por uma fragilidade teórico-conceitual sobre o verdadeiro sentido da prática e da sua relação com a teoria. O que pode ser constatado a partir do significado dados a esses conceitos pelos sujeitos investigados.

O fato desses dois conceitos estarem sempre propondo a ideia de contraposição (aqui na escola a teoria não funciona), ou sobreposição (aprende-se a teoria para resolver os problemas da prática) não permite que a articulação entre teoria e prática ocorra e a articulação entre os diversos saberes, entre eles os experienciais, possa de fato construir o saber pedagógico tão necessário a definição da identidade e conquista do espaço social do pedagogo, já defendido aqui.

A compreensão do estágio supervisionado como tempo e espaço de preparação para a praxis dos alunos que já são professores a partir da reflexão de suas práticas e dos alunos que ainda não são professores, mas que encontram na praxis dos professores cooperantes elementos para sua reflexão dará a essa atividade um significado maior que o de apenas

cumprimento de horas de atividades obrigatórias a formação ou ainda tempo da prática que ocorre no final do curso.

Retomo neste momento o mesmo pensamento que introduziu toda essa discussão:

[...] toda pesquisa tem uma intencionalidade, que é a de elaborar conhecimentos que possibilitem compreender e transformar a realidade; como atividade, está inserida em determinado contexto histórico-sociológico, estando, portanto, ligada a todo um conjunto de valores, ideologia, concepções de homem e de mundo que constituem este contexto e que fazem parte também daquele que exerce esta atividade, ou seja, o pesquisador” (PÁDUA, 1996, p.30, *apud* MILANESI ,2004, p.16).

A intencionalidade desta investigação foi a busca de significados que pudessem esclarecer como essa relação teoria e prática ocorre nos cursos de formação.

A partir do que foi apresentado aqui pode-se, mesmo que ainda de forma parcial, considerar que essa articulação ainda merece cuidados e que nesse propósito o curso de formação precisa explicitar esses conceitos fundamentais.

Não será o professor formador o concretizador dessa articulação e sim o seu mediador ao propor reflexão constante das práticas e dar voz aos professores que inseridos na escola e, portanto na realidade do campo profissional possam contribuir com seus saberes numa ação criativa e transformadora.

O estágio supervisionado além de ser o cumprimento de uma determinação legal, apresenta-se como um dos momentos em que o (a) estudante de Pedagogia possa através da participação ativa no campo profissional, confrontar e perceber a teoria na prática estabelecendo relações entre o que acontece no âmbito das organizações educacionais e o que se discute nos cursos de formação do pedagogo, desenvolvendo novos saberes e um modo de agir coletivo.

É a partir do reconhecimento da influência dos conhecimentos científico-sociais abordados no curso de formação através de suas disciplinas e de diversos elementos do senso comum que estão presentes no embate entre os saberes da experiência e os saberes do conhecimento que se pode visualizar a transformação da prática, desde que desejada.

E que palavras como preocupação, angústia, medo e falta de atitude possam dar lugar cada vez mais a palavras como: descoberta, aprendizagem, experiência, conhecimento, possibilidade, ética, respeito e realização quando uma dinâmica como “Tempestade de ideias” buscar descobrir novos significados construídos a partir das experiências vivenciadas na realização das atividades de estágio curricular de pedagogo desses tempos e de outros tempos.

