

Célio da Cunha
Carla Cristie de França
Organizadores



FORMAÇÃO DOCENTE:

Fundamentos e Práticas do Estágio Supervisionado

Participação especial: Selma Garrido Pimenta



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura



Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade



Universidade
Católica de Brasília

FORMAÇÃO DOCENTE:
Fundamentos e Práticas do Estágio Supervisionado

CÉLIO DA CUNHA
CARLA CRISTIE DE FRANÇA
Organizadores

FORMAÇÃO DOCENTE:

Fundamentos e Práticas do Estágio Supervisionado

Participação especial:
Selma Garrido Pimenta



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura



Universidade
Católica de Brasília

Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade

Brasília, DF
2019

É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação, por quaisquer meios, sem autorização prévia, por escrito, da editora e do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da UCB.

The authors are responsible for the choice and presentation of information contained in this book as well as for the opinions expressed therein, which are not necessarily those of UNESCO and do not commit the Organization.

Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1999, que entrou em vigor no Brasil em 2009.

Coleção Juventude, Educação e Sociedade

Comitê Editorial

Geraldo Caliman (Coordenador), Célio da Cunha, Carlos Ângelo de Meneses Souza, Florence Marie Dravet, Luiz Síveres, Renato de Oliveira Brito.

Conselho Editorial Consultivo

Maria Teresa Prieto (México), Bernhard Fichtner (Alemanha), Roberto Silva (USP), Azucena Ochoa Cervantes (México), Cristina Costa Lobo (Portugal).

Revisão: *Adriana Lira e Renato Thiel*

Ilustração capa: Freepik

Capa/diagramação: *Jheison Henrique*

Impressão e acabamento: *Cidade Gráfica e Editora Ltda.*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

F723

Formação Docente: fundamentos e práticas do estágio supervisionado / Célio da Cunha, Carla Cristie de França, organizadores - Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019.

147 p.; 24 cm.

ISBN: 978-85-62258-31-2

1. Educação 2. Docência 3. Estágio Supervisionado 4. Formação Profissional 5. Trabalho Prático 6. Experiência Docente I. da Cunha, Célio (Org.): II. Cristie de França, Carla (Org.). III. Título.

CDU: 371.388

Elaborado por Charlene Cardoso Cruz – CRB -1/2909

Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade

Universidade Católica de Brasília Campus I

QS 07, lote 1, EPCT, Águas Claras 71906-700

Taguatinga – DF / Fone: (61) 3356-9601

catedraucb@gmail.com

SUMÁRIO

Prólogo:

**A EDUCABILIDADE DOS SERES HUMANOS
POR MEIO DO ESTÁGIO DOCENTE..... 7**

Lúcio Gomes Dantas

Introdução

**QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS DA EDUCAÇÃO: O DILEMA DA
UNIDADE TEORIA-PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO 11**

Célio da Cunha

Carla Cristie de França

PARTE I

Fundamentos e Pressupostos

Capítulo 1

**ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS:
UNIDADE TEORIA E PRÁTICA EM CURSOS DE LICENCIATURA 19**

Selma Garrido Pimenta

Capítulo 2

A SUPERAÇÃO DO ESTÁGIO 51

Celestino Alves da Silva Junior

Capítulo 3

ESQUEMAS DE ORGANIZAÇÃO DE ESTÁGIO: UM PADRÃO CURRICULAR QUE SE MANTÉM 63

Alda Junqueira Marin

PARTE II

Relatos de Experiência

Capítulo 4

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM AMBIENTES NÃO ESCOLARES: CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS..... 79

Carla Cristie de França

Camille Anjos de Oliveira Santos

Lêda Gonçalves de Freitas

Capítulo 5

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRECRUZANDO OLHARES 93

Ana Beatriz Cunha Maia de Oliveira

Chris Alves

Maria da Conceição Batista da Silva

Capítulo 6

A TEORIA NA PRÁTICA: OS ESTÁGIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA..... 109

Mercia Helena Sacramento

Rodrigo de Mello

Luciano Coêlho Milhomens Fonsêca

Capítulo 7

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LETRAS..... 127

Andréa Márcia Mercadante Alves Coutinho

Déborah Christina de Mendonça Oliveira

Sobre os Autores: 139

PRÓLOGO:

A EDUCABILIDADE DOS SERES HUMANOS POR MEIO DO ESTÁGIO DOCENTE

Lúcio Gomes Dantas¹

Indubitavelmente, a educação faz parte, hoje, da pauta de discursos de vários setores sociais, dentre eles, o meio acadêmico. Cabe à universidade, portanto, em grande parte, formar pessoas que atuem na esfera educacional. Para isso, acreditamos que o professor seja um profissional capaz de dar o suporte para alavancar o desenvolvimento socioeconômico e político-cultural de um país. Esse profissional, no entanto, é depositário da esperança, pois trabalha com o eterno vir a ser, com o inconcluso, com a possibilidade de as pessoas melhorarem, de serem mais. A mística educativa da formação docente aponta para a esperança, para os sonhos possíveis, para a construção do ser educado, do processo de educabilidade ao longo de toda a vida, alimentada pela pedagogia do amor.

Nas palavras do Papa Francisco, ao encorajar todos os professores a renovarem a paixão pelo ser humano, “não se pode ensinar sem paixão! No seu processo de formação, e a ser testemunhas de vida e de esperança. Nunca, nunca fecheis as portas; ao contrário, escancarai-as todas, a fim de que os estudantes tenham

1 Prof. Dr. Ir. Lúcio Gomes Dantas. Assessor da Reitoria da Universidade Católica de Brasília (UCB).

esperança!”². Nestes últimos tempos, difíceis, bem verdade, sob a nuvem política que paira nas fragilidades das instituições públicas e privadas, os descréditos, em parte, das autoridades civis, religiosas, militares ou do magistrado, acirram os desânimos da grande maioria da população, em especial, os mais jovens. Por isso, as palavras desse papa vão ao encontro da esperança, de uma sociedade que valorize o profissional docente e, por conseguinte, busque uma educação que exponencie valores humanísticos.

As licenciaturas no Brasil passam por uma crise, sem precedentes, frente à desvalorização do ofício de ser professor. Na contramão desse infortúnio, temos a persistência de muitas pessoas que buscam a profissionalização por meio da docência. Nesse sentido, cremos no professor como um agente essencial no processo educativo. A sua competência e a sua dedicação no acompanhamento dos estudantes ratificam a importância de seu ofício no desenvolvimento humano e consequentemente nos avanços do conhecimento.

O conhecimento escolarizado não só se destina a quem aprende competências técnicas; educar é mais que isso, é preparação contínua para agir no mundo. A escola, como um dos lugares da educação, faz opção ética pela pessoa quando assume a sua formação tanto na parte cognitiva como na parte afetiva. Assim, o professor assume o fazer pedagógico nessa direção: ensina aos estudantes a se abrirem à novidade que o mundo traz, por isso, a tarefa do educador se torna difícil, porque ele acolhe o que de novo o estudante traz, sem destruir o que existe de velho no mundo, e entrega o mundo velho ao estudante, sem que ele possa destruí-lo.

Pela educação podemos garantir o processo de transmissão do patrimônio histórico-cultural às novas gerações e a perpetuação às gerações até o fim da vida de cada um. Por ela podemos acessar os bens públicos; e a escola, na qualidade de uma instituição social, deve perseguir o princípio da promoção social, da mobilidade humana e da aprendizagem como direito.

Dessa forma, a formação inicial docente passa a ser um elemento importante na configuração desse profissional de hoje, pois o professor precisa se preparar para acolher as necessidades da realidade societal, cada vez mais complexa, atendendo às demandas globais e locais. Para tanto, torna-se relevante que os cursos de licenciaturas invistam nas práticas do estagiário docente, daquilo que se aprende

2 FRANCISCO. *Discurso à União Católica Italiana de Professores, Dirigentes, Educadores e Formadores*. Vaticano, 14 de março de 2015. Disponível em: https://w2.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2015/march/documents/papa-francesco_20150314_uciim.html Acesso em: 24 set. 2018.

em sala de aula, como teoria, e como essas aprendizagens teóricas se associam às atividades pedagógicas vivenciadas no estágio supervisionado.

Pensar o estágio nessa dimensão é concebê-lo como pesquisa, como um campo de conhecimento a ser investigado. Assume-se, assim, como um espaço fundamental para a formação prática daqueles que, estando no processo de formação inicial, interagem com a complexa realidade da sala de aula, refletindo sobre as ações desenvolvidas nesse espaço, e configuram sua maneira própria de agir profissionalmente. O estágio docente, nesse sentido, favorece a interpretação prática do ofício docente à luz da teoria. Nesse contexto, ele antecipa as especificidades da ação docente como práticas desenvolvidas frente às questões que se desenvolvem na comunidade educativa.

Portanto, os estágios pedagógicos se constituem em uma atividade-âncora para a formação de novos professores, na qual os estagiários têm a oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar, ao refletir a prática do professor regente, traçando perspectivas que potencializarão o conhecimento do contexto histórico, social, cultural e organizacional da prática docente.

O momento desses estágios é crucial na carreira do neófito à profissão docente, por ter o direito de demonstrar suas fragilidades, suas dúvidas, seus conhecimentos e toda a singularidade que a docência exige. Aqui é quando marca a opção de continuar a investir na carreira docente ou desistir dela. Para isso, o acompanhamento de um profissional experiente é de suma importância para liderar esses processos e paradoxos que o próprio estágio oferece. Isso significa, na prática, que as aprendizagens formadas se configuram como um espaço integrador na formação inicial desse professor.

O estágio docente mobiliza, ainda, seu repertório teórico para iluminar a prática e sua prática faz com que atualize a teoria. Nessa dança dialética, vislumbram-se horizontes, o docente se abre para o mundo, torna-se doador e reflete suas práticas pedagógicas com mais consciência profissional. Compreende que a ação do ensino-aprendizagem, como essência de sua atividade docente, significa estar a caminho, marcha do pensamento vivo e da consciência do pensamento que é a própria reflexão. É o encontro da tentativa pessoal de se perceber em sua interioridade, mas também com o que se depara no ambiente escolar. Afinal, ao que tudo indica, nessa concentração de refletir a prática docente, o estagiário se encontra no desejo de participar, com mais objetividade, da ação docente.

Sabemos que o estágio docente, bem fundamentado, estruturado e orientado, configura-se em um momento relevante na perspectiva curricular do processo de formação prática dos futuros professores. A formação docente não se pauta,

demasiadamente, por acúmulos de conhecimentos ou de técnicas, mas por meio de uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas instituídas, e que estas possibilitam a reconstrução permanente da identidade docente. Daí reconhecer que, além da formação oferecida em sala de aula ser fundamental, a inserção na realidade do cotidiano escolar, para aprender com a prática dos profissionais da docência, ratifica o postulado da unidade teoria-prática com fundamento do exercício da docência.

Nessa concepção, o estagiário é visto como uma pessoa responsável pelo seu processo de formação, capaz de se transformar em um profissional reflexivo e a desenvolver competências investigativas que o levem a compreender a realidade em que está atuando. Adota, por conseguinte, uma posição crítica ao contexto em que exerce sua atividade, identificando os empecilhos que, porventura, inibam as competências do fórum docente. Potencializa, ao seu tempo, e trabalha o desenvolvimento pessoal em vista de sua carreira profissional.

Dessa maneira, os textos que este livro apresenta denotam a relação da formação inicial docente com a importância ética do fazer pedagógico. Os belíssimos artigos aqui tecidos enredam a idiosincrasia dos profissionais da educação, da maneira como eles se preparam e como se sentem ao entrar em campo. Ensejo que as experiências e as reflexões partilhadas contribuam com a ampliação e o fortalecimento das práticas docentes, bem como as incursões registradas sirvam para o campo da formação e da pesquisa em Educação.

Os trabalhos coletivos apresentados empreendem redes colaborativas, na tentativa de entregar ao leitor o que melhor foi degustado nesse itinerário de pesquisas. Por fim, parece-me evidente que, querer conhecer mais as práticas docentes, por meio de variados estágios supervisionados, das formas de ser e de atuar nos contextos pedagógicos, seja uma forma de aperfeiçoar a profissão docente e de demonstrar o amor a essa profissão. Pela sua qualidade, fica a certeza de que temos em mãos boas oportunidades de reflexões.

Espero que este conjunto de pesquisas confira sentido a você, leitor, provoque inquietações e faça a melhor pergunta para que viva e cumpra o seu papel: a interlocução com o anonimato que se preocupa com a Educação, aqueles e aquelas que têm esperança de amar os seres humanos por meio da Educação.

INTRODUÇÃO

QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS DA EDUCAÇÃO: O DILEMA DA UNIDADE TEORIA- PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO

Célio da Cunha
Carla Cristie de França

Falar de uma nova docência é algo instigante. A contemporaneidade evidencia os desafios propostos à educação e à sociedade frente aos cenários pedagógicos inovadores que surgem a cada dia. Desse pressuposto surgiu a ideia de um livro que pudesse reunir reflexões e experiências a propósito da indissociabilidade entre a teoria e a prática na formação do magistério.

Atualmente, a profissão docente encontra-se em um novo contexto cultural e científico, exigindo do professor, atualização permanente. Seja por meio da pesquisa, da imersão em sua própria prática, da formação continuada, ou por meio do uso das tecnologias digitais em seu cotidiano. Sabe-se que frente aos diversos contextos, relevante é garantir o desenvolvimento de novas competências e atender às novas expectativas promovendo avanços em diferentes desafios do ensino e da aprendizagem.

A Universidade Católica de Brasília (UCB), possui 39 anos de história de Educação Superior Católica e 18 anos de Universidade Católica de Brasília. Foi recredenciada pela Portaria de número 624, de 2012, do Ministério da Educação

(MEC). Destaca-se por oferecer uma educação de reconhecida qualidade, e por possibilitar uma formação acadêmica e profissional fundamentada em princípios éticos, garantindo uma formação para a cidadania.

A missão da Universidade Católica de Brasília constitui-se em atuar solidária e efetivamente para o desenvolvimento integral da pessoa humana e da sociedade, por meio da geração e da comunhão do saber, comprometida com a qualidade e os valores éticos e cristãos, na busca da verdade.

Desde o início de sua trajetória como Instituição de Ensino Superior, a UCB oferece cursos de licenciatura, em suas diferentes modalidades e áreas, tendo como premissa garantir a formação integral, científica, didática e pedagógica docente. Mas, considerando os contextos políticos, econômicos e sociais, é possível visualizar a articulação das disciplinas de metodologia e práticas de ensino com os Estágios Supervisionados e conteúdos específicos propostos nas grandes áreas de formação, como a psicologia do desenvolvimento, a sociologia e a história da educação, em vista de garantir profícuos resultados?

As Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs (BRASIL, 2006), enfatizam que são imprescindíveis no cotidiano acadêmico a liberdade de aprender, pesquisar, ensinar e divulgar o pensamento, a arte, a cultura e o saber, afinal, “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2011, p. 47). É preciso respeitar a liberdade e promover a autonomia, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas valorizando o aluno quanto o profissional da educação.

E com o intuito de evidenciar a trajetória formativa e a importância da *práxis* na profissão docente, sentiu-se a necessidade e optou-se por produzir esta obra - *Formação docente: fundamentos e práticas do estágio supervisionado* - que registra e socializa os desafios e as ações tão necessários aos que se dedicam a realizar a imersão em saberes imprescindíveis ao cotidiano educacional. Como afirma Lúcio Gomes Dantas no prólogo, as licenciaturas no Brasil passam por uma crise sem precedentes frente à desvalorização do ofício de ser professor, sendo que na contramão desse infortúnio, sobressai a persistência de muitas pessoas que buscam a profissionalização por meio da docência. O argumento de Dantas amplia a responsabilidade da universidade no sentido de somar-se à crença e esperança dos jovens que escolhem a profissão docente e oferecer uma formação à altura das expectativas dos que acreditam no poder da educação.

Por meio do cenário sociocultural emergente e, conseqüentemente, dos Estágios Supervisionados propostos nos cursos de licenciatura da Universidade Católica de Brasília, é possível perceber a necessidade de práticas educativas representativas,

autênticas e estratégias didáticas significativas e transformadoras. E foi assim que se iniciaram as reflexões: a partir de uma nova lógica econômica globalizada, que enfatiza uma racionalidade própria do positivismo neoliberal, desvalorizando o docente e as tradicionais relações estabelecidas com o saber e as práticas educativas.

Desta forma, a primeira parte desta obra, constituída por três artigos, destaca os fundamentos e pressupostos dos Estágios Supervisionados nos cursos de licenciatura.

Inicialmente, a Professora Selma Garrido Pimenta salienta os inúmeros estudos, pesquisas e experiências realizados na área. A partir de tais investigações emergem novos contextos, questões e possibilidades de estágio: estágios realizados com/como pesquisa; estágios na aproximação colaborativa entre a instituição formadora de nível superior e as escolas das redes de ensino; estágios tomando a *práxis* que se realiza nas escolas como ponto de partida e ponto de chegada para a formação docente, a construção da identidade, do profissional e da profissionalidade docente. E com vistas a uma inserção futura dos profissionais docentes crítico-reflexivos e propositores de perspectivas de ação transformadora e emancipatória, enquanto sujeitos coletivos no âmbito escolar. Enfatiza ainda os conceitos e perspectivas que configuram avanços advindos de pesquisas e de experiências. São eles: sobre a unidade teoria e prática e o conceito de *práxis* formativa nos cursos, com destaque para o estágio; o conceito do professor como profissional crítico-reflexivo pesquisador da *práxis*; a fertilidade do conceito de *ensinagem* e a pesquisa como método na formação de professores. Percorrendo todo artigo, a Professora Selma Garrido apresenta as concepções de estágio e breves comentários sobre como as recentes resoluções federais nacionais, a partir de 2002, se posicionam sobre os estágios nos cursos de formação de professores.

Em seu texto, Selma Garrido Pimenta chama a atenção para o equívoco do discurso que proclama o “practicismo” na formação profissional docente, configurando um neotecnismo nos cursos de licenciatura, com o argumento de ser suficiente uma formação prática sem teoria e sem ideologia. Por isso, ela salienta que não se pode reduzir a formação docente a habilidades práticas, com ausência dos saberes da teoria pedagógica. Somente um profissional com sólida formação teórica consegue dar respostas aos desafios encontrados na *práxis* docente. A posição de Selma Garrido remete para a necessidade de reconhecer a profissão docente como uma das mais importantes do atual milênio, pois o desafio da educação escolar de crianças e jovens deve ser contextualizado no cenário de desigualdades e injustiças que há séculos vitima nosso país.

No segundo artigo, o Professor Celestino Alves preocupa-se em ressaltar as diferenças entre os conceitos de ocupação e de profissão docente. Os trabalhadores simplesmente “ocupados” teriam como prioridade sua própria sobrevivência; os

trabalhadores “profissionalizados” poderiam ser reconhecidos por sua contribuição ao desenvolvimento social. A profissionalidade refere-se à identidade e o profissionalismo à qualidade do trabalho a ser feito. Mas, a discussão ainda não avançou suficientemente sobre o ponto nevrálgico da questão: a quem compete a determinação do trabalho a ser feito pelo professor?

Ainda neste segundo capítulo, o Professor Celestino, registra que as diferenças entre o trabalhador e o profissional têm se reduzido nos anos mais recentes. Mas, isso não se deve a uma eventual elevação do *status* dos trabalhadores em geral, e sim, à redução do *status* dos profissionais, confrontado pela valorização econômica do “rentismo” e pela ofensiva ideológica do “empreendedorismo”, não importando tanto assim a especificidade do trabalho de alguém ou o modo personalizado pelo qual esse alguém o realiza. Propõe uma reflexão acerca dos delírios atuais do capitalismo financeiro, predominante na sociedade brasileira: não importa o que as pessoas fazem, importa a renda produzida pelas atividades a que elas se dedicam.

No terceiro artigo, a Professora Alda Junqueira procede a uma oportuna abordagem do percurso histórico da prática de ensino e dos estágios docentes no Brasil, desde o tempo das escolas de ensino mútuo na década de 1820 até os tempos atuais, passando a ser progressivamente objeto de preocupação e consideração no planejamento do currículo da formação docente. Provoca uma reflexão acerca da organização de currículos de formação a partir da análise dos estágios. A prática de ensino, nos currículos de formação docente é o que deve dar origem ao lugar dos mesmos na organização curricular, possibilitando um pequeno mergulho, em estudos históricos, para que essa compreensão forneça bases sobre a formação para o início da escolarização e para os anos subsequentes.

Um aspecto que chama a atenção no artigo de Alda Junqueira refere-se à análise que ela efetua do estágio curricular a partir de uma perspectiva histórica, permitindo afirmar que a permanência do papel dos docentes de divulgar primeiro as teorias em diversas áreas, muitas vezes sem estabelecer relações com a realidade e com o estágio para, no final do curso, seduzir os alunos e levá-los a vivenciar uma atividade de entrada nas escolas para completar a formação docente, configura-se como procedimento prejudicial para a tão almejada unidade entre a teoria e a prática. A rigor, os fundamentos teóricos da pedagogia devem caminhar *pari passu* com a prática.

A segunda parte desta obra, constitui-se de quatro artigos, que evidenciam os relatos de experiência dos estágios supervisionados nos cursos de licenciatura em Pedagogia, Ciências Biológicas e Letras da Universidade Católica de Brasília (UCB).

Assim, neste primeiro artigo produzido pelas pedagogas Carla Cristie, Camille

Anjos e Lêda Freitas, com o título *Estágio Supervisionado em ambientes não Escolares*, sobreleva-se a contribuição desse componente curricular para a formação de Pedagogos. As autoras destacam que o pedagogo é um profissional da aprendizagem que pode atuar como gestor em variadas organizações, sejam elas públicas, privadas ou do terceiro setor, contribuindo de forma efetiva para o desenvolvimento de pessoas, uma vez que se, aprende por toda a vida, e todos podem aprender. Relatam e analisam os desafios e entraves para tal exercício a partir das vivências dos estudantes do curso de Pedagogia da UCB. É sempre oportuno acrescentar que a presença de educadores em ambientes não escolares tem potencialidade para ampliar a reflexão sobre a importância da educação como fator inerente à vida de um país em todas as suas dimensões e setores.

No segundo artigo, *Estágio Supervisionado na Educação Infantil: entrecruzando olhares*, produzido pelas pedagogas Ana Beatriz, Chris Alves e Maria da Conceição, realizam-se tessituras em relação ao estágio supervisionado na Educação Infantil, acerca do desenvolvimento escolar da criança, buscando relacionar o conhecimento da realidade educacional, em especial do Distrito Federal, com as teorias e os pressupostos dessa etapa, por meio das práticas realizadas no campo do estágio, no caso, em turmas de creche e pré-escola, com observações e regências, no atendimento de crianças de 0 a 5 anos de idade. Dessa forma, o trabalho com a Educação Infantil torna-se uma experiência significativa a partir do contato dos estudantes com as complexidades e realidades da sala de aula no momento do estágio supervisionado.

No terceiro artigo da segunda parte, *Teoria na prática: os estágios na formação de professores de ciências e biologia*, os professores Mercia Sacramento, Rodrigo de Mello e Luciano Coêlho Milhomens relatam experiências a partir de duas vertentes, respectivamente, os espaços não formais de aprendizagem e oficinas temáticas previstas no projeto curricular. A partir dessas experiências, os autores sublinham a importância do desenvolvimento de habilidades com vistas principalmente à formação de uma consciência crítica e esclarecida em relação ao universo de questões contemporâneas. O artigo evidencia que, a partir da criticidade consciente é possível desvelar realidades e conduzir os seres humanos à sua “vocação ontológica” e histórica de humanizar-se. Um aspecto que merece atenção nesse artigo, diz respeito às iniciativas em curso que visam aproximar “quem faz ciência de quem ensina ciências”. Nessa direção destaca-se o Museu Itinerante de História Natural que, segundo os autores, facilita, a aproximação e a partilha de conhecimentos desenvolvidos na Academia, acentuando-se o processo ensino-aprendizagem de forma interativa e prática; nessa linha, menciona-se ainda a utilização pedagógica do Horto Florestal, cuja infraestrutura, que inclui estufas e diversas espécies de vegetais e de cenários

ecológicos, permite a aquisição e consolidação de aprendizagens fundamentais para o futuro professor.

No quarto artigo, produzido pelas professoras Andréa Márcia e Déborah Christina, intitulado *Estágio Supervisionado em Letras*, as autoras delineiam a relação entre teoria e prática no curso de licenciatura em Letras, colocando em evidência os desafios encontrados na execução das atividades previstas e planejadas, tanto por parte dos professores quanto dos alunos. Entre os desafios as autoras mencionam as deficiências de aprendizagens, problemas de comportamento e de violências nas escolas e tantos outros que os alunos estagiários haverão de enfrentar doravante no exercício da profissão. No texto em pauta, as autoras observam um problema por vezes deixado à margem quando se discute a unidade teoria-prática no preparo de professores. Por mais que as atividades do estágio busquem simular a realidade, o que espera para o futuro professor pode ser muito diferente. Esse argumento das autoras mostra que a formação do magistério, por mais que se esforcem as instituições formadoras, só logrará avanços significativos se a educação continuada for de fato incorporada nas políticas públicas, não de forma temporária ou emergencial nas férias, mas como política permanente de valorização intelectual dos professores e de consequente melhoria do ensino.

Para concluir, cabe ressaltar que esta obra integra a coleção “Juventude, educação e sociedade”, chancelada pela Cátedra Unesco da Universidade Católica de Brasília (UCB) em parceria com o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília, com o apoio da Unesco. Esta coleção se propõe a fomentar, investigar e discutir questões relativas às mudanças educacionais, políticas públicas, políticas para a juventude e formação do magistério, de modo a configurar espaço comum e articulado entre os fundamentos teóricos da pedagogia e das ciências da educação e as necessidades futuras do especialista em educação e dos professores, sobretudo os da educação básica. A rigor, uma teoria só adquire significado social, se na *práxis* revelar-se útil para a melhoria do desenvolvimento humano.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia*. Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006, Brasília: MEC; CNE, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

PARTE I

Fundamentos e Pressupostos

Capítulo 1

ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS: UNIDADE TEORIA E PRÁTICA EM CURSOS DE LICENCIATURA³

Selma Garrido Pimenta

Introdução

O tema da unidade entre a teoria e a prática na formação de professores para a educação básica desde longa data preocupa os educadores, uma vez que tradicionalmente há uma cisão entre elas. As ‘teorias’, em geral, ficam como propriedade das disciplinas, cujos objetos de estudo não são aqueles próprios da pedagogia, que se debruça sobre a educação na sociedade na qual se aninha a atividade de docência em escolas. E a ‘prática’ ou a atividade profissional em si fica como objeto das disciplinas consideradas diretamente ligadas ao exercício dessa atividade. Essa nefasta separação se manifesta na perplexidade dos egressos que, de um modo ou de outro, conseguem se inserir na atividade docente e constataam

3 Este texto aprofunda reflexões contidas em outros textos de minha autoria e de autoria compartilhada com outros colegas pesquisadores, desde os anos de 1980. Dentre os principais escritos, destaco: Pimenta (2012); Almeida e Pimenta (2014), Pimenta e Lima (2017).

seu despreparo para lidar com os problemas da realidade das escolas. Quando questionados, os professores das disciplinas ‘teóricas’ acusam os das ‘disciplinas práticas’, dentre elas os estágios, como responsáveis por esse despreparo.

Os estudiosos brasileiros, a partir dos anos de 1980, têm demonstrando em suas pesquisas que a **unidade** (e não cisão) entre teoria e prática se faz necessária para a formação de professores.

Qual conceito de teoria e prática está presente nos cursos e nos sujeitos que deles tomam parte? Como esse conceito tem sido considerado historicamente desde a criação dos cursos de licenciatura nos 1930 no país? As disciplinas pedagógicas explicitamente relacionadas à atividade docente, dentre as quais a didática, as metodologias de ensino e os estágios têm pesquisado sobre o tema? E seus resultados e avanços têm orientado os projetos político-pedagógicos desses cursos?

O estágio tem sido por mim demonstrado como um campo de conhecimento, com estatuto epistemológico próprio, superando sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto tal, se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas.

Em decorrência de sua reconfiguração, inúmeros estudiosos e pesquisadores têm realizado experiências e pesquisas na área. Desse movimento, emergem novas e profícuas questões e possibilidades de estágio: estágios realizados com/como pesquisa; estágios na aproximação colaborativa entre a instituição formadora de nível superior e as escolas das redes de ensino; estágios tomando a *práxis* que se realiza nas escolas como ponto de partida e ponto de chegada para a formação docente, a construção da identidade, do profissional e profissionalidade docente. E com vistas a uma inserção futura dos profissionais docentes crítico-reflexivos e propositores de perspectivas de ação transformadora e emancipatória, enquanto sujeitos coletivos no âmbito escolar.

Neste texto, procederemos ao aprofundamento de alguns conceitos e perspectivas que configuram avanços advindos de pesquisas e de experiências. São eles: sobre a unidade teoria e prática e o conceito de *práxis* formativa nos cursos, com destaque para o estágio; o conceito do professor como profissional crítico reflexivo pesquisador da *práxis*; a fertilidade do conceito de *ensinagem* e a pesquisa como método na formação de professores. Percorrendo todo o texto, apresentaremos as concepções de estágio que temos desenvolvido em nossa trajetória. A seguir, tecerei breves comentários sobre como as recentes resoluções federais nacionais, a partir de 2002, se posicionam sobre os estágios nos cursos de formação de professores. Por fim, como conclusão, sugerimos algumas propostas para os cursos de licenciatura. Na

tessitura do texto, apresento dados e análises advindas de quatro pesquisas coletivas recentemente concluídas⁴.

A prática sem teoria?

Tem sido frequente, nos últimos tempos, observar autores e legisladores do campo da Educação considerarem os cursos de Licenciatura por demais teóricos, em detrimento da dimensão prática, necessária (segundo eles) para que os professores da educação básica sejam executores de currículos e saibam manejar as aulas na perspectiva técnica e transmitir os conteúdos, definidos por agentes externos. Trata-se, a nosso ver, de um discurso hegemônico em defesa de um ‘praticismo’ na educação escolar, cujas raízes são encontradas em racionalidades ou lógicas próprias do positivismo neoliberal. Em que pese a força do depoimento a seguir de que os professores saem dos cursos de pedagogia sem saberem ensinar, nos parece excessiva a ênfase no como ensinar que a autora Gatti (2016, p.1) coloca, conforme se expressa em trecho de entrevista concedida à *Revista Época* em 06/11/2016. Indagada sobre o que falta na formação do professor, responde a autora:

O problema da formação de professores começa na Faculdade. Os docentes de Pedagogia e das Licenciaturas – de Matemática, Língua Portuguesa, Biologia etc. – não sabem ensinar para quem dará aula. Isso porque eles mesmos não aprenderam **como fazer isso**. [...] A

⁴ As pesquisas produzidas coletivamente foram desenvolvidas no âmbito do GEPEFE/FEUSP – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores, da Faculdade de Educação da USP: São elas:

- a) Em 2017: Pimenta et al. *A formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: análise de Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo*. Participaram de ambas como pesquisadores principais: Cristina Cinto Araujo Pedroso (USP/RP); Isaneide Domingues (Secretaria Municipal de Educação/SP), José C. Fusari (USP); Marineide de Oliveira Gomes (UNIFESP/Guarulhos), Umberto de Andrade Pinto (UNIFESP/Guarulhos), Valéria Cordeiro Fernandes Belletati (IFSP); Vanda Moreira Machado Lima (UNESP/PP).
- b) Em 2014: PIMENTA, S. G., PEDROSO, C. C. A., DOMINGUES, I., FUSARI, J. C., GOMES, M. O., PINTO, U. A., BELLETATI, V. C. F., LIMA, V. M. M. *A formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo*.
- c) Em 2014: ALMEIDA, F.; PIMENTA, S. G. *Inserção profissional de licenciados egressos da Universidade de São Paulo: processos de construção de identidades, socialização profissional e profissionalização docente*.
- d) Em 2010: ALMEIDA, F.; PIMENTA, S. G. *Centralidade do estágio em cursos de Didática nas Licenciaturas: rupturas e ressignificações*.

maioria dos futuros professores não aprende **como** lecionar. Não recebem na Faculdade as ferramentas que possibilitarão que eles planejem da melhor forma possível **como** ensinar (as disciplinas) e mesmo **como** alfabetizar. É um problema grave. (grifos nossos).

Concordando com a gravidade da situação, mas atenuando a generalização da autora, considerando a grande diversidade dentre as faculdades (particulares e públicas) que oferecem esse curso, chamamos a atenção para a lógica (ou racionalidade) que parece sustentar esse discurso da separação entre teoria e prática, configurando um neotecnicismo na formação de professores. Vejamos alguns dos pressupostos epistemológicos e políticos sobre os quais a concepção de docência/docente se assenta.

Aprofundar e reiterar a unidade teoria e prática, objeto do presente artigo, se faz mais uma vez necessário no contexto das atuais políticas de privatização das instituições públicas que dominam o estado brasileiro. Nesta segunda década do século XXI, assistimos ao avanço mercadológico das políticas alinhadas ao neoliberalismo, pregando uma transformação nos cursos de licenciaturas e proclamando um ‘praticismo’ na formação profissional docente. Estão, assim, a ressuscitar o pragmatismo tecnicista que dominou a educação nos anos 70 do século passado. Investem contra os cursos de licenciatura de universidades compromissadas com uma formação de qualidade sócio - profissional, e proclamam ser suficiente uma formação prática, sem teoria e sem ideologia, dizem. Essas políticas são definidas pelos conglomerados financistas, empresários da educação, inseridos nos aparelhos de estado, com destaque para os conselhos nacional e estaduais de educação, órgãos responsáveis por elaborar as diretrizes curriculares nacionais e estaduais para a formação de professores. Esses conglomerados detêm cerca de 70% dos cursos de licenciatura no país, sendo 88% destes em Educação à Distância (EaD)⁵.

