



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ANDREA ALVES ULHÔA

**O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO
DE PEDAGOGIA E A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DA
DOCÊNCIA: ALGUNS ELEMENTOS PARA REFLEXÃO**

Cuiabá – Mato Grosso
2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ANDREA ALVES ULHÔA

**O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO DE
PEDAGOGIA E A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA:
ALGUNS ELEMENTOS PARA REFLEXÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – Mestrado em Educação, na linha Formação de Professores e Organização Escolar, como requisito final para obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha

Cuiabá – Mato Grosso

2007

Revisão:

Germano Aleixo Filho

.1.1 **U39 e** Ulhôa, Andrea Alves

.1.2 O estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia e a aprendizagem profissional da docência: alguns elementos para reflexão/Andrea Alves Ulhôa. Cuiabá: UFMT/IE,2008.

127 p.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – Mestrado em Educação, na linha Formação de Professores e Organização Escolar, como requisito final para obtenção do grau de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha
Bibliografia: p. 122-127

CDU – 371.13

Índice para catálogo sistemático

1. Formação de professores
2. Estágio Curricular Supervisionado
3. Profissão Docente

Autorizo a reprodução parcial ou total dessa dissertação para fins acadêmicos, desde que seja citada a fonte.

© Andréa Ulhôa

ANDREA ALVES ULHÔA

**O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO
DE PEDAGOGIA E A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DA
DOCÊNCIA: ALGUNS ELEMENTOS PARA REFLEXÃO**

Dissertação defendida junto ao curso de Mestrado em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre, em 26 de outubro de 2007, pela Comissão formada pelos professores:

Prof^a. Dra. Simone Albuquerque da Rocha

Orientadora

Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes

Examinador interno

Prof. Dr. José Carlos Libâneo

Examinador externo

Prof^a. Dra. Lindalva Maria Novaes Garske

Suplente



Universidade
Federal de
Mato Grosso

Programa de Pós-Graduação em Educação

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFMT

ANDREA ALVES ULHÔA

Prof. Dr. José Carlos Libâneo
Examinador Externo (UCG)

Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes
Examinador Interno (UFMT)

Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha
Orientadora (UFMT)

Cuiabá, 26 de outubro de 2007.



Decifrando o nada

Morvan Ulhôa

*Tento entender o que se passa
mas tudo tende a afastar de mim
a lógica aritmética
tudo é metal indecifrável
denso
inoxidável
tudo oscila
pêndulo verdade-mentira
tudo termina antes do fim e do começo
do entendimento.*



Ao meu pai, distante amigo, constante companheiro...

*À minha mãe, pessoa que é exemplo de coragem, determinação,
retidão. Com todas as nossas contradições, foi a partir dela e dos valores por ela
ensinados que construí minhas bases...*

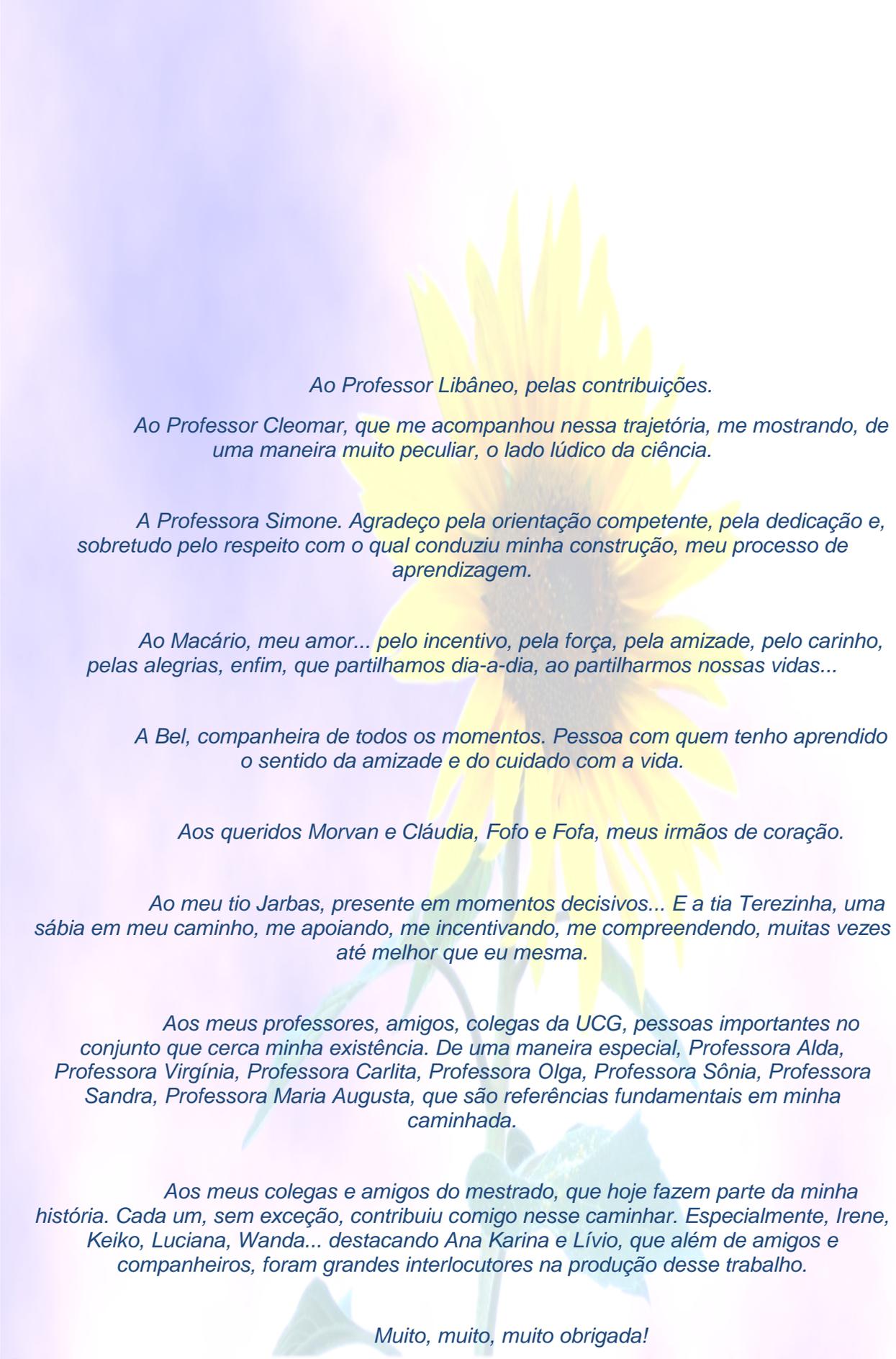
*Ao meu irmão Eduardo. Foi-se tão cedo, mas permanece vivo em
minhas lembranças...*

*Ao meu irmão Paulo Henrique, presente em minha vida como exemplo
de puro afeto...*

Aos meus filhos:

*João Paulo e Lucas, que representam minha essência, são minha
melhor parte, razão da minha energia, persistência e luta.*

Por eles eu quero ser melhor a cada dia...!



Ao Professor Libâneo, pelas contribuições.

Ao Professor Cleomar, que me acompanhou nessa trajetória, me mostrando, de uma maneira muito peculiar, o lado lúdico da ciência.

A Professora Simone. Agradeço pela orientação competente, pela dedicação e, sobretudo pelo respeito com o qual conduziu minha construção, meu processo de aprendizagem.

Ao Macário, meu amor... pelo incentivo, pela força, pela amizade, pelo carinho, pelas alegrias, enfim, que partilhamos dia-a-dia, ao partilharmos nossas vidas...

A Bel, companheira de todos os momentos. Pessoa com quem tenho aprendido o sentido da amizade e do cuidado com a vida.

Aos queridos Morvan e Cláudia, Fofa e Fofa, meus irmãos de coração.

Ao meu tio Jarbas, presente em momentos decisivos... E a tia Terezinha, uma sábia em meu caminho, me apoiando, me incentivando, me compreendendo, muitas vezes até melhor que eu mesma.

Aos meus professores, amigos, colegas da UCG, pessoas importantes no conjunto que cerca minha existência. De uma maneira especial, Professora Alda, Professora Virgínia, Professora Carlita, Professora Olga, Professora Sônia, Professora Sandra, Professora Maria Augusta, que são referências fundamentais em minha caminhada.

Aos meus colegas e amigos do mestrado, que hoje fazem parte da minha história. Cada um, sem exceção, contribuiu comigo nesse caminhar. Especialmente, Irene, Keiko, Luciana, Wanda... destacando Ana Karina e Lívio, que além de amigos e companheiros, foram grandes interlocutores na produção desse trabalho.