Como toda pesquisa essa se considera inconclusa para o processo de conhecer e provocativa de outros questionamentos que com certeza povoaram novos desafios e outras intencionalidades.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARNONI, Maria Eliza Brefere. **A prática do estagiando do Magistério na perspectiva da práxis educativa**: do estágio do CEFAM de Jales. Campinas: SP, 2001 Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 16 de junho de 2008.
- ARROYO, Miguel G. Educação e exclusão da Cidadania. IN - BUFFA, Ester. **Educação e Cidadania**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2000 p.31-80.
- _____. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- ASENSI, Felipe Dutra. Teoria da estruturação e ação coletiva: uma exegese sobre a obra de Anthony Giddens. **Duplipensar**. 8 jun. 2006. Disponível em: <<http://www.duplipensar.net/artigos/2006-Q2/anthony-giddens-teoria-da-estruturacao-e-acao-coletiva.html>>. Acesso em: 6 jul. 2007.
- BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisa de Survey**. Trad. Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- BALLACIANO, Ana Luiza Grill; CASTRO, Magali de. Falando de memórias e trajetórias: considerações sobre o eixo temático. **Educação em Foco**: revista de educação. Universidade Federal de Juiz de Fora: Faculdade de Educação/ Centro Pedagógico. V. 12- n. 1- mar/ago 2007, p.9-12.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BECKER, Howard S. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. (trad. Marco Estevão e Renato Aguiar), São Paulo, HUCITEC, 1999.
- BIANCHI, Anna Cecília de Moraes. **Manual de orientação**: estágio supervisionado. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.
- BOMENY, Helena. Novos talentos, vícios antigos: os renovadores e a política educacional **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 6, n. 11, 1993, p. 24-39. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/440.pdf> Acesso em : agosto de 2009.
- BOURDIEU, Pierre. et al. **A miséria do mundo**. 2 ed. Trad.. vários. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani.(organizadores). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. 8 ed. Trad. Mariza Corrêa- Campinas, SP: Papyrus, 2007.

_____.; PASSERON, J.-C. *A reprodução:* Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRANDÃO, Carlos Fonseca. **PNE Passo a passo:** Lei nº 10.172/2001): discussão dos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em educação:** conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro: Editora PUC Rio, Edições Loyola, [1994], p. 27 – 43

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Decreto–Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939. Organiza a Faculdade Nacional de Filosofia. Capítulo VIII, art. 51, alínea c. Documento disponível na página eletrônica < www.senado.gov.br. > Último acesso em 01 de outubro de 2008.

BRASIL. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que “fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. Diário Oficial da União, v.1, p.12-429, de 27/12/1961.

BRASIL. PORTARIA N ° 1.002 - DE 29 DE SETEMBRO DE 1967. Institui nas empresas a categoria de estagiário e dá outras providências. MINISTÉRIO DO TRABALHO E PREVIDÊNCIA SOCIAL.GABINETE DO MINISTRO.

BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que “fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau e dá outras providências”. Brasília. Diário Oficial da União, v.1, p.6.377, de 12/08/1971.

BRASIL. LEI N ° 6494, de 7 de dezembro de 1977 (DOU 09.12.1977), alterada pela Lei N° 8859, de 23 de março de 1994. Dispõe sobre estágios de estudantes regularmente matriculados e que venham freqüentando, efetivamente, cursos de Educação Superior, de Ensino Médio, de Educação Profissional de Nível Médio ou de Educação Especial, vinculados à estrutura do ensino público ou particular. MINISTÉRIO DO TRABALHO E PREVIDÊNCIA SOCIAL.GABINETE DO MINISTRO.

BRASIL. Decreto 87497/82: dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º. grau regular e supletivo. MINISTÉRIO DO TRABALHO E PREVIDÊNCIA SOCIAL.GABINETE DO MINISTRO.

BRASIL. Constituição 1988. Texto Constitucional de 05/10/88 com as alterações adotadas pelas emendas Constitucionais até 19998. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de publicações, 1998

BRASIL. Projeto de LDB: substitutivo do Relator, Deputado Jorge Hage, In Comissão de Educação, Cultura, Esporte e Turismo, Câmara dos Deputados, agosto de 1989.

BRASIL. Projeto de Lei n. 1.258- A, de 1988(Do Sr. Octávio Elísio), In Diário do Congresso Nacional, Suplemento ao n. 175 , p. 283, 25 de janeiro de 1991

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, IN Diário Oficial da união, Ano CXXXIV, n. 248, p. 833-841, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. PORTARIA Nº 8, DE 23 DE JANEIRO DE 2001 Publicado no DOU nº 17-e pág. 147,148 de 24/01/2001. Revê, atualiza e consolida os procedimentos operacionais adotados pelas unidades de recursos humanos para a aceitação, como estagiários, de alunos regularmente matriculados e que venham freqüentando, efetivamente, cursos de educação superior, de ensino médio, de educação profissional de nível médio ou de educação especial, vinculados à estrutura do ensino público e particular. MINISTÉRIO DE ESTADO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO.