Qual concepção de professor, de profissional docente e de trabalho docente esses conglomerados defendem?

Para os conglomerados financistas, o professor é um simples técnico prático, com identidade frágil, executores dos *scripts* e currículos produzidos por agentes externos empresários/financistas do ensino, que elaboram o material, as atividades, as técnicas e as estratégias a serem executados pelos professores em quaisquer escolas e situadas em diferentes lugares do país. Esses materiais são vendidos às

5 MEC/INEP (2014).

secretarias municipais / estaduais de educação em pacotes acompanhados de cursos e treinamentos para a formação contínua das equipes escolares. As avaliações externas dirão aos professores quais professores poderão receber abonos e não aumento de salários, e conforme os resultados obtidos por seus alunos. A docência, por sua vez, é reduzida a habilidades práticas, com ausência dos saberes da teoria pedagógica ou reduzidos à prática; uma formação prática - sem 'teoria'; com estatuto profissional precário: contratos por tempo determinado, sem direitos trabalhistas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNFP), expressas na resolução 02/2015 (BRASIL, 2015), em parte mostra ser a concepção que valoriza ao manter na estrutura dos cursos de licenciaturas as Práticas como Componente Curricular (PCC). Sem se valer dos resultados de pesquisas evidenciando o uso indiscriminado desse componente por parte das IES. Valendo-se desse apoio legal, introduziram em seus currículos disciplinas e atividades sem qualquer identidade com a formação docente. Nesse contexto, o Conselho Nacional de Educação (CNE), na Resolução de 2015, deixou brecha para a sanha praticista dos conglomerados. Outro exemplo dessa investida privatista / praticista pode ser conferido no Parecer que instrui a Deliberação 154/2017, do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo, dominado por representantes e defensores dos setores privatistas.

Nesse contexto, é oportuno lembrar as medidas de precarização dos trabalhadores docentes nos sistemas públicos, aprofundadas em 2018, com as alterações na legislação trabalhista, reduzem e mesmo anulam direitos dos trabalhadores em geral conquistados em 1943.

No dizer de Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), as chances de extrair lucro da desqualificação dos trabalhadores, advinda de uma formação sucateada, abrem a oportunidade de negócio para os empresários da educação. A situação de instabilidade, precarização, terceirização e vulnerabilidade a que os educadores estão expostos aumenta o mercado de venda de consultorias, de certificação e promessas de empregabilidade. A escola que, na origem grega, designava o “lugar do ócio”, é transformada em um grande “negócio”.

Para essas instituições financeiras, o estágio assume relevância por ser, segundo eles, o lugar das práticas: de observar e reger aulas, falta a ‘prática’ na formação de professores, há excesso de ‘teorias’, dizem ainda: por isso, os responsáveis pelos baixos índices de aprendizagens no Brasil são os professores malformados em universidades (quase) sem teorias. Essa concepção compreende os estágios como o lugar das práticas, baseado na observação, participação e regência, em geral realizados em escolas de aplicação com melhores condições, bem diferentes das escolas reais, foi formulada

no início do século passado para as escolas normais, e se tornou predominante nos cursos de licenciaturas até os anos 70 daquele século. Desde então, essa concepção vem sendo superada pela ampliação significativa e democrática das escolas públicas, quer respaldada pelas pesquisas de estudiosos brasileiros sobre essa nova realidade, quer por parte de cursos de licenciatura que delas se valem para no exercício de sua autonomia (relativa, mas autonomia) na implementação de currículos, atividades e projetos interdisciplinares, em parceria direta com escolas públicas, foco da formação, e local de trabalho de seus futuros egressos.

No entanto, é a concepção conservadora, tradicional e superada que está presente nas ações dos financistas que dominam atualmente o Ministério de Educação e a formação de professores no país.

Que professor queremos formar?

Em oposição radical à essa concepção, entendemos o professor como um profissional intelectual crítico – reflexivo e pesquisador de sua *práxis* e da *práxis* educativa que se realiza na escola e demais contextos nos quais se insere profissionalmente (GHEDIN, 2002, PIMENTA, 2002, 2015, GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015).

Um profissional que, por ter sólida formação teórica, consegue criar respostas aos desafios encontrados em sua *práxis* docente, considera o ato docente situado nos contextos escolares; com amplo e sólido conhecimento dos contextos social e político que envolve o ensino; sobre as realidades onde vivem seus alunos; com conhecimentos da teoria da educação e da pedagogia em conexão com a *práxis* pedagógica docente, para analisar, compreender e criar procedimentos de ensino para assegurar as aprendizagens; para serem participantes ativos na reinvenção das práticas e das escolas; com sólida formação teórica que lhes permita compreender as realidades nas quais atua/atuará e propor coletivamente caminhos para assegurar as aprendizagens e o desenvolvimento de todos os alunos que passaram a ter acesso à escolaridade. Com sensibilidade social e humana e compromisso com a superação das desigualdades educacionais. Para isso, com vistas ao seu desenvolvimento profissional, necessita condições de trabalho com estatuto profissional, ou seja, quadro de carreira, ingresso por concurso e permanência.

E por que valorizamos essa concepção do professor como um profissional

intelectual crítico- reflexivo e pesquisador de sua *práxis* e da *práxis* educativa que se realiza na escola e demais contextos nos quais se insere profissionalmente?

Para empoderar os alunos e seus professores, as escolas públicas e as famílias para defenderem e fazerem nelas acontecer a educação pública emancipadora; para que a escola parta das desigualdades com vistas a elevar os alunos a uma condição de igualdade; para nela se manterem e atuarem na construção da sociedade democrática, justa, fraterna, superando as profundas desigualdades geradas pelo capitalismo. E, portanto, para que todos os sujeitos da escola – professores, alunos, dirigentes, comunidade - se oponham à transformação do direito à educação em mercadoria, em bem individual de consumo, praticada com agressividade, cada mais voraz e mais refinada em seus métodos pelas corporações financeiras cada vez mais enraizadas no estado brasileiro, em todos as suas instâncias.

Que projeto de estágio pode contribuir para reverter esse contexto?

Da análise das matrizes curriculares de 144 Instituições do Estado de São Paulo que oferecem o curso de Pedagogia, constatamos que metade delas não dedica nenhuma disciplina para supervisão e acompanhamento dos estágios. Dentre as que apresentam disciplinas relativas ao estágio, apenas 27% especifica se a disciplina se refere ao estágio na educação infantil, no fundamental I, ou na gestão. Esse dado indica também que, no geral, o estágio se realiza burocraticamente, independente das disciplinas, sem qualquer articulação no processo formativo do futuro(a). Entendemos que o estágio se constitui como atividade teórica de conhecimento da *práxis* de ensinar, realizada pelos docentes nas escolas públicas; como um campo de conhecimento que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender, que compreende a importância da reflexão sobre as práticas pedagógicas, sobre o trabalho docente e sobre as práticas institucionais, em contextos sociais, históricos e culturais que as determinam. Nesse sentido, o estágio caracteriza-se como mediação entre os professores formadores, os estudantes em curso e os professores das escolas. Em sua realização, esses sujeitos se colocam como atentos aos nexos e relações que se estabelecem e a partir das quais poderão realizar as articulações pedagógicas e perceber as possibilidades de se realizar pesquisas entre eles, tendo os problemas da escola como fenômenos a serem analisados, compreendidos e mesmo superados.

O estágio coloca-se então como um espaço/tempo favorecedor da compreensão a respeito da profissionalidade docente. Esse conceito expressa, conforme Sacristán, (1991, p. 64) “o que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. O estagiário aproxima-se então do professor em ação, que sustenta sua atuação a partir de um processo de construção/reconstrução das respostas práticas, denominadas por Guimarães (2004), de saberes profissionais, frente às questões que se apresentam na sala de aula, na escola, na relação com os demais profissionais, com os pais, com a sociedade enfim, e que se traduzem na reconfiguração do modo de ser professor e de estar na profissão. Esses aspectos, relacionados diretamente ao modo como os professores desempenham seu trabalho, favorecem aos estagiários formularem suas representações acerca do significado de assumir-se como um futuro docente na medida, pois propiciam o alargamento de suas compreensões conceituais e a respeito de como ensinar e aprender (ALMEIDA; PIMENTA, 2014).

Nesse sentido, o estágio se coloca como eixo central e articulador do conjunto das disciplinas, as denominadas ‘teóricas’ e as ‘práticas’, pois o curso de licenciatura é, necessariamente, teórico, no sentido de que ele prepara o estudante para compreender a *práxis* educativa e docente realizadas nas escolas. E por isso, deve ser iniciado no momento do ingresso dos estudantes nas licenciaturas e percorrer todo o curso, até o final. Sua finalidade é a de instrumentalizar teoricamente os estudantes estagiários para realizarem as leituras, análises, problematizações da *práxis* educativa que ocorrem nas escolas, nas salas de aula, nas atividades curriculares realizadas pelos educadores nas escolas públicas. Para que o licenciado saia do curso preparado para exercer a sua *práxis* profissional de professor, com vistas a proceder constantes leituras, análises, problematizações de sua própria *práxis* e da *práxis* educativa circundante, com vistas a, em sua atuação, colaborar para as transformações necessárias para assegurar a emancipação humana e social de seus alunos em sua atividade própria de ensinagem (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

O Estágio Curricular Supervisionado, conforme, Lima (2012), Pimenta (2012) e Pimenta e Lima (2017), contribui para a desconstrução de mitos e preconceitos, ao possibilitar aos estudantes um olhar instrumentalizado com teorias para análises críticas e fundamentadas das situações do ensino em seus contextos. Ou seja, efetive, de fato, a unidade entre teoria e prática.

a) O conceito de *práxis* fundamenta o nosso entendimento de unidade entre a teoria e a prática.

Considerando a importância da teoria na formação de professores, cabe indagar como a atividade teórica conhece a realidade das práticas que ocorrem nas escolas em seus contextos? Lembrando que a teoria não se restringe ao significado das realidades práticas observáveis, mas busca compreender suas origens, as determinações mais amplas que as envolvem, buscar o estudo histórico dessas realidades, como eram antes, a quais interesses e necessidades respondiam; como se manifestam em outras situações (outros locais, outras escolas dos diferentes sistemas de ensino); pelo estudo e compreensões desenvolvidas por outros autores sobre realidades similares; pelos resultados de experiências similares e formas de intervenção efetivadas.

Esse conhecimento teórico da realidade/das práticas permite fundamentar o estabelecimento de finalidades de transformação na formação dos docentes e para uma ação docente transformadora do real; ou para a *práxis* do profissional docente.

Para nós, o fundamento dessa perspectiva de unidade entre teoria e prática é a *práxis*, conceito que assumimos conforme o materialismo histórico – dialético. Para compreender esse conceito a partir de Marx, trazemos a contribuição de alguns autores como Vásquez (1968), Frigotto (1989) e Konder (1992). Para o materialismo histórico – dialético o conhecimento efetivamente se dá *na e pela práxis*.

Nessa perspectiva, a *práxis* é a atitude humana teórica e prática de transformação da natureza e da sociedade. Portanto, não basta conhecer e interpretar o mundo teoricamente, é preciso transformá-lo (*práxis*). A relação *teoria e práxis* é teórica e prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade humana, particularmente a atividade transformadora; e teórica, na medida em que essa relação é consciente, pensada criticamente, refletida, conforme Vásquez (1968). No materialismo histórico-dialético, é a atividade teórica que possibilita que se estabeleça de modo indissociável o conhecimento crítico da realidade e o estabelecimento de finalidades políticas de transformação. Mas, a atividade teórica não transforma a realidade, ela permite sentidos e significados para essa transformação que só se dá na *práxis*, ou seja, na ação dos sujeitos historicamente situados. Por isso, afirmamos que os estágios nos cursos de formação de professores podem se constituir como atividade teórica que possibilita aos estudantes desses cursos, em sua futura *práxis docente*, transformarem a realidade do ensino nos contextos onde se situarem, contribuindo para a emancipação, conforme Freire (1979a) e Franco e Pimenta (2016).

Para ampliar essa compreensão, nos valem das contribuições de Konder

(1992, p. 115) quando afirma: “A *práxis* é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da teoria; é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática”.

Também em Frigotto (1989), encontramos essa concepção quando afirma que a reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar a realidade (*práxis*). No caso da educação, para transformar as situações que fazem do ensino um instrumento da elite capitalista neoliberal dominante. Por isso, explicitamos o conceito de professor a ser formado como um profissional crítico reflexivo, pesquisador de sua *práxis* docente e da *práxis* que ocorre nas escolas. Para isso, os cursos de licenciaturas podem formá-lo teoricamente para que abrace a perspectiva transformadora da realidade.

Assim, a lógica dialética ao supor uma forma de ver o mundo e de situar-se nele para transformá-lo se opõe à lógica formal. A perspectiva dialética na qual o trabalho historicamente situado constitui a categoria central tem por base de seu método as categorias de *totalidade concreta* (conhecer a realidade para compreender e transformá-la com vistas à emergência de uma realidade transformada); examinando os *movimentos* (a lógica que impera e que se supera (*superação*), ultrapassando os limites da lógica formal), as *contradições* (unidade e luta dos contrários) inerentes a esses movimentos, além da categoria da *alienação* (condição de ‘assujeitamento’, de não controle sobre o seu próprio trabalho, de ocupação profissional para aferir salário, sem satisfação pessoal e profissional). O conhecimento produzido, nesse caso, tem uma finalidade na atividade humana vinculada às necessidades práticas do homem social (por isso é preciso conhecer para transformar), tendo como critério de verdade, a prática social.

Conforme vimos assinalando, no nosso entendimento, a atividade docente é *práxis*, unidade dialética entre teoria e prática. Por tal razão, a análise sobre a qualidade da formação de professores supõe interpretações contextualizadas acerca das racionalidades presentes nas ações de formação dos professores, além de críticas fundamentadas sobre a função social da escola na atualidade.

Para Vásquez (1968), a teoria encontra sua fundamentação inesgotável na prática. A teoria separada da prática não se materializa e nem produz mudanças; pode transformar nossas ideias sobre os fatos, mas não os fatos em si. A produção de mudança exige atividade prática e os avanços do conhecimento científico se vinculam às necessidades práticas da humanidade, funcionando como critério de

verdade e de validação de teorias. Nesse sentido, o ponto de vista do senso comum reduz a dimensão prática à dimensão utilitária, pela dissolução da dimensão teórica. A compreensão de Vásquez é reforçada em Konder (1992, p. 139), quando afirma:

O movimento de ida e volta que se realiza no plano intersubjetivo, a atividade que leva os cidadãos a interferirem uns na vida dos outros, passa inevitavelmente pelo diálogo. Não devemos esquecer, nunca, que a palavra dialética é irmã gêmea da palavra diálogo: elas nasceram do prefixo dia (que indica reciprocidade) e do verbo *lêgein* ou do substantivo logos, que se refere ao discurso da razão.

Ou seja, para que os estudos e as atividades curriculares dos cursos (como as de estágio, por exemplo) propiciem aos alunos análise, compreensão, crítica, conhecimentos e o desvelamento de teorias conservadoras que subjazem a *práxis* escolar.

b) Conceito de ensinagem e pesquisa nos estágios como método de formação de professores

O fundamento dessa perspectiva de valorizar a realização de pesquisas nos estágios se assenta em nossa compreensão do significado de ensinar e de aprender como um processo de *ensinagem* (ANASTASIOU, 2006, ANASTASIOU; PIMENTA, 2002). Para as autoras, o ato de ensinar não se resume ao momento da aula expositiva, não se encerra aí e sem levar em conta os contextos nos quais se realiza. Ao contrário, o ensinar e o aprender configuram-se como indissociáveis, como fenômeno complexo porque é *práxis* social realizada *por e entre* seres humanos; que se modifica na ação e relação dos sujeitos (professores e alunos); situados em contextos, institucionais, culturais, espaciais, temporais, sociais; que, por sua vez, modifica os sujeitos nele envolvidos. Ensino e aprendizagem constituem unidade dialética no processo, caracterizada pelo papel mediador do professor na relação aluno - conhecimento, onde o ensino existe para provocar a aprendizagem, através das tarefas contínuas dos sujeitos do processo, de tal forma que o processo una o aluno aos conhecimentos que estão sendo mobilizados, para que ambos, alunos e conhecimentos sejam colocados frente a frente, mediados pela ação do professor, o qual planeja, define, propõe e dirige as atividades e as ações necessárias para que os alunos desenvolvam processos de mobilização, construção e elaboração da síntese do conhecimento ou mesmo para (re)construírem, (re)significarem, (re)elaborem

os conhecimentos produzidos historicamente, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1979a). O processo compartilhado de trabalhar os conhecimentos, conteúdo, forma de ensinar e resultados são mutuamente dependentes denominamos de *ensinagem*. Processo no qual a pesquisa constitui-se como método de apropriação, revisão, produção de novos conhecimentos.

A realização de pesquisas nos estágios se coloca como possibilidade para se superar a dicotomia entre pesquisar e ensinar e a preponderância da pesquisa sobre o ensino, fortemente presente nas universidades.

O estágio enquanto eixo articulador do currículo dos cursos de licenciatura expressa em sua natureza como campo de conhecimentos, a possibilidade de se manter todas as atividades teóricas e práticas dos cursos em permanente conexão com a *práxis* educativa das escolas públicas em seus contextos histórico-sociais. Por isso, é necessário aos cursos não apenas formar os futuros professores, mas também possibilitar aos seus próprios professores terem uma formação contínua, pois nem sempre a formação em áreas específicas que tiveram, seus estudos e suas pesquisas se inserem direta ou indiretamente na área da educação escolar. A mediação entre a universidade e as escolas-campo possibilita, ainda, a formação contínua dos docentes que nelas atuam. Mediação que supõe troca e diálogo crítico de conhecimentos e de experiências, estudos, análises, reflexões, compreensão da complexidade da educação escolar, dos problemas, de suas origens, causas e consequências. E que provoque, instigue, estimule os envolvidos a elaborar e desenvolver coletivamente projetos de intervenções criativas e propiciadoras de superação dos problemas. Esse movimento se configura como verdadeira pesquisa da realidade.

Nesse sentido, se explicita a *práxis* transformadora nos cursos de formação ao se nutrir e se transformar na relação com a *práxis* das escolas, mediadas pelos estágios. Essa relação se efetiva com pesquisas conjuntas com vistas à transformação de ambas as *práxis* – dos cursos de formação e das escolas-campo. Os estágios se colocam, assim como espaços do currículo para serem realizados *com e como* pesquisa. A pesquisa se constitui nesse processo método de formação.

Mas, qual pesquisa, qual abordagem valorizamos?

O paradigma da pesquisa qualitativa nos parece o mais adequado para fundamentar a *práxis* transformadora, porque permite “[...] o estudo dos fenômenos

humanos e sociais procurando desvendar as significações dos fatos no concreto em que ocorrem. Além disso, legitima-se pela densidade das questões apresentadas na pesquisa atual como questões ético-políticas enquanto fins sociais da pesquisa, a voz dos silentes, o poder de emancipação, a participação na transformação deliberada da vida humana” (CHIZZOTTI, 2003, p. 232).

As análises qualitativas de dados quantitativos na perspectiva transformadora conferem legitimidade política às intervenções mais amplas pretendidas.

Com vistas a ser desenvolvido com pesquisas, o estágio poderia ter seu início no princípio do curso e constituir um eixo articulador de todo o currículo, partindo da realidade existente nas escolas, tomando-a como objeto de pesquisa do conjunto das disciplinas, voltar à realidade, propondo formas e caminhos para superação dos problemas evidenciados que impedem uma educação escolar com qualidade para todos.

Assim, “[...] compreende-se o estágio e a prática numa visão de unidade, na qual ambos se constituem numa dimensão investigativa para assegurar a aproximação à realidade e a possibilidade da reflexão na escola, além de desenvolver nos alunos, futuros professores, a ideia da pesquisa como princípio formativo da docência” (PIMENTA et al, 2014, p. 30).

Considerada como caminho metodológico de desenvolvimento do estágio, a pesquisa se coloca, pois, como método de formação dos futuros professores e se traduz, de um lado, pela mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e a análise dos contextos onde os estágios se realizam, e, de outro, como possibilidade de os estagiários desenvolverem posturas e habilidades de pesquisadores a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo a compreensão e a problematização das situações observadas. Favorece ainda ao estagiário compreender a importância de se transpor as compreensões estancadas nos limites das várias disciplinas, articulando-as às necessidades e interesses dos alunos, o que é essencial para a constituição de práticas pedagógicas realmente formadoras.

Assim pensado, o estágio pressupõe uma postura diferente diante do conhecimento, passando a considerá-lo não mais como verdade capaz de explicar toda e qualquer situação observada. Supõe busca do novo conhecimento a partir da relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe, percebidos na postura investigativa. Conforme Lima (2012) e Pimenta e Lima (2017), o estágio se configura como situação de descoberta e questionamento da realidade e das próprias convicções dos sujeitos nele envolvidos.

O olhar investigativo a respeito das atribuições dos professores envolve

interrogar e posicionar-se frente a uma grande diversidade de atividades, tais como ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente os alunos, regular as relações, preparar materiais, saber avaliar, organizar espaços e atividades (SACRISTÁN, 1993). É então, com o apoio de conhecimentos teóricos e dos que estão sendo possíveis produzir frente à prática em análise que os futuros professores vão produzindo suas compreensões pessoais, seus saberes e o compromisso ético-profissional. O estágio se constitui em um espaço/tempo desencadeador de observações, problematizações, investigações, leituras, análises e formulações de novos conhecimentos essenciais à atuação docente.

Enquanto reflexão a partir da *práxis*, o estágio possibilita aos alunos em formação aprenderem com os professores experientes na atividade docente e compreenderem a complexidade das práticas institucionais. No entanto, a discussão dessas experiências, suas possibilidades, porque dá certo ou não, configuram o passo adiante da simples experiência observada. A mediação dos conhecimentos específicos, as teorias dos diversos campos disciplinares dos cursos de licenciatura, os autores trazidos para discussões, as estratégias utilizadas nas aulas e no curso, os filmes, os debates promovidos em classe, os registros escritos das apreensões individuais das leituras, a produção coletiva, a postura do professor diante deles, as teorias de outros campos como da cultura, da antropologia, a discussão de artigos e notícias do dia sobre os temas da educação, da escola, dos sistemas de ensino, das políticas educacionais, jogam papel importante nesse processo de ensinagem.

Ter a pesquisa como princípio formativo significa superar a perspectiva pragmática da formação, interromper processos de reprodução e assumir o aluno do curso como intelectual em formação, capaz de refletir sobre os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá a *práxis* docente, para neles intervir, transformando-os (PIMENTA; LIMA, 2017). O relato a seguir de um coordenador de curso de pedagogia⁶ é elucidativo dessa concepção de formação emancipatória na qual a pesquisa é entendida como processo político, espaço do pensamento dialético e de reflexão da *práxis* docente.

[...] (nas disciplinas) *conteúdos e metodologias encontramos professores pesquisadores vinculados a algum projeto com as escolas, como o de inserção dos estudantes no campo da pesquisa; o que tem favorecido a problematização em sala de aula. [...]. A essência do curso está*

6 Obtido no âmbito de pesquisa recém-concluída com coordenadores de cursos de pedagogia (PIMENTA et al, 2017).

pautada, é claro, na docência, mas essa docência integrada à pesquisa possibilita que o estudante tenha essa formação no curso e saia compreendendo que ele não é um mero dador de aula. Ele sai em condições de compreender as problemáticas da sua prática, de pensar estratégias, diagnosticar situações que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, a gestão, o planejamento da escola... Ter a pesquisa como um desses pilares de formação possibilita que o aluno não tenha formação meramente instrumental, mas que ele consiga utilizar a pesquisa como algo que vai embasar a sua prática e compreender essas dimensões da sua prática, da sua metodologia, da sua didática, do seu papel político [...], a possibilidade de passar do senso comum para uma compreensão crítica (Entrevista oriunda de uma das IES pesquisadas).

Desse depoimento merece destaque a concepção do professor não reduzido a técnico. A pesquisa como eixo formativo do curso valoriza a produção de conhecimento realizada a partir da reflexão sobre a escola (realidade historicamente construída), superando a separação entre teoria/prática e ensino/pesquisa e, ainda, contribui para desenvolver a dimensão política da atividade docente. Nesse caso, a entrevistada destacou o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) como atividade de pesquisa, mais articulada ao ensino, uma vez que a extensão se configura mais como uma intencionalidade.

Também atividades de pesquisa em monografias e em disciplinas nas quais se expressem podem favorecer a postura investigativa, possibilitando a reflexão por parte de estudantes e de professores e o rompimento com práticas tradicionalistas, contribuindo para a construção da autonomia, do discernimento e da reflexão no caminho da formação do profissional professor. A pesquisa se configura, assim, como método e mediação entre os conhecimentos mobilizados nos cursos de formação e o conhecimento da realidade do ensinar, com vistas à sua transformação.

A *pesquisa* na formação de professores, com base na perspectiva crítica e emancipatória, pressupõe a valorização do olhar investigativo e o estímulo à produção de conhecimentos pelos estudantes, superando processos formativos repetitivos, orientados pelo pragmatismo e pela racionalidade técnica. Ao contrário, assumir a *práxis* educativa como objeto de reflexão do curso visando produzir conhecimentos que possibilitem se inserir e transformar a realidade.

No entender de Pimenta e Lima (2017, p. 49-50):

o desenvolvimento desse processo é possibilitado pela atividade de pesquisa, que se inicia com a análise e a problematização das ações e das práticas, confrontadas com as explicações teóricas sobre estas,

com experiências de atores e olhares de outros campos de conhecimento, com os objetivos pretendidos e com as finalidades da educação na formação da sociedade humana.

Enquanto método, no eixo formativo do currículo dos cursos, a pesquisa contribui no desenvolvimento da capacidade do futuro professor de pensar os problemas da educação brasileira e de intervir nessa realidade, transformando-a. Além disso, a partir dessa experiência formativa, o egresso contará com os recursos necessários para multiplicar essa postura na sua futura *práxis* docente emancipatória.

Nessa perspectiva, a pesquisa não pode ser entendida como atividade sofisticada exclusiva de pesquisadores em contextos específicos, nem tampouco como atividade banal, desprovida de uma lógica de investigação, nem como atividade com fim imediato e utilitarista, e menos ainda, como atividade meramente formal, ou seja, sujeita a etapas abstratas e estanques (PIMENTA et al, 2017).

A pesquisa também não pode ser entendida “só como busca de conhecimento”, mas, sobretudo, “como atitude política, pois [...] a pesquisa não é ato isolado, intermitente, especial, mas atitude processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade nos impõem” (DEMO, 2010, p. 16).

Assim, entendemos a pesquisa nos cursos como espaço do exercício do pensamento dialético, compreendido como Frigotto (1989, p.73):

[...] enquanto uma postura, uma concepção de mundo; um método que permite uma apreensão radical (que vai às raízes) da realidade e, enquanto *práxis*, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica.

Tal concepção fortalece uma determinada visão de mundo que explicita as contradições no campo da educação de maneira ampla e da educação escolar de maneira mais específica e construir possibilidades de superação. Isso significa considerar o real não como acabado e imutável, mas como totalidade historicamente construída, como um complexo de processos e relações e, portanto, relativo e sujeito a rupturas (SILVA JÚNIOR, 2015). Orientados por essa concepção, compreendemos ser necessário conhecer a realidade pela ótica dialética que compreende: postura, método e *práxis*, para transformá-la. Portanto, a atitude investigativa é pressuposto fundamental para a atuação do professor na perspectiva da *práxis*, tal como indicado neste texto com fundamento em Pimenta (2012).

Pensar a pesquisa, na perspectiva de formação crítico-emancipatória, requer superar concepções positivistas na formação de professores uma vez que estas enfatizam a obrigatoriedade de disciplina de Métodos e Técnicas de Pesquisa sem considerar o objeto a ser construído. É necessário também, segundo Frigotto (1989), evitar o equívoco de primeiro enfatizar a aprendizagem da teoria, das categorias e do referencial teórico para depois investigar a realidade. Apoiados nesse autor, consideramos que não existe método alheio ao objeto que se pretende construir e a uma concepção de realidade. Nesse sentido, a pesquisa como eixo formativo dos cursos de licenciaturas pode tomar o ensino, entendido como *práxis* social complexa, tal como já foi anunciado neste texto, como objeto de reflexão, exercitando a crítica às condições materiais nas quais ocorre a *práxis* docente e que têm comprometido a realização do direito à educação (PIMENTA, 2005). Daí um importante papel da universidade, e das licenciaturas de maneira especial, de se contrapor ao discurso hegemônico ‘praticista’ acerca da formação de professores e defender um currículo orientado pela perspectiva dialética.

A pesquisa tratada como princípio formativo, possibilita ao aluno das licenciaturas refletir, interpretar e questionar a situação vigente e produzir alternativas. A pesquisa possibilita ressignificar a realidade e interromper a reprodução, favorecendo a reflexão e produção de conhecimento. Concordamos com Demo (2010) quando afirma a “pesquisa como processo que deve aparecer em todo trajeto educativo que é, a base de qualquer proposta emancipatória” (p. 16).

No campo das definições legais, é possível encontrar respaldo a essa valorização da pesquisa. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) para o curso de graduação em Pedagogia, por exemplo, no Art. 3º item II, a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional são consideradas como centrais na formação do pedagogo, e no Art. 4º item III, que as atividades docentes compreendem: produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

O mesmo documento (BRASIL, 2016), no Art. 5º, esclarece que o curso deve ter como objetivo formar o Pedagogo apto para:

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.

Apesar disso, o currículo dos cursos de Pedagogia não mostra comprometimento necessário com essa área, sobretudo na perspectiva dialética, conforme pesquisa de Pimenta et al (2017), evidenciando que os conhecimentos sobre pesquisa ocupam um espaço muito pequeno (apenas 7,47 do total de disciplinas) no currículo de 144 cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo analisados.

Esse dado permitiu aos autores constatarem de modo geral uma presença frágil da pesquisa nos cursos de formação de pedagogos, o que reforça a crítica à formação de professores em instituições de ensino superior que atuam exclusivamente na dimensão do ensino, sem a presença da pesquisa e da extensão - dimensões necessárias ao diálogo com a sociedade e a produção e conhecimentos na área (PIMENTA et al., 2017).

Ao contrário da afirmação de Demo, (2010, p. 36), que a “pesquisa deve ser vista como processo social que perpassa toda a vida acadêmica e penetra na medula do professor e do aluno”. Os dados da pesquisa referida parecem reforçar a ideia frequente de IESs que apenas ensinam, nas quais seus professores apenas dão aulas na condição de profissionais horistas em regimes parciais, contribuindo para a reprodução imitativa. É o caso de instituições privadas com fins lucrativos cujos cursos noturnos significam, para os seus alunos, apenas uma via para certificação. E para aquelas dos setores financeiras, uma via para a ampliação de seus lucros. Nessas IESs, a pesquisa não é valorizada. Por outro lado, os dados de pesquisa realizada por Pimenta et al. (2017) mostram outras instituições nas quais há a preocupação em trazer a pesquisa para seus cursos de formação, mas nem sempre articuladas com o ensino.

Podemos concluir, “o importante é compreender que sem pesquisa não há ensino. A ausência de pesquisa degrada o ensino a patamares típicos da reprodução imitativa” (DEMO, 2010, p. 52) ou, no nosso caso, que a ensinagem só se efetiva tendo a pesquisa como método de formação nos cursos de licenciaturas e nos cursos de graduação em geral assim como na atividade docente na educação básica, pois trata-se de possibilitar nos estudantes o desenvolvimento da capacidade de pensar, de (re)construir os conhecimentos produzidos historicamente.

Estágios supervisionados e alguns conceitos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação de professores (DCNs): avanços e retrocessos

No período de 2002 a 2015, o Conselho Nacional de Educação (CNE) definiu duas diretrizes curriculares nacionais (DCNs) para os cursos de formação inicial de professores: as Resoluções^{1e} 2/2002, substituídas pela Resolução n. 2/2015⁷. Nesta parte do texto, apresentarei breve análise comparativa sobre como os estágios foram considerados, destacando alguns avanços da 2015 em relação a de 2002 e algumas contradições; e aponto possibilidades para se avançar a partir dos avanços teóricos epistemológicos e políticos apontados por pesquisas e experiências institucionais na área.

Para analisar os estágios, nessas duas peças legais, destaco, inicialmente, o que dizem como objetivos da formação. A Resolução de 2002, em dois de seus objetivos, expressa “a competência como concepção nuclear na orientação do curso”, enquanto a de 2015 explicita que “no exercício da docência, a ação do profissional do Magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional”. Destaca ainda a importância de sólida base teórica e interdisciplinar que reflete a especificidade da formação docente. São conhecimentos científicos e pedagógicos que devem estar presentes na formação inicial. Ao referir-se à indissociabilidade entre os conhecimentos teóricos e os conhecimentos práticos, podemos afirmar que há na resolução de 2015 a valorização de uma *práxis* formativa. Assim, expressa que os cursos deverão promover espaços para reflexão crítica e desenvolvimento da criatividade no processo pedagógico. Essa perspectiva opõe-se claramente à visão tecnicista que marca o conceito de competências, expressão própria das políticas neoliberais presente na Resolução de 2002.