Muito, muito, muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa teve como objeto o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso, *Campus* de Rondonópolis. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo Estudo de Caso, dado que foi desenvolvida mediante a imersão no contexto da investigação para a compreensão dos significados e características daquela realidade, com ênfase no caráter processual e na reflexão e objetivou analisar a proposta de Estágio Curricular Supervisionado do Departamento de Educação desenvolvida na perspectiva de ensino, pesquisa e extensão, verificando se esta se constituiu em espaço de aprendizagem da profissão para o docente que irá atuar nos anos iniciais do ensino fundamental no Estado de Mato Grosso. A questão de pesquisa que o estudo buscou responder foi: a proposta de Estágio Curricular Supervisionado, desenvolvida pelo curso de Pedagogia da UFMT/CUR na perspectiva de ensino, pesquisa e extensão, se constitui em espaço de aprendizagem da profissão para o docente que irá atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Estado de Mato Grosso? Os sujeitos foram três graduandas, cada uma pertencente aos subprojetos que compuseram a proposta de estágio desenvolvida na escola-campo. Os principais instrumentos utilizados para a coleta de dados foram as entrevistas semi-estruturadas aplicadas aos sujeitos e a análise documental desenvolvida com os memoriais de formação entendidos como documentos finais do curso, além do Projeto Institucional de Práticas de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado das Licenciaturas da UFMT. O referencial teórico se ancora na literatura sobre formação de professores, estágio supervisionado e a legislação que regulamenta os cursos de formação de professores, tais como projetos, pareceres, resoluções. Considerando a literatura utilizada, buscamos apoio em vários teóricos, Freire (1985), Garcia (1998), Nóvoa (1995), Schön (1995), Pimenta (2002), Libâneo (2002), Alarcão (2005), Piconez (1991), Kulcsar (2004), Lima (2002), Rocha (2001), S. Rocha (2001), Giroux (1997), kincheloe (1993), Forgrad (2002), entre outros. A análise dos dados foi realizada com base em categorias que abordam dimensões como: estágio como espaço de aprendizagem da profissão pela reflexão da prática pedagógica; o estágio como elemento articulador no currículo; o estágio como elemento articulador da relação teoria e prática; o estágio como elemento articulador dos diferentes níveis de ensino – universidade e instituições escolares da educação básica. Os resultados alcançados revelaram que a proposta foi possibilitadora da reflexão, na construção de aprendizagens, pela análise do cotidiano escolar, pela análise das práticas realizadas dentro da escola, pela possibilidade de ação sobre esse cotidiano, em interação com ele e com os pares que nele atuam, o que condiz com uma concepção de estágio como ato educativo, reconhecendo sua dimensão formadora pela reflexão das práticas pedagógicas, com vista ao processo de aprendizagem da profissão docente. Os resultados das análises permitiram deduzir que, no caso em estudo, o estágio, como disciplina integrante do currículo do curso de Pedagogia, se articula aos demais elementos curriculares para a realização do projeto pedagógico institucional. Apontou, também, a ruptura da intencionalidade de o estágio desenvolver-se na mesma instituição, por três anos consecutivos na mesma escola, tendo em vista questões estruturais e institucionais de uma das partes, não obstante de avaliar a proposta positivamente.

Palavras-chave: Formação de Professores; Estágio Curricular Supervisionado; Profissão Docente.

ABSTRACT

The focus of this research was the Supervised Traineeship of the Pedagogy course at the Federal University of Mato Grosso (UFMT), Rondonópolis Campus. Its aim was to investigate the Supervised Traineeship proposal developed in view of education, research and extension, verifying if it constitutes a learning space about the profession for the educator / teacher who will work at the beginning ages of the Mato Grosso State's elementary school. The subjects were three graduating students / trainees who belong to the subprojects that composed the traineeship proposition developed in the school used as search field. It is a Study Case, in an investigation of qualitative nature, since it was developed through immersion in the research context so as to fully understand the meanings and features of that reality, giving emphasis to the procedural character and the reflection. The main instruments used for data collection were the semi-structured interviews with the subjects, besides their training memorials and the documentary analysis developed with the UFMT's Institutional Project of Practice of Teaching and Supervised Traineeship of Ba. The theoretical reference is based on literature about teacher formation, supervised traineeship and legislation that guides the courses of teaching formation, as projects, opinions and resolutions. About the utilized literature, we sought support several theorists, Freire (1985), Garcia (1998), Nóvoa (1995), Schön (1995), Pimenta (2002), Libâneo (2002), Alarcão (2005), Piconez (1991), Kulcsar (2004), Lima (2002), Rocha (2001), S. Rocha (2001), Giroux (1997), Kincheloe (1993), Forgrad (2002), and others. The data analysis was realized based on four categories, initially identified as dimensions of the supervised traineeship: the traineeship as space of professional learning by reflection of the pedagogic practice; the traineeship as a curriculum articulator element; the traineeship as an element of articulation between theory and practice; the traineeship as an articulator of all different levels of education - from university until basic education institutions. The reached results revealed that the proposal offered possibility for reflection, at the construction of knowledge, by the analysis of the school routine, by the analysis of acts inside the school, by the possibility of action upon this routine, in interaction with it and with the peers who work on it, what matches with a conception of traineeship as an educative act, recognizing its dimension built by the reflection of pedagogic practices, seeking the learning process of the teaching profession. The results of the analysis allowed the following deduction: In this study case, the traineeship, as an integral subject of the curriculum of the pedagogy course, articulates with the other curricular elements for the realization of the institutional pedagogic project, pointing out and exercising the relation theory-practice, at the academic formation of the future professor. It also pointed out the collapse of the intentionality of the traineeship development at the same institution, for three consecutive ages at the same school, seeking structural and institutional questions of one of these sizes, not opposing of evaluating the proposal positively.

Key Words: Teachers' formation, Supervised Curricular Traineeship, Teaching Profession

SUMÁRIO

RESUMO.....	viii
ABSTRACT.....	ix
INTRODUÇÃO	11
1 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ALGUNS ELEMENTOS PARA REFLEXÃO	20
1.1 - A questão da Formação de Professores hoje	20
1.2 – As Bases Legais da Formação do Professor	34
1.3 – As dimensões do Estágio na Formação de Professores	40
2 – ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO/CAMPUS DE RONDONÓPOLIS: PROPOSTA EM CONTRUÇÃO.....	45
2.1 – O estágio curricular na perspectiva do ensino-pesquisa-extensão	45
2.1.1 – <i>Extensão universitária: breve abordagem histórica</i>	46
2.1.2 – <i>Concepção de extensão hoje: referência para ação pedagógica</i>	50
2.2 – O estágio na Pedagogia da UFMT/Campus de Rondonópolis	57
2.2.1 – <i>O início da experiência com o novo projeto de Estágio Curricular Supervisionado</i>	59
2.3 – O tema gerador como orientação metodológica do estágio na perspectiva da formação social e política do futuro professor.....	64
3 – A REALIZAÇÃO DA PESQUISA: METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS	71
3.1 – Os sujeitos da pesquisa	81
3.2 – Análise dos dados	82
4 – O ESTÁGIO CONTRIBUIU PARA A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DAS ALUNAS DE PEDAGOGIA? O QUE OS DADOS REVELAM.....	84
CONSIDERAÇÕES.....	116
REFERÊNCIAS.....	122
ANEXO	128

INTRODUÇÃO

A formação de professores tem sido objeto de inúmeras pesquisas e debates, gerando variado e relevante conjunto de dados e reflexões sobre o tema entre os educadores brasileiros. Nesse cenário, merece destaque a concepção de “aprendizagem da profissão docente”, compreendida por Libâneo (1991) como domínio dos conhecimentos teóricos e metodológicos, e dos modos do fazer docente, e por de Pimenta (1999) como o domínio de saberes pedagógicos, que implica o processo pelo qual se aprende a ser professor.

Os questionamentos acerca da maneira pela qual um professor se constitui como profissional podem ser refletidos a partir das teorias que discutem a formação de professores, o pensamento do professor, a aprendizagem profissional, o conhecimento docente, entre outros. Assim, ao desenvolver estudos sobre a aprendizagem da profissão docente, na expectativa de compreender como se dá tal processo, buscou-se lançar o olhar sobre a formação inicial do professor que atua nos anos iniciais do ensino fundamental, destacando o estágio curricular supervisionado no âmbito dessa formação.

Pode-se dizer que a formação inicial é a expressão dos primeiros passos de um processo de crescimento permanente, o que leva à compreensão de que não se separa, pontualmente, formação inicial e formação continuada. No entanto, ao tomar como objeto de pesquisa uma experiência de estágio realizada no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso – *campus* de Rondonópolis – pretendeu-se destacar a relevância desse elemento curricular na aprendizagem da profissão docente para aqueles graduandos que se encontram em processo de

formação inicial, ou seja, em processo de aprendizagem de um determinado campo de atuação profissional, no caso, a educação.