BRASIL. PROCESSO(S) N.º(S): 23001.000177/2000-18. APROVADO EM: 02/10/2001. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO-CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/ CONSELHO PLENO. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO /CONSELHO PLENO.

BRASIL. LEI Nº 11.788, DE 25 DE SETEMBRO DE 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho / CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis n. 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória n. 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília. Ministério do Trabalho e Previdência Social.

CALDERANO, Maria da Assunção. **Notas introdutórias ao Realismo Crítico**. Recife, UFPE, circulação interna, 1998.

_____. Notas sobre a Fenomenologia Social de Schutz: considerações sobre alguns pressupostos filosóficos. IN **Estudos de Sociologia**. V.4, n 1, p. 7-25, 1998.

_____. Entre aspirações e satisfação profissional docente: uma análise a partir do Realismo Crítico, 2003, p.7. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT08-4621--Int.pdf>>. Acesso em: abril de 2010.

_____ (coord) **A Formação, o Trabalho dos Docentes que atuam no Ensino Fundamental e a Avaliação Sistêmica das Escolas Mineiras: um estudo comparado**. Juiz de Fora, MG – FAPEMIG, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filodofia**. 7 ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Marxismo e Política:**a dualidade de poderes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Estado e Educação na revisão Constituição de 1926*. **EDUCAÇÃO E SOCIEDADE**. Campinas: CEDES, n. 55, agost. 1996.

_____: Formação de profissionais da Educação, políticas e tendências. **EDUCAÇÃO E SOCIEDADE**, número especial. Campinas: CEDES, N. 68/1999.

_____**Formação do Educador:** a busca da identidade do curso de Pedagogia . Brasília: INEP, 1987.

ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges. **Professora-pesquisadora:** uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; PICONEZ, Stela C. Bertholo. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

FIGUEIREDO, Maria C. M.; COWEN, Robert. **Modelos de cursos de formação de professores e mudanças em políticas:** um estudo sobre o Brasil. Disponível em: < www.schuartzman.org.br/sinon/desafios/6professores.pdf> Acesso em: 08/12/2008.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Netz. 2 ed. São Paulo: Bookman, 2007.

FRANCO, Maria Amélia R. Santoro. **A pedagogia como ciência da educação:** entre práxis e epistemologia. 2001. Tese de Doutorado. USP-FE. São Paulo

_____. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas. Universidade Católica de Santos: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.34, n.1, p. 109-126. jan.-abr. 2008.

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

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A memória como fenômeno social. IN- FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org.). **Narrativas de professores:** pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica. Rio de Janeiro: Ravil, 1998, p. 27-32.

FONSECA, Maria Verônica Rodrigues **Entre especialistas e docentes: percursos históricos dos currículos de formação do pedagogo na FE/UFRJ**. Rio de Janeiro: UFRJ, FE.2008 xi 150f. Disponível em: http://www.educacao.ufrj.br/ensino/posgrad_stricto/mestrado/dissertacoes2008/Dissertacao_Maria_Veronica_Rodrigues_da_Fonseca.pdf Acesso em: abril de 2009

FONSECA, Selma Carvalho **Análise de uma proposta de implantação de estágio na formação de professores – possibilidades e limites** Dissertação de Mestrado Campinas, SP, 2004. Disponível em: < <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000343125> > Acesso em abril de 2009

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

GATTI, Bernadete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**. N 113: São Paulo, jul/2001

GIDDENS, Antony. **A constituição da sociedade**. 2ª ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003.