Sobre a concepção de professor a ser formado, é nítido o confronto entre as duas concepções. A Resolução de 2002, em seu conjunto, expressa uma concepção de professor como um técnico prático enquanto que da Resolução de 2015 pode-se

7 BRASIL. (2015). A Resolução n. 1 e 2 /2002 Instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena (e carga horária). A Resolução nº. 2/2015 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de Licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda Licenciatura) e para a formação continuada.

depreender a valorização de uma formação por nós denominada de professor como intelectual pesquisador crítico-reflexivo (PIMENTA, 2002).

Em relação à carga horária, ao definir um aumento significativo da carga mínima de 3.200 hs., (antes de 2.800 hs.) para a formação inicial, a Resolução de 2015 sugere ter atendido ao apontado nas pesquisas da área, com vistas a melhorar a qualidade dos cursos de Licenciatura. No entanto, sabemos que a quantidade de horas não necessariamente significa a melhoria dos cursos, pois essa relação depende da ética das instituições e de suas finalidades que podem ser formativas ou apenas mercadológicas, de seu compromisso, moral, social e político com uma educação emancipatória.

Sobre o Estágio Supervisionado, constata-se, inicialmente, a supressão na Resolução de 2015 do termo “curricular”. Essa supressão pode abrir espaço para diversas, contraditórias e ambíguas interpretações no contexto da crescente precarização do trabalho docente no Ensino Superior nas sociedades neoliberais. Algumas instituições encontram aí brechas para não contratar professores para supervisionar os estágios. Dados da pesquisa com coordenadores de cursos de Pedagogia mostram que no caso das IES privadas, os professores são contratados para o ensino de graduação, por vezes, assumindo muitas e diferentes disciplinas e com muitos estudantes sob suas responsabilidades. Assim, além de não terem tempo contratado para quaisquer outras atividades – de pesquisa, extensão, acompanhamento e orientação de estágios - o trabalho em equipe e a construção, acompanhamento e avaliação coletiva do PPC, dificilmente ocorre, pois demandaria tempo e mediação pedagógica para que esse processo fosse assumido coletivamente (PIMENTA et al. 2017).

Essa situação pode comprometer a relevância desse componente curricular, historicamente reconhecido como essencial na formação inicial e na articulação entre as instituições superiores e as escolas básicas e outros locais de trabalho e na credibilidade profissional dos professores. Mais preocupação nos causa o dado a seguir da pesquisa que fizemos sobre o currículo dos cursos de pedagogia, ainda sob a égide da Resolução 2/2002:

Da análise das matrizes curriculares de 144 Instituições do Estado de São Paulo que oferecem o curso de Pedagogia, constatamos que metade delas não dedica nenhuma disciplina para supervisão e acompanhamento dos estágios. Dentre as que apresentam disciplinas relativas ao estágio, apenas 27% especifica se a disciplina se refere ao estágio na educação infantil, no fundamental I, ou na ges-

tão. Esse dado indica também que no geral o estágio se realiza burocraticamente, independente das disciplinas, sem qualquer articulação no processo formativo do futuro(a) professor(a) (PIMENTA et al., 2014, p.27).

É necessário destacar que a Resolução CNE/CP nº 02/2002 (BRASIL, 2002) estipulava 400 (quatrocentas) horas de “prática como componente curricular” para todas as licenciaturas (incluía a de Pedagogia) a serem vivenciadas ao longo do curso e 400 (quatrocentas) horas de “estágio curricular supervisionado” a partir do início da segunda metade do curso. Colocar o estágio não mais no final do curso como as pesquisas na área já vinham apontando, configura um certo avanço nessa Resolução. Entretanto, nela fica reiterada a dicotomia entre estágio e práticas, contrariando o demonstrado pelas pesquisas e experiências. Essa dicotomia fica evidenciada nas matrizes curriculares das 144 instituições pesquisadas (PIMENTA et al., 2014), cujos dados mostram que nelas os dois componentes - estágios e práticas - são indistintos ou, simplesmente, não estão presentes.

A Resolução 2º/2015 (BRASIL, 2015), ao não definir explicitamente os estágios como componentes curriculares como o faz em relação às práticas, sugere uma contradição com o discurso emancipatório, crítico, reflexivo e com a valorização da *práxis* formativa, da indissociação teoria e prática, expressos no seu texto como um todo. Essa ambiguidade tem sido vista como vantajosa, pois assim se desobrigam de contratar professores para coordenar/supervisionar estágios, uma vez que não situados claramente como componente curricular.

O estágio como atividade teórica instrumentalizadora da *práxis* dos profissionais do Magistério não se confunde com um mero praticismo; requer uma atividade intelectual de compreensão da realidade do trabalho dos profissionais do Magistério, pois inclui as demandas sociais neles presentes. Portanto, coordenadores/supervisores são essenciais na mediação das atividades de todas as disciplinas do curso com as escolas-campo.

Sobre a distribuição de horas pelos componentes curriculares dos cursos, a Resolução de 2015 substituiu as duzentas horas destinadas às atividades acadêmico-científico-culturais (conforme a resolução de 2002), por duzentas horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes: iniciação científica, iniciação à docência, extensão, monitoria e outras. Considerando que, entre estas, a iniciação à docência se constitui em novidade para as instituições,

pois já praticam as demais, parece que o legislador se inspirou no PIBID⁸ para incluir essas atividades teórico-práticas. Se assim o foi, cabe questionar se serão atribuídas as mesmas condições desse Programa, com a atribuição de bolsas somente a alguns estudantes da Licenciatura ou o serão a todos, uma vez que a iniciação à docência é essencial para uma formação de qualidade para todos os estudantes dos cursos de formação dos professores, como aliás, se expressa nessa mesma Resolução de 2015.

Nesse cenário, para que o Estágio Supervisionado se constitua como uma *práxis* compromissada com a formação, é preciso que as atividades práticas, conforme as diretrizes de 2015, percorram as experiências docentes, refletidas com base no campo teórico da Pedagogia como ciência da educação. Trata-se da análise dos fenômenos percebidos nas práticas pedagógicas e docentes das escolas à luz do conhecimento consolidado no campo da pedagogia. Portanto, em nossa compreensão das Diretrizes de 2015, a prática como componente curricular se complementa no estágio, uma vez que a primeira “se fundamenta na aplicação de conhecimentos e no exercício da docência”, enquanto o estágio se constrói na consolidação das atividades teórico-práticas.

De acordo com a Resolução n. 2, de 1ª de julho de 2015, no Art. 13, § 1º, inciso II, são atribuídas quatrocentas horas ao Estágio Supervisionado. Nessa mesma resolução, há menção à “Iniciação à Docência”, entre as possíveis atividades expressas no inciso IV (Art. 13) que atribui duzentas horas às denominadas Atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, que, como vimos, pode ter sido inspirada no PIBID.

Entendemos que essas diretrizes, no entanto, pecam ao colocar a iniciação à docência nas duzentas horas de atividades teórico práticas, pois a mesma se constitui em um dos objetivos principais do Estágio Supervisionado. Iniciar a docência implica em ensinar a ensinar e ensinar a profissão docente, compreender em profundidade e abrangência a complexidade da atividade docente. Por isso, a iniciação à docência não pode ficar como uma opção pelos alunos, um apêndice, pois todos os alunos precisam se iniciar na docência, o que deve ser tratado no âmbito do cursos como um todo e, em especial, nos Estágios Supervisionados.

O curso de formação inicial e seu respectivo estágio é um período especial na vida dos futuros professores, pois as possibilidades dessa mudança se fazem, também,

8 Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007 pelo MEC/CAPES. Apesar do edital de lançamento do Programa ter sido em dezembro de 2007, as atividades relativas ao primeiro edital somente iniciaram nos primeiros meses de 2009.

no *lôcus* da universidade, tendo um professor coordenador/supervisor, embasando teoricamente e orientando esse processo formativo.

Os fundamentos teóricos e epistemológicos que temos desenvolvido sobre a unidade teoria e prática, a pesquisa no estágio como eixo articulador nos cursos de formação e o considerar a escola pública como ponto de partida e de chegada neles a partir de pesquisas e experiências realizadas e colhidas em todo o país revelam que professores orientadores de estágio e pesquisadores, situados em universidades de diferentes regiões, se colocam à frente do prescrito nas resoluções CNE referidas.

Em relação à experiência do PIBID, considerando os avanços que mostrou na maior aproximação entre as instituições de Ensino Superior e as escolas públicas, além da valorização pelos que nele se envolveram no tocante às bolsas recebidas e, ainda, levando-se em conta seus limites e suas contradições ao caminhar em paralelo ao estágio curricular, parece-nos que a conclusão lógica seria estender a oferta de bolsas a todos os sujeitos envolvidos: todos os estudantes das Licenciaturas que têm a obrigatoriedade curricular de realizar estágios, a seus professores supervisores e aos professores da escola básica pública que recebem os estagiários⁹.

Na concepção mais avançada, o estágio é um campo de conhecimento formativo dos futuros professores e integrante de todo o projeto curricular. Essa concepção decorre do conceito de professor que queremos formar: um profissional crítico reflexivo e pesquisador da *práxis* docente que se realiza na universidade e nas escolas públicas.

Estágios curriculares nas licenciaturas – algumas propostas

Em decorrência das análises e teorias que expusemos ao longo do texto, baseadas em pesquisas e experiências, encaminhamos algumas propostas a serem consideradas na definição dos projetos pedagógicos curriculares dos cursos de licenciatura pelo seu coletivo: a) considerar no processo formativo a unidade teoria e prática fundamentada na categoria da *práxis*; b) considerar o estágio como eixo articulador de todo o curso, a partir do primeiro semestre do curso; considerar

9 Para uma compreensão das contradições desse Programa ver Gimenes (2016). O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a formação de professores de Ciências Naturais: possibilidade para a *práxis* na formação inicial? Universidade de São Paulo Programa de Pós-Graduação em Educação – Tese de doutorado. 2016.

800 horas para os Estágios Curriculares somando suas 400 horas definidas nas DCN/02/2015, com as 400 horas definidas para a Prática como Componente Curricular; c) considerar a escola pública como o espaço primeiro e privilegiado para a realização dos estágios curriculares; e) considerar a pesquisa como método de formação, com a definição de projetos e atividades integradores de disciplinas, como pesquisa da *práxis* que se realiza na licenciatura e nas escolas pública; f) partir dos conhecimentos e representações prévios que os iniciantes na licenciatura trazem sobre a profissão docente.

A seguir, algumas considerações sobre essas propostas para ampliar o exposto anteriormente.

a) Sobre a categoria da práxis no processo formativo - mais algumas considerações.

Para compreender o processo por nós denominado de ensinagem como uma *práxis* social complexa, na qual aluno, professor, conhecimento se relacionam mediatizados pelo mundo, é preciso mobilizar diferentes saberes da pedagogia, das diferentes áreas de conhecimento, saberes profissionais, das teorias que permitam que se pesquise sua historicidade, seus determinantes, suas raízes, as contradições em seus contextos institucionais, culturais, espaciais, temporais, sociais. Nos cursos, os saberes teóricos propositivos se articulam aos saberes da prática ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. Assim, o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí decorre ser fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre e de como nessas condições é produzida a ‘negação da aprendizagem’ (PIMENTA, 2005).

Enquanto área da Pedagogia, a Didática tem no ensino seu objeto de investigação. Considerá-lo como uma prática educacional em situações historicamente situadas, significa examiná-lo nos contextos sociais nos quais se efetiva - nas aulas e demais situações de ensino das diferentes áreas do conhecimento, nas escolas, nos sistemas de ensino, nas culturas, nas sociedades - estabelecendo-se os nexos entre eles. O saber didático tem se construído na superação da perspectiva tecnicista, a partir das

investigações sobre *o ensino enquanto prática social viva*. Conforme Sacristán (1999), a teoria e a prática são inseparáveis no plano da subjetividade do sujeito (professor), pois sempre há um diálogo do conhecimento pessoal com a ação. Este conhecimento não é formado apenas na experiência concreta do sujeito em particular, podendo ser nutrido pela ‘cultura objetiva’ (as teorias da educação, no caso), possibilitando ao professor criar ‘esquemas’ que se mobilizam em suas situações concretas, configurando seu acervo de experiência ‘teórico-prático’ em constante processo de reelaboração. O autor destaca, pois, a importância da teoria (cultura objetivada) na formação docente, pois, além de seu aprendizado ter poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação contextualizada. Marin (2015, p.18), pautando-se no materialismo histórico dialético como perspectiva crítica e criativa diante de aspectos didáticos do ensino, destaca “a intrínseca relação entre os sujeitos e deles em relação ao objeto (conhecimento) com que se trabalha, considerando a indissociável relação, mas não direta ou linear, entre teoria e *práxis*”.

b) Sobre situar o estágio como eixo articulador de todo o curso desde o início

Considerando a autonomia relativa que marca a profissão docente, propomos que, no PPC de seus cursos de licenciatura, as instituições passem a considerar **800** horas para os Estágios Curriculares; para isso pode-se somar as 400 horas definidas para esse componente nas DCN/02/2015 com as 400 horas definidas para a Prática como Componente Curricular. Também se pode considerar como ESTÁGIOS novidades de programas especiais que os legisladores venham a inventar, como por exemplo o PIBID e a Residência Pedagógica. Assim, esses *programas* poderiam ser transformados em *políticas* de formação, deixando de ser eventuais, com estatuto frágil, podendo ser modificados e mesmo eliminados à mercê das vontades de políticos. Programas não se enraízam nas instituições e nas políticas de governos.

Com vistas à consolidação das licenciaturas, propomos que o Estágio Curricular se constitua como eixo articulador de todas as disciplinas e atividades (as tradicionalmente denominadas de *práticas* e as denominadas de *teóricas*) que compõem o currículo para que, de fato, nele e com ele, possa assumir sua finalidade de instrumentalizar teórica e praticamente a *práxis* docente.

É no âmbito desse processo formativo que mais se afirma a relação entre a teoria e

a prática. Na sua essência, a educação é uma prática intrinsecamente intencionalizada pela teoria. Decorre dessa condição a atribuição de um **lugar central ao estágio** no processo da formação do professor. Entendendo o estágio como constituinte de todas as disciplinas, percorrendo o processo formativo desde seu início, os cursos de licenciatura devem contemplar várias modalidades de articulação direta com as escolas e demais instâncias nas quais os professores atuarão, apresentando formas de estudo, análise e problematização dos saberes nelas praticados. O estágio também pode ser realizado como espaço de projetos interdisciplinares, ampliando a compreensão e o conhecimento da realidade profissional de ensinar. As experiências docentes dos alunos que já atuam no magistério, como também daqueles que participam da formação continuada, devem ser valorizadas como referências importantes para serem discutidas e refletidas nas aulas.

Considerando que a relação entre as instituições formadoras e as escolas pode se constituir em espaço de formação contínua para os professores das escolas assim como para os docentes formadores, os cursos de licenciatura devem prever projetos de estágios conjuntos entre ambas. Essa relação com o campo profissional poderá propiciar ao aluno em formação oportunidade para rever e aprimorar sua escolha pelo magistério.

c) Sobre considerar a escola pública como o espaço primeiro e privilegiado para a realização dos estágios curriculares

Por que centrar o estágio curricular na escola pública? Se não por outra razão, porque se concentra cerca de 82% das matrículas da educação básica¹⁰, atendendo, em sua maioria, a população de crianças e jovens carentes, que a política privatista brasileira insiste em manter excluída do processo escolar de formação humana para que então possam se formar professores que abracem a perspectiva transformadora das situações que fazem do ensino um instrumento da elite capitalista neoliberal dominante, que o transforme em possibilidade de emancipação das crianças e jovens oprimidos socialmente por essas elites, os quais buscam mantê-los nessa condição de explorados. Por isso, explicitamos que o professor que queremos formar é o profissional crítico reflexivo, pesquisador de sua *práxis* docente e da *práxis* que ocorre nas escolas.

10 MEC/INEP (2014).

Por isso também, propomos que o projeto formativo dos professores nos cursos de licenciatura seja articulado às escolas públicas, de modo a que a universidade e as escolas públicas sejam parceiras na formação inicial (de seus alunos de licenciatura) e contínua (dos docentes da escola pública e dos docentes da universidade). É ali, a partir das análises que o curso lhe propicia e da imersão na realidade contraditória da escola pública, que os estudantes poderão se compreender como sujeitos identificados com sua profissão e compreender o sentido e o significado de sua docência para a formação humana dos alunos que, de um modo ou de outro, conseguem nela adentrar e permanecer. Os estágios em relação direta com as escolas públicas podem instrumentalizar teoricamente os estudantes para que abracem essa perspectiva transformadora.

Nessa perspectiva, é necessário se considerar a análise das condições de trabalho dos professores de Estágio Supervisionado e dos professores das escolas. A falta de um projeto de integração entre os componentes curriculares, de diálogo entre universidade e escola dificulta ou muitas vezes impede a *práxis* formativa e a *práxis* docente.

Alterar a organização curricular dos cursos com vistas a essa articulação com as escolas públicas implica na revisão das tradições que marcam a formação de profissionais desconectados com as demandas da *práxis* educativa. Sabemos que não é simples alterar a lógica disciplinar tradicional que não vincula as disciplinas entre si e, menos ainda, não se vincula aos problemas e demandas da realidade educativa situada em contextos. Para alterar essas estruturas, será necessário adentrar na essência dos cursos, alterando também as tradições e práticas institucionais – que envolve os sujeitos dessas práticas – seus professores e a estrutura administrativa e operacional das instituições, além das condições de trabalho precárias com contratos por horas/aula e para inúmeras disciplinas.

d) Sobre partir dos conhecimentos e representações prévios dos estudantes que iniciam a licenciatura

Em pesquisa, por nós realizada (ALMEIDA; PIMENTA, 2010), com os estagiários de nossos cursos de Didática nas licenciaturas, nos quais tínhamos alunos oriundos dos cursos de humanas, exatas e biológicas, juntos na mesma sala, compreendemos que os estudantes, que por diferentes razões se inserem em cursos

de licenciatura, são portadores de inúmeras representações e crenças sobre escolas particulares e públicas, sobre os modos e significados de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, pois foram alunos durante pelo menos 16 anos de suas vidas. E também por serem alunos de cursos de graduação nos quais as preocupações com educação e ensino nem sempre estão presentes. Têm informações difusas (ou não) sobre a fragilidade do estatuto profissional e social da profissão; sobre alunos, indisciplina, falta de interesse, desrespeito, violência; sobre as fragilidades dos docentes frente a essas questões. Grande parte deles vê na didática (mas sem muita convicção) e nos estágios uma ‘tábua de salvação’, uma disciplina a mais, uma obrigação burocrática. Desconhecem os nexos entre ensino, escola, trabalho docente e produção existencial e material dos sujeitos e da sociedade na qual vivem, bem como os nexos entre suas áreas de conhecimento específico e a sociedade, entre a formação humana de si mesmos e dos demais. Ou mesmo como se relacionam com as disciplinas escolares e tantas outras.

O desafio para os cursos de licenciatura é justamente o de partir do que trazem os estudantes – o conhecimento que têm da escola por terem sido alunos por tantos anos – para começar a olhá-la como futuros professores, considerando-a como objeto de conhecimento, passível de pesquisas, análises, interpretações e, sobretudo, como um espaço possível de ser diferente, melhor.

Por isso, entendemos que todo curso de formação de professores precisa se constituir em um processo intencional e planejado para provocar rupturas nas preconcepções dos estudantes sobre a sua (nova) área profissional e sobre o campo no qual atuarão: as escolas. E nesse processo, joga um papel importante, algumas rupturas por nós denominadas de *existenciais* e *cognitivas*, que se interpenetram.

Do capítulo do livro, por nós publicado (ALMEIDA; PIMENTA, 2014), apresento alguns excertos, destacados a seguir, para melhor esclarecer o que entendemos por essas rupturas e como chegamos a elas.

Uma **primeira ruptura** que poderíamos denominar de *existencial*, explode após a leitura do texto de Paulo Freire (1974), *Papel da educação na humanização*, quando os estudantes se indagam: e eu nisso? (nunca havia pensado...); e a educação que tive? A educação verdadeiramente é um ato político! E onde se estuda essas coisas na universidade? E os docentes dos nossos cursos (de bacharelado e licenciatura), como se situam nisso? E os nossos conhecimentos específicos? Como entram? Ou não entram? O principal conceito aqui ressignificado é o de educação escolar e de suas finalidades, já sendo confrontadas com suas realidades.

Compreender o ensino, objeto da didática, como fenômeno complexo (...), provoca uma **segunda ruptura** a que denominamos de *existencial-cognitiva*. O pré-conceito que fica abalado é o de que ensinar é transmitir. Abre-se caminho para compreender que o ensino de qualidade será aquele que resulte em qualidade formativa; que ensinar é organizar intencionalmente as condições para sua realização de modo que desenvolva o exercício da crítica (...).

A **terceira ruptura** foi provocada quando indagados, pela primeira vez, sobre o sentido e significado que os conhecimentos científicos das áreas de que são portadores têm para si, para o mundo, a sociedade, para a formação de outros (alunos): qual sentido tem para cada estudante ser físico, biólogo, historiador... E qual o sentido que tem para os alunos da escola básica estudar Física, Biologia, História”. Essas indagações diante das quais foram pela primeira confrontados esses futuros professores, poderão contribuir para “reconfigurar suas representações e seu futuro posicionamento profissional.

E como **quarta ruptura** (esta *cognitiva*) quando descobrem a importância da disciplina Didática, quebrando a perspectiva exclusivamente técnica de repassar conhecimento ou informações”, para uma didática como possibilidade de superação dos entraves presentes no processo de ensino-aprendizagem; que coloca a ensinagem como processo de (re)construção de conhecimentos.

Palavras finais

Ao expor nossas convicções assentadas na perspectiva da *práxis* como fundamento da unidade entre teoria e prática, nosso empenho foi o de trazer a dialética da realidade da docência e da formação de docentes, explicitando algumas das principais contradições presentes nos cursos de licenciatura, propondo, por meio dos estágios, caminhos para a superação das fragilidades na formação de profissionais docentes necessários para a melhoria da qualidade formativa nas nossas escolas.

Esperamos assim, contribuir com os colegas – professores e estudantes das licenciaturas e professores das escolas públicas parceiras – empenhados em construir políticas públicas e projetos político-pedagógicos definidos e praticados coletivamente, que valorizem a docência e os profissionais da docência da educação básica em nosso país.

Referências

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

ANASTASIOU, L. G. Ensino. In: MOROSINI, M. C. (Edit.). **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário**. Brasília: INEP, RIES, 2006. p. 452. 2 v.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e dá outras providências, 2010. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2º/2015**, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: MEC; CNE, 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC/CNE, 2006. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br>

CHIZZOTTI, A. Metodologia do ensino superior: o ensino com pesquisa. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Orgs). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2003. p. 103-112.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010.

FRANCO, M. A.; PIMENTA, S. G. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 539 – 536, abr./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v37n135/1678-4626-es-37-135-00539.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

FREIRE, P. **A educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1979a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b.

FREIRE, P. **Papel da educação na humanização: projeto memória**. Porto: Dinalivro, 1974.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.p. 70-90.

GATTI, B. Bernadete Gatti: “Nossas universidades não sabem formar professores”. Entrevista concedida à Flávia Youri Oshima. **Revista Época**, São Paulo, nov. 2016. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/educacao/noticia/2016/11/bernardete-gatti-nossas-faculdades-nao-sabem-formar-professores.html>>. Acesso em: 04 fev. 2018.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E.S.; ALMEIDA, W.A. **Estágio com pesquisa**. São Paulo. Cortez, 2015.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.p. 20-62.

GIMENES, C. I. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a formação de professores de Ciências Naturais: possibilidade para a práxis na formação inicial?**. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas: Papirus, 2004.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LIMA, M. S. L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Líber Livro, 2012.

MARIN, A. J. A didática, as práticas de ensino e alguns princípios para a pesquisa e a docência. In: MARIN, A.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Didática: teoria e pesquisa**. Araraquara: J.M. Editores, 2015. p. 17-38.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-33.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. et al. A formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo. **Relatório Técnico - CNPq** (Pesquisa Coletiva - Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2014.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo. Cortez, 2017.

PIMENTA, S. G. et al. Os cursos de licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-43-1-0015.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

PIMENTA, S. G. & ANASTASIOU, L. M. G. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1991. p. 63-92.

SACRISTÁN, G. J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 1993.

SACRISTÁN, G. J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. São Paulo: DP&A, 2000.

SILVA JÚNIOR, C. Construção de um espaço público de formação. In: SILVA JÚNIOR, C. et al. (Orgs.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: UNESP, 2015. p. 133-151.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

Capítulo 2

A SUPERAÇÃO DO ESTÁGIO

Celestino Alves da Silva Junior

Introdução

Como o termo que o designa parece sugerir, o estagiário não *é*, o estagiário *está*. Quase sempre não está onde gostaria de estar. Está onde conseguiu estar ou aonde alguém determinou que estivesse. Por quanto tempo vai estar e o que fará enquanto estiver são matérias controversas que frequentemente escapam ao seu poder de deliberação. Estagia-se por desejo, por necessidade ou por determinação legal. Pressupostamente, o estágio antecede o trabalho formal em alguma organização pública ou privada e espera-se que o futuro funcionário (ou colaborador, como a empresa privada costuma nomeá-lo) nele irá demonstrar as qualificações que justificariam sua permanência no trabalho. Dependendo da natureza da função que vier a desenvolver, o estagiário poderá ou não ser considerado um novo profissional.

Se o estagiário for aluno de um curso de licenciatura no Brasil sua pressuposta passagem da condição de estudante concludente à condição de profissional atuante será ainda mais problemática. Há razões de diversas ordens para essa dificuldade, desde o plano jurídico até o plano teórico-político. A principal delas é a persistência histórica da possibilidade de utilização do trabalho pedagógico como atividade

complementar ao trabalho em outros campos sociais. O exemplo mais notório dessa distorção ocorre no Poder Judiciário, onde ministros de tribunais, juízes, promotores e procuradores, apesar de sua condição de funcionários públicos em tempo integral, estão autorizados a desenvolver carreiras paralelas como a de professores em instituições públicas e privadas.

A profissionalidade dos professores brasileiros, entendida como o conteúdo de identidade da categoria profissional, é extremamente frágil em todos os campos de conhecimento em razão de sua vulnerabilidade. “Profissionais professores”, além de admitidos, costumam ser mais valorizados que os professores profissionais. Evidentemente, tais intromissões são facilitadas pela baixa valorização social do trabalho pedagógico e também pela dificuldade de muitos professores em explicitar e defender a natureza peculiar de seu campo de trabalho. Aos problemas históricos do estágio e dos estagiários para a validação de sua prática social somam-se, assim, os problemas decorrentes das condições e das relações de trabalho a que estão sujeitos os professores no Brasil. Desvalorizados como profissionais, eles ainda carregam o peso de sua degradação como trabalhadores.

Formação, trabalho e profissão

A vasta literatura internacional oriunda dos campos da Sociologia do Trabalho e da Sociologia das Organizações Sociais ainda hoje preocupa-se em discutir as diferenças entre os conceitos de ocupação e de profissão. Os trabalhadores simplesmente “ocupados” teriam como prioridade sua própria sobrevivência; os trabalhadores “profissionalizados” poderiam ser reconhecidos por sua contribuição ao desenvolvimento social. Por consequência, um profissional seria mais que um simples trabalhador. O que distinguiria o profissional seria a possibilidade de realizar seu trabalho segundo suas próprias convicções, regras e conveniências. Ao trabalhador comum estaria reservada apenas a possibilidade de trabalhar segundo regras que lhe seriam determinadas por convicções e conveniências alheias. A renúncia ao controle de seu próprio trabalho, e não o estágio, seria para ele a porta de entrada para o mundo do trabalho.

Também já há vasta literatura internacional sobre o tema da formação de professores, que por sua vez, costuma centrar sua discussão na problemática da profissionalização do magistério. Ao fazê-lo subscreve tacitamente a subsunção do

conceito de profissional ao conceito de profissional liberal e estimula a discussão de conceitos a ele associados, como os de profissionalidade e profissionalismo. A profissionalidade refere-se à identidade e o profissionalismo à qualidade do trabalho a ser feito. Mas, a discussão ainda não avançou suficientemente sobre o ponto nevrálgico da questão: a quem compete a determinação do trabalho a ser feito pelo professor?

Em seus tempos de estagiário, o professor, provavelmente, não foi muito estimulado a pensar sobre essa questão e menos ainda deve ter sido estimulado a decidir autonomamente sobre o trabalho que faria em seu estágio. É improvável que essa decisão possa lhe ter sido facultada, o que significa dizer que é provável que o momento do estágio tenha sido também o primeiro momento em que o professor teve que desconsiderar uma característica fundamental do trabalho pedagógico: a autonomia docente. Quando isso ocorre, estamos diante de um paradoxo: para aprender seu trabalho, o futuro professor não poderá exercê-lo em sua plenitude.

É importante registrar que as diferenças entre o trabalhador e o profissional têm se reduzido nos anos mais recentes. Mas, isso não se deve a uma eventual elevação do *status* dos trabalhadores em geral, e sim, à redução do *status* dos profissionais, confrontado pela valorização econômica do “rentismo” e pela ofensiva ideológica do “empreendedorismo”. Já não importa tanto a especificidade do trabalho de alguém ou o modo personalizado pelo qual esse alguém o realiza. Do mesmo modo, já não importam tanto também as diferenças entre as rendas do trabalho comum e do trabalho profissional. Já não importa mais, na verdade, o próprio trabalho. Nos delírios atuais do capitalismo financeiro, predominante na sociedade brasileira, não importa o que as pessoas fazem, importa a renda produzida pelas atividades a que elas se dedicam.

Como corporação profissional os professores ainda se encontram em um estágio inferior à qualidade do estágio a que, pressupostamente, cada um dos professores se submeteu em seu processo pessoal de formação. O profissional dispõe, em princípio, do respaldo social existente sobre sua profissão, que pode ser maior ou menor. A profissão, também em princípio, pode se beneficiar da observação e da disseminação pelos profissionais das normas por ela estabelecidas. Diferentemente, no entanto, das corporações de profissionais de outros campos de trabalho técnico-científico, a corporação dos professores, se pudermos chamá-la assim, não dispõe do poder de intervenção sobre a formação de novos profissionais para o campo. Embora a literatura da área já tenha consagrado o entendimento dos contextos de trabalho como contextos de formação, a instância oficialmente responsável pela formação

continua a ser a Universidade. É dela o poder normativo que poderá gerar novos entendimentos e novos procedimentos de formação.

Duas importantes iniciativas de instâncias do governo federal operaram nos últimos anos como fatores indutores sobre as universidades públicas para que estas planejassem e desenvolvessem ações formativas em colaboração com escolas e professores da educação básica, visando a formação de professores em novos termos. Foram elas o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 2007, e com sua abrangência ampliada nos anos seguintes, e o Programa de Residência Pedagógica, da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP/Guarulhos). Com formatos e requisitos diferentes, ambos os Programas se complementam na tarefa de “desabsolutizar” o estágio, ou seja, de tornar a presença do futuro professor em seu contexto de trabalho um fato natural, contínuo e orientado por um projeto especialmente elaborado para a situação. Infelizmente, problemas financeiros e deformações políticas no exercício do poder têm se constituído em ameaças à concepção original dos Programas. Dessas ameaças a mais notória é a tentativa de transformar bolsistas e residentes em auxiliares funcionais ou substitutos eventuais dos professores regulares das escolas públicas estaduais e municipais, Gomes (2015), em um estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica (PRP- UNIFESP), assinala que se trata de estágio curricular e não de estágio profissional, pois, “o estagiário, ele próprio, tem necessidades formativas que precisam ser atendidas, antes, portanto, de ele conseguir atender as necessidades de ensino-aprendizagem das crianças, jovens e adultos da educação básica, com as quais vai atuar no estágio” (GOMES, 2015, p. 212).

Assim, a inserção do estagiário em um contexto de trabalho não significa a antecipação de sua experiência profissional. Significa apenas a aceitação do postulado de que um contexto de trabalho é também um contexto de formação.

No caso brasileiro, a validação do contexto de trabalho como contexto de formação, consolidada na literatura da área de formação de professores, por algumas décadas, carrega consigo uma dimensão subjacente de otimismo. É de bom senso imaginar que um contexto de formação tenha sido delineado como tal por se constituir em um conjunto articulado de referências desejáveis para o trabalho a ser desenvolvido. Não seria razoável supor que um trabalho qualquer, em um contexto qualquer, possa, por si só, se constituir em um contexto de formação para novos trabalhadores ou profissionais. A ideia de formação está associada à ideia de qualidade e é de se esperar que o contexto de trabalho a que ela estará referida

viabilize a identificação e a análise dos atributos a serem aprendidos e praticados. Se eles não estiverem presentes e manifestos, a formação pretendida não será alcançada.