A intenção de focar o estágio supervisionado em uma pesquisa sobre formação de professores está intimamente ligada ao meu¹ processo de aprendizagem da docência. Durante a minha graduação em Pedagogia, o estágio representou tempo de inquietações na busca da aprendizagem esperada para aquele momento formativo, quando me foi possível perceber a dimensão da aprendizagem proporcionada pelas experiências vividas na efetivação dessa atividade acadêmica.

Após minha formação inicial, cursei duas especializações e, pouco tempo depois, participei de uma seleção para compor o quadro docente do Departamento de Educação da Universidade Católica de Goiás – UCG, onde fui professora de Estágio Supervisionado, desenvolvendo junto às alunas da disciplina, diversificadas experiências de estágio (educação hospitalar, educação de jovens adultos, educação com crianças com Síndrome de Down, educação em escolas convencionais) que também compuseram minha formação profissional.

Algum tempo depois, fui convidada para compor a comissão auxiliar daquele departamento de educação, na função de coordenadora das didáticas e práticas de ensino das licenciaturas. Nessa função, eu acompanhava as propostas e atividades de estágio de todos os professores das diferentes licenciaturas da universidade. Foi um tempo de estudo, de reflexão e de trabalho coletivo, quando a troca de experiências teve papel relevante em minha aprendizagem e fomentou meu interesse pelo estágio supervisionado.

O interesse pela temática se ampliou quando, na qualidade de assessora da Coordenação Geral de Estágio e Extensão da UCG, função desenvolvida no período de final de 2003 a início de 2005, fui chamada para participar de um processo de planejamento desenvolvido na Universidade Católica de Goiás, que deveria resultar na elaboração de uma Política e Estatuto de Estágio para a referida universidade.

¹ A partir de então, em determinados momentos da introdução, assumo o texto na 1ª pessoa do singular, por se tratar de minha trajetória acadêmica e profissional.

O processo metodológico pelo qual se optou para a elaboração desse documento trazia a participação como princípio para a construção de uma política, que deveria apresentar uma concepção de estágio capaz de traduzir os mais diversos entendimentos de professores, alunos e funcionários, participantes do processo. Assim, a metodologia desenvolvida para a elaboração do documento cumpriu a função de promover o debate acadêmico, viabilizando a expressão de coordenadores, professores, alunos, bem como a valorização da diversidade nas atividades de estágio, realizadas nos diferentes cursos/unidades administrativas da universidade. Com isso, foi possível promover o adensamento do conceito de estágio, que supunha, naquele contexto, o fortalecimento da *práxis* político-educativa, por uma postura de indagação, de investigação, de interlocução com os diversos sujeitos sociais.

Participar da comissão de elaboração da política e estatuto de estágio da universidade foi importante e estreitou o foco de minhas investigações sobre a formação docente, convergindo o interesse para o estágio curricular supervisionado.

Para além do contexto da UCG, o estágio era temática presente nos debates da comunidade acadêmica em âmbito nacional, sendo destaque em eventos programados por inúmeras instituições e (ou) organizações comprometidas com a formação de professores. Assim, as discussões se processavam com vistas à definição de uma política e elaboração de um documento orientador, capaz de traduzir uma filosofia institucional, além de expressar as necessidades e expectativas dos sujeitos e instituições, em consonância com as orientações das diretrizes nacionais para a formação de professores.

Entre os questionamentos provindos desses debates, ocorria reiteradamente a necessidade de confirmar o estágio como *locus* de aprendizagem do futuro profissional da educação, delineando o desafio de desenvolver projetos de estágio que pudessem se configurar como importante espaço de formação do futuro docente, de maneira a proporcionar, aos estudantes, referenciais teórico-metodológicos necessários ao seu exercício profissional.

Nessa perspectiva, com vistas a uma sólida formação teórica e prática e ao compromisso social do futuro profissional com a educação, o estágio deveria se constituir em espaço que possibilitasse a formação do professor reflexivo,

investigador da própria prática, que pudesse superar ou minimizar as dificuldades da docência, encontrando em sua própria trajetória formativa as possibilidades para se exercer a docência, mediante a elaboração de um conhecimento novo, criativo, crítico e reflexivo, que redundasse em sua prática docente.

As reflexões acerca do estágio nas licenciaturas ocorriam concomitantemente aos debates sobre as novas diretrizes curriculares para a formação de professores, envolvendo, além das universidades públicas e privadas, organizações governamentais e não governamentais, diversas entidades organizadas da sociedade civil. As unidades de formação de professores, em todos os níveis na nação, discutiam a implantação de reformas em seus currículos, visando adequação às normas e diretrizes curriculares do Ministério de Educação e, nas licenciaturas, principalmente no que diz respeito às disciplinas de prática de ensino, estágio supervisionado e atividades científico-culturais.

Não se pretende aqui fazer a adesão ou a crítica às diretrizes curriculares para a Formação de Professores, e sim tomar suas orientações legais como referência para o presente estudo. No entanto, acredito que elas apresentam uma contradição essencial: por um lado, as instruções procuram nos conduzir pela idéia de que a prática deve permear todo o curso e, portanto, deve ser referenciada pela teoria e vice-versa, o que nos conduz à visão de unidade teoria-prática. Por outro lado, a Resolução nº. CNE/CP 2, de 18 de fevereiro de 2002, que institui a carga horária dos cursos de formação de professores, parece retomar uma visão dicotômica, o que levou ao entendimento de que tais diretrizes traziam em si um pragmatismo exacerbado, pautado na supremacia da prática, em detrimento da formação teórica: das 2.800 horas apresentadas como carga horária mínima para os cursos, 400 devem ser destinadas à prática, 400 ao estágio supervisionado e 200 às atividades científico-culturais, restando 1.800 horas a serem distribuídas entre os demais conteúdos fundamentais.

Ante ao exposto, pondera-se dois aspectos. Primeiro, que a extensa carga horária destinada ao campo da prática implica, conseqüentemente, na redução da carga horária das disciplinas chamadas de fundamentais, provocando críticas referentes ao esvaziamento teórico dos cursos, o que pode ser um equívoco, dado que as disciplinas de prática também podem e devem se constituir em

disciplinas teóricas. Segundo que ao considerar a carga horária total do curso, fez-se presente a possibilidade de aligeiramento na formação, dado que, com a expansão do ensino superior de caráter privado, sobretudo dos cursos de formação de professores, a carga horária mínima (2.800 horas) acabaria se transformando em máxima pela imposição da lei do mercado, cujo custo quase sempre define a concorrência. Logo, quanto menor a carga horária, mais barato o curso e mais possibilidades de ganhar a disputa por alunos no mercado, preocupação precípua de grande parte das instituições privadas que cresceu em quantidade expressiva em todo o país na última década.

Tais contradições fizeram emergir o desafio de se concretizarem cursos de formação de professores capazes de, em um processo de formação inicial, formar com a consistência necessária, um profissional da educação que, dominando o conhecimento de seu campo específico de atuação, fosse capaz de desenvolver uma prática educativa que se circunscrevesse para além de seus limites de formação, uma prática educativa voltada para uma sociedade verdadeira, determinada por todos os condicionantes históricos, sociais, políticos, econômicos, ou seja, voltada para a realidade social na qual está inserida e pensada para o atendimento das necessidades de todos aqueles que se educam nesse processo.

Nesse sentido, a formação de professores deveria ser desenvolvida numa abordagem social, superando a possível condição pragmática que limita a formação ao terreno intra-escolar ou a uma formação tecnológica, produtiva, voltada para os parâmetros e exigências do mercado de trabalho.

Por oposição a essa concepção pragmatista, seria necessário possibilitar uma formação de professores que suscitasse um profissional crítico, capaz de compreender os problemas sociais e atuar sobre eles no sentido de dirimir ou minimizar os problemas educacionais e problemas do ensino. Nesses termos, fazer jus às orientações das novas diretrizes curriculares, supunha uma estruturação “enxuta” do currículo, o que poderia se dar, pela potencialização dos espaços acadêmicos formativos, pela busca da superação da dicotomia existente no âmbito de cada disciplina, no âmbito das áreas de conhecimento abordadas nos cursos, no âmbito, enfim, de todo o processo formativo. Ou seja, seria necessário instaurar uma

prática coletiva nos ambientes acadêmicos, na busca daquilo que se poderia construir de melhor para possibilitar a formação de professores.