_____. **As conseqüências da modernidade**. 1ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

_____. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2002.

_____. **Sociologia**. Tradução: Sandra Regina Netz- 4.ed. Porto Alegre: Artmed,2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRAMISCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere. Maquiavel. Notas sobre o estado e a política**. Vol 3 Edição Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

_____. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. 4 ed. Trad. Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 5 ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

GUERRA, Mirian Darlene Seade. **Reflexões sobre um processo vivido em estágio supervisionado: dos limites às possibilidades**. 1999. Disponível em: <
<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0839t.PDF> > Acesso em abril de 2009

HAMLIN, Cynthia Lins. **Realismo Crítico: um programa de pesquisa para as Ciências Sociais**. Recife, UFPE, circulação interna, 2000.

KERLINGER, Fred. **Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais: um tratamento conceitual**. Trad. Helena Mendes Rotundo, São Paulo: EPU, 1979.

KULCSAR, Rosa. O Estágio Supervisionado como atividade integradora. IN: PICONEZ, Stela C. B. et al. **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. 6 ed. Campinas: Papirus, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; Marconi, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

LAVILLE, Christian. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas**. Trad. Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos; FRANCO, Maria Amélia R. Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia. **Cadernos**

de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 63 -97, jan.-abr. 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br> >. Acesso em 10 de set de 2008.

_____; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação e Sociedade**, Campinas: Cedes, n° 68, p.239-277, 1999

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9 ed. São Paulo:Cortez, 2007.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MENDES, Dumerval Trigueiro. **O planejamento educacional no Brasil**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2000.

MENDONÇA, Nadir Domingues. **O uso dos conceitos: uma questão de interdisciplinaridade**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1994

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Método lancasteriano" (verbetes). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** – Educa Brasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, Disponível em: < <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=273> > Acesso em: 01 de out.2008.

MILANESI, Irton. **A interdisciplinaridade no cotidiano dos professores:avaliação de uma proposta curricular de estágio**. Campinas, SP: 2004. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 12 de junho de 2008.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo : Xamã, 2005.

_____. **Educação e Política no Limiar do Século XXI**_SP, Cortez Editora, 2000.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 1995

PERELLÓ, Jorge Solivellas. **Pedagogia do Estágio: experiência de formação profissional**. Belo Horizonte, Imprensa Oficial PUCMG, 1998.

PICONEZ, Stela C. Bertholo (coord) ...[et al] . **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 6 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

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

_____, LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. (org.) **Saberes pedagógicos e atividades docente**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

PUTNAM, Robert. D. **El declive del capital social. Um estudo internacional sobre as sociedades y el sentido comunitario**. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2003

ROSENBERG, Morris. **A lógica da Análise do levantamento de dados**. São Paulo: Cultrix – USP, 1976.

SANTOS, Renato Augusto dos; COSTA, Rosana Tósi da. **A formação do licenciando em Pedagogia e o estágio supervisionado: construindo referencial de práxis educacional**. Sevilha, 2008 Disponível em: <
<http://prometeo.us.es/idea/congreso/pdf%20comunicaciones/37.pdf> Acesso em : agosto de 2009.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade Campinas**, vol.25, n.89, p.1145- 1157, set./dez.2004. Disponível em: <<http://cedes.unicamp.br>>. Acesso em 05/01/2009

SAVIANI, Dermalva. **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas**. _ 10 ed. _ Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. **Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 5 ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, ideologia e contra- ideologia**. São Paulo: EPU, 1986

SILVA, Elizabete Vieira Matheus da. **A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: Um Estudo Exploratório de Três Cursos de Pedagogia à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais**. Universidade Do Estado De Santa Catarina- UDESC- Centro de Ciência da Educação- Mestrado em Educação e Cultura. Florianópolis, 2004. disponível em:
< http://www.tede.udesc.br/tde_arquivos/10/TDE-2005-10-10T11:57:390Z-47/Publico/Elizabete> Acesso em 05 de out. de 2008.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. **Revista Brasileira de Educação**. Set./Out./Nov./Dez. 2003, n.24,p.78-94. Disponível em: <<http://www.anped.org.br> > Acesso em: 10/01/2009.

SILVA, Lazara Cristina da; MIRANDA, Maria Irene(orgs). **Estágio supervisionado e práticas de ensino: desafios e possibilidades**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin: Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2008.