Contextos de trabalho inadequados à própria natureza do trabalho, que nele se desenvolve, são também inadequados, evidentemente, ao seu aproveitamento como contextos de formação. A não ser, é claro, que se reduza a proposta de formação à crítica dos contextos de trabalho existentes. Mas, a crítica, por imperativa e necessária que seja, será apenas um momento no processo de formação a qual terá que avançar necessariamente para a produção de modelos consistentes com a finalidade, os meios e os instrumentos próprios do trabalho pedagógico. Para que se credenciem como contextos de formação os ambientes de trabalho existentes em muitas de nossas escolas públicas, precisarão de muitas e urgentes providências das autoridades de nossos sistemas escolares a fim de pelo menos se aproximem das condições básicas previstas nos processos de formação. Estagiários, bolsistas ou residentes, nossos futuros professores têm direito àquilo que nossos atuais professores com o mesmo direito ainda não conseguiram: situações favoráveis à aprendizagem de seus alunos. Alunos de mais nas salas de aula e professores de menos nas escolas são exemplos expressivos do que não deve ocorrer nos contextos de trabalho e de formação.

Universidade, escolas de educação básica e formação de professores

A Universidade é indispensável à formação de professores, mas não é suficiente para a qualidade dessa formação. De acordo com Severino (2017, p. 31), espera-se do profissional que se forma na Universidade o domínio do “acervo de conhecimentos científicos relativos a seu campo de trabalho”; o domínio de “um conjunto de habilidades técnicas adequadas à sua ação interventiva sobre a natureza e sobre a própria sociedade”, e o desenvolvimento de “uma sensibilidade a valores culturais necessários para inserir-se ética e politicamente em sua sociedade histórica” (SEVERINO, 2017, p. 32). Válidas para todas as formações profissionais de nível técnico-científico, essas expectativas nem sempre se apresentam concretamente fundadas em relação a determinadas carreiras profissionais. É esse o caso dos professores e de sua formação inicial.

A insuficiência da Universidade pode derivar de sua atenção maior a determinados campos de conhecimento e menor a outros e pode decorrer também de especificidades de campos de atuação profissional, cuja significação está diretamente

ligada à sua tradição e à experiência pessoal de seus trabalhadores.

Gauthier (1998) indica, com a colaboração de outros investigadores, seis tipos de saberes considerados necessários ao ensino e o modo pelo qual esses saberes são mobilizados pelos professores. O primeiro deles é o saber disciplinar, que se refere ao conhecimento produzido por pesquisadores nos diversos campos científicos e que se constituirá em objeto de trabalho nas práticas escolares. O trabalho com os saberes disciplinares para que eles se tornem assimiláveis aos alunos em seus diferentes estágios de escolaridade se constituirá no saber curricular, ou seja, na elaboração de programas de ensino. Esta e outras atividades, direta ou indiretamente ligadas às necessidades da sala de aula, serão objetos do saber das ciências da educação. Até aqui estamos no terreno dos saberes cuja construção se beneficia de sua produção na Universidade. Porém, há ainda o saber da tradição pedagógica, o saber da experiência e o saber da ação pedagógica. Por sua natureza, esses saberes não se constroem na vivência universitária, mas sim, na prática profissional. As representações sobre a forma escolar instalada a partir do século XVII estão ainda presentes no cotidiano das escolas atuais.

Representações e práticas podem e devem ser modificadas para que incoerências e erros sejam superados. O saber experiencial e o saber da ação pedagógica são os instrumentos naturais para que essa superação ocorra sempre que necessária. A experiência pessoal dos professores compõe uma espécie de jurisprudência privada sobre a vida das escolas. O saber da ação pedagógica, diz Gauthier (1998, p. 33), “é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula”. Como se pode depreender, os três últimos saberes são próprios da dinâmica das escolas. São objetos sociais os quais poderão se tornar objetos de pesquisa científica se os investigadores do campo educacional decidirem tornar a escola seu objeto preferencial de trabalho, o que, historicamente, ainda não ocorreu.

Os saberes necessários à formação docente constituem um dos tópicos mais discutidos e diversificados da literatura da área. Nóvoa (1995, p. 28), por exemplo, refere-se à Hameline, para quem “o esforço de formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de *saber*: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica” (grifo do autor). Os muitos saberes caracterizados ou imaginados como necessários ao exercício profissional do trabalho pedagógico ainda não foram submetidos a um esforço analítico-crítico conjunto que viabilizasse a conservação dos elementos racionais contidos em cada um deles e elevasse o problema a um nível superior de consideração.

Gauthier, na mesma obra anteriormente citada, introduz um sugestivo tópico denominado “Considerações sobre a pertinência de uma analogia entre o juiz e o professor”. A analogia entre ambos estaria fundada na necessidade comum da prudência no exercício profissional. Gauthier, que já havia recorrido ao conceito de jurisprudência, aproxima, assim, o discurso pedagógico do discurso jurídico, provavelmente na intenção de valorizá-lo. Por outros caminhos e em outras circunstâncias, a proposta da residência pedagógica aproxima também o discurso pedagógico do discurso da medicina. As aproximações, ainda que bem intencionadas, terminam por ressaltar as grandes distâncias a serem percorridas pelo futuro professor quando seu percurso de formação é comparado ao dos profissionais de campos consagrados na organização social.

Diniz-Pereira e Lopes da Silva (2010) apresentam um importante relato de sua experiência pessoal como professor-assistente na Universidade de Wisconsin-Madison entre os anos de 2001 e 2004 em um programa de formação de novos professores com características agora ensaiadas no Brasil.

Sua função básica, em nome da universidade, era a supervisão das atividades dos alunos em escolas de educação básica desenvolvidas sob a coordenação de professores-tutores das próprias escolas. As atividades previstas para os quatro primeiros semestres do curso desenvolviam-se por um mínimo de 396 horas sob o nome de *Practicum*. Tinham por objetivo tanto a observação e a análise da realidade escolar como o ensino e a aprendizagem das áreas específicas do conhecimento escolar. No último semestre, a permanência dos futuros professores nas escolas era estendida para um mínimo de 640 horas, com a ampliação consequente de tarefas de ensino que já vinham se desenvolvendo desde o segundo semestre. Neste já se esperava que o aluno da universidade preparasse e desenvolvesse no mínimo uma unidade temática do curso de seu professor-tutor.

Não caberia discutir aqui muitos outros detalhes sugestivos do relato de Diniz-Pereira e Lopes da Silva, mas é importante registrar que sua experiência tem vários pontos de contato com minha experiência pessoal junto às Escolas Superiores de Educação (ESEs) de Portugal em 2002. Em Portalegre, Santarém e Setúbal, onde desenvolvi minhas observações, e em todas as demais ESEs portuguesas, os postulados da formação centrada na escola e da prática pedagógica como núcleo do processo de formação são assumidos como princípios norteadores dos processos de formação para o trabalho docente. As ESEs funcionam como polos de orientação e assistência para as escolas de educação básica de sua região de influência. Protocolos de intenções são firmados entre a Escola Superior de Educação e a escola de

Educação Básica, explicitando os compromissos e as contribuições de uma para com a outra, não apenas em relação às atividades correspondentes ao estágio curricular dos alunos da universidade, mas também em relação a cursos especiais, palestras e conferências, acesso a equipamentos e quaisquer outras atividades de interesse para o desenvolvimento profissional dos professores de ambas as instituições e para seu próprio desenvolvimento institucional. A formação inicial dos alunos do ensino superior torna-se, assim, o ponto de referência do trabalho compartilhado entre a educação superior e a educação básica naquela região do país.

Não por acaso, a produção teórica de muitos professores de universidades portuguesas constitui hoje referência obrigatória no debate sobre a formação de professores no Brasil. É de se lamentar, por outro lado, que as distâncias entre o trabalho da Universidade e o das escolas de educação básica continuem a ser teórica e praticamente quilométricas, mesmo que as distâncias geográficas não o sejam.

Existem, no entanto, exemplos significativos de resultados alcançados quando o preceito da relação colaborativa entre educação superior e educação básica é determinante das situações de estágio organizadas. O livro “Estágios supervisionados na formação docente”, organizado por Maria Isabel de Almeida e Selma Garrido Pimenta, demonstra claramente essa possibilidade nas quatro situações que descreve e analisa. As autoras e organizadoras afirmam na Apresentação de seu trabalho que entendem que “o estágio se configura como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental” (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 9). Foi por essa razão que dei a este texto o título de “A superação do estágio”. Talvez, essa discussão deva prosseguir um pouco mais. Podemos superar o estágio formalista e inconsequente enraizado na história da educação brasileira, mas, talvez por isso mesmo, devêssemos nomear diferentemente o novo espaço de formação que buscamos construir. Para um novo conceito um novo termo provavelmente seria bem-vindo.

Estágio, escola pública e direito à educação

Conceitos são produtos históricos e estão associados à qualidade e à quantidade dos relatos de que se originam. A disponibilidade e a fidedignidade dos relatos permitem que passemos da *noção* ao *conceito* propriamente dito, ou seja, admitem

a passagem do senso comum à consciência filosófica, como diria Saviani (1980). A linguagem conceitual é indispensável para a viabilização de um novo campo de conhecimento. O conceito que teve sua significação, construída a partir dos relatos que o antecederam, passará a indicar os relatos que lhe corresponderão.

Pensado dialeticamente como um objeto de estudo, o estágio integra-se como parte a uma totalidade maior que o contém, a formação de professores. Nesta, dificuldades históricas ainda estão por serem superadas, entre elas a própria fragilidade teórica e institucional do discurso pedagógico, além da ambiguidade de suas referências. Fourez (1995, p. 41) nos alerta para a “ideologia da imediatez científica” e seu mantra positivista da “observação fiel dos fatos”, dizendo ainda que “uma observação é uma *interpretação*: é integrar uma certa visão na representação teórica que fazemos da realidade”. Prossegue o autor dizendo que “a observação é uma certa *interpretação teórica não contestada* (pelo menos de momento)” e que “uma observação seria portanto uma maneira de olhar o mundo integrando-o à visão teórica mais antiga e aceita” (FOUREZ, 1995, p. 42).

Como sabemos, o “aplicacionismo”, derivado da hegemonia ainda atuante da visão positivista de ciência, é a visão teórica mais antiga e aceita quando a problemática dos estágios é discutida nos ambientes acadêmicos. No caso da formação de professores, a regra pronta do “aplicacionismo” é ainda agravada por uma deficiência histórica das ciências da educação, a de frequentemente não levar em conta em suas tentativas de produção de saberes as condições concretas do exercício do magistério pelos professores. Se quisermos construir uma nova teoria do estágio, a partir das condições concretas em que ele se realiza, combater a visão aplicacionista ainda permanecerá por um bom tempo como um objeto de luta estratégica.

No entanto, há ainda um objeto de luta estratégica mais recente, merecedor do mesmo empenho e da mesma lucidez: a explicitação da escola pública como objeto prioritário, ou mesmo, unitário da luta a ser desenvolvida. A noção genérica de “escola”, abstraindo-a das contingências de tempo, espaço, lugar, sociedade e economia, ainda se constitui na “visão teórica mais antiga e aceita” predominante na literatura da área de formação de professores. A grande categoria (ou o gênero) “escola”, convencional e obrigatoriamente, abrigaria em seu interior duas espécies eventuais: a espécie escola pública e a espécie escola privada. Criaturas do mesmo gênero, as diferenças entre as espécies seriam meramente circunstanciais e acidentais. A literatura não sanciona, mas sua indefinição contribui para a hegemonia ideológica de duas afirmações reiteradas pelo senso comum:

- 1) as escolas públicas seriam menos qualificadas que as escolas privadas porque

estariam submetidas a uma circunstância inevitável e incontestável: a ineficiência da administração pública; 2) as escolas privadas seriam mais qualificadas que as escolas públicas porque estariam protegidas pela natural e desejável eficiência da iniciativa privada. As duas afirmações se articulam no cenário da luta ideológica geral na sociedade brasileira em uma síntese ao mesmo tempo perversa e disseminada: a solução dos problemas da escola pública no Brasil está na adoção dos mecanismos e procedimentos da escola privada.

Considerações finais

Rui Canário define *problemática* como “*uma abordagem relacional do real*”. É dessa abordagem, que se constitui em “uma interrogação sistemática a partir de um corpo articulado de teorias e conceitos” (CANÁRIO, 1996, p. 127), que estamos necessitados para enfrentar não apenas as questões do estágio e da formação de professores em seus sentidos habituais, mas a luta inadiável pelo despertar da sociedade brasileira do estado de letargia em que se encontra mergulhada. Nas questões da escola pública, está subjacente um conflito inconciliável entre duas visões de mundo e as duas maneiras de pensar que lhe são correspondentes: a lógica do direito à educação e a lógica do mercado educacional. O Deus Mercado não pode continuar se comportando como o demônio do bem comum.

Já disse e escrevi muitas vezes que é certamente mais difícil assegurar a realização de um direito do que promover a venda de uma mercadoria. Mas a educação, nos termos da própria Constituição de República Federativa do Brasil (BRASIL, 2018) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 2015), é um *direito público subjetivo*, ou seja, é um atributo essencial da pessoa humana que não pode ser subjugado por outros interesses. O Direito à Educação é o substrato epistemológico do qual uma Pedagogia da Educação Básica necessita para se estabelecer teórica e politicamente. Não pode, conseqüentemente, deixar de ocupar o lugar central nos processos de formação de professores e nos espaços teórico-práticos, configurados para essa formação.

Mas, no Brasil, a Pedagogia não está para o professor assim como o Direito está para o juiz, ou a Biologia para o médico, ou ainda, a Física para o engenheiro. Não se aplica ao caso do trabalho pedagógico a correlação automática entre prática profissional e domínio teórico subjacente, que o bom senso – o núcleo válido do senso comum, como dizia Gramsci (1978) atribui ao caso das profissões historicamente

consolidadas. No mundo e no Brasil, a Pedagogia ainda não produziu uma resposta consistente para uma pergunta insistente: o que é preciso saber para poder ensinar?

Refletir sobre a prática existente ainda é o caminho preferencial para a construção da teoria necessária. Os novos sentidos e as novas configurações do estágio ocuparão o lugar central desse percurso. É preciso assegurar os espaços para o seu movimento e a sua consolidação.

Referências

ALMEIDA, M. I; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

BRASIL. **Constituição 1988. Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2018. Disponível em: <<http://stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

BRASIL. **Lei Darcy Ribeiro - 1996. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 11. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015.

CANÁRIO, R. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, J. (Org.). **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; LOPES DA SILVA, M, C. O movimento pela profissionalização do trabalho docente e as novas possibilidades de parceria universidade-escola na formação de professores. In: CORDEIRO, A. F. M., HOBOLD, M. de S.; AGUIAR, M. A. L. de (Orgs.). **Trabalho docente: formação, práticas e pesquisa**. Joinville: Univille, 2010, p. 47-61.

FOUREZ, G. **A construção das ciências**. São Paulo: UNESP, 1995.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GOMES, M. O. Residência educacional. In: SILVA JÚNIOR, C. A. et al. (Orgs.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. 1. ed. São Paulo: UNESP, 2015. 203-217.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1980.

SEVERINO, A. J. **Filosofia na formação profissional.** São Paulo: Cartago Editorial, 2017.

Capítulo 3

ESQUEMAS DE ORGANIZAÇÃO DE ESTÁGIO: UM PADRÃO CURRICULAR QUE SE MANTÉM

Alda Junqueira Marin

Este breve texto trata de características que influenciam a formação de professores na realidade escolar, sobretudo sobre os estágios. Pretende-se apontar a organização de currículos de formação a partir da análise dos estágios.

Um dos eixos de busca de compreensão sobre os estágios e prática de ensino, nos currículos de formação docente, é o da origem e lugar dos mesmos na organização curricular. Para tanto, este é um pequeno mergulho, em estudos históricos, para que essa compreensão forneça bases sobre esse tópico no que se refere à formação para o início da escolarização e depois para os anos subsequentes dessa escolarização. O conceito de cultura escolar proposto por Viñao Frago (1996, p. 12), qual seja: a cultura dos professores como “el resultado de tradiciones y prácticas más sedimentadas en el tiempo” parece ser adequado ao que foi obtido com o breve levantamento realizado a partir de bibliografia sobre estes pontos aqui abordados acerca do estágio.

Outro foco de análise se refere à compreensão mediante a qual tal formação vem sendo realizada do ponto de vista presente nas investigações por meio de seus

temas. Para tanto, mapeamento de pesquisas fornece alguns focos analisados quanto às frequências e seus âmbitos de realização.

Penso, a partir da leitura crítica de Fourier, apud Dangeville (1978), de que há outra organização possível para essas atividades fundamentais, embora o texto citado não seja sobre esse foco em particular, e, sim, sobre crianças. Ao analisar a educação das crianças, Fourier afirma sobre qualquer ensino da “civilização”:

A escola coloca a teoria antes da prática. Todos os sistemas civilizados caem nesse erro: não sabendo seduzir a criança para o trabalho, são obrigados a deixá-la em férias até os 6 ou 7 anos, idade que ela deveria ter utilizado para se tornar um hábil prático; depois aos 7 anos, querem iniciá-la na teoria, nos estudos, em conhecimentos cujo desejo ninguém nela despertou (DANGEVILLE, 1978, p. 37).

Por sua vez, ao abordar a educação dos sentidos, Marx e Engels (1978) apontam a atividade de contar entre as sensações e o pensamento como a primeira atividade teórica racional das crianças. Afirmam eles que “o espaço é a primeira grandeza que se impõe à criança [...] A rede sensível é a primeira conexão que a liga ao mundo” (MARX; ENGELS, 1978, p. 229-230). É por meio de seu comportamento objetivo, ou seja, na sua relação com o objeto que a criança se apropria dele, com relação às demais coisas do mundo, gradativamente, por meio dos órgãos dos sentidos. Entretanto, tais experiências limitadas precisam caminhar do particular para o geral com o desenvolvimento intelectual.

É a partir de tais afirmações que este texto foi escrito, buscando apresentar informações relevantes sobre os estágios e a prática de ensino nos currículos de formação docente em sua origem e lugar dos mesmos na organização curricular no Brasil.

O início dos estágios no Brasil e suas alterações

Segundo Tanuri (2000), a preocupação de preparar professores no Brasil advém da proposta de criar escolas de ensino mútuo, instaladas a partir da década de 1820, segundo Bastos (1997), com a definição de “não somente ensinar as primeiras letras, mas de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método [...] de forma exclusivamente prática, sem base teórica [...]” (p. 63). Esse auxiliar é investido da

função docente de modo a ensinar aqueles que estão nos agrupamentos para serem educados e são menos capazes.

Bastos (apud TANURI, 2000), também traz dados, em seus estudos, de modo a auxiliar a compreensão da estrutura e funcionamento, técnicas e materiais nesse período da primeira metade do século XIX.

Além dessa influência, para Tanuri (2000), as escolas normais, dessa época, organizavam o preparo dos professores – com um ou dois anos de duração – por meio de currículo bem precário (conteúdos da escola primária) e formação pedagógica com apenas uma disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) de caráter essencialmente prescritivo.

Com a criação de escolas normais, regulamentadas pelo Decreto 7247/1879 (BRASIL, 1879), houve maior complexidade na organização curricular dos cursos, incluindo-se “prática do ensino primário em geral, prática do ensino intuitivo ou lição de coisas” (TANURI, 2000, p.67) ao lado de outros vários componentes. A formação pedagógica, reduzida nesse final de império, em geral, abrangia “pedagogia e/ou metodologia, acrescida, às vezes, de legislação e administração educacional” (TANURI, 2000, p. 67).

Em 1895, segundo Tanuri (2000), a Lei 134 definiu a introdução de um ano de “prática de ensino nas escolas modelo”, o que criava dualidade de escolas de formação em escolas normais primárias e secundárias, sendo que as primeiras resultaram de modificações dos cursos complementares que tinham sido criados para preparar professores para as escolas preliminares, mediante o acréscimo de um ano de estudos de prática de ensino nas escolas modelos.

Com a criação de diferentes tipos de escolas, já no começo do século XX, a Prática de Ensino passou a ser mais explicitada para ser realizada com “observação, experimentação e participação, referendada posteriormente na Lei Orgânica do Ensino Normal, de 1946, para ser incluída na 3ª série” (TANURI, 2000, p. 73). De fato, essa medida se generalizou para composição do currículo de formação de professores mesmo antes dessa lei, conforme cópia de documento original obtido junto a professora formada pela Escola Normal “Nossa Senhora do Amparo”, em Amparo, estado de São Paulo com dados dos anos de 1942 e 1943. A prática estava com Psicologia e Pedagogia, compondo a 1ª Seção do primeiro ano letivo de março a novembro, em 1942. Já no ano de 1943, acrescentou-se, à essa Seção, a História da Educação, compondo parte do segundo ano de formação docente. Também, nos dois anos, explicita Romanelli (1995) esteve presente a Biologia, Sociologia, Música, Desenho e Artes para compor o currículo total. O estabelecimento de ensino deste

tipo – Escola Normal – passou a ter três séries a partir da Lei Orgânica, com alterações na composição curricular, porém localizando a Prática de Ensino na última série ao lado de Metodologia do Ensino Primário, Psicologia e Biologia Educacional, e conjunto incluindo Higiene, Educação Sanitária e Puericultura. Essas constatações podem ser checadas na própria Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946).

Em um estudo específico sobre a Prática de Ensino no Estado de São Paulo, de 1846 a 1990, Almeida (1993) relata o percurso dessa área curricular. A partir de ampla pesquisa bibliográfica, a autora apresenta seus resultados por meio de cinco períodos, sendo que a criação da primeira Escola Normal da Província de São Paulo se encontra no 2º período iniciado em 1846, e encerrado em 1920. Sobre esse período, há várias informações de diferentes currículos e reformas com existência de exercícios práticos, às vezes, citados como parte do programa, outras não, bem como variação no nome das disciplinas pedagógicas, relatadas por diversos autores consultados por ela. Percebe-se que, durante a segunda metade do século XIX, em São Paulo, a formação dos professores foi se alterando. No entanto, a área das práticas permaneceu.

A partir dos anos iniciais do século XX, a composição curricular foi obtida, pela mesma autora, por meio de documentação oficial como a Coleção de Leis e Decretos do Estado de São Paulo desde 1901, que, neste caso, aborda especificamente a Prática de Ensino (SÃO PAULO, 1901 apud ALMEIDA, 1993).

Com periódicas reformas, os currículos foram se alterando. Contudo, a Prática de Ensino sempre esteve presente de modo isolado ou ligado à Metodologia de Ensino ou à Didática.

Nessa esfera de atuação, importa destacar que as décadas de 1950 a 1970 sofrem a interferência do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE) como resultado do Acordo MEC-USAID (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – AGÊNCIA DOS ESTADOS UNIDOS PARA O DESENVOLVIMENTO) ainda com a dicotomização em relação a aspectos teóricos, bem como com distanciamento em relação à realidade brasileira (TANURI, 2000).

Com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961) ficaram referendadas as decisões anteriores, alterando-se apenas após a significativa reforma do ensino de 1º e 2º graus com a Lei 5692/1971 (BRASIL, 1971) quando desapareceram as Escolas Normais e seus cursos, com a formação de professores passando a ser parte das habilitações profissionais, pautadas em um currículo comum aos dois primeiros anos do segundo grau, basicamente nos mesmos moldes das demais habilitações, diversificando-se disciplinas da área

educacional no 3º e 4º anos, mas incluindo de modo destacado, na Habilitação Específica para Magistério (HEM), o estágio com total de 300 horas.

A Lei nº. 7044/1982 (BRASIL, 1982), válida para todo o país, introduziu alterações na estruturação do ensino de 2º grau; entretanto sem que elas ocorressem na Prática de Ensino, que continuou sob a forma de estágio supervisionado, profissionalizante. Os currículos apresentavam pequenas diferenças quando se destinavam à educação infantil, 1ª e 2ª séries ou 3ª e 4ª séries (ALMEIDA, 1999). A maior variação ocorreu nas matérias de livre escolha das escolas.

Há um elemento diferenciador na Prática de Ensino, em São Paulo, a partir de 1982, com novas normas da Secretaria Estadual da Educação. Recomenda-se que

[...] as Unidades Escolares que mantém a HEM, organizem um Plano de Estágio Supervisionado, do qual deverão participar todos os docentes que atuam na habilitação. Entende-se que tal orientação vise promover a relação do conteúdo das diferentes disciplinas da HEM com as atividades de estágio, bem como do professor de “Prática de Ensino” com os demais docentes, objetivando a interdisciplinaridade dos componentes curriculares (ALMEIDA, 1999, p. 119).

Enquanto mais de um século, a prática de ensino/estágio supervisionado existiu legal e concretamente nas escolas, desvinculado de todos os demais conhecimentos da escola, apenas ligado à Metodologia de Ensino ou Didática, com a responsabilidade de apenas um professor, nas demais disciplinas, percebe-se, nessa recomendação, uma proposta de quebra da cultura escolar, instalada nos cursos de formação do professor para as séries iniciais. Resta saber em que medida tal proposta se efetivou, considerando os conceitos teóricos que nos demonstram as dificuldades de reformas oficiais propostas de cima para baixo, sem considerar as condições exatas das realidades. Cabe aqui o conceito apresentado por Viñao Frago (1996, p. 12) quando apresenta sua perspectiva da cultura dos professores como “el resultado de tradiciones y prácticas más sedimentadas en el tiempo”, elemento dificultador de mudanças e reformas.

Verifica-se, efetivamente, que há uma cultura criada em relação à individualização da docência, e mais: uma cultura de que o estágio, durante mais de um século, esteve situada no final dos cursos, às vezes, articulado com outra disciplina, mas nem sempre. Além disso, ao longo desse tempo, carregou a concepção de preparo meramente prático. Isso não significa que não houve mudanças, pois para analisar profundamente seriam necessárias outras fontes de informação das práticas,

mas o que se destaca é a manutenção do estágio e da prática de ensino ao final dos cursos e sempre sob a regência de apenas um docente.

Mudando o foco para a formação de professores em nível superior, verificam-se algumas relações entre ensino primário e secundário. Segundo Evangelista (2002), o debate sobre formação de professores, em nível superior, teve início desde o final do século XIX culminando, em São Paulo, com a criação de um Curso Superior anexo à Escola Normal dessa cidade. Criado em 1933, o Instituto de Educação tinha dois níveis de formação. No primeiro nível, estavam as escolas de aplicação de Jardim de Infância, Escola Primária e Secundária. Já no segundo nível, estava a Escola de Professores com cinco modalidades de formação: de Professores Primários, de Professores Secundários, de Diretores Escolares, de Inspetores Escolares e de Aperfeiçoamento. Essa formação acontecia por meio de cinco sessões das áreas de conhecimento onde constava a Prática de Ensino, a seção V, pois a forma de seções organizava o currículo com várias disciplinas em cada seção.

A seção de Prática de Ensino se dividia em “Prática de ensino, voltada ao treino profissional, observação, experimentação e prática no ensino, assim como cursos de administração escolar, e Matérias de Ensino, dedicada às matérias que o professor teria que lecionar no primário ou no secundário” (EVANGELISTA, 2002, p. 62). Um dos elementos que parece ser diferenciado é o da articulação das escolas pré-primárias, primárias e secundárias junto ao nível superior, pois os professores dessas escolas deveriam se articular com o professor da Seção para que a atividade de prática dos alunos ficasse “organicamente ligada à disciplina e às escolas de aplicação” (EVANGELISTA, 2002, p. 62). Esse arranjo favorecia a realização de todas as atividades previstas.

Esse Instituto de Educação foi anexado à Universidade de São Paulo, criada em 1934, ficando ao lado da recém-criada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, incumbida da formação do professor do secundário, onde permaneceu até 1938.

Dentre os cursos criados, na nova Universidade de São Paulo, em 1934, o Instituto de Educação incluía os Cursos de Formação do Professor Primário e curso de Formação Pedagógica do Professor Secundário, focos deste texto também (EVANGELISTA, 2002).

Segundo Evangelista (2002, p.142), “o curso de Formação do Professor Primário tinha como matérias propostas a Biologia Educacional; Psicologia Educacional; Sociologia Educacional; História e Filosofia da Educação; Educação Comparada e Metodologia”. Na sua implementação, desde 1936, a Metodologia sofreu alterações, pois, segundo a autora, a Metodologia do Ensino Primário foi oferecida na primeira

e segunda séries acompanhadas da discussão das matérias específicas do ensino primário. Ao relatar o currículo da turma de 1936-1937, a autora localiza Matérias e Prática de Ensino Primário, registradas no diploma (EVANGELISTA, 2002). Para ser aceito, o aluno precisava fazer um exame de admissão ou a aprovação no segundo ano do curso do colégio universitário. A mesma autora, afirma que, nesse mesmo período, constatou-se, no curso de Formação Pedagógica do Professor Secundário, as disciplinas de Biologia Educacional Aplicada ao Adolescente, Psicologia Educacional, Sociologia Educacional e Metodologia do Ensino Secundário, no 1º ano; no 2º ano História e Filosofia da Educação, Educação Secundária Comparada e Metodologia do Ensino Secundário. Este foi pioneiro no Brasil. Os alunos precisavam comprovar estar cursando ou ter cursado alguma das seções da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (EVANGELISTA, 2002).

Os estudos específicos da área pedagógica, a partir de 1938, são bem focalizados por Bontempi Júnior (2011), que recuperou os embates instalados entre a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e o Instituto de Educação, pois se criava uma estrutura híbrida para a mesma função, qual seja a formação do professor secundário. A partir de Bontempi Júnior (2011) é possível compreender as origens dos desencontros existentes no ensino superior das licenciaturas até hoje presentes entre as áreas “acadêmicas” de estudos considerados desinteressados e a área pedagógica de formação profissionalizante. Nesse percurso, a formação pedagógica do professor permanece ao final dos estudos, sobretudo a prática de ensino e os estágios.

Algumas pesquisas

Um mapeamento de pesquisas mais recentes permitiu localizar alguns trabalhos de produção do conhecimento sobre o tema do estágio. Por exemplo, a partir de consultas realizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) utilizando-se como buscas as palavras-chave “estágio” e “formação de professores”, como busca avançada, no período de 1996 a 2006, foram localizados 205 estudos dentre os quais 32 foram eliminados por repetição ou não se referirem efetivamente sobre o tema, compondo um conjunto de 173 estudos ao final, por discutirem estágio na relação com a docência na educação básica/formação do docente da educação básica. A Tabela 1 explicita tais resultados, distribuídos segundo os cursos focalizados.

Tabela 1. Frequência de estudos sobre estágio nas diferentes licenciaturas

Curso	n.	%
Pedagogia	45	25,00
Letras	41	22,77
Matemática	27	15,00
Educação Física	20	11,11
Biologia	13	7,22
Licenciaturas não reveladas	10	5,56
Química	7	3,90
Física	6	3,33
Artes	5	2,78
Geografia	4	2,22
História	2	1,11
Total	180*	100

Fonte: Elaboração da pesquisadora com auxílio de orientanda de pós-doutorado.

*Nota: O total da tabela diverge do número de pesquisas pois há estudos que focalizam mais de uma área.

A análise da Tabela 1 permite verificar a incidência de 25% dos estudos sobre o curso de Pedagogia até apenas 1,11% em dois cursos de História. Somando os cursos de Pedagogia, Letras e Matemática obtém-se mais da metade do material obtido: 63%. Em seguida, merece destaque a Educação Física com mais de 11% das pesquisas abrangendo cursos preparatórios de professores para atuar em todas as etapas da educação básica do país. É possível apontar, por esses dados, que há muito a saber sobre estágio nessas licenciaturas preparatórias de professores nas diferentes áreas de ensino nas escolas básicas. Além disso, cabe pensar sobre qual a razão dessa divergência tão grande entre as pesquisas sobre o curso de Pedagogia (25%) quando comparado com os cursos de História (1,11%) e Química (3,90%) por exemplo. Ou então, quais são as questões postas sobre o estágio dos cursos de Pedagogia, Letras e Matemática para alcançar o total de 113 dentre os 180 estudos detectados.

Avançando a busca de informações nesse conjunto de material selecionado, a leitura dos resumos permitiu acesso aos focos de estudos, possibilitando não só

mais informações, mas o agrupamento por categorias de análise e suas respectivas frequências, explicitadas na Tabela 2.

Tabela 2. Eixos de discussão privilegiados nas teses e dissertações

Eixos	n.	%
Impactos, efeitos e/ou relevância do estágio à formação e/ou profissionalização docente, construção de saberes docentes nos estágios	74	41,57
Outros (trabalhos com focos dispersos ou que apareceram somente 1 vez)	31	17,42
Articulação escola de educação básica e universidade	13	7,30
Relações teoria-prática no estágio supervisionado	11	6,18
Estágio nas atuais políticas de formação	11	6,18
Papel, compreensão sobre estágio e/ou dificuldades dos professores da educação básica que recebem alunos estagiários	8	4,49
Práticas pedagógicas dos estagiários	7	3,93
Representações da docência e do agir do professor/ imagens docentes	5	2,81
Usos de tecnologias no estágio supervisionado	5	2,81
Estágio no currículo do curso de licenciatura	4	2,25
Concepções de estágio subjacentes aos cursos de licenciatura	3	1,70
Organização do texto do relatório de estágio	2	1,12
Trabalho e/ou identidade docente do orientador de estágio	2	1,12
Relações ou socialização profissional entre professor da educação básica e alunos estagiários	2	1,12
Total	178*	100%

Fonte: Elaboração da pesquisadora com auxílio de orientanda de pós-doutorado

* Nota: O total da tabela difere da quantidade de trabalhos porque há obras que tiveram o foco em mais de um eixo.

Ressalta-se a predominância de estudos que tiveram como foco os impactos, efeitos, relevância do estágio curricular à formação e/ou profissionalização docente, à construção de saberes docentes, com mais de 40% das produções. A articulação entre a escola básica e instância universitária que propiciava a formação para o exercício do

magistério, tão importante a fim de aventar possibilidades mais profícuas de formação ao licenciando no que tange ao período de desenvolvimento de estágios curriculares, foi pouco focalizada, aparecendo como categoria de discussão privilegiada em apenas 13 resumos, representando pouco mais de 7% do conjunto analisado.