Quanto ao estágio supervisionado, especificamente o conceito expresso na Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação, possibilita o entendimento de que o estágio se constitui em uma atividade que pode se efetivar mediante a inserção em diferentes espaços educacionais, no contato com os professores e/ou profissionais da educação em exercício que se dispõem a receber, acompanhar e orientar os futuros professores no processo de aprendizagem da docência.

O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitando o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio. (CNE/CP 1/2002)

Diante dessa determinação, deve-se ponderar sobre as possibilidades de desenvolvimento dessa disciplina, na perspectiva daquilo que se espera para os cursos de formação de professores, de acordo com as orientações legais, voltando o processo ensino-aprendizagem para um *saber-fazer* profissional que possibilite a aprendizagem da docência de uma maneira significativa.

Lima (2005) alude ao ensino significativo como uma referência para a ação-reflexiva e a formação de professores, possibilitando elaborar a pergunta sobre o que seria, pois, um ensino significativo no âmbito do estágio curricular supervisionado, nos cursos de formação de professores. A autora assim se expressa:

Um ensino que se qualifique significativo requer que o professor ensine os conteúdos de relevância cultural aos alunos, como também a forma pela qual eles podem organizar sua atividade mental, seu pensamento, através de uma postura metacognitiva. Ensinar os alunos supõe, pois, saber dirigir, orientar a atividade mental destes, mediante a mobilização de sua atenção e interesse (p. 59).

Quanto ao saber-fazer, conceito que se desenvolvido nas propostas de estágio supervisionado, compreendendo a relação entre o saber e os processos de elaboração do conhecimento em sua práxis pedagógica e social, pode-se buscar em

Schön (1995) e em Zeichner (1993) referenciais que nos informam que tal conceito necessita ser pensado em um espaço onde os futuros professores vão levantar suas hipóteses de ensino, problematizando a relação teoria/prática. Nesse sentido, os conceitos desenvolvidos por estes autores devem ser referências nas propostas de estágio. Além desses, outros tantos autores referenciam a presente pesquisa, tais como Nóvoa, Libâneo, Pimenta, Alarcão, Rocha, S. Rocha, Piconez, Kulcsar, Kincheloe, Giroux, dentre outros.

Ante ao exposto e ao desafio de participar de um programa de mestrado ao qual fosse possível apresentar um projeto de pesquisa que permitisse o aprofundamento de conhecimentos sobre as possibilidades e a potencialidade do estágio curricular supervisionado nos cursos de formação de professores, me propus desenvolver a presente pesquisa orientada por esta questão: A proposta de Estágio Curricular Supervisionado, desenvolvida pelo curso de Pedagogia da UFMT/CUR na perspectiva de ensino, pesquisa e extensão, constitui espaço de aprendizagem da profissão para o docente que irá atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Estado de Mato Grosso?

Da questão acima emanam os objetivos da proposta: identificar possíveis contribuições do estágio para a aprendizagem da profissão docente, alicerçadas nas reflexões das próprias estagiárias; analisar o estágio como espaço onde se desenvolvem experiências e vivências concretas de alunos e professores, que dão margem à compreensão do objeto de estudo e à sua formação profissional, pautadas na reflexão da prática pedagógica; investigar uma proposta de estágio que apresente a possibilidade da indissociabilidade entre teoria e prática, potencializando o estágio como elemento articulador no currículo; estudar uma proposta de estágio que se apresente na perspectiva do ensino-pesquisa-extensão, analisando o meio pelo qual isso se efetiva, e nesse contexto, a comunicação entre a universidade e a escola pública, na correlação com a formação docente propiciada ao estagiário.

Os sujeitos da pesquisa constituem-se em três alunas do Curso de Pedagogia que desenvolveram seus estágios na Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Sebastiana Rodrigues de Souza, no ano de 2.005. Os instrumentos utilizados na pesquisa foram a entrevista semi-estruturada realizada

com os sujeitos coletadas em tempos diferenciados da sua formação e, posteriormente como egressos. Constituem-se, também em instrumentos da pesquisa os memoriais dos sujeitos e o Projeto institucional do Estágio Curricular Supervisionado do referido curso.

A imersão na pesquisa pontua o estudo em quatro capítulos, descritos a seguir.

O capítulo 1 aponta alguns elementos para reflexão sobre a formação de professores. Aborda a questão da formação de professores hoje, suas bases legais e as vicissitudes do Estágio Supervisionado e a Prática de Ensino, as dimensões do Estágio na formação docente.

O capítulo 2 enfeixa quatro tópicos: as tendências dominantes hoje em relação a O estágio curricular supervisionado na perspectiva do ensino-pesquisa-extensão, o Estágio na Pedagogia da UFMT/*Campus* de Rondonópolis e o Tema Gerador como orientação metodológica do Estágio, na perspectiva da formação social e política do futuro professor.

Este capítulo apresenta o Estágio Curricular Supervisionado na Universidade Federal de Mato Grosso/*Campus* de Rondonópolis como proposta em construção, apontando o trabalho com Tema Gerador como eixo orientador do estágio, objeto de estudo da presente pesquisa. Também evidencia a possibilidade de o estágio se desenvolver na perspectiva do ensino-pesquisa-extensão, conforme propõe o Anteprojeto Institucional de Práticas de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado das Licenciaturas da UFMT, *campus* de Rondonópolis destacando o estágio supervisionado como elemento curricular privilegiado para o exercício dessas três dimensões, que devem estruturar a universidade em seu compromisso sócio-educacional, tomando essa acepção como instrumento para reflexão teórico-prática na formação do professor.

Nesse sentido, uma breve abordagem sobre ensino-pesquisa-extensão se fez necessária no capítulo na medida em que, para além das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores, o Anteprojeto Institucional de Práticas de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado das Licenciaturas da UFMT orienta que todas as atividades de estágio devem ser planejadas nessa perspectiva, informando uma compreensão de projeto que deve ter como pressuposto

metodológico atividades que contemplem o ensino, a pesquisa e a extensão, num movimento de investigação-ação.

O capítulo 3 aborda a fundamentação teórico-metodológica da pesquisa que se propôs como qualitativa. A pesquisa qualitativa, de acordo com Bogdan; Biklen (1994), Lüdke; André (1986) envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada. Enfatiza, sobretudo o processo e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. Optou-se, pois, pela pesquisa qualitativa, mediante a realização de estudo de caso, que permite o uso de uma variedade de fontes de informação, na medida em que procura captar a complexidade do contexto ou situação estudada.

O estudo de caso qualitativo, de acordo com os autores acima citados, encerra grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para melhor compreensão do papel da escola e de suas relações com outras instituições.

No capítulo 4, pois, os dados empíricos são apresentados, complementados e (ou) questionados, evidenciando o resultado do estudo realizado.

Finalizando a dissertação, são apresentadas algumas considerações sobre as reflexões possibilitadas pela ampliação e consolidação de conhecimentos construídos ao longo do processo de pesquisa, com base na análise dos dados e leituras realizadas.

1 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ALGUNS ELEMENTOS PARA REFLEXÃO

Este capítulo pretende levantar algumas reflexões acerca da formação de professores, espaço em que busco apresentar uma discussão sobre a formação de professores abordando alguns conceitos referenciais. Ancora-se em teóricos que têm dado consistência aos debates sobre o tema no Brasil, incluindo nessa abordagem o que propõe o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais, produto das novas políticas educacionais do MEC para a formação inicial de professores, articulando uma compreensão sobre formação inicial, à construção de práticas pedagógicas reflexivas no âmbito do estágio curricular supervisionado, voltado para a aprendizagem da profissão de professor. Pretende-se também abordar sobre as vicissitudes do estágio supervisionado, as dimensões do estágio supervisionado na formação de professores e sobre as bases legais que orientam a realização do estágio nos cursos de formação de professores.

1.1. A questão da formação de professores hoje

Pensar sobre a formação do professor hoje implica em situá-la na dinâmica dos processos de mudanças sociais em que ela está inserida. Implica considerar que as investigações, em torno da formação profissional docente, têm desconstruído convicções e, principalmente, vêm revelando diferentes possibilidades de estudos, de pesquisas e orientado diferentes modos de agir docente, na medida em que questionam a formação pautada em princípios meramente técnicos e indicam novos referenciais de formação.

Esta é a expressão de uma preocupação hoje muito generalizada, porém pouco concretizada em investimentos diretos na formação do professor, embora as transformações ocorridas no contexto sócio-político e econômico do país, nas décadas de 1980 e 1990, direcionadoras do reordenamento no papel do Estado e da Educação, tenham sido propulsoras da implementação de políticas educacionais e da realização de reformas, que trazem em si a finalidade de “adequar” o setor educacional às exigências do mercado de trabalho.