SWINGWOOD, Alan. **Marx e a Teoria Social Moderna**. Trad. Carlos Nayfeld. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1978

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Trad. : João Batista Kreuch. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** _ 3 ed. _ Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

TORRECILLA, F. Javier Murillo. Panorámica general de las aportaciones innovadoras. IN- **Modelos innovadores em La formación inicial docente:** estudio de casos de modelos innovadores em La formación docente em América Latina y Europa. Santiago de Chile, Chile: UNESCO, OREALC, 2006.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da Modernidade.** 7 ed. Trad.: Elia Ferreira Edel. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação.** 10 ed. São Paulo: Libertad, 2003.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** Trad.: Luiz Fernando Cardoso. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VILLASANTE, Tomás R. Estado, Sociedade e programações alternativas. **Revista Brasileira de Educação – Espaço Aberto.** Jan./fev./mar./abr. 1999. n.10 p.97-106.
Disponível em: <www.anped.org.br> Acesso em: 10/01/2009.

VILLELA, Heloisa de O S. *O Mestre-Escola e a professora.* In: TEIXEIRA LOPES, Eliane Marta ; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia. **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE 1



 TEL. (032)229-3665 FAX(032) 229-3665

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Ao responsável pela Escola.....,

A mestranda Geiza Torres Gonçalves de Araujo, orientada pela Professora Doutora Maria da Assunção Calderano, no Programa de Pós Graduação em Educação da UFJF, solicita o consentimento para realização de uma seleção de sujeitos, professores desta instituição, que poderão fazer parte do processo metodológico no que se refere a coleta de dados de sua investigação intitulada **Estágio Supervisionado: espaço e tempo de formação do pedagogo para a atuação profissional.**

A pesquisadora em reunião no dia ____/____/2009 expôs-me os seus objetivos e procedimentos a serem adotados neste estudo, ressaltando o **caráter acadêmico** do mesmo. Na ocasião tive oportunidade de esclarecer dúvidas sobre o estudo.

Entendi desta exposição, que serão utilizados procedimentos de proteção da identidade dos sujeitos, a confiabilidade dos dados e a ética no tratamento dos dados quando estes se referirem ao sujeito e a instituição em que este desenvolve o seu trabalho.

Juiz de Fora, ____ de _____ de 2009.

 Geiza Torres Gonçalves de Araujo (Pesquisadora)

 Professora Maria da Assunção Calderano (Orientadora)

 Responsável pela Escola

APÊNDICE 2



TEL. (032)229-3665 FAX(032) 229-3665

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, CI nº _____, professor (a) da Instituição Educacional _____, telefone _____ declaro que li este documento, conheci os objetivos gerais da pesquisa intitulada **Estágio Supervisionado: espaço e tempo de formação do pedagogo para a atuação profissional**, desenvolvida pela mestrande Geiza Torres Gonçalves de Araujo, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, orientada pela prof^a. Maria da Assunção Calderano. Entendi as informações fornecidas e sinto-me esclarecido (a) para participar voluntariamente da pesquisa, sabendo que me é garantido o anonimato. Participo, portanto, com meu consentimento livre e esclarecido, e por isso firmo o presente termo.

Juiz de Fora, ____/____/ 2009

Assinatura do pesquisado(a)

ANEXOS

ANEXO 1

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

CONSELHO PLENO

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. (*)

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “e” da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CP nº 5/2005, incluindo a emenda retificativa constante do Parecer CNE/CP nº 3/2006, homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, respectivamente, conforme despachos publicados no DOU de 15 de maio de 2006 e no DOU de 11 de abril de 2006, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006.

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

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

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

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

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

Art. 4º 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.

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

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

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

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

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

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - **um núcleo de estudos básicos** que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;

b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares;

c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;

e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;

f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;

g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;

h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;

i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;

j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;

k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;

l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional;

II - um **núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos** voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

- a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;
- b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;
- c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;

III - um **núcleo de estudos integradores** que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:

- a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;
- b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;
- c) atividades de comunicação e expressão cultural.