Relações entre teoria e prática e estágio nas atuais políticas de formação representam, ambos, cerca de 6% dos arquivos analisados. As práticas pedagógicas dos licenciandos, em situações de estágio, foram o foco de sete estudos, representando quase 4% da produção; as representações da docência, do agir docente e das imagens dos professores foram o foco de cinco trabalhos, representando quase 3% da produção.

Outra categoria interessante foi o uso de tecnologias no estágio supervisionado, que apareceu em cinco trabalhos, representando quase 3% da produção.

Além disso, mais de 17% da produção diz respeito a estudos que tiveram focos diversos, sem repetição. Ou seja, excluindo-se a primeira categoria mencionada, em que há uma quantidade considerável de estudos produzidos, há uma grande diversidade no que tange aos focos privilegiados pelos pesquisadores interessados no estágio, o que pode ser explicado, especialmente no caso dos 17% mencionados, pelo viés da diversidade de licenciaturas contempladas no corpus analisado.

Na sequência, aparecem focos ainda menos frequentes: estágio no currículo do curso de licenciatura (2,25%), concepções de estágio (1,70%), organização do relatório de estágio (1,12%) e relações ou socialização profissional entre docente da escola de educação básica e alunos estagiários (1,12%).

Importante ressaltar a percepção de baixíssima frequência de estudos dedicados à atuação de professores das escolas de educação básica e docentes orientadores das instituições de ensino superior, representando 4,49% e 1,12% da produção, respectivamente.

Na mesma linha de raciocínio de análise da Tabela 1, verifica-se que há alguns estudos, como é o caso dos impactos (74), representações (5) e socialização profissional (2) totalizando 81 estudos ou os estudos mais voltados para aspectos práticos (7), uso de tecnologias (5), relatório (2) totalizando 14 estudos. São aspectos a serem mais investigados assim como a baixa frequência de outros também relevantes, como as dificuldades ou concepções de estágio. Em todos esses focos, sugere-se meta-análises para detectar quais as questões que norteiam esses estudos.

Além disso, e considerando também a alta incidência de estudos que demonstram a dificuldade com que se deparam os professores das diferentes licenciaturas para assumir suas classes no início da docência, há que se pensar que, de fato, há aspectos

da formação que começaram de certo modo e não mais se alteraram, revelando a presença da cultura escolar, que tem sido altamente prejudicial para o conjunto que envolve formação e atuação docente, incluindo-se, aqui, os estágios.

Analisando esse conjunto pela perspectiva teórica que orienta este texto, guardadas as devidas proporções, penso que a organização do estágio ao final do curso, ainda mais ao término das demais disciplinas pedagógicas, cumpre o mesmo papel apontado no início do texto para a educação das crianças. Parece, no meu entender, ocorrer a permanência do papel dos docentes de divulgar primeiro as teorias em diversas áreas, muitas vezes, sem estabelecer relações com a realidade e com o estágio, para, ao final, alguém seduzir os alunos e levá-los a vivenciar uma atividade de entrada nas escolas para contatos com a realidade, não mais como alunos que foram nos graus inferiores e, sim, para serem futuros professores, fato que parece ser prejudicial. Certamente, o interesse pelo conhecimento científico sobre as questões pedagógicas da realidade escolar, observado no início do curso, seria de diversos interesses e de melhor proveito para a profissão dos alunos dentro e ao término dos cursos, pois permitiriam a interpretação dessas realidades ao longo do curso, apropriando-se não apenas pelas aparências, mas pelo conjunto articulado entre teorias e práticas, teorias essas consideradas desvinculadas das realidades pelos entrevistados.

Referências

ALMEIDA, J. S. **A Escola Normal Paulista: estudo dos currículos (1846 a 1990)** - destaque para a prática de ensino. Boletim do Departamento de Didática, Araraquara, 1993, v. 11, n. 9, x-x, 1993. Disponível em: <rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/download/1106/1080>. Acesso em: 20 set. 2018.

BASTOS, M. H. C. **A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827)**. Historia da educação. Pelotas, nº 1, v.1 p. 115-133.

BONTEMPI JÚNIOR, B. **Do Instituto de Educação à Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 188-207, 2011. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/124/128>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879.** Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Disponível em: <em<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html?>>. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. **Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm#art87> Acesso em: 2 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html> >. Acesso em: 10 set. 2018.

DANGEVILLE, R. Apresentação. In: MARX, K.; ENGELS, F (Orgs.). **Crítica da educação e do ensino:** introdução e Notas de Roger Dangeville. Lisboa: Moraes, 1978, p. 9-49.

EVANGELISTA, O. **A formação universitária do professor:** o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938). Florianópolis: NUP; CED; UFSC; Cidade Futura, 2002.

MARX, K.; ENGELS, F. **Crítica da educação e do ensino.** Lisboa: Moraes, 1978.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil** (1930/1973). Petrópolis: Vozes, 1995.

TANURI, L. M. **História da formação de professores.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, 2000, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>>. Acesso em: 25 out. 2018.

VIÑAO FRAGO, A. **Culturas escolares, reformas e innovaciones:** entre la tradición y el cambio. Jornadas estatales del Forum Europeo de Administradores de la Educación: la construcción de una nueva cultura en los centros educativos 8, Murcia, p. 18-29, 1996.

PARTE II

Relatos de Experiência

Capítulo 4

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM AMBIENTES NÃO ESCOLARES: CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS

Carla Cristie de França
Camille Anjos de Oliveira Santos
Lêda Gonçalves de Freitas

Introdução

O Censo da Educação Superior (INEP/MEC, 2016) demonstrou que, entre 2006 e 2016, as matrículas neste nível de ensino tiveram um crescimento anual de 4,9 %. O principal fator é as políticas públicas de expansão da educação superior que representam um aumento de mais de 62,8 % de matrículas nesse período. Em continuidade a essa tendência, os cursos de licenciaturas cresceram 43,5%. O curso de Pedagogia, em 2016, apresentou 679.286 matrículas, sendo o curso de licenciatura com mais estudantes matriculados.

Neste contexto de expansão, sabe-se que o pedagogo é o profissional o qual exerce suas funções em diversas instâncias do fazer pedagógico nos sistemas macros em atividades como: gestão, supervisão, planejamento de políticas educacionais e pesquisas. Por sua vez, no nível micro nas funções de docência, gestão, coordenação

pedagógica, formador, pesquisador, consultor, avaliador e técnico, além de produtor de materiais pedagógicos (LIBÂNEO, 2001).

Libâneo (2001) compreende, ainda, que o trabalho do pedagogo cabe em jornais, na produção de materiais informativos, na criação de jogos e brinquedos e nas empresas em atividades de supervisão do trabalho, orientação de estagiários e formação dos profissionais em serviço.

O pedagogo é, portanto, um profissional da aprendizagem. Assim, ao considerar a sociedade como educadora, estes profissionais podem atuar em várias organizações, sejam públicas, privadas ou do terceiro setor, contribuindo de forma efetiva para o desenvolvimento de pessoas, uma vez que, aprende-se por toda a vida e todos podem aprender.

As Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs (BRASIL, 2006) para o curso de Pedagogia indicam em seu artigo 2º que o curso de Pedagogia destina-se à formação inicial para o exercício da docência e para atuação em outras áreas. Já o artigo 4º, parágrafo único, prevê que as atividades docentes referem-se à participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino. Ainda neste parágrafo, as alíneas II e III evidenciam funções específicas para o pedagogo em ambientes não escolares como: planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas, e, ainda, na produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional.

Em seu art. 5º as DCNs do curso de Pedagogia, na alínea IV, presumem que o egresso da Pedagogia poderá “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” (BRASIL, 2006, p. 2). À vista disso, nota-se que o documento das diretrizes, na sua totalidade, explicita o lugar do pedagogo nas instituições não escolares direcionado para o incentivo à aprendizagem de todos os sujeitos.

Para que o pedagogo em formação possa perceber como esta atuação acontece de fato, são necessárias práticas que assegurem a vivência nas mais diferentes áreas educacionais com aprofundamento, diversificação dos estudos e utilização dos recursos pedagógicos. Uma maneira de viabilizar esta prática é o estágio obrigatório curricular. Conforme as DCNs, é necessário que o estágio propicie

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 (BRASIL, 2006, p. 4).

Assim, na visão de Pimenta (1995), sendo a atividade do professor teórico-prática de ensinar, o estágio é articulador entre teoria e prática e subsidia a formação docente com ações pedagógicas de acordo com os contextos social, educativo e cultural do trabalho do pedagogo. Dessa forma, compreende-se que o estágio em ambiente não escolar é fundamental à aprendizagem do fazer docente para o desenvolvimento da competência de mediação pedagógica com foco em novas práticas educativas e inovadoras.

Neste sentido, o objetivo deste capítulo é analisar a prática do estágio supervisionado em ambiente não escolar a partir das vivências das estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Católica de Brasília.

Método

A pesquisa realizada tem natureza qualitativa. Para Flick (2009), tal método viabiliza a percepção do objeto de estudo em seu contexto local, o que permite ter uma inserção na realidade na qual o objeto de pesquisa se faz presente. Além de contribuir para a construção de um conhecimento, a pesquisa de caráter qualitativo proporciona uma sensibilização e aproximação real, física e intelectual com o que é pesquisado.

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram o questionário com perguntas objetivas e subjetivas e o grupo focal. O questionário foi aplicado por meio eletrônico no qual os participantes tiveram acesso a partir de um ambiente virtual de aprendizagem da disciplina de “Estágio em Ambiente Não Escolar”, oferecida no currículo do Curso de Pedagogia. Esse instrumento tinha como objetivo conhecer as vivências das estudantes no estágio supervisionado em ambiente não escolar. Para tanto, os temas trabalhados foram: a) Atuação do Pedagogo em ambiente não escolar; b) Competências desenvolvidas ao longo do estágio; c) Dificuldades e desafios ao longo da prática.

A técnica do grupo focal, realizada em três seções, foi utilizada com a finalidade de compreender as percepções dos estudantes deste mesmo curso sobre as vivências no contexto do estágio não escolar. As questões trabalhadas delimitaram-se aos temas: a) Objetivos do estágio foram atingidos; b) Limitações quanto ao setor que

realizou o estágio; c) Dificuldades e desafios encontrados na prática realizada.

Responderam os questionários treze estudantes do curso de Pedagogia da UCB, que cursaram o componente curricular “Estágio Supervisionado II: Observação e Prática em Ambiente Não Escolar”, situado no sétimo semestre do curso. Dos treze, sete participantes colaboraram com uma entrevista no grupo focal com a duração de 2h30min.

Quanto ao perfil dos pesquisados, apenas um era do sexo masculino, nove participantes se encontram na faixa etária entre vinte e um e vinte e nove anos, um está entre trinta e trinta e nove anos, dois entre quarenta e quarenta e nove anos e apenas um tem mais de cinquenta anos. Quanto ao espaço onde atuavam, apenas três participantes não estavam inseridos no contexto da sala de aula, pois realizavam atividades laborais no contexto administrativo. Os demais participavam de estágios remunerados em turmas da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Para organização dos dados e sua consequente análise, primeiro, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, pois seu principal objetivo é descrever o conteúdo das mensagens (BARDIN, 2009). Assim, para as entrevistas realizadas no grupo focal realizou-se a análise categorial temática. Em seguida, após exploração de todos os textos coletados, foram feitas várias leituras, inferências e interpretações que constituíram as seguintes categorias: a) Competências desenvolvidas no percurso do estágio; e b) Desafios do estágio em ambiente não escolar.

Quanto à questão aberta do questionário destinada a associações livres, cujo termo de evocação foi competência do estágio, utilizou-se o *software Ensemble de Programmes Permettant l'analyse des Evocations* (EVOC), criado pelo suíço Pierre Vergés. Para Paixão (2008), este programa organiza as evocações de acordo com a frequência com que ocorrem e com a ordem de aparecimento das palavras ou expressões. As questões de associação livre permitem verificar quais os elementos que estruturam a representação social deste grupo frente às competências desenvolvidas durante o estágio em ambiente não escolar.

O programa EVOC, a partir da análise das evocações, fornece quatro quadrantes, em que o primeiro é chamado de núcleo central e se refere às palavras mais frequentes e indicadas inicialmente. O segundo nos apresenta as palavras que também foram mais frequentes, porém que foram evocadas tardiamente. No terceiro quadrante, têm-se as palavras com baixa frequência, mas que foram evocadas em primeiro lugar. O quarto se refere às palavras com baixa frequência e evocadas posteriormente (PAIXÃO, 2008). As evocações produzidas a partir do *software* foram agregadas à categoria das competências desenvolvidas ao longo do estágio.

Resultados e discussão

Na primeira parte desse tópico é descrito o processo de estágio supervisionado da Instituição de Educação Superior (IES) pesquisada. Em seguida, serão apresentados os resultados referentes ao questionário e a entrevista do grupo focal.

O estágio em ambiente não-escolar

De acordo com o Projeto-Político Pedagógico da Pedagogia (UCB, 2010, p. 27), da instituição estudada, o objetivo do curso é:

Formar licenciado em Pedagogia para atuar, com compromisso ético e competência técnica, como professor na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além da docência, atuar também como pesquisador e gestor dos processos pedagógicos em espaços escolares ou não escolares.

À vista disso, a IES explicita, de acordo com as DCNs (BRASIL, 2006), a concepção de formação e, particularmente, o lugar do pedagogo nas instituições não escolares. A própria instituição destaca a docência, a pesquisa e a gestão. Desse modo, em ambiente não escolar, a gestão de processos pedagógicos é uma função primeira do profissional inserido em Organização Não Governamental (ONGs), ambientes corporativos, entre outras possibilidades de atuação do pedagogo.

Neste estudo, observou-se que a IES denomina o componente curricular de “Estágio Supervisionado II – Observação e Prática em Ambiente não Escolar”. Este estágio tem como objetivos a análise da organização e do processo pedagógico. Os estudantes devem observar e participar das atividades pedagógicas desenvolvidas na instituição. Ao final do percurso, a partir do vivenciado, o estudante deverá elaborar um projeto interventivo, de modo a propor soluções para problemas encontrados no local em que fez o estágio quanto às dimensões pedagógicas (UCB, 2017).

Ademais, este estágio tem 120 horas, sendo 40 horas teóricas e 80 horas práticas. As atividades teóricas referem-se aos encontros de orientação com o professor de estágio, planejamento e elaboração do projeto interventivo. As atividades práticas envolvem a realização de diagnose, análise dos processos pedagógicos propostos pela instituição escolar, e, ainda, a sistematização de um relatório de participação nas atividades pedagógicas desenvolvidas no espaço não escolar.

Para que os estudantes possam realizar esse estágio supervisionado, a instituição realiza convênios com órgãos públicos, privados e do terceiro setor. Há problemas nesse aspecto, uma vez que, muitos órgãos não demonstram interesse em receber estagiários em seus ambientes. No momento desta pesquisa, observou-se que a maioria dos espaços de estágio dos estudantes ocorre em setores da própria instituição como as áreas de apoio pedagógicos em cursos de graduação, projetos de extensão e de serviços oferecidos a estudantes com necessidades educacionais especiais. Para tanto, nestes locais, obviamente, há a presença de um pedagogo o qual é o responsável pelo acolhimento e supervisão das atividades desenvolvidas pelo estagiário.

Competências desenvolvidas no percurso do estágio

Essa categoria expressa as competências desenvolvidas ao longo do estágio. A Tabela 01 indica como as estudantes representaram a aprendizagem no estágio em ambiente não escolar. É importante ressaltar que no primeiro quadrante, a seção superior esquerda se encontram as palavras mais importantes, as quais foram evocadas primeiro e possuem alta frequência, no segundo quadrante, a seção superior direita, estão as palavras com alta frequência, mas que não foram evocadas nas primeiras posições. O terceiro quadrante, a seção inferior esquerda, representa as palavras com baixa frequência, as quais foram evocadas primeiramente e no último quadrante, seção inferior direita, são as palavras com baixa frequência e com evocação tardia.

Observa-se que as competências mais sinalizadas pelos universitários participantes foram a proatividade e pontualidade. Evidenciando aspectos que nem sempre estão explícitos no currículo de aprendizagens do estágio em ambiente não escolar, mas estão presentes no currículo oculto não sendo compartimentado. São como conteúdos e competências de natureza diferenciada: habilidades atitudinais, técnicas e conceituais (COLL, 1986).

A representação evidenciada pelo olhar do pesquisado indica o sentido e o significado da articulação entre prática e teoria, uma vez que, no fazer, na atividade, tomou-se consciência da ética e da estética nos processos de ensino e aprendizagem (FREIRE, 1996). Ética por compreenderem a necessidade do compromisso com o processo educativo, ao mesmo tempo, por reconhecerem a capacidade na tomada de decisões, de se apresentarem de forma proativa nos ambientes corporativos não escolares. O despertar estético que é ético, ao mesmo tempo, é visível nas

representações dos estudantes pesquisados, ao compreenderem que proatividade e pontualidade são categorias da competência profissional.

Tabela 01: Estrutura de representação social das competências desenvolvidas no estágio em ambiente não escolar.

	<i>f</i>	OM < 2,4	<i>f</i>	OM < 2,4
Frequência ≥ 3	Pontualidade	3 2,333	Buscar conhecimento	8 2,333
	Proatividade	5 2,000	Olhar-crítico	5 3,200
Frequência ≤ 1 e < 2	Assiduidade	2 2,000	Comunicação Responsabilidade	2 4,000 2 4,000
	Compromisso	2 1,500		
	Participação	2 1,500		
	Planejamento-prévio	2 1,500		
	Trabalho em equipe	2 1,000		

Fonte: Elaboração das autoras

Notas: *F*= frequência (número de vezes que a palavra se repetiu);
OM= Ordem Média de evocação (posição em que a palavra foi colocada).

Os excertos reiteram as dimensões apresentadas:

Eu falo isso porque quando é pedagogo, quero uma aluna... aquela história, já tá pensando lá na frente. Protagonista né, a pessoa que chega lá e já percebe. A gente participa de umas atividades coletivas aqui e tem hora que não dá para chegar “olha *fulano* faz”, ele tem que perceber, tem que chegar e já fazer. Só que nem sempre a pessoa está percebendo isso, e isso é uma competência necessária no mercado de trabalho (*Participante 01, Grupo focal*).

As estudantes demonstram que aquisição da competência profissional passa pela unidade entre teoria e prática. Assim, o componente curricular do estágio apresenta-se como articulador dessa unidade porque o conhecimento e contato direto com a realidade permitiram reflexões e interrogações entre as estudantes (PIMENTA, 1995). A fala abaixo mostra essa assertiva:

Então assim, foi muito interessante mesmo. A questão lá, eu aprendi a fazer a proposta pedagógica, porque quando você tem que ana-

lisar, você tem que saber o que tem que está dentro da proposta. (...). Então, assim, eu tive a oportunidade de vivenciar várias experiências que eu não tive tanto contato na faculdade (*Participante 02, Grupo Focal*).

A maioria das participantes salientou que uma das principais competências desenvolvidas foi a busca por novos conhecimentos e protagonismo. Ao atuarem em um espaço desconhecido, as estudantes precisaram se inteirar do trabalho pedagógico desenvolvido pelo pedagogo responsável e, para isso, foi preciso um aprofundamento na teoria embasadora prática do setor no qual estava realizando o estágio.

Então assim, a gente foi buscar, vai atrás de artigos, informações, notícias para saber de fato como eles aplicavam os métodos (*Participante 04, Grupo Focal*).

Ainda mais dos professores que foi o que mais ocorreu, nos estudos de caso que nos fizemos que tinha muito presentes, os alunos falando que eles não conseguiam adotar uma metodologia (*Participante 05, sexo, idade, Grupo focal*).

O contato com o real, necessariamente, leva as estudantes retomarem as leituras, buscarem conhecimentos para lidar com as adversidades da prática pedagógica. Mais uma vez, o estágio apresenta-se como o *locus* da unidade teoria-prática nas intervenções em ambientes não escolares. Os estudantes são claros em mostrar o quanto aprendem no contato com a prática, ao mesmo tempo, o quanto precisam estudar para dar conta das inúmeras questões que o real revela sobre a competência profissional. Apontaram, ainda, o desenvolvimento do olhar crítico a partir das situações experienciadas nos espaços. Esta competência é essencial no mundo do trabalho, especialmente na educação, pois o profissional desta área precisa ter o olhar apurado para contribuir com a potencialização das aprendizagens e do desenvolvimento dos sujeitos.

Então eu sentava lá pesquisava, fazia algum trabalho e depois perguntava “tem alguma coisa para fazer” e ele falava que não (*Participante 6, Grupo focal*).

A gente hoje até estava pesquisando, a professora também estava perguntando, agente pesquisando muito Libâneo que fala muito dessa pedagogia fora do ambiente escolar, a gente encontrou algumas coisas, também tem outro né (*Participante 07, Grupo focal*).

As DCNs destacam a participação na gestão de processos educativos como elemento central na formação do pedagogo. As falas dos estudantes mostram vivências no estágio em ambiente não escolar de participação ativa, que possibilita o desenvolvimento profissional pessoal e social (BRASIL, 2006).

Outras competências citadas pelos participantes da pesquisa foram: assiduidade, compromisso, participação, planejamento prévio, trabalho em equipe, comunicação, responsabilidade. Sobre isso, alguns registros do grupo focal:

Lá eu tive a oportunidade de assistir duas entrevistas de equivalência de estudos, tive a oportunidade, também, analisar junto com a pedagoga (...) (*Participante 5, Grupo Focal*).

A gente estava pesquisando, a professora também estava perguntando, (...) (*Participante 6, Grupo Focal*).

(...) lá eu executei umas atividades... relacionadas à adequação de material, às vezes para baixa visão tinha uns que... alguns alunos (...) (*Participante 6, Grupo Focal*)

(...) eu aprendi a fazer a proposta pedagógica, porque quando você tem que analisar, você tem que saber o que tem de estar na proposta, (...) eu não vou dizer assim que estou totalmente pronta porque ninguém está, mas assim já tenho uma base muito boa (*Participante 4, Grupo Focal*).

A pesquisa realizada com as estudantes que fizeram o estágio em ambientes não escolares revela o lugar da prática para o desenvolvimento de competências e, essencialmente, para a tomada de consciência sobre a profissionalização do Pedagogo em todos os espaços possíveis de atuação. A ação no ambiente educativo, revelado nos depoimentos apresentados, instiga, ainda mais, o realizar a formação docente com maior presença da prática articulada à teoria. Assim, tomar a realidade do exercício profissional como o lugar da unidade entre teoria e prática, conforme ensina Pimenta (1995).

Desafios do estágio em ambiente não escolar

Os desafios para realizar um estágio que dê conta da unidade entre teoria e prática são inúmeros, segundo os participantes do estudo. Destaca-se que, dos 13 participantes do questionário, 12 gostariam de ter realizado as observações e práticas

em outro ambiente. Os depoimentos no grupo focal também confirmam as respostas registradas por meio dos questionários:

Eu achei lá um lugar muito parado, parado assim no sentido, que você não vê tanta coisa [...] lá é um local que não vai ninguém praticamente, então você fica meio sem saber o que se faz de verdade (...) (*Participante 4, Grupo Focal*).

Observou-se uma condição recorrente e intrigante: os estudantes, apesar de pouca disponibilidade, gostariam de realizar o estágio em espaços corporativos diferenciados e que estivessem fora do ambiente universitário. Esse desejo é comum, tendo em vista que, o processo de construção de parcerias é burocrático e exige disponibilidade, não somente das instituições, mas, principalmente, de pedagogos para orientar e supervisionar os estagiários.

Para que o estudante realize o estágio, o Pedagogo da instituição responsável pelo acompanhamento do estagiário necessita estar atento ao engajamento do estudante no processo de aprendizagem na respectiva profissão e atuação. Nesta pesquisa, a maioria dos participantes no grupo focal relatou que os pedagogos os quais os receberam foram profissionais, responsáveis e contribuíram com a formação de maneira exemplar. No entanto, há relato de uma maior imersão e supervisão do pedagogo no campo de trabalho:

(...) a pedagoga que estava me acompanhando ela é responsável por diversos locais [...] Então o problema que encontrei lá é que muitas vezes ela não estava disponível para me supervisionar em todos os períodos (...) (*Participante 6, Grupo Focal*).

A pedagoga que fica responsável por mim é uma excelente pedagoga (...) (*Participante 3, Grupo Focal*).

Outro desafio que os participantes encontraram na realização do estágio em ambiente não escolar, referem-se às atividades propostas não lhes despertavam interesse. Estudantes evidenciaram a necessidade de serem mais provocados, de realizarem mais atividades e com grau de complexidade mais elevado.

O campo de atuação precisa ser desafiante e provocá-los. No estágio, as ações de observação, planejamento e execução devem ser o foco para que os estagiários consigam, efetivamente, realizar o pedagógico na realidade que se encontra (PIMENTA, 1995).

De todo modo, todos os participantes consideraram que a experiência do estágio em ambiente não escolar foi essencial para ampliarem a visão sobre os diversos campos de atuação do pedagogo e compreenderem a dinâmica da profissão que passa pelo observar, planejar e executar ações pedagógicas nos diversos espaços organizacionais (BRASIL, 2006).

Considerações finais

O estudo realizado acerca do Estágio em ambiente não escolar apresenta reflexões essenciais sobre este componente curricular. Destacam-se a compreensão e a valorização institucional sobre o papel do estágio na formação do profissional pedagogo em espaços não escolares. Evidencia, ainda, os conteúdos atitudinais apreendidos com a realização do estágio. Dentre eles são explícitos: o trabalho colaborativo, o respeito às diferenças, o exercício da solidariedade e principalmente o aprimoramento dos aspectos cognitivos e de intervenção.

A realização de um estágio que possibilite ao universitário a observação e a experimentação de diferentes contextos em ambientes corporativos é imprescindível à autoformação do pedagogo, podendo ser vista como uma iniciativa que conduz a novas realidades e possibilidades de atuação, e, concomitantemente, produz uma compreensão ampla do exercício pedagógico e ao desenvolvimento das competências de planejar, executar, avaliar e propor diferentes ações interventivas.

A inserção no espaço real de atuação possibilitou ao pedagogo em formação vislumbrar suas capacidades de forma a implementá-las ao mercado de trabalho e às situações nas quais estava inserido.

Vivenciar os desafios, estando imerso em diferentes espaços, promoveu a percepção da relevância do trabalho do pedagogo também em ambientes não escolares. Os participantes desta pesquisa puderam, ainda, ousar e assumir posturas inovadoras, potencializando as iniciativas e capacidades de proatividade, resiliência, liderança e criatividade.

Por fim, os pedagogos em formação, vivenciaram experiências as quais contribuíram para o desenvolvimento de novas competências atitudinais para o exercício de sua própria emancipação. Mesmo com os desafios relatados, o estágio em ambiente não escolar apresenta-se como componente curricular imprescindível que articula e promove a integração entre teoria e prática.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia; Resolução n. 1 de 15 maio 2006**, Brasília: MEC; CNE, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2017.

BRASIL. **Censo 2013**: ensino superior registra mais 7,3 milhões de estudantes. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/09/ensino-superior-registra-mais-de-7-3-milhoes-de-estudantes>>. Acesso em: 02 dez. 2017.

COLL, C. **Mark ucurricular per a l'ensenyament obligatori**. Barcelona: Dep. de Enseñazade la Generalitat de Catalunya, 1986.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

INEP. **Censo da Educação Superior 2016**. Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2016. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos**: inquietações e buscas. Educar, Curitiba, n. 17, p.153-176, 2001. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia2/apedagogiaepedagogos.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2017.

PAIXAO, D. L. L. **Direitos humanos e adolescência no contexto de uma sociedade violenta**: um estudo de representações sociais. Tese de Doutorado. Brasília: UnB, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade entre teoria e prática? Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/612.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2017.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA (UCB). **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Brasília: UCB, 2010.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA (UCB). **Estágio curricular supervisionado: normas e procedimentos**. Brasília: UCB, 2017.

Capítulo 5

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRECRUZANDO OLHARES

Ana Beatriz Cunha Maia de Oliveira

Chris Alves

Maria da Conceição Batista da Silva

Introdução

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, constitui momento ímpar no desenvolvimento escolar da criança. Pensando nisso e, em atendimento à legislação vigente, a Universidade Católica de Brasília (UCB) possui na matriz curricular do Curso de Pedagogia o componente curricular Estágio Supervisionado III – Prática em Educação Infantil, e busca relacionar o conhecimento da realidade educacional, em especial do Distrito Federal, com as teorias e os pressupostos dessa etapa, por meio das práticas realizadas no campo do estágio, no caso, em turmas de creche e pré-escola, com observações e regências, no atendimento de crianças de 0 a 5 anos de idade. Dessa forma, o trabalho com a educação infantil torna-se uma experiência significativa a partir do contato dos estudantes com as complexidades e realidades da sala de aula no momento do estágio supervisionado.

Diretrizes e arcabouço legal para o Estágio Supervisionado

O Curso de Pedagogia, na intenção de imprimir a identidade da Universidade Católica de Brasília, nos componentes curriculares, cujos os estágios supervisionados dessa graduação, seja na licenciatura, seja em ambientes não escolares, elaborou um conjunto de normas e orientações para seus alunos/estagiários. Tais orientações estão embasadas em documentos legais emitidos tanto pela Presidência da República quanto pelo Conselho Nacional de Educação.

Da Lei Nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), temos, no Título VI, artigo 61, a descrição de fundamentos necessários à formação de profissionais da educação, destaca-se o inciso II, incluído pela Lei nº 12.014/2009, “a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados [...]” (BRASIL, 2009).

É na associação entre teorias e práticas, exigidas pela Lei, que o estudante tem a oportunidade de confrontar a teoria, aprendida no espaço universitário, com a prática, realizada no campo de estágio, possibilitando nessa integração a aquisição de novos conhecimentos e a compreensão do real fazer pedagógico em toda a sua intensidade.

A Lei Nº 11.788/2008, no 1º e 2º artigos, dispõe os estágios como “ato educativo escolar supervisionado”, e “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” (BRASIL, 2008, p. 1).

Também são norteadores os seguintes atos normativos do Conselho Nacional de Educação: Resolução CNE/CP nº 1/2006, na qual institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006); Parecer CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015a), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica; e Resolução CNE/CP nº 02/2015 (BRASIL, 2015b), a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Diante dos documentos apresentados e à Resolução CONSEPE Nº 65/2007 (UCB, 2007), que apresenta normas e procedimentos acadêmicos para os cursos de graduação da universidade, fica notória a busca pela imprescindível articulação entre o Ensino Superior e Educação Básica.

Essa articulação oportuniza, nas aulas de estágio e de outros componentes curriculares do curso, a discussão de vários pontos de implementação das políticas para Sistema Nacional de Educação, desde o perfil do pedagogo, desafios e perspectivas, ao Plano Nacional de Educação PNE (BRASIL, 2014) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Tais discussões são fundamentais à formação teórica do licenciando, haja vista que todas essas políticas são interligadas e precisam ser bem entendidas para uma melhor percepção do aluno sobre seu papel transformador, essencial para uma educação como real direito de todos.

Merece, ainda, ser ressaltada da Resolução CNE/CP nº 02/2015 a consideração de alguns princípios norteadores para a base comum nacional para a formação inicial e continuada: “a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; [...]; d) compromisso social [...]” (BRASIL, 2015a).

Sedimentados por todo esse arcabouço legal e embasados nos pilares das aprendizagens - do aprender, do fazer, do conviver, surge no estudante, a partir da internalização dos conhecimentos, vivenciados, o pilar do Ser, na perspectiva de vislumbrar a sua capacidade de fazer a diferença e deseje mudar a realidade, em prol de uma sociedade mais justa e igualitária.

Da teoria à prática: a experiência em sala de aula

No segundo semestre de 2017, foram ofertadas duas turmas do componente curricular Estágio Supervisionado III – Prática em Educação Infantil, acompanhadas por duas professoras, com o intuito de realizar um trabalho integrado, para o desenvolvimento das atividades no âmbito da universidade, com orientações teórico-práticas, e no campo do estágio/unidade de ensino de escolha do graduando.

A maioria dos estudantes realizou seu estágio em escolas públicas da rede de ensino, localizadas em diferentes regiões administrativas do Distrito Federal. No entanto, neste semestre, além de algumas alunas terem procurado a rede privada de ensino, duas delas foram encaminhadas para uma cidade do entorno. Foram realizadas atividades de observação da estrutura física da instituição educacional e análise de alguns itens da Proposta Pedagógica, com o foco na educação infantil.

Os estagiários observaram turmas de creche, de 0 a 3 anos de idade, e realizaram observação e regência em turmas de pré-escola, de 4 e 5 anos de idade, perfazendo um total de 160 horas.

Com o objetivo de alcançar uma formação de professores adequada à primeira etapa da educação básica, nos momentos teórico-práticos realizados no âmbito da UCB, são propostas diversas atividades de microensino/painéis, nas quais os graduandos refletem, partilham conhecimentos e ideias, avaliam, enfim, imprimem seu olhar pedagógico na discussão.

São apresentadas simulações de atividades voltadas para psicomotricidade, músicas e histórias infantis, filmes e planos de aulas. Os estudantes também expõem tanto as dificuldades como a satisfação sentida além das reflexões oportunizadas pelo exercício do estágio, como um registro das impressões deixadas, na qual os acompanharão ao longo de sua vida profissional.