Naturalmente, a educação não pode ficar alheia a todas essas transformações, à revolução das ciências e dos meios de comunicação de massa. Nessa perspectiva, a formação inicial do professor deve, sim, romper com ranço do tradicional e, também com o pragmatismo do mercado de trabalho, deve voltar-se para o mundo do trabalho e engajar-se na apropriação do pensamento científico, capaz de produzir e assumir novos referenciais para a formação do professor, de maneira que ele se prepare para lidar com a complexidade e a amplitude dos tempos atuais.

É fato que a questão da formação de professores vem mobilizando debates acadêmicos e políticos, o que tem gerado uma gama de produções, ainda insuficientes para responder às questões apresentadas pela sociedade, quando se pensa a relação da qualidade educacional e a formação do profissional da educação, num contexto social em constantes transformações.

Para Nóvoa (1995):

As situações conflitantes que os professores são obrigados a enfrentar (e resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas: o profissional competente possui capacidade de autodesenvolvimento reflexivo (...). A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva (p. 27).

Nóvoa refere-se à condição de ser professor hoje, profissão de enorme complexidade, na qual é necessário lidar não só com saberes definidos ou identificados, mas também com a complexidade social que se expressa no âmbito dos espaços de atuação do professor. Ou seja, ser professor hoje, é atividade consideravelmente mais complexa do que era há décadas atrás.

É nesse sentido que o autor defende a idéia de que “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada” (NOVOA, 1995, p. 25).

Carlos Marcelo Garcia (1998) discute sobre a crescente dedicação da ciência à pesquisa sobre a formação de professores, sob perspectivas que têm se transformado qualitativamente em cada época, de maneira a buscar respostas para questões que se apresentam em cada uma delas.

De fato, as questões apresentadas quanto à temática formação de professores têm se modificado numa dinâmica que acompanha a ciência, cujos referenciais de análise vão, gradativamente, se ampliando e se modificando.

Nessa trajetória, partimos de um pressuposto positivista, insuficiente para sustentar as investigações sobre o fazer do professor e sobre todos os desdobramentos de sua prática. Seguimos na busca e construção de abordagens qualitativas, que possibilitem uma elaboração consistente na estrutura desse estudo, bem como uma maior abrangência na amplitude do debate, chegando, pois, ao paradigma do professor-reflexivo, ao entendimento de que o professor se constrói como profissional reflexivo a partir das reflexões que se dão na sua ação, sobre sua ação, numa dinâmica que exige desse professor “um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NOVOA, 1995, p. 25).

Refletir na e sobre a ação compreende um processo dinâmico e imprevisto, na medida em que esse processo se forja nas situações cotidianas do fazer docente, segundo pontos de vista diversos e diferentes leituras de uma mesma realidade vivida, que compõem a prática reflexiva. O paradigma do professor reflexivo se sustenta na prática reflexiva, que se tornou uma espécie de “modelo” de atuação profissional, no qual os professores devem refletir sobre suas práticas, o que deverá possibilitar um re-fazer constante, uma re-construção, mediante a avaliação de seu trabalho, o que faz do professor, por oposição à concepção positivista, um sujeito ativo e participativo, que discute e reflete sobre suas próprias ações seu fazer profissional (Schön, 1995).

Nóvoa (1995) situa a formação de professores num triângulo que envolve formação e desenvolvimento pessoal, formação e desenvolvimento profissional, e formação e desenvolvimento organizacional. Esclarece o autor que a formação não se dá por acumulação, mas, sim, por um trabalho reflexivo e crítico sobre as práticas. Dá-se pela construção e re-construção permanente de sua identidade pessoal, como se, pelo seu desenvolvimento pessoal, se fizesse sua vida profissional, numa dinâmica interativa do ir e vir constante.

Nesse sentido, Nóvoa afirma que o triplo movimento sugerido por Schön – *reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação* – se torna-se extremamente pertinente no quadro do desenvolvimento pessoal do professor, na medida em que possibilita o constante balanço retrospectivo e reflexivo das práticas pelas quais se faz pessoa e se faz profissional, em processo de interação com o outro e consigo mesmo.

Em Schön (1995), conhecemos os conceitos de *reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação*.

Reflexão-na-ação é o processo mediante o qual o professor aprende, ancorado na a partir da análise e na interpretação de sua própria atividade. No texto “Formar professores como profissionais reflexivos”, Schön (1995) descreve o processo pelo qual o professor se faz como prático reflexivo.

Um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação [...]. Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua hipótese; por exemplo, uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Esse processo de reflexão na ação não exige palavras (p. 83).

A *reflexão-na-ação* se refere, pois, aos processos de pensamento que ocorrem durante a ação, enquanto o segundo, *reflexão sobre-a-ação*, supõe um olhar retrospectivo, é o processo do pensamento que ocorrerá de forma retrospectiva sobre um problema ou uma dada situação:

Por outro lado, é possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão na ação. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão na ação é uma ação, uma observação, uma descrição, que exige o uso de palavras (SCHÖN, 1995, p. 83).

O terceiro conceito apontado por Schön (1995), reflexão sobre a reflexão-na-ação, é o processo que leva o profissional a progredir no seu conhecimento e a construir sua forma pessoal de conhecer. É neste momento que ocorre a reflexão crítica, quando o professor ou o investigador faz uma análise, a posteriori, sobre as características e os processos de sua própria ação. Ambos implicam num distanciamento temporal entre a ação e o momento da reflexão.

Garcia, (1998), referindo-se a uma pesquisa sobre a formação de professores, aponta uma análise sobre a epistemologia da prática, ao citar Schön, apresentando a distinção entre o conhecimento-na-ação e a reflexão-na-ação:

Na análise realizada por Schön sobre a epistemologia da prática, ele distingue entre o conhecimento-na-ação e a reflexão na ação. O conhecimento-na-ação é um tipo de conhecimento que as pessoas possuem ligado à ação, e é um conhecimento sobre como fazer as coisas. É um conhecimento dinâmico e espontâneo que se revela por meio de nossa atuação, mas que temos especial dificuldade em tornar verbalmente explícito. Diferentemente do conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação supõe uma atividade cognitiva consciente do sujeito, que se leva a cabo enquanto se está atuando (p. 52).

Pode-se compreender que o conhecimento-na-ação está ligado à ação e é adquirido por meio da prática. Fundado, pois, na epistemologia da prática, é um processo singular que ocorre distintamente da reflexão-na-ação. No entanto, são processos complementares no sentido da construção do fazer profissional docente, haja vista que o professor necessita resolver problemas imediatos de sua ação profissional, naturalmente vinculada ao ensino, mas somente será capaz de fazê-lo mediante a reflexão.

Os conceitos propostos por Schön (1995) se revestem de extrema importância, considerando que oferecem o respaldo para a construção desse fazer-pensar, que é coletivo, que se dá na interação do ambiente de aprender-fazer profissional, embora tenha sua dimensão que é interna, individual. Dessa maneira, a aprendizagem do fazer profissional que se dá pela reflexão-na-ação, reflexão sobre-

a-ação e reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação, somente será potencialmente eficaz se aquele que ensina, aprende a ensinar na recusa do individualismo, no rompimento de uma postura isolada, tão comum entre os docentes, na construção efetiva de uma prática reflexiva que, segundo Schön (1995), deve reunir três dimensões: a compreensão de como o aluno aprende, a interação professor-aluno e a dimensão burocrática da prática.

Schön (1995) também indica que os elementos que impedem uma prática reflexiva estão ligados à epistemologia da escola e à epistemologia dominante na Universidade e seu currículo profissional normativo, que não busca coerência desde o início da formação do professor. A superação desses elementos impeditivos pontua o autor, se dará na medida em que formos capazes de incrementar, nos currículos, as práticas reflexivas e estimular sua criação na formação inicial do professor, nos espaços de supervisão e na formação continuada.

Segundo Garcia (1998), a concepção do professor como profissional reflexivo e da reflexão-na-ação como estratégia que fundamenta a epistemologia da prática tem tido repercussões tanto do ponto de vista da pesquisa didática, quanto da formação de professores. De acordo com esse autor,

[...] a pesquisa sobre o conhecimento didático do conteúdo trouxe para a análise do processo de aprender a ensinar um componente de referência obrigatória e afirma que [...] o conhecimento didático do conteúdo constrói-se a partir do conhecimento do conteúdo que o professor possui, assim como do conhecimento pedagógico geral, e do conhecimento dos alunos, e também é consequência da própria biografia pessoal e profissional do professor (p. 53).