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

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

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

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

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

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

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

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

remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas;

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica.

Art. 9º Os cursos a serem criados em instituições de educação superior, com ou sem autonomia universitária e que visem à Licenciatura para a docência 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, deverão ser estruturados com base nesta Resolução.

Art. 10. As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução.

Art. 11. As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução.

§ 1º O novo projeto pedagógico deverá ser protocolado no órgão competente do respectivo sistema ensino, no prazo máximo de 1 (um) ano, a contar da data da publicação desta Resolução.

§ 2º O novo projeto pedagógico alcançará todos os alunos que iniciarem seu curso a partir do processo seletivo seguinte ao período letivo em que for implantado.

§ 3º As instituições poderão optar por introduzir alterações decorrentes do novo projeto pedagógico para as turmas em andamento, respeitando-se o interesse e direitos dos alunos matriculados.

§ 4º As instituições poderão optar por manter inalterado seu projeto pedagógico para as turmas em andamento, mantendo-se todas as características correspondentes ao estabelecido.

Art. 12. Concluintes do curso de Pedagogia ou Normal Superior que, no regime das normas anteriores a esta Resolução, tenham cursado uma das habilitações, a saber, Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental, e que pretendam complementar seus estudos na área não cursada poderão fazê-lo.

§ 1º Os licenciados deverão procurar preferencialmente a instituição na qual cursaram sua primeira formação.

§ 2º As instituições que vierem a receber alunos na situação prevista neste artigo serão responsáveis pela análise da vida escolar dos interessados e pelo estabelecimento dos planos de estudos complementares, que abrangerão, no mínimo, 400 horas.

Art. 13. A implantação e a execução destas diretrizes curriculares deverão ser sistematicamente acompanhadas e avaliadas pelos órgãos competentes.

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96.

§ 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

§ 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/96.

Art. 15. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas a Resolução CFE nº 2, de 12 de maio de 1969, e demais disposições em contrário.

EDSON DE OLIVEIRA NUNES

Presidente do Conselho Nacional de Educação

ANEXO 2

Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências.

O CONGRESSO NACIONAL decreta:

CAPÍTULO I DA DEFINIÇÃO, CLASSIFICAÇÃO E RELAÇÕES DE ESTÁGIO

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

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

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

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

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

§ 2º Estágio não-obrigatório é aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória.

§ 3º As atividades de extensão, de monitorias e de iniciação científica na educação superior, desenvolvidas pelo estudante, somente poderão ser equiparadas ao estágio em caso de previsão no projeto pedagógico do curso.

Art. 3º O estágio, tanto na hipótese do § 1º do art. 2º desta Lei quanto na prevista no § 2º do mesmo dispositivo, não cria vínculo empregatício de qualquer natureza, observados os seguintes requisitos:

I – matrícula e frequência regular do educando em curso de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e nos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos e atestados pela instituição de ensino;

II – celebração de termo de compromisso entre o educando, a parte concedente do estágio e a instituição de ensino;

III – compatibilidade entre as atividades desenvolvidas no estágio e aquelas previstas no termo de compromisso.

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

§ 2º O descumprimento de qualquer dos incisos deste artigo ou de qualquer obrigação contida no termo de compromisso caracteriza vínculo de emprego do educando com a parte concedente do estágio para todos os fins da legislação trabalhista e previdenciária.

Art. 4º A realização de estágios, nos termos desta Lei, aplica-se aos estudantes estrangeiros regularmente matriculados em cursos superiores no País, autorizados ou reconhecidos, observado o prazo do visto temporário de estudante, na forma da legislação aplicável.

Art. 5º As instituições de ensino e as partes cedentes de estágio podem, a seu critério, recorrer a serviços de agentes de integração públicos e privados, mediante condições acordadas em instrumento jurídico apropriado, devendo ser observada, no caso de contratação com recursos públicos, a legislação que estabelece as normas gerais de licitação.