O delineamento das atividades de microensino envolveu o lúdico, com jogos e brincadeiras, além de valores como: autonomia, ética, solidariedade, respeito ao bem comum, assim como regras de convivência e direitos e deveres da criança, tendo em vista que essas ações propiciam a ampliação do repertório cultural delas e favorecem o desenvolvimento cognitivo, por meio de troca de experiências.

É importante ressaltar os momentos de acompanhamento individual e coletivo do estagiário, quando os estudantes, em parceria com a professora/supervisora, sanam suas dúvidas, desabafam sobre as práticas de estágio, recebem orientações, a partir dos casos compartilhados, e se inspiram, a partir das experiências coletivas. Para o professor em formação, a prática do estágio contribui para a construção de sua identidade docente, independente de sua atuação, dentro ou fora do contexto escolar.

O trabalho como professor na educação infantil requer do profissional competências importantes, tais como saber trabalhar de forma interdisciplinar, saber conviver, estar sensível à diversidade cultural, conhecer e respeitar a infância. O professor dessa etapa atua de forma polivalente, sendo responsável por todos os campos de experiências. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 41):

Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve.

Os conteúdos voltados para a educação infantil dialogam entre si e são pensados para atender às necessidades típicas da infância. Por este motivo, o professor em formação tem no exercício do estágio uma oportunidade de perceber teoria e prática em ação. O período do estágio supervisionado deve ser cercado de cuidado, zelo e inspiração para os professores em formação, conhecerem a “modalidade” e, caso prefiram, assumir as responsabilidades nas quais competem ao professor/professora da Educação Infantil. No novo documento da Base Nacional Curricular Comum, cuja aprovação aconteceu no ano de 2018, no Conselho Nacional de Educação (CNE), os campos de experiência são denominados da seguinte forma: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; Oralidade e escrita; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Tais campos de experiências se tornam um convite à aprendizagem, valorizando e respeitando a infância em tempos modernos.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, traz consigo a responsabilidade de educar e valorizar as aprendizagens da infância, por isso os profissionais atuantes nela precisam estar bem preparados para lidar com as particularidades dessa fase. Infelizmente, ao matricularem-se no componente curricular Estágio Supervisionado III - Prática na Educação Infantil, nem todos os estudantes, tiveram contato, presencial e/ou prático, com essa etapa, portanto, ingressam na universidade, com uma ideia equivocada sobre a educação de crianças pequenas em que se acredita que não necessita de preparo prévio mas somente vocação materna. Ao longo das aulas e à medida do contato com as realidades escolares, os estudantes percebem sua responsabilidade de como é atuar nessa etapa inicial, do quanto se aprende com os pequenos e como é gratificante e significativo lecionar para crianças. Neste sentido, o estágio na educação infantil exige dos professores em formação um olhar mais apurado para o universo da criança.

É no momento do estágio supervisionado, que os estudantes percebem o quanto a formação do professor e o intercâmbio de ideias entre colegas são necessários para ampliar seus conhecimentos e concepções sobre educar e se fazer docente. De acordo com Freire (2003, p. 47),

A prática educativa, pelo contrário, é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos,

também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo.

As aulas de estágio supervisionado, portanto, vêm acompanhadas de muitas responsabilidades na formação das estudantes do curso de Pedagogia. Não só do cumprimento de carga horária, como também, a participação nesse componente curricular representa viver a escola e suas complexidades, olhando para o futuro com mais esperança e compromisso.

Metodologia

A metodologia utilizada foi de cunho exploratório e participativo, e se enquadram nos aspectos pertinentes da pesquisa qualitativa. Consiste em um método de investigação com o foco subjetivo e segundo Creswell (2010, p. 38), é “[...] útil quando o pesquisador não conhece as variáveis importantes a examinar”. Dessa forma, dá ênfase na interpretação dos dados de forma significativa, atento às subjetividades e aos relatos de vivências dos pesquisados. Seu principal objetivo é estudar os fenômenos da essência das experiências humanas com foco nas interações sociais. A observação, a descrição, a compreensão e a significação fazem parte desse estudo.

O estudo foi realizado no Curso de Pedagogia da Universidade Católica de Brasília (UCB, 2010) com a promoção de atividades pedagógicas práticas, realizadas em parceria com as escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, localizadas, em sua maioria, nas cercanias da universidade. Contou com a participação de estudantes de duas turmas de Estágio Supervisionado III – Prática em Educação Infantil.

No intuito de desvelar as percepções dos respondentes, na realização do componente curricular Estágio Supervisionado III – Prática em Educação Infantil, como instrumento de pesquisa, foi aplicado um questionário com duas perguntas abertas, com a finalidade de os graduandos relatarem suas vivências. As questões compartilhadas foram: a) Na sua opinião, qual a relevância das atividades de microensino/painéis trabalhados em sala, até o momento, para sua formação acadêmica e aplicação nas regências durante o estágio supervisionado?; e b) Para você, que contribuições o estágio supervisionado na educação infantil tem trazido para sua formação acadêmica?

Neste sentido, em resposta às questões, foram selecionados relatos de maior expressividade acerca da consonância entre a teoria e a prática. É importante fazer registros com relação aos alunos autores das respostas acolhidas para análise não serão identificados, tendo seus nomes substituídos por nomes de pedras preciosas.

A decisão de substituição dos nomes dos graduandos por nomes de pedras preciosas deu-se pela sua própria caracterização e simbologia.

As pedras preciosas são diferentes das pedras comuns, tendo a sua aparência mais caracterizada pelas cores e pelos brilhos, sendo muito valiosas devido à sua robustez e, principalmente, pela sua raridade. Cada pedra preciosa tem a sua própria particularidade, seus próprios componentes e significados (SIGNIFICADOS, 2011).

As pedras preciosas “se distinguem uma das outras pela sua beleza, pureza, cor, transparência, brilho, dureza e índice de refração da luz” (WIKILIVROS, 2017). Cada tipo passa por um processo de formação na natureza, com tempo variável, assim torna-se cada produto único.

Considerando o ciclo de formação de cada elemento, seu desenvolvimento único, e a simbologia, foi feita a correlação com nossos alunos: verdadeiras pedras preciosas, formadas com robustez e ao mesmo tempo delicadeza, que precisam apenas ser lapidadas, percebendo o seu real valor como agente de transformação e acima de tudo como pessoa, fazendo a diferença numa sociedade tão desigual.

Análise e discussão dos dados

Na primeira questão, uma das alunas, doravante denominada ficticiamente de Ametista¹¹, relata sobre “Os painéis têm sido fonte de inspiração para diferentes atividades; cada grupo compartilhou um pouco de suas atividades diárias e de seus estudos.

A dinâmica seguida foi simples (sem muitas exigências de formas de entregas), mas enriquecedora”. Para Turquesa¹², nossa segunda pedra preciosa, “Os painéis são muito importantes, pois através deles consigo montar meus planos para as regências,

11 Ametista são cristais de cor roxa escura e de boa cristalização. Origem: Brasil, Uruguai, México e África. (WIKILIVROS, 2017).

12 Turquesa é uma pedra de cor azul e azul esverdeado. Origem: Irã, Austrália e Estados Unidos (WIKILIVROS, 2017).

além de conseguir trocar experiências com as minhas colegas”. Safira¹³ acredita que as atividades dos painéis “sejam muito importante para nossa formação, onde na sala o professor vai tirar todas as dúvidas”. Rubi¹⁴ registra:

Os painéis são altamente relevantes, pois é o momento da troca de conhecimento e concepção das perspectivas na visão das colegas, em como pôr em prática, além das diferentes possibilidades a serem trabalhadas com um mesmo tema. Nos dá noção de como trabalhar na prática, bem como ter a percepção do tempo de aplicação da atividade e dos espaços, organizar o material/recursos didáticos necessários à aplicação da aula, assim como preparar-se para o “manejo” com os estudantes perante as atividades, e as possíveis formas de avaliação.

Na opinião de Esmeralda¹⁵, os painéis “ajudam a esclarecer quais tipos de atividades são adequadas para cada faixa etária e dão boas ideias para usarmos nas regências no estágio ou futuramente”. E, segundo Topázio,¹⁶

Os painéis trabalhados em sala contribuem significativamente para subsidiar a nossa atuação em sala com as crianças, durante o processo do estágio. Isso para a formação acadêmica possui uma importância, pois, as atividades desenvolvidas e executadas no estágio, além de possuírem uma característica diferenciada da rotina das crianças, proporciona a nós, enquanto estudantes, obter a experiência de um conteúdo trabalhado mas, também de colocar em prática a criatividade e a ludicidade através dos conteúdos trabalhados o que, contribui para o processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Jade¹⁷ faz um registro de cada painel temático,

Primeiramente, é visto como um suporte, uma orientação, onde temos a oportunidade de planejar, corrigir e acrescentar ideias, tanto da professora quanto dos demais alunos e depois aplicar nas regências. Outro fator interessante é a partilha entre os grupos, pois cada um trabalha sempre algo diferente, dando ideias aos demais colegas.

13 Safira possui cor azul em várias tonalidades, rósea, alaranjada e violeta. Origem: Brasil, Austrália, Birmânia e Tailândia (WIKILIVROS, 2017).

14 Rubi é uma pedra vermelha. Origem: Índia, África, Rússia, México e Brasil (WIKILIVROS, 2017).

15 Esmeralda é uma pedra de verde escuro. Origem: Brasil, Colômbia, África e Rússia (WIKILIVROS, 2017).

16 Topázio é uma pedra de cor azul. Origem: Brasil, Ucrânia e Irlanda (WIKILIVROS, 2017).

17 Jade é uma pedra de cor verde. Origem: China e Birmânia (WIKILIVROS, 2017).

E, de acordo com Opala¹⁸ os painéis trabalhados e apresentados em sala,

constituem-se ferramentas importantes para as nossas regências aplicadas no estágio supervisionado porque pensamos, no momento de sua construção, quais critérios necessários para atingir os objetivos desejados ao trabalhar determinada temática. É um ótimo direcionamento. Nos traz mais segurança. Aprendemos praticando, acertando e errando.

Nas respostas das graduandas/pedras preciosas, fica notória a relevância das atividades de microensino/painéis desenvolvidas e apresentadas em sala de aula. Cada encontro com o professor/supervisor do estágio e a turma dos futuros pedagogos tornam-se momentos únicos de preparação e de ensaio para as regências a serem ministradas; são momentos de entrecruzar os olhares, de colher opiniões de parceiros e de ter oportunidade de correção, transformando a inadequação em “erro construtivo”, com a possibilidade de refletir sobre por que não devemos fazer desta ou daquela maneira e qual a forma mais acertada e mais produtiva para a criança. É uma etapa, que proporciona o exercício da proatividade, qualidade necessária ao bom professor.

Pode-se dizer com relação ao tempo destinado às atividades teóricas-práticas desenvolvidas no âmbito do espaço universitário, em especial, com os painéis configurados como exercícios de microensino, foi de extrema eficácia. Tendo em vista que objetiva o “treinamento” de habilidades para o ato de ensinar, o preparo do estagiário para algum tipo de dificuldade que venha a encontrar, ou até mesmo para validar práticas já escolhidas por ele. Esse “treinamento”/ensaio envolve a apresentação da atividade/aula, a avaliação do professor supervisor e demais colegas de classe, a reflexão sobre o trabalho apresentado, e, se necessário, a reorganização da aula com agregação, ou não, das “críticas colaborativas”. Esta é a oportunidade de se perceber como uma aula deve ser elaborada de forma planejada, com objetivos definidos, recursos didáticos adequados, momentos de conversa informal para conhecer seu aluno, atividades coerentes com o que está sendo ministrado, momentos de observação do seu aluno, percebendo suas limitações e potenciais. É também a oportunidade de se perceber, tanto em relação aos seus conhecimentos para aplicação da aula, como sua postura, entonação de voz e comportamento diante de novas situações, enfim, é se preparar para o novo.

18 Opala é uma pedra de cor Laranja, branca, cinza e azul. Origem: Brasil, Austrália e África (WIKILIVROS, 2017).

A segunda questão: “Para você, que contribuições o estágio supervisionado na educação infantil tem trazido para sua formação acadêmica? ”, também foi respondida por representantes das duas turmas de Estágio Supervisionado III - Prática na Educação Infantil, onde destacamos apenas alguns registros.

Para Ametista, as contribuições são no sentido de “conhecer a realidade da sala de aula na educação infantil”. Segundo ela, “passar por todas as idades foi muito importante porque cada uma é muito diferente da outra”. O estágio “ajudou para entender porque diziam que trabalhar no infantil tinha um pouco de ‘magia’”. Turquesa alega por meio do estágio supervisionado pode “compreender o âmbito escolar; como o professor ensina os alunos; como trabalha resolução de problemas, entre outros muitos aspectos relevantes que só conhecemos na prática”.

Rubi afirma,

A contribuição maior, é sobre a vivência da prática, pois, apesar de ser um tempo curto, é onde podemos colocar em prática as concepções da faculdade, adquirir e trocar novos conhecimentos, tanto com os estudantes, quanto com os professores e com todos que trabalham na escola de uma forma geral. É o momento também da autodescoberta com futuro profissional. Também é a forma de avaliarmos o cenário atual e fazer um comparativo com a bagagem de conhecimento adquirido na faculdade, para sabermos se é atual, e quais as possíveis melhorias, podem sugerir no âmbito da escola, na qual estamos estagiando.

Citrino¹⁹ expressa sua opinião, atestando ser: “muita contribuição, pois o fato da disciplina trazer a teoria e prática juntas esse fator tem me ajudado bastante até mesmo na minha desenvoltura à frente das turmas, eu só tenho a agradecer a professora por dar oportunidade de nós alunos mostrarmos nossos trabalhos em sala de aula”. Pirita²⁰, mais uma de nossas alunas-personagens, “não tinha noção da satisfação da devolutiva do nosso trabalho pelas crianças dentro da sala de aula, com seu carinho e dedicação. Na educação infantil, fiquei encantada, me senti motivada a trabalhar em sala de aula”. Onix²¹, também encantada, diz ter “sido incrível essa experiência na educação infantil”. E Topázio relata, ainda, sobre a contribuição da

19 Citrino é um dos cristais mais procurados e disputados do mundo. Possui cor Amarelo claro, fumê e arroxeado. Origem: Brasil, Uruguai e Rússia (WIKILIVROS, 2017).

20 Pirita é uma pedra de cor amarelo dourado. Origem: Brasil, China, Estados Unidos, Peru e Itália (WIKILIVROS, 2017).

21 Onix é uma pedra de cor Preto. Origem: Brasil, Uruguai e Índia (WIKILIVROS, 2017).

experiência “contribuiu para uma melhor atuação em sala, no sentido de sentir mais capacitado, mais confiante, em pensar formas diferenciadas para a aprendizagem das crianças. Em se posicionar de forma mais colaborativa, autônoma, lúdica e verdadeira em sala e nas relações sociais com as crianças”.

Opala, por sua vez, registra,

por meio do estágio consegui me encontrar profissionalmente, saber em qual campo da pedagogia desejo atuar. Esse contato me possibilitou vencer o meu trauma que tinha em relação à educação infantil, pois a minha primeira experiência foi a pior em um estágio não obrigatório. Esse infeliz acontecimento foi o motivo de sempre perguntar a mim mesma se escolhi o curso certo. Mas ao experienciar o estágio curricular consegui enxergar a importância do trabalho educacional nos primeiros anos de vida e sua contribuição para o desenvolvimento humano. A presença muito marcante da ludicidade e da afetividade também foram outros ingredientes que despertaram o meu interesse para essa etapa do ensino.

Fica claro nos relatos dos alunos das turmas de estágio, dentre eles um rapaz que escolheu o Curso de Pedagogia como segunda graduação, a importância da realização do Estágio Supervisionado na Educação Infantil, pois proporciona vivências extremamente significativas, tanto para a sua organização didático-pedagógica quanto para o exercício de uma prática educativa consciente na educação infantil, considerando-se o atendimento à infância e às suas atuais necessidades.

Nesse sentido o aluno deve ser protagonista e responsável pela sua formação. Segundo Nóvoa (1995, p. 13), a formação docente deve “estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.”

Com efeito, a formação docente segundo Ujiie e Hilling (2009, p.18),

terá como nuances a articulação teórico-prática, a compreensão adequada das teorias psicológicas do desenvolvimento infantil, a formação de conceito de ludicidade, a visão crítica do aspecto lúdico na educação da criança como via de implementação da práxis educativa, a reflexão sobre a ação e a formação do professor pesquisador do real ou da práxis educativa.

A etapa da educação infantil frequentada pelas crianças exige, por parte de professores e equipe, uma grande responsabilidade na educação e no cuidado. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) enfatiza que o cuidar é uma ação na qual envolve valorizar e ajudar no desenvolvimento das capacidades de si próprio e do outro. O cuidado envolve aspectos afetivos e biológicos, relacionados ao desenvolvimento infantil. Cuidar e educar caminham juntos, são indissociáveis, afinal, educar envolve também situações de cuidado, brincadeiras e atividades orientadas.

O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. [...]. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseadas em conhecimentos específicos sobre desenvolvimento biológico, emocional e intelectual das crianças, levando em conta diferentes realidades socio-culturais (BRASIL, 1998, p. 25).

Numa atitude paralela, o educar caminha na mesma direção. Para o Referencial Curricular,

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23).

Neste sentido, os verbos cuidar e educar devem caminhar concomitantemente, marcando portanto, a identidade dessa etapa do ensino, a fim de conhecer e atender as necessidades e os interesses de cada criança, respeitando a diversidade cultural e suas peculiaridades.

A nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) apresenta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na busca de garantir, na educação infantil, oportunidades para o protagonismo da criança e a provocação para novas vivências.

Considerações finais

Diante do contexto delineado no artigo, percebe-se à luz da prática, o estágio supervisionado, foi expressivo e significativo, possibilitando aos pesquisados vivências da realidade de sala de aula, bem como uma reflexão crítica frente à ação pedagógica, além de viabilizar apreensão de novas aprendizagens entre pares, nas turmas de educação infantil observadas.

Percebe-se também, diante das falas dos universitários estagiários, que é de grande valia para a formação do professor, especificamente na formação inicial, proporcionar momentos de enfrentamento aos desafios propostos pela prática docente no âmbito da educação infantil, desde cedo, oportunizando, assim, a possibilidade de se planejar as atividades pedagógicas propostas no plano de aula, a fim de atender aos anseios e às necessidades de cada criança.

E esta troca de ideias, que acontece por meio dos painéis apresentados nas aulas de estágio, auxiliam os estudantes em formação a trabalharem em grupo, a perceberem a força da colaboração, a exercerem a criatividade, a adaptar atividades de acordo com a idade e realidades das crianças. Tais contextos são parte das competências necessárias para o exercício da docência na educação infantil.

Afinal, se fazer professor é percorrer um caminho onde juntos vamos construindo nossa identidade docente, tornar-se professor é percorrer um longo caminho no qual se constrói a identidade docente de mãos dadas com o outro.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 06 dez. 2017.

BRASIL. **Lei de Estágio nº 11.788/2008, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília: Brasília: MEC; CNE, 2008. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em: 12 dez. 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.014/2009, de 6 de agosto de 2009.** Dispõe sobre a alteração do art. 61 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar

as categorias dos trabalhadores que se devem considerar profissionais de educação. disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm>. Acesso em: 05 mar.2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 05 mar.2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 2/2015, de 9 de junho de 2015.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: CNE; MEC, 2015a. Disponível em: <portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015.../file>. Acesso em: 02 dez. 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006.** Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: CNE; MEC, 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CNE; MEC, 2015b. Disponível em: <portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015.../file>. Acesso em: 02 dez. 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017.** Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015. Brasília: CNE; MEC, 2017. Disponível em: <www.lex.com.br/legis_27485980_RESOLUCAO_N_1_DE_9_DE_AGOSTO_DE_2017...>. Acesso em: 02 dez. 2017.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC; SEF, 1998. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf >. Acesso em: 02 dez. 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

Brasília: MEC;2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf> Acesso em: 31 mai. 2018.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman; Artmed, 2010.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: carta a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 2003.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

SIGNIFICADOS. **Significados de pedras preciosas: o que são pedras preciosas**. 2011. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/pedras-preciosas/>>. Acesso em: 14 nov. 2017.

UJIIE, Nájela Tavares; HILLING, Susana Teresinha M. **Perspectivas do estágio curricular na educação infantil: o processo formativo de professores para crianças pequenas**. Curitiba: CRV, 2009.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA (UCB). **Manual de estágio do Curso de Pedagogia**. Brasília: UCB, 2017.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA (UCB). **Projeto pedagógico do Curso de Pedagogia**. Brasília: UCB, 2010.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA (UCB). **Resolução CONSEPE Nº 65/2007**. Aprova Normas e procedimentos acadêmicos dos cursos de graduação da Universidade Católica de Brasília. Brasília: UCB, 2007.

WIKILIVROS. **Pedras preciosas**. 2017. Disponível em: <https://pt.wikibooks.org/wiki/Pedras_preciosas/Exemplos>. Acesso em: 14 nov. 2017.

Capítulo 6

A TEORIA NA PRÁTICA: OS ESTÁGIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

Mercia Helena Sacramento
Rodrigo de Mello
Luciano Coêlho Milhomens Fonsêca

Introdução

Louis Pasteur (1822-1895), cientista francês, cujas descobertas tiveram renomada importância na história da Microbiologia, Química e da Medicina, é autor do dizer “a sorte favorece mentes preparadas”. Nesse raciocínio, Mário Cortella (2008), em seu artigo “O Conhecimento e o Sabor do Saber”, dá um exemplo concreto de como o conhecimento deve ser apresentado para inspirar um espírito investigativo nos educandos. Ele usa a clássica história de Isaac Newton, sentado sob uma macieira, de onde lhe caiu uma maçã na cabeça e ele sacou a teoria da gravitação. Quando se olha a história desse jeito, quais conclusões se tiram? Ele era um gênio e um aluno qualquer nunca será como ele, porque ou se nasce desse jeito ou não - não dá para formar gente como Isaac Newton. Mas isso não é verdade.

Cortella (2008) sugere contar que Newton era, sem dúvida, uma pessoa muito inteligente, mas quando a maçã lhe caiu na cabeça ele já era físico. Ele estava estudando aquela questão da queda dos corpos há quinze anos. Era professor em Cambridge, a melhor Universidade da época. A maçã não bateu na cabeça de um qualquer. A maçã bateu na cabeça de alguém o qual estava preocupado com aquilo. Ou seja, ele tinha uma preocupação prévia com aquele assunto e, por isso, conseguiu transformar múltiplas informações em conhecimento novo. Assim, a frase de Pasteur faz todo o sentido: o acaso ou sorte favorece as mentes preparadas e em busca de algo que as inquieta. O papel fundamental da Educação, nesse sentido, é despertar essa busca, instigando as inclinações dos alunos para o conhecimento.

Assim, a grande tarefa dos formadores de pessoas seria não apenas fornecer informações, mas ajudá-las a formar os seus critérios de seleção. Cortella (2008) enfatiza essa ideia brilhantemente invocando uma passagem famosa da Literatura: quando a personagem Alice, no País das Maravilhas, pergunta ao gato onde vai dar determinada estrada, confessando não saber para onde ir por estar perdida, o comentário do gato é definitivo: “Para quem não sabe aonde vai, qualquer caminho serve”. Assim, mais importante que a ferramenta, metodologia ou técnica, é a clareza em relação aonde se deseja chegar. Portanto, a função primordial da Escola é despertar nos estudantes o gosto, a curiosidade por algum assunto de seu interesse; além, é claro de uma consciência crítica e esclarecida em relação ao mundo que o cerca.

Consciência crítica seria o conhecimento ou a percepção que consegue desocultar certas razões as quais explicam a maneira como os homens, as mulheres e os outros seres vivos estão no mundo. Ela desvela a realidade, conduz os seres humanos à sua “vocação ontológica” e histórica de humanizar-se. Ela se fundamenta na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos seres humanos sobre a realidade, promovendo a sua transformação criadora (FREIRE, 1987). Um ser se torna crítico quando se torna alguém consciente – isso é o resultado de um processo pedagógico, o qual busca dar ao ser humano uma oportunidade de descobrir-se por meio da reflexão crítica sobre a sua existência.

Quando se fala em talento e em ser humano, não se pode perder a referência óbvia de que o mundo está mudando. Não só ele muda como a novidade evidente não é a mudança, mas a velocidade com que ela ocorre. Nunca o mundo mudou tão rápido como hoje, provocando alterações significativas no campo do conhecimento. Uma das consequências disso é o impacto sobre os profissionais da Educação, que atuam com pessoas ou desenvolvem uma atividade pedagógica ou educativa envolvendo o

talento humano em escolas, em organizações ou em governos (GADOTTI, 2007).

Sem dúvida, vive-se hoje um momento de extrema e profunda velocidade de mudança de compreensão, até de formação profissional das pessoas. Cada vez mais, a profusão, a hiperdimensionalidade de informações existentes se torna um problema: Como formar pessoas? Formá-las para terem informações de fato ou formá-las para desenvolverem conhecimento? Essas perguntas levam à necessidade de esclarecimento sobre certos conceitos, como falar em informação e falar em conhecimento. O saber é diferente.

As experiências e propostas aqui apresentadas terão como embasamento prático duas vertentes: (a) os espaços não formais de aprendizagem como alternativas para a elaboração dos Trabalhos de Conclusão de Curso e também para o desenvolvimento das atividades das oficinas temáticas (b) as experiências pedagógicas teórico-práticas, desenvolvidas por meio das oficinas temáticas, parte da avaliação semestral nas disciplinas de Estágios Supervisionados I e II, com a proposta de uma abordagem científica e investigativa para o teste de hipóteses em educação, sendo essa uma das metodologias adotadas para a confecção do Relatório Final nessas disciplinas.

Referencial teórico

O estágio supervisionado, “indispensável na formação de docentes nos cursos de licenciatura é um processo de aprendizagem necessário a um profissional que deseja realmente estar preparado para enfrentar os desafios de uma carreira [...]” (SCALABRIN; MOLINARI, 2013, p. 1). É o momento no qual o futuro professor vivencia a teoria aprendida no curso, relacionando-a com a prática na sala de aula.

A experiência do cotidiano de uma sala de aula proporciona ao futuro professor um campo “bastante fértil na produção de aprendizados sobre o ensino e sobre ser professor, haja vista que o estagiário, ao se deparar com as situações reais da prática pedagógica, precisa analisá-las e tomar decisões acerca da intervenção pedagógica” (BRITO, 2015, p.1).

Segundo Silva (2005, p.15), o estágio oportuniza ao estudante enfrentar situações novas e “aprender a interpretar dados da realidade, relacionando-os com outros conhecimentos e saberes [...]”. Não deve se ater apenas a procedimentos de rotina, pois isso o torna “despreparado para pensar, questionar e enfrentar as situações novas que são colocadas para a profissão”.

Almeida (1995) destaca uma concepção muito comum nos cursos de formação de professores sobre a relação teoria e prática, mais baseada no senso comum que em estudos científicos. Aponta a confusão entre a teoria e os conteúdos ministrados nas disciplinas do curso, os quais devem, posteriormente, ser aplicados em sala de aula (prática). Se os conteúdos fossem bem ministrados, garantiria uma prática eficiente em sala de aula.

Barros, Silva e Vásquez (2011, p. 511) complementam essa ideia ao afirmarem

A prática de ensino mediada pelo estágio supervisionado promove a unidade entre a teoria e a prática. O contexto relacional entre prática-teoria-prática apresenta relevância na formação do professor, visto que promove a compreensão do conceito de unidade, isto é, a relação necessária entre teoria e prática e não apenas sua justaposição ou dissociação.

Os autores destacam ainda a necessidade de o estagiário conhecer a realidade escolar, pois isso permite a realização de uma prática criativa e inovadora, sustentada pela teoria, indispensável para embasar o trabalho do professor. Assim, “sua práxis educativa” se consolida com a aplicação de metodologias de ensino apropriadas, planejamento adequado, a partir da observação da unidade escolar na qual vai atuar, promovendo “um processo de ação-reflexão-ação”, tendo “como base os seguintes aspectos: a intencionalidade, a natureza social, a necessária ação conjunta, e a sua realização como trabalho humano” (BARROS; SILVA; VÁSQUEZ, 2011, p. 511).

O estágio também é um canal de comunicação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas da Educação Básica. Essas relações entre as instituições de ensino, envolvidas com os estágios, são muito delicadas e as ações devem ser cuidadosamente planejadas para não caracterizarem fiscalização ou cobrança de uma ou de outra parte (KRASILCHIK, 2008). A autora ressalta ainda que o estágio, ao introduzir o universitário na realidade da escola, faz dele um canal de comunicação entre a escola e a instituição de ensino superior, levando para as aulas da IES os problemas e desafios enfrentados em sua atividade como estagiário.

Para Lima (2008), uma questão que tem passado despercebida, podendo gerar descontentamento e conflito ao longo do estágio, é, justamente, essa aproximação entre as duas instituições de ensino, com valores, objetivos e culturas distintas, tendo como meta realizar um trabalho comum: formação docente. Entre esses dois campos de poder fica o estagiário, disposto a cumprir as etapas acadêmicas elencadas pelo seu professor “e transitar de maneira satisfatória pela escola na busca de aprendizagens sobre a profissão” (LIMA, 2008, p. 198).

O estágio supervisionado/prática de ensino representa um momento especial em que o futuro professor fará contato com a realidade escolar, vivenciando o contexto no qual irá atuar como profissional. Esse espaço relacional permite o desenvolvimento de práticas as quais integrem o ensino, a pesquisa e a extensão. A reflexão sobre a prática, vivenciada no contexto escolar, permite ao estagiário produzir novos conhecimentos, a partir do registro do seu fazer pedagógico. “A pesquisa, quando incorporada à prática docente, é responsável pela compreensão e pela transformação dos sujeitos envolvidos no processo” e, se for o caso, “modificar a realidade na qual atua” (CORTE; LEMKE, 2015, p. 4).

O estágio é um processo de aprendizagem indispensável na formação do futuro professor que deseja estar preparado para enfrentar os desafios de sua formação. Nele está a oportunidade de integrar a teoria e a prática, conhecer a realidade do dia-a-dia no espaço relacional no qual irá trabalhar.

Diante das exigências pertinentes à formação de professores, surgem desafios em relação ao estágio supervisionado. O estágio supervisionado, como uma realidade na qual contempla situações problemáticas e obstáculos em diferentes dimensões, configura-se em um percurso de formação que propicia a dialética teoria e prática, um espaço de questionamentos, de pesquisa, de ressignificação das práticas, como possibilidades de o professor reinventar sua trajetória pessoal e profissional. (MENDES; MACIEL; LIMA, 2012, p. 8).

No curso de licenciatura em Ciências Biológicas, o estágio supervisionado, além de integrar a teoria e a prática, deverá ser um espaço no qual os estudantes tenham a oportunidade de vivenciar experiências tanto no Ensino Fundamental (ciências) quanto no Ensino Médio (biologia) para completar a sua formação.

A formação inicial do professor de Ciências era contemplada plenamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBN nº 5692/71 (BRASIL, 1971), com a licenciatura curta. Durante três anos havia o preparo adequado e a formação de professores de ciências para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental. Ao completar essa etapa, os estudantes, caso desejassem, poderiam dar continuidade aos estudos, tendo a opção de escolher em qual área queriam seguir: biologia, física, química ou matemática, obtendo, assim, a licenciatura plena na área escolhida, mas também podendo lecionar ciências no Ensino Fundamental, por ter uma sólida formação.

Com o advento da nova LDBN, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), foram

extintas as licenciaturas curtas e, com isso, a formação dos professores de ciências ficou prejudicada, pois aos formandos das quatro áreas de ciências (biologia, física, química e matemática) continuou sendo permitida a atuação em ciências para os anos finais do Ensino Fundamental, embora, durante a sua formação acadêmica, pouco ou quase nada, é abordado durante o curso visando a preparação para o magistério em ciências.

Portanto, atualmente, o ensino de ciências nos anos finais do Ensino Fundamental está sendo conduzido, em grande parte das escolas, por professores despreparados, pouco entendidos naquilo a ser ensinado, tornando as aulas cansativas, pouco atrativas e descontextualizadas. Para minimizar esse problema é preciso que o estágio supervisionado promova estratégias inovadoras para inserir o estagiário no contexto do ensino de ciências, fornecendo saberes e metodologias adequadas a esse nível de ensino.

Metodologia

A metodologia utilizada para a construção deste capítulo foi a compilação e descrição das atividades mais relevantes desenvolvidas no período de 2015 a 2017, apresentando as abordagens empregadas, destacando uma proposta para abordagens investigativas no campo educacional. Por fim, levantar uma discussão sobre a importância de práticas e experiências pedagógicas na formação de professores de biologia/ciências, com enfoque nas práticas de divulgação científica e popularização de conceitos biológicos desenvolvidos pelos alunos de licenciatura dos últimos semestres das disciplinas Estágios Supervisionados em Biologia I e II nas oficinas temáticas e uso de espaços não formais do *campus* da UCB.

O curso de Ciências Biológicas possui mais de dez laboratórios e outros espaços educativos onde são desenvolvidas atividades, as quais são compartilhadas com a comunidade. Alguns desses espaços (e.g., Horto Botânico, Laboratório de Zoologia, Ecologia e Anatomia Humana, Museu Itinerante de História Natural) já servem de palco para as oficinas temáticas, desenvolvidas durante todo semestre pelos alunos das disciplinas de Estágio Supervisionado I e II, as quais têm atendido diversas escolas do Distrito Federal. Os espaços não formais – como zoológicos, museus, planetários, parques, jardins botânicos, entre outros – têm realizado conquistas profícuas no cenário educacional, pois possuem diversas alternativas para a renovação do ensino de ciências (MARANDINO, 2005).