Pode-se ver que o autor também valoriza a biografia pessoal e profissional do professor como fonte de aprendizagem/desenvolvimento profissional. No entanto, destaca:

De qualquer forma, tem sido positivo dar ênfase ao chamado conhecimento didático do conteúdo não só pelas oportunidades que oferece para esclarecer processo de aprender a ensinar, mas também porque, uma vez estabelecida sua importância para a formação dos professores, esse conhecimento se converte em critério apropriado para avaliar a qualidade das experiências oferecidas aos professores em formação para adquirir o referido conhecimento (GARCIA, 1998, p. 54).

Nesse sentido, pode-se focar a formação inicial do professor, que se dá nos espaços acadêmicos, espaços privilegiados para a aprendizagem da docência, ou seja, na formação inicial se forma a base do conhecimento profissional, a base do conhecimento didático do conteúdo, para o exercício da docência, que pode ser eleito como critério para se avaliar a qualidade daqueles processos que se propõem como formadores, haja vista que essa “qualidade” é exigência do caráter dinâmico do conhecimento e da sociedade contemporânea.

No entanto, há que ponderar sobre o conceito de professor reflexivo, que tem referenciado os estudos relativos à formação de professores, sobretudo a partir da década de 90, marco da difusão desse conceito no Brasil, período marcado pela crítica às políticas educacionais brasileiras, desencadeada pela difusão dos princípios neoliberais, com conseqüências para a formação de professores.

Na concepção de Donald Schön (1995), a prática profissional se caracteriza por apresentar situações de instabilidades e de incertezas que nem sempre são resolvidas pelo profissional, pois seu repertório de saberes não dá as respostas exigidas no dia-a-dia do exercício da profissão. As referidas situações supõem a mobilização de saberes e de competências que ultrapassem os conhecimentos técnicos adquiridos nos processos formativos.

Ser um profissional reflexivo, nesta acepção, traduz-se na capacidade de ver a prática como espaço/momento de reflexão crítica, problematizando a realidade pedagógica, bem como analisando, refletindo e reelaborando, criativamente, os caminhos de sua ação de modo a resolver os conflitos, construindo e reconstruindo seu papel no exercício profissional. Assim entendendo, tem-se, a supremacia da prática sobre a teoria, o que torna esse entendimento insuficiente, e reducionista para a análise da formação de professores.

Concordo com autores brasileiros como Pimenta e Libâneo quando afirmam a fertilidade das idéias de Schön no contexto educacional brasileiro, reconhecem a importância de tais contribuições, mas alertam para o risco de o conceito de professor reflexivo ter se tornado *slogan* educacional.

Nesse sentido, é possível observar o entendimento de Pimenta (2002) quando assim afirma:

A tese que defendemos é a de que a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, nas reformas educacionais dos governos neoliberais, transforma o *conceito* professor reflexivo em um mero *termo*, expressão de uma moda, à medida que o despe de sua potencial dimensão político-epistemológica, que se traduziria em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissionalidade docente e para a melhoria das condições escolares, à semelhança do que ocorreu em outros países (p. 45).

Hipóteses levantadas por Pimenta (2002) alertam para o fato de o conceito ter sido amplamente assumido por pesquisadores brasileiros na área da educação sem a devida contextualização à realidade brasileira e sem uma análise crítica sobre as origens do conceito. Além disso, a autora menciona uma tendência à tecnicização da reflexão, o que pode levar a atitude reflexiva ao indesejado pragmatismo, abstraindo do conceito a necessária crítica, a dimensão política, a dimensão epistemológica. A autora se refere aos riscos de esvaziamento do conceito nas discussões sobre o professor e sua prática. Argumenta que a transformação crítica da prática e a solução dos problemas do cotidiano da sala de aula requerem, além da atitude reflexiva, o intercâmbio entre práticas da escola e contextos socioculturais mais amplos, evidenciando a necessidade de se compreender o ensino enquanto prática social e a atividade docente em seu significado político. A atitude reflexiva implicaria na análise da prática cotidiana, considerando as condições sociais em que ela ocorre.

Libâneo (2002) também pondera e chama a atenção para os reducionismos que podem marcar a utilização do conceito. As considerações do autor expressam que é necessário vivenciar a atitude reflexiva para além dos limites da sala de aula, para além da perspectiva de busca de solução para os problemas imediatos da prática docente, rumo à construção de uma prática fundamentada numa concepção crítica de reflexividade.

Para a vivência dessa concepção, o autor destaca:

A meu ver, os professores deveriam desenvolver três capacidades: a primeira de apropriação teórico-crítica das realidades em questão considerando os contextos concretos da ação docente; a segunda, de apropriação de metodologias de ação, de formas de agir, de procedimentos facilitadores do trabalho docente e de resolução de problemas de sala de aula. [...] A terceira, é a consideração dos contextos sociais, políticos, institucionais na configuração das práticas escolares (LIBÂNEO, 2002, p. 70).

Para tanto, é necessário, como destaca Libâneo (2002), que os professores se apropriem de teorias como referência para melhorar as práticas de ensino, de maneira a encontrar os subsídios necessários para a compreensão de seu próprio pensamento e para a reflexão crítica de sua prática, bem como para o aprimoramento de seu modo de agir, seu saber-fazer. Ou seja, seria tomar a teoria criticamente construída para se fazer a reflexão da prática, inclusive pela inalação a apropriação teórica da realidade social na qual o professor está inserido, o que provocaria repercussões em seu pensar-agir docente.

Alarcão (2005) também expressa sua crença nas potencialidades do paradigma de formação do professor reflexivo, mas alerta para a necessidade de assentar tal conceito na realidade conjuntural do professor, sugerindo que tal paradigma deve ser transportado, do nível individual da formação, para o nível de formação situado no coletivo dos professores, no contexto de sua escola.

A autora pondera que a noção de professor reflexivo está baseada na crença da capacidade de pensamento e reflexão do ser humano, como ser criativo. Ou seja, como ser humano dotado de capacidade de pensamento e reflexão, o professor é capaz de pensar, refletir e agir sobre sua própria formação e prática profissional, redimensionando-a na medida da necessidade percebida e produzindo novos pensamentos e novas ações sobre as anteriores. Contudo, esse tipo de atuação, como informa a própria Alarcão, baseando-se na concepção schöniana, somente é possível numa integração de ciência, técnica e arte.

Contreras (2002), ao referir-se às práticas cotidianas, reconhece que muitas situações vividas na sala de aula envolvem ações realizadas espontaneamente, sem que haja momento de reflexão nesse processo. O autor considera que o professor desenvolve um conhecimento profissional em sua prática, apoiando-se nele no transcurso de suas ações. Pondera que, caso esse conhecimento profissional seja insuficiente para dar conta das indeterminações presentes no ato pedagógico, o professor é motivado a envolver-se na análise e reflexão de sua prática, ensejando construir respostas aos desafios e conflitos vivenciados. Nesse sentido, realça que o profissional:

Conforme sua prática fica estável ou restritiva, seu conhecimento na prática se torna mais tácito e espontâneo. É esse conhecimento profissional que

lhe permite confiar em sua especialização. Porém, à medida que os casos reflitam diferenças, ou lhe criem dúvidas [...]. Seu conhecimento profissional acumulado e tácito se mostra insuficiente para dar conta deste caso e são outros os recursos que irá utilizar. Necessita refletir, confrontar seu conhecimento prático com a situação para a qual o repertório disponível de casos não lhe proporciona uma resposta satisfatória (Contreras, 2002, pp. 107-108).

O trabalho docente, nesse sentido, configura-se como espaço de criatividade no qual o/a professor/a, na resolução dos problemas cotidianos de seu saber-fazer, desenvolve ações não planejadas, mas que se apresentam como respostas aos desafios que a prática impõe. Essas ações estão alicerçadas na criativa articulação dos diferentes saberes docentes (pré-profissionais, da formação, da trajetória profissional, dentre outros). Ou seja, nas situações da prática – marcadas por incertezas ou conflitos – o professor é levado a refletir para construir novas formas de ser e de agir que, conseqüentemente, impelem sua autoformação.

Nesses termos, a técnica é aprendida e desenvolvida a partir desses mesmos referenciais e a arte, diz respeito à sensibilidade social, à capacidade do docente de traduzir as necessidades de seu contexto e atuar sobre ele, transformando-o criticamente. Nesse movimento, o docente pode compreender seu próprio pensamento, recriá-lo e recriar sua prática, colocando-a a serviço daquele contexto no qual atua.

Mas, a questão que se impõe é exatamente: como se pode promover na formação inicial do professor a apropriação significativa dessas teorias?