§ 1º Cabe aos agentes de integração, como auxiliares no processo de aperfeiçoamento do instituto do estágio:

I – identificar oportunidades de estágio;

II – ajustar suas condições de realização;

III – fazer o acompanhamento administrativo;

IV – encaminhar negociação de seguros contra acidentes pessoais;

V – cadastrar os estudantes.

§ 2º É vedada a cobrança de qualquer valor dos estudantes, a título de remuneração pelos serviços referidos nos incisos deste artigo.

§ 3º Os agentes de integração serão responsabilizados civilmente se indicarem estagiários para a realização de atividades não compatíveis com a programação curricular estabelecida para cada curso, assim como estagiários matriculados em cursos ou instituições para as quais não há previsão de estágio curricular.

Art. 6º O local de estágio pode ser selecionado a partir de cadastro de partes cedentes, organizado pelas instituições de ensino ou pelos agentes de integração.

CAPÍTULO II DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CAPÍTULO III DA PARTE CONCEDENTE

Art. 9º As pessoas jurídicas de direito privado e os órgãos da administração pública direta, autárquica e fundacional de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como profissionais liberais de nível superior devidamente registrados em seus respectivos conselhos de fiscalização profissional, podem oferecer estágio, observadas as seguintes obrigações:

I – celebrar termo de compromisso com a instituição de ensino e o educando, zelando por seu cumprimento;

II – ofertar instalações que tenham condições de proporcionar ao educando atividades de aprendizagem social, profissional e cultural;

III – indicar funcionário de seu quadro de pessoal, com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, para orientar e supervisionar até 10 (dez) estagiários simultaneamente;

IV – contratar em favor do estagiário seguro contra acidentes pessoais, cuja apólice seja compatível com valores de mercado, conforme fique estabelecido no termo de compromisso;

V – por ocasião do desligamento do estagiário, entregar termo de realização do estágio com indicação resumida das atividades desenvolvidas, dos períodos e da avaliação de desempenho;

VI – manter à disposição da fiscalização documentos que comprovem a relação de estágio;

VII – enviar à instituição de ensino, com periodicidade mínima de 6 (seis) meses, relatório de atividades, com vista obrigatória ao estagiário.

Parágrafo único. No caso de estágio obrigatório, a responsabilidade pela contratação do seguro de que trata o inciso IV do *caput* deste artigo poderá, alternativamente, ser assumida pela instituição de ensino.

CAPÍTULO IV DO ESTAGIÁRIO

Art. 10. A jornada de atividade em estágio será definida de comum acordo entre a instituição de ensino, a parte concedente e o aluno estagiário ou seu representante legal, devendo constar do termo de compromisso ser compatível com as atividades escolares e não ultrapassar:

I – 4 (quatro) horas diárias e 20 (vinte) horas semanais, no caso de estudantes de educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional de educação de jovens e adultos;

II – 6 (seis) horas diárias e 30 (trinta) horas semanais, no caso de estudantes do ensino superior, da educação profissional de nível médio e do ensino médio regular.

§ 1º O estágio relativo a cursos que alternam teoria e prática, nos períodos em que não estão programadas aulas presenciais, poderá ter jornada de até 40 (quarenta) horas semanais, desde que isso esteja previsto no projeto pedagógico do curso e da instituição de ensino.

§ 2º Se a instituição de ensino adotar verificações de aprendizagem periódicas ou finais, nos períodos de avaliação, a carga horária do estágio será reduzida pelo menos à metade, segundo estipulado no termo de compromisso, para garantir o bom desempenho do estudante.

Art. 11. A duração do estágio, na mesma parte concedente, não poderá exceder 2 (dois) anos, exceto quando se tratar de estagiário portador de deficiência.

Art. 12. O estagiário poderá receber bolsa ou outra forma de contraprestação que venha a ser acordada, sendo compulsória a sua concessão, bem como a do auxílio-transporte, na hipótese de estágio não obrigatório.

§ 1º A eventual concessão de benefícios relacionados a transporte, alimentação e saúde, entre outros, não caracteriza vínculo empregatício.

§ 2º Poderá o educando inscrever-se e contribuir como segurado facultativo do Regime Geral de Previdência Social.