Relato de experiências

Os estágios supervisionados e os espaços não-formais de aprendizagem

O ensino de ciências exige do aluno o desenvolvimento de habilidades cognitivas hipotéticas, as quais ocorrem, conforme David Ausubel (1918-2008), segundo Moreira (2013), quando “novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva”. Essa aprendizagem distingue-se da aprendizagem mecânica de leitura e escrita, comumente caracterizada por uma transmissão de conhecimentos com pouca ou nenhuma interação com aqueles conceitos já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz, implicando numa armazenagem arbitrária de informações (SCHNETZLER, 1992).

Embora, ainda persista, em muitos casos, a última modalidade de aprendizagem, caracterizada pela ineficiência na transmissão e aplicação do conhecimento e pela falta de investimento em qualificação dos profissionais atuantes nas salas de aula (FERREIRA; CUDISCHEVITCH, 2012), novos métodos e abordagens, na busca deste aprendizado significativo, têm-se intensificado nos últimos anos, visto que a legislação vigente não contempla a formação do professor para o ensino de ciências. Nesse aspecto, existem, no Curso de Ciências Biológicas, da Universidade Católica de Brasília (UCB), iniciativas visando aproximar “quem faz ciência de quem ensina ciência”, indispensáveis à formação dos futuros docentes (ROCHA; SOARES, 2005). Aqui, cumprem importante papel o Museu Itinerante de História Natural e o Horto Botânico, os quais podem ser caracterizados como espaços não-formais de aprendizagem, voltados ao incentivo, estímulo e partilha do conhecimento científico.

Mais especificamente, o Museu Itinerante de História Natural, desde 2010, tem beneficiado centenas de pessoas, para muito além da comunidade acadêmica. Por meio de visitas orientadas realizadas na própria universidade ou fora dela, de forma itinerante, tal importante iniciativa tem facilitado e permitido a aproximação e a partilha dos conhecimentos desenvolvidos na academia com a população em geral, divulgando o processo ensino-aprendizagem de Ciências de forma interativa e prática. Aliás, objetivo partilhado pelo Horto Botânico, embora inicialmente desenhado para atender aulas práticas, de diferentes Cursos da instituição, tem, cada vez mais, extrapolado os muros da universidade. Criado em 2008, o Horto conta

hoje com estufas, casas de vegetação e outras estruturas e aparatos técnicos, além de abrigar variados espécimes vegetais, como coníferas, cactos, eucaliptos, suculentas, carnívoras e venenosas. Seus jardins e cenários favorecem a partilha dos saberes e experiências das pessoas que ali transitam, visando não apenas o conhecimento da biodiversidade presente, mas estabelecer uma íntima relação de proximidade com a Natureza.

Porém, um dos seus mais importantes papéis, tanto do Museu Itinerante, quanto do Horto Botânico, não reside no atendimento ao público em si, embora isso seja extremamente importante. Reside, pois, na formação dos discentes, principalmente do Curso de Ciências Biológicas. Com a adequação e acompanhamento das visitas guiadas, segundo as necessidades e demandas do público-alvo, os discentes, desde cedo, atuam na comunhão de conhecimentos e saberes, concorrendo para sua formação e na ação e reflexão de sua prática atual e futura. Diferentes são as disciplinas que permitem isso, merecendo destaque os “Estágios Supervisionados”. Assim, o Curso e a Universidade consolidam sua preocupação com a formação qualificada e a futura atuação do egresso.

As oficinas temáticas

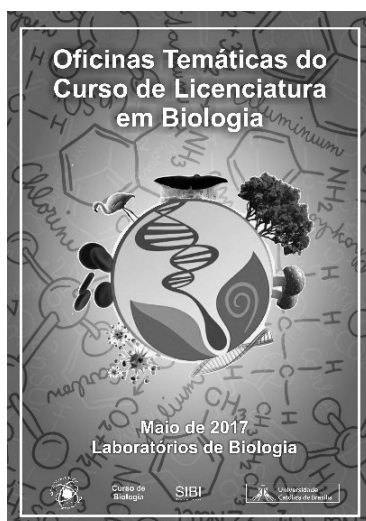
O objetivo principal das Oficinas Temáticas é trabalhar regionalmente a percepção de estudantes do ensino médio de escolas públicas sobre a Universidade e o Curso de Biologia, por meio de metodologias teórico-práticas na aplicação de duas oficinas temáticas. A aplicação das oficinas ocorre nos laboratórios do curso de Ciências Biológicas da Universidade Católica de Brasília (UCB). As atividades são elaboradas com base nos conteúdos da disciplina de Biologia para o Ensino Médio e, além dos conteúdos e práticas ministradas pelos alunos das disciplinas de Estágio Supervisionado, são aplicados questionários antes e depois das oficinas contendo questões optativas e discursivas sobre o conhecimento dos estudantes de ensino médio sobre a universidade, sua função social e acadêmica e sobre a atuação dos biólogos.

Os resultados de análises de algumas dessas oficinas, especificamente sobre Zoologia e Anatomia Humana, foram apresentados no VI Encontro Nacional das Licenciaturas, V Seminário Nacional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, V Encontro Nacional de Coordenadores do PIBID

e X Seminário Institucional PIBID\PUCPR, realizado no período de 14 a 16 de dezembro de 2016, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Atualmente, o trabalho “O Uso de Oficinas Temáticas como Ferramentas de Aproximação entre a Universidade e a Educação Básica” está publicado nos anais do congresso, e podem ser acessados publicamente no endereço: <http://www.unioeste.br/eventos/enalic/anais/>.

Segundo a proposta do Pacto Nacional Ensino Médio – PNEM (2013), dada à situação de carência de cursos de formação inicial e continuada de professores, historicamente configurando a educação brasileira, urge definir um programa de formação dos professores do Ensino Médio com propostas viáveis para iniciar um processo de rediscussão das práticas docentes à luz das diretrizes curriculares para a formação da juventude do país. Nesse sentido, a proposta das oficinas temáticas (Figura 01) funciona como curso de capacitação/atualização e harmoniza-se com a meta de uma formação continuada, tendo como público-alvo os professores em formação (alunos de Estágio Supervisionado) e estudantes dos ensinos fundamental e médio do Distrito Federal, visando o aprofundamento e a atualização de conceitos.

Figura 01: Logotipo do último ciclo de oficinas temáticas realizada no curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UCB, conduzidas por alunos de Estágio Supervisionado I e II e bolsistas do PIBID



Fonte: Arte desenvolvida pelo projeto “Esquina da Ciência Benjamin Franklin” do Sistema de Bibliotecas (SIBI) da UCB.

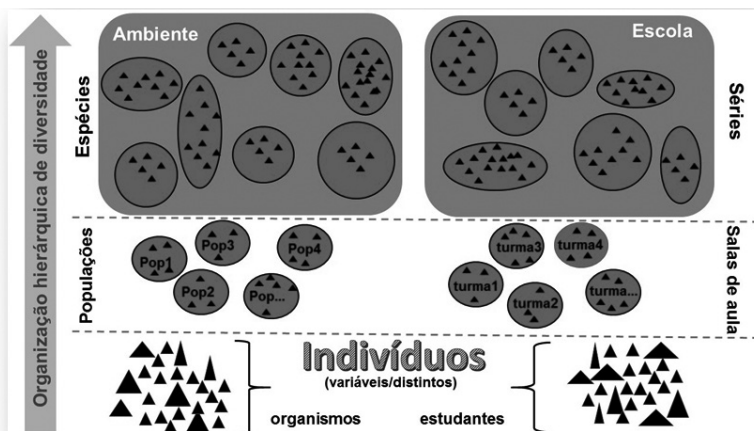
O ensino de ciências e biologia, por meio da experimentação e metodologias ativas, é fundamental para a compreensão e construção do saber científico. De acordo com Melo (2010), a importância da atividade prática é inquestionável, devendo ter um lugar central na educação. Essa abordagem tem o potencial de enriquecer tanto os estagiários, aplicadores das metodologias e conceitos aprendidos, quanto os alunos das escolas do Distrito Federal. Essas oficinas e atividades de extensão do curso de Ciências Biológicas são ofertadas em espaços formais e não formais.

Isso posto, pretende-se aqui conceber uma proposta de Educação Científica nas licenciaturas. Esta forma de ensinar/aprender (e investigar!) não é novidade na literatura acadêmica, mas tem sido muito pouco empregada em trabalhos desenvolvidos na área educacional. A proposta é inédita no sentido de se aplicar uma analogia entre conceitos ecológicos e evolutivos relacionados à organização hierárquica de diversidade no contexto escolar (Figura 02). Como a educação científica baseia seus princípios no método científico, ela realça modos ordenados, lineares, procedimentais e formais de construção de conhecimento, adotando o pressuposto básico no qual é construída qualquer teoria: um modelo reduzido da realidade complexa não linear, ressaltando os traços considerados hipoteticamente mais essenciais (FOUCAULT, 2000). Embora esta perspectiva privilegie componentes formalizáveis da realidade, ela pode fornecer ferramentas para inferirmos uma pretensão de universalidade por meio de previsões testáveis.

O conhecimento científico admite como critério mais expressivo a sua discutibilidade (DEMO, 1995; 1996; 2000), ou seja, não passar a ideia de fundamentação definitiva em formalizações irrecusáveis, mas a maleabilidade da desconstrução e reconstrução de hipóteses (DEMO, 2014). Embora não se possa trabalhar com a realidade como um todo, pode-se fazer “recortes hipotéticos”, conforme sugeria Popper (1959). Como parte da formação do aluno, esta noção aparece nas melhores teorias da aprendizagem, a começar pelo construtivismo, no qual a aprendizagem se dá pela desestruturação de esquemas mentais estabilizados frente às dinâmicas interpostas, as quais não podem mais ser tratadas como antes (DEMO, 2014).

Para os futuros professores do Curso de Ciências Biológicas, nas disciplinas de Estágio Supervisionado I e II (Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio, respectivamente) essa abordagem é atualmente uma realidade, e tem se alinhado com algumas mudanças no desenvolvimento dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) da Licenciatura, os quais passaram agora a ter a mesma formalização e rigor dos TCCs da modalidade Bacharelado.

Figura 02: Analogia entre conceitos de organização hierárquica de (bio) diversidade e organização padrão do contexto escolar



Fonte: Elaborada pelos autores (R.M)

O denominado “estudo exploratório”, há tempos aplicado no final do estágio nas turmas observadas pelo licenciando, nas quais ele ministrou aulas, agora passaram a ser testes de hipóteses (Figura 03).

Figura 03: Mapa mental do raciocínio do método científico e teste de hipóteses



Fonte: Adaptado de Ricklefs (2016).

Essa mudança aparentemente simples tem impactos profundos e relevantes na concepção de projetos e perguntas educacionais, as quais podem ser testadas dentro de uma escola, principalmente por incluir o método científico no teste de hipóteses, geralmente mais restrito aos cursos de Bacharelado. Esse primeiro contato para explorar ferramentas analíticas e testar hipóteses é uma etapa inicial que se espera poder contribuir para os próximos TCCs a serem desenvolvidos pelos alunos da licenciatura (Figura 04).

Figura 04: Analogia entre variáveis ecológicas com características de alunos e turmas de uma escola, onde são apresentadas algumas previsões possíveis para a formulação de hipóteses educacionais.

Qual o perfil da turma (e dos estudantes)?
Quais questões podem ser elaboradas para responder essa pergunta?

“Variáveis ambientais” que podem influenciar:

- Recursos (alimento, acesso a fontes de informação, local para estudo, transporte, etc)
- Faixa etária, sexo.
- Preferências e hábitos (gostos, inclinações, estilo, etc)
- Origem (pais, mães, avós, distribuição geográfica, migração, etc)
- Adaptações e pressões seletivas (dificuldades, aprimoramentos necessários, etc)
- Etc...

Elaborar hipóteses e pensar sobre resultados possíveis

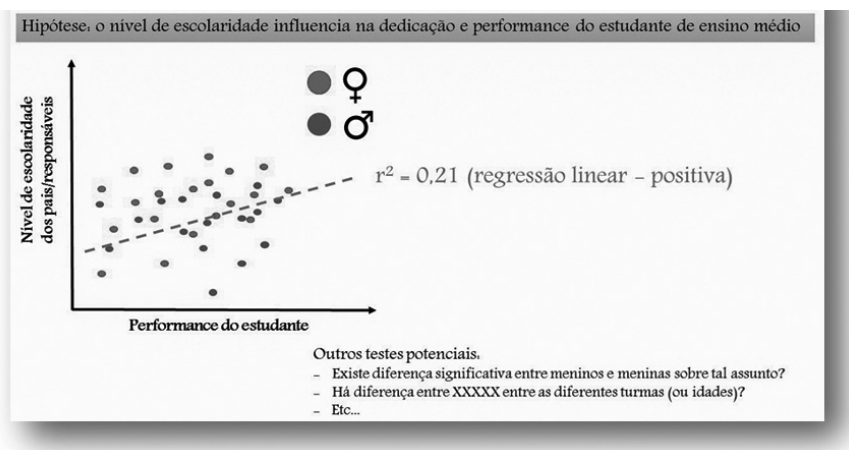
- Há correlação entre as variáveis analisadas?
- Quais fatores mais influenciam na qualidade do aprendizado?
- Quais favorecem o desinteresse? Quais os assuntos de maior interesse?
- Etc.

Fonte: Elaborada pelos autores (R.M)

Essa nova atitude auxilia na abordagem “educar pela pesquisa”, a qual prima por educar pesquisando, e pesquisar educando (DEMO, 1996; GALIAZZI, 2003). Isso significa uma formação científica a qual não pode ser visualizada como interferência externa eventual, mas como dinâmica intrínseca do próprio processo formativo, além de motivar a construção da autoria e autonomia (DEMO, 2005). Quando alguém aprende a lidar com o método científico, a planejar e a executar uma pesquisa, a argumentar e a contra argumentar, a fundamentar com a autoridade do argumento, não está só “fazendo ciência”, está igualmente construindo um tipo de cidadania para saber pensar (DEMO, 2014). Um exemplo hipotético de teste de

hipótese é demonstrado na Figura 05, mostrando como uma análise de regressão linear pode descartar correlações entre variáveis testáveis por meio da aplicação do método científico.

Figura 05: Um exemplo de possível “resultado esperado” sob uma análise estatística (nesse caso, uma correlação entre variáveis)



Fonte: Elaborada pelos autores (R.M)

Atualmente, projetos de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), desenvolvidos na licenciatura em Ciências Biológicas, estão empregando essas abordagens de teste de hipóteses em educação, e os resultados apresentados e, em desenvolvimento, são promissores para identificar padrões no processo de ensino-aprendizagem em escolas do Distrito Federal. Em termos práticos, educação científica aponta para a necessidade urgente de recuperar o atraso na esfera das ciências, aparecendo em inúmeras dimensões. Como alega Amsden (2009), tais oportunidades dependem cada vez mais da capacidade de produção de conhecimento inovador, dentro da crença que pessoas educadas e com ideias inovadoras podem ser muito mais do que atores coadjuvantes no desenvolvimento e aprimoramento de uma nação (DUDERSTADT, 2000). As pesquisas relacionadas ao ensino de ciências vêm crescendo nos últimos anos, e um dos assuntos abordado e discutido volta-se para a utilização de atividades experimentais como estratégia de ensino para compreensão dos conceitos em ciência (GIANI, 2010).

Considerações finais

As experiências pedagógicas e discussões aqui levantadas visam enfatizar a não possibilidade de se ensinar algo a alguém se aquilo não for significativo, ou seja, se não fizer sentido com o universo circunstancial dele. Por isso, é importante o critério, a adaptação da linguagem do conteúdo para o público alvo. Só assim se pode apresentar conhecimento acadêmico atualizado às classes estudantis, ainda em formação. Somente uma sociedade ou escola que lida com critérios para diferenciar informação de conhecimento - e transformar informação em conhecimento! - é capaz de auxiliar seu público estudantil, depois de identificadas suas capacidades e possibilidades, a trazer a informação para o seu universo vivencial.

Ao olharmos, portanto, para a educação sob o prisma das ciências naturais, percebemos que somos detentores de uma das mais majestosas diversidades culturais e biológicas do planeta. Estamos aos poucos aprendendo na impossibilidade de pensar em desenvolver um país sem pensar em suas riquezas e potencialidades, muito menos elaborar planos para sustentá-las e/ou desenvolvê-las. Ver ou não um futuro espelhando essa grandeza de formas de vida depende de todos. O nosso país é e sempre foi uma mãe gentil para os filhos, os quais vivem em seus solos, em suas rochas e areias, cerrados e florestas, caatingas e montanhas. Entre outras mil, que ainda seja o Brasil a nossa pátria amada e idolatrada. Mas, sobretudo, seja diversificada, conservada e educada.

Referências

ALMEIDA, J.S. Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 93, p. 22-31, maio. 1995. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/649.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2017.

AMSDEN, A.H. **A ascensão do “resto”**: os desafios ao ocidente de economias com industrialização tardia. São Paulo: UNESP, 2009.

BARROS, J.D.S.; SILVA, M.F.P.; VÁSQUEZ, S.F. A prática docente mediada pelo estágio supervisionado. **Atos de Pesquisa em Educação**, Santa Catarina, v. 6, n. 2, p.510-520, maio/ago., 2011. Disponível em: <<http://gorila.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/1661/1697>>. Acesso em: 27 out. 2017.

BRASIL. **Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus.** Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 06 dez. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 06 dez. 2017.

BRASIL. **PNEM:** Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Portaria MEC nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. DOU n 238, 09 dez. 2013. Seção 1, p. 24. Brasília. Disponível em: <<http://docs.uft.edu.br/share/s/YeAfD2EHSOajNPIJS6kXA>>. Acesso em: 05 mar. 2018.

BRITO, A.E. Estágio supervisionado na formação de professores: relato de experiências. In: CAVALCANTE, Maria Marina Dias et al. (Orgs.). **Didática e prática de ensino:** diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade. Fortaleza: EDUECE, 2015. p. 1-16. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/15>>. Acesso em: 26 out. 2017.

CORTE, A.C.D.; LEMKE, C.K. O estágio supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar. In: **EDUCERE - XII Congresso Nacional de educação.** PUCPR, 2015. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015. Curitiba, Paraná. **Anais do XII Congresso Nacional de Educação Formação de Professores, Complexidade e Trabalho Docente.** Curitiba: PUCPR, 2015. p. 1-10. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22340_11115.pdf>. Acesso em: 29 out. 2017.

CORTELLA, M. S. O conhecimento e o sabor do saber. **DOM - Revista da Fundação Dom Cabral**, v. 8, p. 86-89, jun. 2008.

DEMO, P. **Argumento de autoridade X autoridade do argumento.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.

_____. **Educar pela pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. **Metodologia científica em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1995.

_____. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

_____. Educação científica. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-19, maio. 2014. Disponível em: <<http://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/IC/article/view/10/421>>. Acesso em 02 dez. 2017.

DUDERSTADT, J. J. **A university for the 21st century**. ANN ARBOR, MI: University of Michigan Press: 2000.

FERREIRA, M.; CUDISCHEVITCH, C. Problemas e desafios nos ensinos de ciências. **Academia Brasileira de Ciências**. Rio de Janeiro, s/p, fev. 2012.

Disponível em: http://www.abc.org.br/article.php3?id_article=1818. Acesso em: 14 set. 2017.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GALIAZZI, M. C. **Educar pela pesquisa**: ambiente de formação de professores de ciências. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

GIANI, K. A. **Experimentação no ensino de ciências: possibilidades e limites na busca de uma aprendizagem significativa**. Brasília. 2010. 190f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências). Brasília: UnB, 2010.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. São Paulo: EDUSP, 2008.

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://nead.uesc.br/arquivos/Biologia/mod5bloco4/texto-reflexoes_sobre_estagio-e-pratica-de-ensino.pdf>. Acesso em: 12 out. 2017.

MARANDINO, M. Educação em museus de história natural: possibilidades e desafios de um programa de pesquisa. **Revista Enseñanza de las Ciencias**, Barcelona, n. extra, p.1- 4, 2005. Disponível em: <<http://www.geenf.fe.usp.br/v2/wp-content/uploads/2013/09/educacao-em-museus-possibilidades-e-desafios.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2017.

MELO, J. F. R. **Desenvolvimento de atividades práticas experimentais no ensino de Biologia**: um estudo de caso. Brasília. 2010. 75f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/7399/1/2010_JulioFatimoRodriguesMelo.pdf>. Acesso em: 16 out. 2017.

MENDES, B. M. M.; MACIEL, E. M.; LIMA, M.A.A. O estágio supervisionado na formação do professor: entre práticas e saberes. In: IV FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA (IV FIPED), 4, 2012, Parnaíba, Piauí. **Anais do IV FIPED Pesquisa na graduação: emancipação humana, práxis docente, trabalho e educação**. Campina Grande: Realize, p. 1- 9, 2012. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/bc5ad7ea1a678b1273e1c1502758ea73_1661.pdf>. Acesso em: 29 out. 2017.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa, organizadores prévios, mapas conceituais, diagramas V e unidades de ensino potencialmente significativas. **I Encontro Regional de Aprendizagem Significativa I ERAS NORTE**. UEPa, Belém, 2013. Disponível em: < <http://www.faatensino.com.br/wp-content/uploads/2014/04/Aprendizagem-significativa-Organizadores-pr%C3%A9vios-Diagramas-V-Unidades-de-ensino-potencialmente-significativas.pdf> >. Acesso em: 05 mar. de 2018.

POPPER, K.R. **A lógica da pesquisa científica**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2013

RICKLEFS, R; RELYEA, R. **A Economia da natureza**. 7. Ed. Guanabara Koogan: VitalBook file, 2016.

ROCHA, J.B.; SOARES, F.A. O ensino de ciências para além do muro do construtivismo. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 4, out./dez. 2005. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000400016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 out. 2017.

SCALABRIN, I.C; MOLINARI, A.M.C. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Científica Centro Universitário de Araras (UNAR), São Paulo**, v. 7, n. 1, p.1-12, mar. 2013. Disponível em: <<http://revistaunar.com.br/cientifica/volumes-publicados/volume-7-no1-2013>>. Acesso em: 26 out. 2017.

SCHNETZLER, R. P. Construção do conhecimento e ensino de ciências. **Em Aberto**. Brasília, v. 11, n. 55, jul./set. 1992. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1853/1824>>. Acesso em: 20 set. 2017.

SILVA, M. L. S. F. (Orgs.). **Estágio curricular**: contribuições para o redimensionamento de sua prática. Natal: UFRN, 2005.

Capítulo 7

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LETRAS

Andréa Márcia Mercadante Alves Coutinho
Déborah Christina de Mendonça Oliveira

Introdução

O presente texto tem como tema central a relação entre teoria e prática no Estágio Supervisionado em Letras e, ainda, os desafios encontrados na execução das atividades previstas para a disciplina no currículo do curso de Letras Português da Universidade Católica de Brasília (UCB). Tradicionalmente, o estágio é compreendido pelos estudantes dos cursos de formação inicial como uma disciplina curricular, na qual os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso serão colocados em prática. Desse imaginário concebido pelos estudantes, origina-se uma concepção dicotômica entre o que seria a teoria e o que seria a prática, conforme apontado por Pimenta e Lima (2006, p. 6):

O estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais em geral, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir-se dos alunos que concluem seus cursos se referirem a estes como ‘teóricos’, que a profissão se aprende ‘na prática’, que certos professores e disciplinas são por demais ‘teóricos’. Que

‘na prática a teoria é outra’. No cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso não fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática.

Sabe-se que a experiência prática, além de todos os conhecimentos teóricos, é de grande importância para os cursos de licenciatura. Dessa forma, a experiência no Estágio Supervisionado torna-se essencial para a formação integral dos graduandos, os quais visam e pretendem tornar-se professores. É possível, por meio do estágio, vivenciar a realidade que envolve as escolas e que ultrapassa informações as quais costumam vir prontas e que, muitas vezes, não são se coadunam com aquilo que os graduandos dessa área vão efetivamente encontrar.

Dessa forma, o Estágio Supervisionado não pode ser considerado apenas como um simples cumprimento de exigências curriculares previstas em Diretrizes Curriculares. Ele é uma oportunidade para os alunos se depararem com a realidade escolar, se defrontarem com a aptidão que deverão perceber em si próprios e confirmem a escolha profissional feita. Educar, formar, atuar em benefício de outrem, ensinar, construir conhecimentos, observar e aprender passam a ser objetivos e valores constantes imprescindíveis na profissão de professor.

Com base no exposto acima, este texto discutirá questões relativas à disciplina Estágio Supervisionado, a partir de experiências reais de sala de aula, vivenciadas na disciplina Estágio Supervisionado II do Curso de Letras Português da UCB. Nosso objetivo, além de apresentar uma discussão da relação entre teoria e prática, é trazer para reflexão alguns dos desafios vivenciados durante as atividades desenvolvidas na disciplina, por meio de narrativas dos próprios licenciandos, matriculados na referida disciplina. Para isso, o texto está organizado em três seções, nas quais serão abordadas as seguintes temáticas: a) articulação entre teoria e prática; b) estrutura do Estágio Supervisionado em Letras; c) desafios encontrados.

Articulação entre teoria e prática

Nesta seção, discutiremos a relação entre teoria e prática no curso de licenciatura em Letras Português, tomando como ponto de partida a dicotomia entre disciplinas teóricas e práticas, encontrada no discurso e no imaginário dos licenciandos desse

curso. Essa dicotomia leva os estudantes a afirmarem que muitas disciplinas do curso de licenciatura ensinam conteúdos teóricos distantes da prática de sala de aula, e mesmo as disciplinas práticas não propiciam momentos reais de prática docente. Esse discurso surge, inicialmente, do quantitativo maior de disciplinas teóricas em relação às práticas na estrutura curricular dos cursos de licenciatura, podendo gerar a atribuição de menor importância às disciplinas com carga horária denominada de “prática”. Em segundo lugar, deve-se ao fato de o Estágio Supervisionado ser ofertado nos últimos semestres letivos do curso, o que leva o estudante a crer que só então terá contato com a prática efetiva. Como o objetivo central dos cursos de licenciatura é a formação de professores, o Estágio Supervisionado ocupa papel importante, uma vez que este é encarado como o momento em que o estudante, finalmente, se deparará com a “realidade” de sala de aula.

No entanto, cabe questionar sobre qual realidade o estudante da licenciatura está buscando. Como questiona Silva (1999, p. 8): “Qual realidade? Aquela que deixaram há quatro anos atrás quando transpuseram os muros da universidade? Será ela a mesma? E o aluno, será o mesmo? E se forem, mesmo que imaginariamente, não será terrível essa falta de movimento, de transformação?” Essa reflexão nos leva a crer que, por mais que as atividades desenvolvidas nos estágios busquem simular uma realidade, o que espera pelo futuro licenciado pode ser muito diferente. O interessante é que os estudantes do curso de licenciatura em Letras sentem a necessidade de desenvolver momentos denominados práticos, pois é constante o discurso, durante a avaliação das disciplinas de estágio, de que deveria haver mais disciplinas como essas, pois, segundo os estudantes, os momentos de prática só estão presentes em disciplinas de final de curso. Desse tipo de relato, extraímos a visão distorcida sobre o que seria teoria e o que seria considerado prática, fortalecendo a dicotomia aqui em discussão.

Na tentativa de apresentar essa realidade, durante o Estágio Supervisionado, vemos desenvolver-se, muitas vezes, um trabalho de pedagogização da realidade, na busca por métodos e técnicas, estratégias e recursos tecnológicos que deem conta de uma realidade tomada como prática em oposição ao mundo acadêmico, visto pelos estudantes como teoria, como apontado por Silva (1999). Nesse cenário, o futuro professor fica reduzido ao caráter “prático” da docência, como se o conjunto de conhecimentos científicos estudados na universidade não fossem considerados, porque “na prática tudo é diferente”. Novamente, nos deparamos com a dicotomia entre teoria e prática, a qual pode gerar equívocos na formação dos licenciandos, como defendem Pimenta e Lima (2006, p. 9):

A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática. Tanto é que frequentemente os alunos afirmam que na minha prática a teoria é outra. Ou ainda, pode se ver em painéis de propaganda, a faculdade tal, onde a prática não é apenas teoria ou, ainda, o adágio que se tornou popular de que quem sabe faz; quem não sabe ensina. Nessa perspectiva, a atividade de estágio fica reduzida à hora da prática, ao como fazer, às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas.

Como exposto anteriormente, na tentativa de gerar uma “realidade” de sala de aula, o licenciando pode reproduzir uma prática modelar, reduzindo as atividades do estágio à “prática” de modelos observados nas escolas onde o estagiário é recebido, gerando conservação de hábitos e conformismo em relação às práticas de ensino da disciplina Língua Portuguesa. Diferentemente, o estágio deve ser mais um espaço onde a reflexão sobre o ensino de língua e literatura é central, deve ser também espaço privilegiado para a análise, com fundamentos teóricos, sobre a realidade social em que o ensino se processa (cf. PIMENTA; LIMA, 2006).

Na busca pela tão sonhada “prática”, os estágios promovem atividades de microensino e laboratoriais com o objetivo de instrumentalizar o licenciando para uma futura prática escolar. No entanto, essas atividades, sempre desenvolvidas em um contexto controlado, simulam uma “realidade”, nem sempre condizente com a que o estudante encontrará. Isso acontece porque são muitas as realidades escolares, o que não desmerece a necessidade do desenvolvimento de habilidades instrumentais, mas a prática docente não pode ser reduzida a situações específicas de treino.

Dessa forma, o Estágio Supervisionado deve constituir espaço para o conhecimento, mas também para a transformação da realidade, no nosso caso, a realidade do ensino de Língua Portuguesa. Portanto, o estágio não pode ser visto somente na perspectiva instrumental, de um empirismo desconexo, sem relação dialógica com diferentes teorias da área de conhecimento envolvida, tais como Linguística, Teoria Literária, Ensino e outros campos do conhecimento (cf. SOUSA; LUCENA; SEGABINAZ, 2014). Segundo as referidas autoras, o estágio deve constituir-se em espaço de reflexão sobre a prática de professores e graduandos, pois é importante que o licenciando saiba abstrair os elementos de uma aula observada, por exemplo, e consiga perceber os problemas e as experiências que atravessam as práticas pedagógicas.

Portanto, defendemos que o Estágio Supervisionado é fundamental para a formação docente, pois permite momentos de reflexão sobre a prática profissional, possibilita uma visão crítica da dinâmica escolar e propicia uma aproximação da realidade de sala de aula. A nossa defesa é a de que existe, no estágio, uma aproximação com a realidade escolar, considerando-se a existência de diferentes realidades e o fato de que as atividades do estágio acontecem, em geral, em ambientes controlados ou criados especificamente para o desenvolvimento de uma determinada atividade.

O estágio supervisionado no curso de Letras

Como afirmado anteriormente, o Estágio Supervisionado, como componente curricular, é o momento no qual a relação teoria-prática ganha espaço de destaque no curso de licenciatura em Letras. De acordo com o Parecer CNE/CP n. 28 de 2001, “a prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria” (BRASIL, 2001, p. 22). Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras (BRASIL, 2001) defendem que o Estágio Supervisionado constitui um processo de transição profissional entre a educação e o trabalho, proporcionando ao estudante demonstrar as habilidades adquiridas e treinar as competências necessárias ao exercício da carreira docente.

Dessa forma, o estágio é um momento de descobertas e de experimentação do cotidiano escolar, no qual o graduando vivenciará situações reais de sala de aula e poderá aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação inicial. É também um momento decisivo na carreira docente, pois, dependendo de como for essa experiência, o licenciando pode “apaixonar-se” ou não pela carreira.

O Estágio Supervisionado no Curso de Letras da UCB ocupa um lugar de destaque, no qual a articulação entre o saber linguístico, o saber literário e o saber pedagógico ganham espaço. Cabe ressaltar que além do Estágio Supervisionado, o curso de Letras da UCB traz, em sua matriz curricular, disciplinas de prática como componente curricular, nas áreas de língua e de literatura, as quais fornecem os fundamentos necessários para se lidar com o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. No curso de Letras, as disciplinas de Estágio são ofertadas nos dois últimos semestres e compreendem disciplinas obrigatórias e presenciais, cada uma com carga horária de 200 horas. De acordo com o Manual de Estágio do Curso

de Letras (UCB, 2011), o trabalho de estágio terá dois momentos significativos, considerando os pressupostos pedagógicos e legais e os objetivos aqui delineados: o de observação, compreendido como um momento de pesquisa bibliográfica e de campo, e o de regência, em que, sustentado por essa apreensão analítica do cotidiano escolar, o estudante pode, acompanhado pela supervisão de um professor, ministrar as aulas preparatórias para o exercício profissional, bem como integrar-se à vida da escola e desenvolver ações coletivas.

Segundo determina as diretrizes de Cursos de Graduação em Letras, o estudante deverá cumprir uma carga horária de 400 horas em atividades de estágio supervisionado. Na matriz curricular do Curso de Letras, o Estágio Supervisionado ocorre em dois momentos: a primeira disciplina propõe-se a discutir o papel da escola em nossa sociedade, as políticas públicas de ensino de língua portuguesa e a escolarização do conhecimento sobre língua e literatura; na segunda disciplina o estudante parte para a observação e docência em escolas do ensino público ou privado aplicando aquilo que é discutido em sala de aula e trazendo para partilha os desafios encontrados na prática profissional (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS DA UCB, 2010, p. 117).