Para Libâneo (2002), as capacidades e competências esperadas no exercício profissional do professor devem ser convertidas em objetivos de ensino-aprendizagem que devem pautar sua formação inicial. Afirma o teórico:

Penso que o melhor programa de formação de professores seria aquele que contemplasse melhor, no currículo e na metodologia, os princípios e processos de aprendizagem válidos para os alunos das escolas comuns. Em outras palavras, os mesmos processos e resultados que devêssemos esperar da formação geral dos alunos das escolas regulares deveriam ser conteúdos da formação de professores. Nesse sentido, o princípio dominante na formação não seria, em primeiro lugar, a reflexão, mas a atividade de aprender, ou melhor, a atividade pensada de aprender, com todos os desdobramentos que isso implica em termos de teorias do ensino e da aprendizagem. (p.73)

Deve-se constar que esse autor propõe que a formação de professores seja pensada no quadro da teoria histórico-cultural, por acreditar que as concepções de ensino-aprendizagem sob essa orientação, podem se constituir em sólidos referenciais para a formação de professores. Nesse sentido, Libâneo sugere a busca de uma teoria que ele considera mais abrangente para pensar a formação profissional, evitando assim visões reducionistas dos educadores².

Retomando, de fato, parece improvável que alguém consiga desenvolver no outro aquilo que não foi capaz de desenvolver em si mesmo, e nesse sentido, corroboram-se as idéias de Libâneo, ao afirmar que, se desejamos uma determinada atuação docente, é necessário que o professor viva um processo de formação com as mesmas características esperadas dele, quando em atuação. A questão que se insinua é sobre a possibilidade de se ater a tal propósito nos cursos de formação de professores, potencializando, nesse sentido, sua formação inicial, com a clareza de qual professor se pretende formar e para qual escola, para qual educação.

Em Libâneo (1998), pode-se identificar uma concepção de escola como espaço de integração e síntese. Uma instituição necessária, segundo o autor, à democratização da sociedade e que, nesse sentido, tem como compromisso a redução da distância entre a ciência e a cultura de base, produzida no cotidiano, e a provida pela escolarização.

O professor para essa escola precisa estar em sintonia com as exigências sociais e educacionais, que exigem das instituições formadoras a realização de cursos que objetivem a formação de

[...] um professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais, dos meios de comunicação. O novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias (LIBÂNEO, 1998, p. 10).

² A teoria histórico-cultural é objeto de estudos do pesquisador. Para entendimento mais ampliado, sugere-se a leitura de suas obras.

Libâneo e Pimenta (1999) expressam o entendimento de que a democratização do ensino passa pela formação do professor, passa por sua valorização profissional, suas condições de trabalho, pesquisas e experiências inovadoras, o que, segundo os autores, aponta para a importância do investimento no desenvolvimento profissional dos professores, que envolve formação inicial e contínua (p. 14).

Lima (2002) publicou artigo com o título “O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (aprende-se a ensinar no curso de formação básica?)”³, no qual lança e reflete a pergunta:

Então, que papel compete ao curso de formação básica no processo de aprendizagem profissional dos professores? Que saberes, conhecimentos, habilidades, atitudes, competências docentes podem ser ensinados e aprendidos? O que é possível ensinar por meio de um esforço intencional de formação docente? Que projetos de formação docente são capazes de promover aprendizagens que estimulem um ensino significativo? Que aprendizagens são necessárias a quem ensina? Enfim, o que se entende por aprendizagem profissional da docência? (p. 219)

Embora o foco desse estudo seja a formação inicial, e se deseje atribuir a esse tempo de formação a sua devida importância, vale registrar as reflexões apresentadas por Lima (2002), que concebe a formação de professores, para além da formação inicial, como um processo contínuo, sistemático e organizado, e pondera sobre a real potencialidade da formação inicial, atribuindo relevância a outras instâncias formativas, em processos que decorrem dos saberes e práticas dos professores.

A autora escreve que os cursos de formação inicial de professores têm sido alvos de críticas, dado ao seu caráter excessivamente acadêmico. Escreve:

Eles são acusados de ignorar os conhecimentos práticos dos professores, de estarem associados a abordagens transmissivas e tecnológicas, de ter pequena incidência no trabalho realizado pela escola, de ser responsáveis pela transmissão de conhecimentos interpretados como objetivos, absolutos, indiscutíveis (...) (LIMA, 2002, p. 227).

³ Publicado no livro Formação de professores, práticas pedagógicas e escola, organizado por MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti e REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues.

No entanto, a autora também faz o contraponto, afirmando que, embora as críticas sejam muitas vezes cabíveis, os cursos de formação inicial ocupam espaço preponderante no processo de formação do professor.

A despeito das críticas, pertinentes na maioria das vezes, os cursos de formação básica de professores são também identificados como uma modalidade que possibilita a aquisição de conhecimentos, capacidades e competências sobre o ato de ensinar, que não poderiam ser adquiridos de outra maneira senão nesse contexto específico de aprendizagem profissional (LIMA, 2002, p. 227).

A autora transcreve Garcia que considera:

[...] o efeito da realização de um programa de formação pode implicar que os professores que o freqüentaram possuem conhecimentos, competências, desenvolvimento profissional, nível conceitual, maturidade, etc. que anteriormente não possuíam ou possuíam em menor escala (GARCIA, *apud* LIMA, 2002, p. 220).

Naturalmente que poderão ser identificados, nos cursos de formação, em qualquer modalidade, limites e possibilidades. Acredita-se, ainda ponderando com Lima (2002), que na formação inicial constroem-se referenciais teóricos fundamentais que poderão ser significados e re-significados ao longo do processo formativo do professor e, posteriormente, enquanto profissional. Isso faz com que o tempo da formação inicial do professor ocupe significativo papel em seu processo formativo, fato que reporta, mais uma vez, a Libâneo e Pimenta (1999), quando afirmam que as investigações recentes sobre formação de professores apontam, como peculiar, o fato de que os professores desempenham uma atividade teórico-prática, impossibilitando pensar sua formação fora de uma situação concreta e de uma realidade definida.

A profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. Por essa razão, ao se pensar um currículo de formação, a ênfase na prática como atividade formadora aparece, à primeira vista, como exercício formativo para o futuro professor. Entretanto, em termos mais amplos, é um dos aspectos centrais na formação do professor, em razão do que traz conseqüências decisivas para a formação profissional (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p. 17).

Após delinear a perspectiva da reflexão assentada em diferentes teóricos, encareço acreditar no desenvolvimento de práticas docentes crítico-reflexivas, embora compreenda que estas podem também ser dificultadas por obstáculos de diferentes níveis, notadamente limitações referentes ao conhecimento do próprio professor que impede, não raro, efetivação da prática reflexiva. Somem-se as limitações e dificuldades da instituição educacional, que assume em sua estrutura e cultura organizacional práticas repetitivas, que nem sempre conduzem o profissional a um processo de criação, impondo-lhe a aplicação de meros esquemas de ação.

Ressaltando, pois, a formação inicial, cumpre-nos o papel de destacar aqui o estágio supervisionado nesse contexto, corroborando ainda Libâneo e Pimenta (1999) na compreensão de que, desde o ingresso dos alunos nos cursos de formação de professores, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar soluções. Ou seja, nas palavras de Libâneo (1998) faz-se necessário que a formação do futuro professor se nutra das demandas da prática, para a vivência, análise e discussão de problemas concretos do seu *locus* de atuação profissional.

Garcia (1998) aponta que, no âmbito da pesquisa sobre formação de professores, os estágios de ensino aparecem como tema privilegiado tanto nas abordagens teóricas e metodológicas, quanto pela quantidade de pesquisas realizadas, se constituem como elemento fundamental do processo de aprender a ensinar.

Ao citar Griffin (1989), Marcelo Garcia justifica a necessidade de se pesquisar sobre os estágios. Escreve o autor:

[...] em primeiro lugar, os professores reconhecem que os estágios de ensino constituíram o componente mais importante de sua formação, razão pela qual é de especial importância analisar esse componente formativo. Em segundo lugar, mesmo sendo muitas as pesquisas, não podemos afirmar que exista um conhecimento sólido acerca dos estágios de ensino, de como se desenvolvem e que resultados conseguem. Em terceiro lugar, porque os estágios de ensino constituem o componente do programa de formação de professores mais destacado para estabelecer relações entre as escolas e a universidade. (GRIFFIN *apud* CARLOS MARCELO GARCIA, 1998, p. 55)

As três razões acima mencionadas são corroboradas no presente estudo, que pretende destacar o estágio como espaço privilegiado para a aprendizagem da profissão docente no âmbito da formação inicial de professores.