Art. 13. É assegurado ao estagiário, sempre que o estágio tenha duração igual ou superior a 1 (um) ano, período de recesso de 30 (trinta) dias, a ser gozado preferencialmente durante suas férias escolares.

§ 1º O recesso de que trata este artigo deverá ser remunerado quando o estagiário receber bolsa ou outra forma de contraprestação.

§ 2º Os dias de recesso previstos neste artigo serão concedidos de maneira proporcional, nos casos de o estágio ter duração inferior a 1 (um) ano.

Art. 14. Aplica-se ao estagiário a legislação relacionada à saúde e segurança no trabalho, sendo sua implementação de responsabilidade da parte concedente do estágio.

CAPÍTULO V DA FISCALIZAÇÃO

Art. 15. A manutenção de estagiários em desconformidade com esta Lei caracteriza vínculo de emprego do educando com a parte concedente do estágio para todos os fins da legislação trabalhista e previdenciária.

§ 1º A instituição privada ou pública que reincidir na irregularidade de que trata este artigo ficará impedida de receber estagiários por 2 (dois) anos, contados da data da decisão definitiva do processo administrativo correspondente.

§ 2º A penalidade de que trata o § 1º deste artigo limita-se à filial ou agência em que for cometida a irregularidade.

CAPÍTULO VI DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 16. O termo de compromisso deverá ser firmado pelo estagiário ou com seu representante ou assistente legal e pelos representantes legais da parte concedente e da instituição de ensino, vedada a atuação dos agentes de integração a que se refere o art. 5º desta Lei como representante de qualquer das partes.

Art. 17. O número máximo de estagiários em relação ao quadro de pessoal das entidades concedentes de estágio deverá atender às seguintes proporções:

I – de 1 (um) a 5 (cinco) empregados: 1 (um) estagiário;

II – de 6 (seis) a 10 (dez) empregados: até 2 (dois) estagiários;

III – de 11 (onze) a 25 (vinte e cinco) empregados: até 5 (cinco) estagiários;

IV – acima de 25 (vinte e cinco) empregados: até 20% (vinte por cento) de estagiários.

§ 1º Para efeito desta Lei, considera-se quadro de pessoal o conjunto de trabalhadores empregados existentes no estabelecimento do estágio.

§ 2º Na hipótese de a parte concedente contar com várias filiais ou estabelecimentos, os quantitativos previstos nos incisos deste artigo serão aplicados a cada um deles.

§ 3º Quando o cálculo do percentual disposto no inciso IV do *caput* deste artigo resultar em fração, poderá ser arredondado para o número inteiro imediatamente superior.

§ 4º Não se aplica o disposto no *caput* deste artigo aos estágios de nível superior e de nível médio profissional.

§ 5º Fica assegurado às pessoas portadoras de deficiência o percentual de 10% (dez por cento) das vagas oferecidas pela parte concedente do estágio.

Art. 18. A prorrogação dos estágios contratados antes do início da vigência desta Lei apenas poderá ocorrer se ajustada às suas disposições.

Art. 19. O art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 428.

§ 1º A validade do contrato de aprendizagem pressupõe anotação na Carteira de Trabalho e Previdência Social, matrícula e frequência do aprendiz na escola, caso não haja concluído o ensino médio, e inscrição em programa de aprendizagem desenvolvido sob orientação de entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica.

.....

§ 3º O contrato de aprendizagem não poderá ser estipulado por mais de 2 (dois) anos, exceto quando se tratar de aprendiz portador de deficiência.

.....

§ 7º Nas localidades onde não houver oferta de ensino médio para o cumprimento do disposto no § 1º deste artigo, a contratação do aprendiz poderá ocorrer sem a frequência à escola, desde que ele já tenha concluído o ensino fundamental.”(NR)

Art. 20. O art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 82. Os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria.

Parágrafo único. (Revogado).”(NR)

Art. 21. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 22. Revogam-se as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001.

CÂMARA DOS DEPUTADOS, de setembro de 2008.