Por meio de horas de observação, regência e atividades nas escolas públicas e privadas do Distrito Federal, o Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa da UCB, exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96 (BRASIL, 1996), nos cursos de formação de docentes, tem como objetivo “conhecer e compreender as práticas de ensino descrevendo, analisando e interpretando as concepções de educação, de linguagem, de língua, de literatura que sustentam as metodologias e tecnologias de ensino e aprendizagem, nos diferentes momentos e espaços de interlocução da vida escolar” (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS DA UCB, 2010, p. 117).

O Estágio Supervisionado permite compreender e vivenciar as escolas para concretizar a percepção do lugar onde o ensino acontece. Então, ir às escolas, observar aulas dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, conversar com professores, se relacionar com alunos em posição diferenciada (não mais como outro aluno, mas como um professor – mesmo ainda estagiário), reger aulas, participar de atividades, problematizar, comprovar se aquilo que se divulga em relação às escolas é fidedigno ou não permite que os estagiários construam uma visão mais ampla da profissão escolhida.

Desafios encontrados

Os estudantes matriculados nos estágios e que estão cumprindo, sobretudo, o Estágio Supervisionado II do curso de Letras Português apresentam uma visão positiva da estruturação do estágio na universidade. Há poucos registros de problemas quando se trata da parte administrativa, formal e de admissão nas escolas para as quais os licenciandos são encaminhados para desenvolver as atividades previstas na disciplina. A dúvida e a apreensão maior para cada um deles estão, quase sempre, relacionadas à competência para serem professores e apreensão em relação aos alunos e a tudo que envolve, efetivamente, uma sala de aula. No entanto, nos últimos anos, o que tem provocado maior impacto para o equilíbrio e bom resultado dos graduandos na universidade é um vínculo diferenciado que passa, quase sempre, pela relação direta deles com os professores das escolas onde acontece o estágio. Tais escolas são diferentes, em espaços diferentes, em cidades diferentes, ou seja, a questão espacial para cada estudante apresenta uma realidade distinta, pois o critério para a escolha da escola onde o estágio se desenvolverá justifica-se pelo espaço, são escolas perto do trabalho, da universidade ou do local onde os licenciandos moram.

A lista dos desafios habitualmente encarados pelos estagiários sempre foi extensa e por ela passam questões como as deficiências de aprendizagem (deles próprios e dos alunos que irão encontrar), problemas de comportamento os quais levam à violência, à indisciplina, ou seja, uma diversidade de situações conhecidas e anunciadas para as quais os estagiários não foram efetivamente preparados, não por falta de preparação do curso em si, mas porque as situações do ambiente escolar são muito diversas. No entanto, hoje, soma-se a essa lista outro elemento que aparece constantemente – o enfrentamento do estado de espírito dos professores dessas escolas públicas e privadas para onde os graduandos são encaminhados. Os problemas não são recentes e revelam, sobretudo, a pouca valorização dada à profissão de professor e, principalmente, o choque constante com situações que se revelam violentas.

Em conversa com 11 estudantes matriculados na disciplina Estágio Supervisionado II do Curso de Letras Português presencial e 5 estudantes da mesma disciplina do Curso de Letras Português na modalidade a distância, no segundo semestre de 2017, seis deles afirmaram que um dos maiores problemas enfrentados no estágio foi a “sala dos professores”. Nela, os estagiários constataram a falta de perspectiva profissional repetidamente verbalizada por vários professores e o estresse constante e revelam ouvir, com certa frequência, frases do tipo: “Minha filha, desista

em quanto é tempo”; “Viu, quem mandou não estudar? Virou professor”; “... mais um para o time dos perdedores”; “Aproveite enquanto é jovem e mude de profissão”; “... quer terminar como nós?”

Percebemos que, o “negativismo” encontrado pelos estagiários nas escolas é um dos pontos mais complicados hoje a ser discutido e revertido quando pensamos e trabalhamos com a licenciatura. O discurso academicamente apresentado – a valorização da profissão – é impactado por aqueles que estão, ativamente, exercendo-a. É difícil modificar e abrandar esse discurso na medida em que há carência de políticas públicas que atenuem e modifiquem de maneira ampla e profunda a perspectiva de trabalho para os professores. É interessante transcrever a fala de uma estagiária:

As experiências obtidas no estágio são uma lente para avaliar o quanto a educação pública está em situação de abandono. Vou logo adiantando que o maior problema não é o aluno. É o professor. Na escola pública: reclamam o tempo todo, enchem alunos e turmas de rótulos, desestimulam qualquer iniciativa que possa implicar 'sair da rotina'. Seria muito interessante se pudéssemos filmar as aulas e, em reunião, projetá-las para análise (Estudante da disciplina Estágio Supervisionado II – Curso de Letras Português).

Daí para a certeza da diferença que separa a realidade dentro da universidade, como estudante de graduação, e a verdade da relação com os professores das escolas públicas é um passo. Dado esse passo, o estagiário pode se confrontar muito cedo e rapidamente com certa decepção. As causas que se apresentam como a vontade política que propusesse e provocasse melhoria efetiva das condições de trabalho dos professores, melhoria da administração, melhoria salarial, ou seja, elementos que revertissem o *status* dado à profissão não são mais críveis pelos professores e são apresentadas como não críveis aos estagiários. Isso provoca um certo desmanche de sonhos quando não se percebem ações efetivas que alterem esse quadro. Um dos estudantes entrevistados da disciplina Estágio Supervisionado II afirma o seguinte: “os alunos desmotivam os professores e os professores desmotivam os alunos”, ou seja, é um círculo vicioso sem final feliz.

A frustração diante da precariedade de muitas escolas também é revelada. Uma das alunas entrevistadas afirmou ser “chocante” estar inserida em um contexto que pede inovação e esta não ser encontrada, “o celular na sala de aula é, o tempo todo, subestimado, proibido” e, isso faz muita diferença. Há um afastamento da escola das características essenciais e definidoras do século XXI. Os estagiários sentem

essa diversidade e, para muitos deles, já nativos digitais, isso faz muita diferença, pois vivem conectados por meio da cultura tecnológica. Nas escolas, percebem essa conexão rápida e crescente entre os alunos com domínio tecnológico. No entanto, as escolas não desenvolvem e não se adaptam a essas novas habilidades criando um vácuo que acaba por ser ocupado pela impaciência, pelo imediatismo.

O Estágio Supervisionado tem como enfoque analisar essas mudanças e fazer compreender que o professor também exerce um papel fundamental para interferir nessas inovações. “Pensar nos professores e tentar vislumbrar como será sua formação e seu desenvolvimento profissional é uma tarefa indispensável em qualquer prognóstico que se deseje realizar sobre a educação” (JARAUTA; IMBERNÓN, 2015, p. 22). É preciso indagar a todos inseridos nesse processo se, como afirma Pimenta (1999, p. 19), o “professor se faz necessário para as necessidades formativas em uma escola que colabore para os processos emancipatórios da população? Que opere o ensino no sentido de incorporar as crianças e os jovens no processo civilizatório com seus avanços e seus problemas?”. É preciso indagar quais as condições físicas dessas escolas, o que elas promovem e oferecem para que seja possível tentar compreender de onde surgem os impactos, os quais fazem do “ser professor” uma profissão repleta de incertezas.

O que coloca os elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (PIMENTA, 1999, p. 30).

Este trabalho é apenas um recorte de uma pesquisa cuja metodologia é mais narrativa e envolve a participação de alunos da disciplina Estágio Supervisionado II do Curso de Letras Português da UCB, ou seja, ela não está acabada. Dessa forma, ainda há muito de “impressões” que deverão ser comprovadas mais objetivamente, ou não. Contudo, mesmo que parciais, os resultados apontam que os professores que desistem da profissão, da carreira, são muitos. Aparecem nas diversas mídias, viram pesquisas, transformam-se em dados, resultam em infográficos. Para o Estágio Supervisionado, o problema acontece quando nossos estagiários transformam tais dados em um confronto efetivo com a realidade. É difícil reverter esse processo dentro da universidade, pois a identidade do aluno estagiário com o professor é

direta – este é o futuro daquele. O que os estagiários mais buscam para amenizar essa sensação e o que mais apresentam para ser discutido na universidade são as ações efetivas as quais deveriam vir das Prefeituras, dos Estados, do Governo Federal que agissem a favor de solucionar certo “esgotamento” dos professores. No entanto, eles não encontram respostas e se deparam com uma realidade centrada na sobrevivência, um trabalho que não gera resultados (ao menos visíveis para eles), a sensação perene de “ingratidão” e a falta de relevância verbalizada por vários professores.

Assumindo essa questão, o Estágio Supervisionado, além de discutir amplamente todos esses problemas, tem apresentado como objetivo reverter essa percepção buscando revelar e discutir, também, experiências exitosas, caminhos inovadores, políticas e programas que apoiam os professores. Dessa forma, busca-se “mudar o discurso” socialmente instaurado de que ser professor é ruim, demonstrando que há muito de positivo e de possível a ser feito.

Considerações finais

A discussão apresentada neste capítulo teve como ponto de partida a relação dicotômica entre teoria e prática, a qual povoa o imaginário dos licenciandos em Letras, considerando-se, em particular, a matriz curricular dos cursos de licenciatura e o papel do Estágio Supervisionado nessa relação. Como defendemos, o Estágio Supervisionado, ao propiciar uma aproximação com a realidade escolar, mostra que esse momento exige teoria e prática, e não um ou outro, pois a prática dissociada da teoria pode gerar um empobrecimento das práticas escolares.

Observa-se que a proposta do estágio é justamente oferecer momentos de encontro entre os saberes produzidos na universidade e os saberes construídos na prática de sala de aula. É também o espaço-tempo destinado à reflexão sobre o fazer pedagógico, no qual o licenciando tem a oportunidade de consolidar os conhecimentos adquiridos no decorrer dos primeiros anos do curso de licenciatura. O Estágio Supervisionado é também momento importante para a construção de saberes, pois, como defende Nóvoa (2009), existe a necessidade de uma formação construída dentro da profissão; por isso, a oportunidade que o estágio promove de uma formação dentro do ambiente escolar, em conjunto com outros professores e com os estudantes, é importante para complementar a formação inicial do futuro docente.

Reconhecemos que a proposta ofertada pelo Estágio Supervisionado, a despeito dos desafios relatados neste texto, permite uma compreensão da realidade na qual o futuro docente estará inserido e do seu papel como professor de língua e literatura, bem como agente transformador do cotidiano escolar.

Referências

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 3. ed. São Paulo: ARS Poética Editora, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 06 dez. 2017.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº. 28 de 2 de outubro de 2001**. Dispõe sobre a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC; CNE, 2001.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº. 492 de 2 de abril de 2001**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social. Brasília: MEC; CNE, 2001.

JARAUTA, Beatriz; IMBERNÓN, Francisco (Orgs.). **Pensando no futuro da Educação**: uma nova escola para o século XXII. Porto Alegre: Penso, 2015.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. In:

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, Catalão, v. 3, n. 3/4, p. 5-24, 2006. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>>. Acesso em: 12 out. 2017.

SILVA, Mariza Vieira da. A pesquisa e o estágio curricular. **Anais do I Fórum de Estágio Curricular da Universidade Católica de Brasília**. Brasília: UCB, 1999 (Manuscrito).

SOUSA, Socorro Cláudia; LUCENA; Josete; SEGABINAZ, Daniela. **Estágio supervisionado e ensino de Língua Portuguesa**: reflexões no Curso de Letras/Português da UFPB. Raído, Mato Grosso do Sul, v. 8, n. 15, p. 205-226, jan./jun., 2014. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/viewFile/2278/1758>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA (UCB). **Projeto Pedagógico do Curso de Letras**. Brasília: UCB, 2010. Disponível em: <<http://www.ucb.br/sites/000/1/PDF/2015/PPD/PPCLetras.pdf>>. Acesso em: 16 de mar. de 2018.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA (UCB). **Estágio curricular supervisionado**: normas e procedimentos. Brasília: UCB, 2011. Disponível em: <<http://www.ucb.br/sites/000/21/Estagio/ManualdeEstagio2011.pdf>>. Acesso em: 12 de nov. de 17.

Sobre os Autores

Alda Junqueira Marin

Concluiu o doutorado em Ciências (Educação) pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Rio Claro, atual UNESP, em 1974. Atualmente é professora adjunta-aposentada da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e contratada como professora Livre Docente da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Publicou vários artigos em periódicos e em anais de eventos. Possui vários capítulos de livros e livros publicados. Participa intensamente de atividades técnicas em educação em eventos internacionais e nacionais. Tem orientado dissertações de mestrado, teses de doutorado, trabalhos de iniciação científica, trabalhos de conclusão de curso, projetos de pesquisa e orienta pós doutorandos. Atua na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem em diversas facetas. Em suas atividades profissionais interagiu com colaboradores de várias instituições.

Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8878122935856466>

Ana Beatriz Cunha Maia de Oliveira

Graduada em Pedagogia pela Faculdade CECAP (2010). Pós-Graduada em Pedagogia Hospitalar pela Faculdade Integrada Grande Fortaleza (2012). Atuou como Analista de Planejamento Educacional nos Cursos de Graduação de Direito e de Pedagogia da Universidade Católica de Brasília (2014-2017). Atuou como Coordenadora Administrativa da Federação Nacional das APAEs (2006-2013). Atuou como Assessora Técnica do Departamento de Ações Programáticas Estratégicas da Secretaria de Atenção à Saúde - Ministério da Saúde (1999 - 2006). Tem experiência na área administrativa e de educação - ensino superior graduação e projetos institucionais. Atualmente é Mestranda do Programa de Mestrado em Educação na Universidade Católica de Brasília.

Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6619157036376259>

Andréa Márcia Mercadante Alves Coutinho

Possui doutorado em Teoria Literária, foi professora da Universidade Católica de Brasília atuando na área de estágio supervisionado, leitura e produção de textos, letramentos e práticas digitais. Tem ampla experiência como professora do Ensino Médio em escolas públicas e privadas na área de Língua Portuguesa. Autora do livro de Ensino Médio Língua Portuguesa da Rede Salesiana de Escolas.

Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0078704021183063>

Camille Anjos de Oliveira Santos

Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB) (2016). Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília (2011). Cursa Pós-graduação Lato Sensu em Psicomotricidade. Tem experiência na área de Educação e pesquisa sobre o lúdico e a formação de professores. Atualmente trabalha como Analista de Planejamento Educacional na Universidade Católica de Brasília colaborando com a direção do Curso de Pedagogia. Sua principal atuação é na Brinquedoteca Pedagógica do curso, realizou sua implementação em setembro de 2012 e a coordena desde então.

Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6283629226156495>

Carla Cristie de França

Doutoranda e Mestre em Psicologia, *Master in Business Administration* em Gestão das Tecnologias da Informação e da Comunicação em Educação, Pedagoga, Docente. Coordena o Projeto Alfabetização Cidadã da Universidade Católica de Brasília - UCB. Coordenou o curso de Pedagogia na modalidade presencial (2015 a 2017) e EaD e o Programa de Formação de Professores a Distância (2017) nesta mesma instituição. Dirigiu a área de Gestão de Processos Educacionais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID (2012 a 2014), promovido pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES. Auxiliou na gestão do projeto institucional, em parceria com escolas de Educação Básica da rede pública de ensino do Distrito Federal. Tem experiência em Gestão Pedagógica, Formação de Professores, Uso das Tecnologias na Educação, Ambientes Virtuais de Aprendizagem pela Universidade de Brasília e Universidade Aberta do Brasil. Atua nas áreas de Gestão Educacional, Aprendizagem e Desenvolvimento humano lúdico e tecnológico. Gestão da Educação Profissional e Tecnológica com ênfase em Projetos Interventivos e Estágios Supervisionados.

Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4589477803256925>

Celestino Alves da Silva Junior

Graduado em Pedagogia pela Universidade do Sagrado Coração (1958), mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (1977) e doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1983). Livre Docente e Professor Titular pela Unesp. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: política educacional, administração educacional, organização do trabalho na escola, ensino superior e avaliação educacional.

Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1603688644056775>

Célio da Cunha

Bacharel e Licenciado em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (1968), mestre em Educação pela Universidade de Brasília (1980) e doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1987). Atualmente é Professor do Programa de Mestrado e Doutorado da Universidade Católica de Brasília - área de concentração: políticas públicas de educação e história das ideias pedagógicas. Professor Adjunto IV da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (aposentado), membro do Conselho Editorial das revistas Linhas Críticas (UnB), Ensaio (Fundação Cesgranrio), Política e Administração da Educação (Anpae) e Integração e Conhecimento do NEIES-Mercosul. Atuou como coordenador editorial e assessor especial da UNESCO no Brasil na área de educação por vários anos. Tem livros e artigos publicados e experiência em políticas públicas de educação. Foi analista de ciência e tecnologia e Superintendente da área de Ciências Humanas e Sociais do CNPq e Diretor e Secretário Adjunto de Política Educacional do MEC. No início da carreira, dirigiu o Departamento de Ensino e Pesquisa da UFMT.

Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8960254836406881>

Chris Alves

Possui graduação em Normal Superior pela Universidade Católica de Brasília (2006) é especialista em Educação Infantil (2008) e Educação a Distância (2009) pela Universidade Católica de Brasília e mestre em Educação (2010) pela Universidade de Brasília. Atualmente é docente dos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Católica de Brasília - UCB Virtual. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação a Distância, Tecnologias Educacionais e Educação Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, educação a distância, alfabetização, educação em ciências, formação de professores, tecnologias educacionais.

Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3888799779003596>

Déborah Christina de Mendonça Oliveira

Graduada em Letras Português e Inglês pela Universidade Católica de Brasília (UCB) e doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Tem experiência na área de Teoria e Análise Linguística, com pesquisas nas áreas de Sintaxe e Morfologia. Desde 2008, faz parte do corpo docente do Curso de Letras da Universidade Católica de Brasília, onde atua em disciplinas de Sintaxe, Morfologia e Estágio Supervisionado. Na UCB, é coordenadora de área do subprojeto do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) de Letras Português. Possui 19 anos de experiência como professora da Educação Básica e 11 anos de experiência como professora universitária.

Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8989407833596597>

Lêda Gonçalves de Freitas

Pós-doutorado no CNAM (Paris, 2017), Doutora em Psicologia Social e do Trabalho (UnB), Mestre em Educação, Graduada em Pedagogia. Professora titular da Universidade Católica de Brasília no Programa de Pós em Psicologia. Atua no curso de Graduação em Pedagogia e Psicologia. Tem experiência nas áreas de Educação e Psicologia Social do Trabalho. Atualmente os temas de interesse são: formação de professores, processos de ensino e aprendizagem, diversidade, saúde mental e trabalho e psicodinâmica do trabalho.

Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8076487547964658>

Luciano Coêlho Milhomens Fonsêca

Graduado em Engenharia Florestal, pela Universidade de Brasília - UnB (2003), Mestre (2006) e Doutor em Botânica (2012), também pela UnB. Atualmente, atua como docente, no Curso de Ciências Biológicas, da Universidade Católica de Brasília – UCB, onde ministra diferentes disciplinas, tanto para o Bacharelado, quanto para a Licenciatura. Tem experiência na área de Botânica, com ênfase em Anatomia e Sistemática Vegetal, sobretudo considerando espécies vegetais do Cerrado Brasileiro, além de especial interesse pelo Ensino de Ciências.

Link para currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/0018913505351067>

Lúcio Gomes Dantas

Doutor em Educação pela Universidade de Brasília (UnB); mestre em Psicologia; especialista em Administração e Planejamento Escolar; licenciado em Filosofia. Membro do Instituto dos Irmãos Maristas. Em sua trajetória profissional tem experiência em docência na Educação Básica e no Ensino Superior, além de gestão na Educação Básica. Atualmente exerce o cargo de assessor da Reitoria da Universidade Católica de Brasília (UCB). Coordenador do grupo de pesquisa "Narrativas de vida, pobreza e diversidade", da UCSal. Pesquisador dos grupos de pesquisas: "Políticas públicas e gestão escolar", da UCSal e "A relação entre práticas sociais instituídas e desenvolvimento cultural", da Universidade de Brasília (UnB). Membro da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica - BIOgraph. Dedicar-se a estudos sobre histórias de vida ligadas à formação docente; pobreza, ética e valores espirituais, objetivando analisar como esses temas são discutidos e vividos nos processos de escolarização do conhecimento. Tem publicação em livros, periódicos científicos, revistas e eventos científicos nacionais e internacionais.

Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7349681842804053>

Maria da Conceição Batista da Silva

Possui graduação pela União Brasileira de Educação e Cultura em Pedagogia. Especialização em Gestão Escolar pela Universidade Castelo Branco - RJ (1996) Mestrado em Gerontologia, pela União Brasileira de Educação e Cultura (2005).

Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0491982094945239>

Mercia Helena Sacramento

Licenciada em Ciências pela Universidade Federal de São Carlos. Licenciada em Ciências Biológicas pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras José Augusto Vieira. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guaxupé. Mestrado em Educação pela Universidade Católica de Brasília – UCB. Doutorado em Educação pela Universidade de Brasília – UNB. Atuou como professora de Ciências e Biologia da Educação Básica em São Paulo e Brasília. Foi diretora de escola da Secretaria de Educação do DF. Atualmente atua na formação de professores na UCB, tanto no ensino presencial, quanto no virtual. É assessora na Coordenação Geral Acadêmica da UCB, coordenando o Núcleo de Formação Básica das Licenciaturas, coordena o Estágio Supervisionado da Licenciatura em Biologia. Coordena o curso de pós-graduação Lato Sensu em “Docência presencial e virtual no ensino superior”, além de lecionar nos cursos de Biologia e de Pedagogia. Link para currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/1782503487432370>

Rodrigo de Mello

Licenciado em Ciências Biológicas (2005) pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) - PR, mestrado (2009) em Ciências Ambientais pelo Programa de Pós-Graduação em Ecologia de Ambientes Aquáticos Continentais pela mesma instituição, e doutorado (2014) em Ecologia e Evolução pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Intercambista acadêmico pelo Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE/CAPES, 2013) na instituição Brigham Young University (BYU), EUA. Tem experiência em estudos de ecologia, evolução, zoologia e biologia molecular. Atualmente é professor na Universidade Católica de Brasília (UCB), onde também coordena o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Ciências Biológicas e participa de projetos de extensão e divulgação científica por meio do Museu Itinerante de História Natural e do laboratório de Zoologia da UCB. Link para currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/0860613810221974>

Selma Garrido Pimenta

Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1965), mestrado em Educação: Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1979) e doutorado em Educação: Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1985). Atualmente é Professora Titular Sênior da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FE - USP, e Professora Assistente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos. Coordena (em parceria) o GEPEFE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador desde 1989, junto ao programa de Pós-Graduação em Educação - FEUSP. Foi coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação na FE-USP (1997/99) e Diretora da FE-USP (2002 - 2005). Foi Pró-Reitora de Graduação da USP (2006 - 2009). Atuou como Membro do Comitê de Avaliação da área de Educação junto à CAPES (2001-2003). É Membro do GT Didática da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, do qual foi coordenadora (1996 - 1999) e representou-o como Membro do Comitê

Científico da ANPEd (por quatro anos). Atualmente é Vice-Presidente da ANDIPE - Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino (2018) e coordenadora da Coleção Docência em Formação junto à Cortez Editora, SP. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, didática, pedagogia e pesquisa educacional. As pesquisas mais recentes são no campo da Pedagogia Universitária e Docência no Ensino Superior. É Pesquisador 1 A CNPq. Link para o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4782583303619681>



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura



Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade



Universidade
Católica de Brasília

Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade

A Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade completou este ano 10 anos. Foi criada em 2007 pela Universidade Católica de Brasília, aprovada pela UNESCO em 2008, e inaugurada aos 14 de Agosto de 2008. Constitui-se em um nó central de uma rede nacional e internacional de pesquisa, ensino e extensão voltados para a investigação de temas focalizados na violência nas escolas, difusão de culturas de paz, educação social, inclusão social e direitos humanos. Além de numerosos artigos científicos e participações em Congressos, publicou bem 25 livros nos últimos seis anos enriquecendo a literatura científica no seu campo temático. Desta rede participam 20 professores, entre Coordenador e leitores, a maioria deles com abundantes publicações e projeção internacional. E entre seus parceiros institucionais estão cerca de 25 Universidades e/ou centros de pesquisa. Ao comemorar seus dez anos de funcionamento promoveu o Seminário Internacional "As Cátedras UNESCO e os desafios do Milênio para o alcance dos Objetivos de Desenvoltimentos Sustentável" (14 e 15 de agosto de 2018).

Geraldo Caliman, Coordenador
Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade

O livro intitulado *Formação Docente: Fundamentos e Práticas do Estágio Supervisionado* é fruto do trabalho em equipe desenvolvido no período de 2016 a 2018, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, docentes, discentes e pesquisadores da Universidade Católica de Brasília.

Neste mesmo período, exatamente no ano de 2015, na cidade coreana de Incheon foi realizado o Fórum Mundial de Educação. Após as reflexões do encontro, publicada a Declaração de Incheon de Educação 2030 que registra o compromisso dos países e da comunidade mundial educacional com a Agenda Educação 2030, e propõe medidas ousadas e urgentes para transformar vidas a partir de uma nova visão da educação. A Declaração de Incheon origina os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) porque incumbe a UNESCO, a continuar com a função que lhe foi conferida, liderar e coordenar a agenda Educação 2030.

A Universidade Católica de Brasília (UCB) corrobora com a proposta da Agenda Educação 2030 e apresentou em 2019 o Plano de Gestão UCB 2030, seguindo as orientações para as instituições católicas, promulgada em 15 de agosto de 1990, pelo saudoso São João Paulo II. A Constituição Apostólica sobre as Universidades Católicas, a *Ex corde Ecclesiae*, que é, como especifica a Constituição, “a ‘magna charta’, enriquecida pela experiência tão ampla e fecunda da Igreja no setor universitário, e aberta às realizações prometedoras do porvir”¹. A *Ex corde Ecclesiae* representa o primeiro instrumento jurídico da Igreja que regula a missão, a identidade e o trabalho realizado nas universidades católicas com “o fim de garantir as principais linhas da atividade cultural que é inspirada na fé cristã”², respeitando a sua autonomia institucional e a sua liberdade acadêmica.

E a partir desta premissa, no período de 2017 a 2018, a Universidade Católica de Brasília realizou fóruns, seminários, colóquios, rodas de conversa promovendo encontros com referenciados pesquisadores - Bernardete Gatti, Pedro Demo e Miguel Arroyo - que fomentaram discussões e socializaram pesquisas, descrevendo os grandes desafios propostos à sociedade brasileira, principalmente no quesito “Formação Docente”. A profissão docente se encontra em um cenário único, controverso, de relevante resignificação, onde a certeza se fundamenta em transformar realidades, discutir, refletir, transgredir as convenções, inovar, promover diálogos, novas formas de agir e pensar, práticas inovadoras e transformadoras. Por fim esta obra contribuirá com a promoção de novas tessituras a partir do cenário contemporâneo, atendendo às demandas, desenvolvendo habilidades e competências a partir do pensamento crítico, da criatividade, da utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC's no cotidiano acadêmico e educacional.

Anelise Pereira Sihler
Diretora da Escola de Educação Tecnologia e Comunicação
Universidade Católica de Brasília

¹ JOÃO PAULO II, Papa. Constituição Apostólica *Ex corde Ecclesiae*, 15 de agosto de 1990, n. 8.

² JOÃO PAULO II, Papa. Discurso por ocasião da inauguração do ano acadêmico da Pontifícia Universidade Lateranense, 15 de novembro de 1990, n. 2.

Coleção Juventude, Educação e Sociedade da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília

- 1. CALIMAN, G. (Org.).** Violências e Direitos Humanos: Espaços da Educação, 2013.
- 2. SIVERES, L. (Org.).** A Extensão Universitária como Princípio de Aprendizagem, 2013.
- 3. MACHADO, M.** A Escola e seus Processos de Humanização, 2013.
- 4. BRITO, R.** Gestão e Comunidade Escolar, 2013.
- 5. GOMES, C.A. (Org.).** Juventudes: Possibilidades e Limites, 2013.
- 6. CALIMAN, G.; PIERONI, V.; FERMINO, A.** Pedagogia da Alteridade, 2014.
- 7. RIBEIRO, O.; MORAES, M.C.** Criatividade em uma Perspectiva Transdisciplinar, 2014.
- 8. CUNHA, C.; JESUS, W.; GUIMARÃES-IOSIF, R.** A Educação em Novas Arenas, 2014.
- 9. CALIMAN, G. (Org.).** Direitos Humanos na Pedagogia do Amanhã, 2014.
- 10. MANICA, L.; CALIMAN, G. (Org.).** Educação Profissional para Pessoas com Deficiência, 2014.
- 11. MORAES, M. C.; BATALLOSO, J. M.; MENDES, P.C. (Org.).** Ética, Docência Transdisciplinar e Histórias de Vida, 2014.
- 12. SÍVERES, L.** Encontros e diálogos: pedagogia da presença, proximidade e partida, 2015.
- 13. SOUSA, C.A.M. (Org.).** Juventudes e Tecnologias: Sociabilidades e Aprendizagens, 2015.
- 14. GALVÃO, A.; SÍVERES, L. (Orgs.).** A formação psicossocial do professor: As representações sociais no contexto educacional, 2015.
- 15. GUIMARÃES-IOSIF, R.; ZARDO, S. P.; SANTOS, A.V.dos (Orgs.).** Educação Superior: conjunturas, políticas e perspectivas, 2015.
- 16. PAULO, T. S.; ALMEIDA, S. F. C. de.** Violência e Escola, 2015.
- 17. MANICA, L.; CALIMAN, G.** Inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Profissional e no Trabalho, 2015.
- 18. BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (Orgs.).** Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos, 2015.
- 19. CUNHA, C. (Org.).** O MEC pós-Constituição, 2016.
- 20. BRASIL, K. T.; DRIEU, D. (Orgs.).** Mediação, simbolização e espaço grupal: propostas de intervenções com adolescentes vulneráveis, 2016.
- 21. CALIMAN, G.; VASCONCELOS, I.C.O.de (Orgs.).** Juventude Universitária: Percepções sobre Justiça e Direitos Humanos, 2016.
- 22. SIVERES, L. (Org.).** Diálogo: Um princípio pedagógico, 2016.
- 23. CUNHA, C.; JESUS, W.F.de; SOUSA, M. de F. M. (Org.).** Políticas de Educação, 2016.
- 24. SOUSA, C.A.M.; CAVALCANTE, M.J.M. (Org.).** Os Jesuítas no Brasil: entre a Colônia e a República, 2016.
- 25. JESUS, W. F. de; CUNHA, C. da. (Orgs.).** A Pesquisa em Educação no Brasil: novos cenários e novos olhares, 2016.
- 26. CUNHA, C.; RIBEIRO, O.L.C. (Orgs.).** Educação Nacional: o que pensam especialistas, políticos e dirigentes, 2017.
- 27. SÍVERES, L.; VASCONCELOS, I. C. O. de (Orgs.).** Diálogo: um processo educativo, 2018.
- 28. BRASIL, K.T.; ALMEIDA, S. F. C. de.** Proteção à Infância e à Adolescência: intervenções clínicas, educativas, socioculturais. 2018.
- 29. MACHADO, M.F.E.; CUNHA, C. (Orgs.).** Magistério: formação, avaliação e identidade docente. 2018.
- 30. FERREIRA, V.A. (Org.).** Políticas e Avaliação da Pós-Graduação stricto sensu. 2018.
- 31. CUNHA, C.; MACHADO, M. E.; NEVES JUNIOR, I. (Orgs.).** Pensamento Pedagógico: Textos e Contextos. 2018.

Como instituição católica, necessitamos fortalecer o Projeto de Pastoral com vistas ao contínuo crescimento humano e espiritual dos acadêmicos, dos professores e dos colaboradores administrativos. Com isso, queremos buscar a qualificação das pessoas para uma vida universitária em comunhão, algo que supera em muito as meras competências técnicas da atividade profissional que cada um exerce.

As competências e as habilidades dos professores e dos colaboradores administrativos são a nossa principal força como Instituição. Esperamos que cada um faça a sua parte da melhor forma possível, num contexto de construção coletiva, em que possa acontecer a produção de conhecimento de alto nível em um ambiente organizacional onde fazemos questão de estar e de trabalhar.

Sabemos que a Universidade Católica de Brasília - UCB tem uma bela e rica história a recordar, mas, sem dúvida, também temos uma grande responsabilidade na construção da história da Universidade a partir do ontem e do hoje, e que nos impulsiona para o futuro promissor, no qual a Universidade volte a ocupar o lugar onde ela merece estar.

Seguindo seus princípios fundacionais, a Universidade Católica de Brasília - UCB deverá continuar sua própria história, pautada pela qualidade, excelência acadêmica e responsabilidade a serviço da comunidade local, sem fechar os olhos para as profundas desigualdades sociais do nosso país. Por essa razão, a Universidade Católica de Brasília – UCB, aceita todos os desafios da contemporaneidade no que tange ao progresso tecnológico, sem esquecer-se do seu compromisso solidário.

Prof. Dr. Ir. Jardelino Menegat – Reitor da UCB

Excertos do discurso proferido na reunião com docentes e colaboradores.
Brasília, 30 de abril de 2018.