Acredita-se que o estágio pode ser compreendido, nesse tempo da formação, como um “espaço de integração e síntese”, a exemplo do que Libâneo (1998) sugere para a escola, e espaço de significação, de ampliação e consolidação das aprendizagens construídas ao longo na marcha do curso de formação. Espaço esse de ampliação e consolidação de aprendizagens, espaço que possibilita um modo diferente de olhar e pensar a realidade sobre a qual se vai atuar, para a qual se forma, enquanto profissional da educação, e, nesse caminho, espaço privilegiado para o estabelecimento da relação da instituição universitária e das instituições escolares.

É nesse contexto que deve emergir a prática reflexiva do futuro professor, destacando que a reflexão deve propiciar a leitura crítica da realidade vivenciada, conduzindo o futuro profissional a uma ação criativa, o que somente poderá se dar em um trabalho coletivo, que toma a própria reflexão como ponto de partida para a construção de questionamentos e intervenções pedagógicas, pautado, sempre, no conhecimento por ele construído e internalizado ao longo de sua formação.

1.2. As bases legais da formação do professor

O estágio, inserido no contexto maior da formação inicial de professores, deve desenvolver-se a partir de uma proposta político-social, além de consistente teoricamente falando, e por que não dizer, técnica, no entendimento de que dominar metodologias voltadas para a intervenção-ação na comunidade será insuficiente se não houver o domínio dos conteúdos historicamente constituídos pela sociedade e da forma como lidar didaticamente com eles.

Sabe-se que a formação do futuro professor deve ser fertilizada pelos conteúdos teórico-práticos e pela proposta curricular investigativo-reflexiva que deve

permitir ao licenciando observar, conviver e refletir sobre as contradições vivenciadas na escola de forma a possibilitar-lhe analisar, situar-se no contexto e posicionar-se em relação a elas.

As orientações legais, apresentadas nas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, também sinalizam para essa mesma direção.

De acordo com as orientações do Parecer CNE/CP nº. 09/2001, as 400 horas de prática, determinadas pela Resolução CNE/CP nº. 02/2002, expressam uma intencionalidade ao promover um “modo de operar intelectualmente”, que propicia significativa mudança no processo de ensinar e aprender, tanto de alunos como de professores, mediante a permanente articulação teoria e prática.

Decorre desse postulado teórico o princípio metodológico geral de que todo fazer humano implica reflexão, e toda reflexão, um fazer. Esse princípio operacional exige que sua aplicação considere a teoria e a prática intimamente articuladas, constituindo o aspecto essencial no processo de construção da autonomia intelectual dos professores e dos alunos. Os professores devem desenvolver conhecimentos que articulem os saberes pedagógicos, os saberes da experiência e os saberes científicos de forma crítica e criativa. Com as devidas especificidades, aos alunos são atribuídos os mesmos compromissos na qualidade de acadêmicos e futuros profissionais.

A prática como componente curricular integra o ensino e, em decorrência do caráter reflexivo, do qual deve se revestir, ocupa no projeto formativo uma dimensão análoga à dos demais componentes do currículo. Dessa forma, está presente permanentemente no conjunto das atividades acadêmico-científicas, em toda a sua diversidade. Assim entendida, a prática tem papel fundamental na formação da identidade do professor como educador, articulando-se às disciplinas pedagógicas e específicas, às atividades acadêmico-científico-culturais e ao estágio supervisionado. Esta correlação teoria e prática é essencial no projeto formativo do professor, no sentido de fomentar uma profissionalidade que tem como exigência um fecundo movimento entre saber e fazer na construção de significados para a gestão, a administração e a resolução de situações problema próprias do ambiente educacional.

Como componente curricular, a prática é social, pedagógica e historicamente situada. Realiza-se como processo de investigação/interpretação/explicação de uma determinada realidade educacional e se concretiza tanto em espaços educativos formais como informais. Como espaço social de construção de conhecimentos, saberes e sujeitos, a prática deve permear o currículo, devendo vincular-se ao desenvolvimento de disciplinas de caráter geral, específico, pedagógico e às atividades acadêmico-científico-culturais, possibilitando a integração contínua, horizontal e vertical, do currículo. Assim, todas as disciplinas que constituem o currículo de formação, e não apenas as disciplinas pedagógicas, têm sua dimensão prática. É essa dimensão prática que deve ser continuamente trabalhada tanto na perspectiva da sua aplicação no mundo social e natural quanto na perspectiva da sua didática (Parecer nº. 09/2001-CP/CNE).

O estágio curricular é entendido pelo Parecer CNE/CP nº. 28/2001 como o tempo de aprendizagem que supõe uma relação pedagógica entre um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário, mediado pela presença de um professor supervisor acadêmico.

Uma concepção mais abrangente é expressa pelo ForGRAD (2002) – Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. Para este Fórum interinstitucional, o Estágio Supervisionado de Ensino é concebido como um dos componentes curriculares articulados e norteados pelos princípios da relação teoria-prática, ensino-pesquisa-extensão, conteúdo-forma, numa perspectiva de reciprocidade, simultaneidade, dinamicidade dialética entre esses processos, que resultam em enriquecimento mútuo, a partir de um projeto político pedagógico institucional comum, que tem como eixo central o trabalho pedagógico. A Prática e o Estágio Supervisionado de forma inter-relacionada são responsáveis pela integração, no decorrer do curso, dos conteúdos humanísticos, sociais, pedagógicos e especializados das diversas áreas do conhecimento.

Compreendido assim, infere-se que o próprio estágio supervisionado carrega em si o componente prática de ensino, conforme as orientações legais acima mencionadas, e, com isso, o desafio que se apresenta é o de desenvolver nos cursos de licenciaturas um estágio curricular ancorado nos princípios preconizados por essas orientações legais. Faz-se necessário, pois, implementar, nos cursos de

formação de professores, um estágio curricular supervisionado que contribua, de fato, para o exercício profissional do futuro educador, interferindo substancialmente na qualidade da educação brasileira.

Nessa perspectiva, entende-se que o Estágio Curricular Supervisionado é importante espaço no qual a identidade profissional do professor se constitui, conferindo-lhe a dimensão de sujeito, e, por isso mesmo, autor de sua prática social, como produto da reflexão contextualizada na ação, sobre a ação e sobre o próprio conhecimento na ação, num processo de resignificação constante (Nóvoa, 1995; Shön, 1995). Nesse viés, há que se pensar a formação de professores como compromisso político (Kincheloe, 1993) e o professor como um intelectual transformador (Giroux, 1987), de maneira que, desenvolvendo uma ação pedagógica intrínseca a um consistente conhecimento científico, os professores possam, de igual modo, desenvolver habilidades de ensino e aprendizagem.

Pimenta (2004) propõe que o desenvolvimento das habilidades de ensino e aprendizagem, na perspectiva abordada, deve ter como eixo a pesquisa, concebida como método, ou como caminho metodológico para a formação, de maneira que possam contribuir para a manutenção ou transformação de arranjos institucionais, das atitudes sociais, econômicas, políticas. A pesquisa-ação, como eixo desse processo, é o que poderá assegurar aos professores, em seu processo formativo, com desdobramentos em sua prática profissional, o encorajamento para problematizarem sua ação, refletindo sobre as conseqüências sociais e políticas, com vista à construção de uma prática comprometida politicamente. É nessa direção que o professor, enquanto intelectual, pode desempenhar um papel transformador.

Alicerçada nas discussões sobre a prática pedagógica e das idéias abordadas ao longo desse texto, destacamos o Estágio Curricular Supervisionado como aquele componente do currículo capaz de fomentar a prática reflexiva do futuro professor:

[...] revela-se como um espaço de construção da profissão professor e da sua profissionalidade, formando-o enquanto sujeito que tem domínio de sua própria prática, de seu papel social, com base na reflexão contextualizada na ação, sobre a ação e sobre o próprio conhecimento na ação, num processo de resignificação permanente (ForGRAD, 2002, p. 26).

A pesquisa realizada por Riani (1996), sobre a contribuição dos estágios supervisionados na formação do professor, revela o pensamento de um grande número de pessoas, dentre as quais se destacam professores e autoridades escolares:

As disciplinas Prática de Ensino e a dos Estágios Supervisionados são consideradas como de segunda mão [...] neutras, sem especificidade, sem visibilidade, sem identidade, apolíticas,, desvinculadas da realidade, com relevância apenas para a técnica e para o produto. Os alunos são apenas passivos atores no cumprimento do dever, ao passo que os professores-supervisores se limitam a cumprir a burocracia institucional (p. 26).

São questões como essas que provocam, num espaço considerado de fundamental importância para processar o movimento articulador entre a teoria e a prática, a desarticulação entre conhecimento teórico e conhecimento prático. Segundo Fávero (1992), essa desarticulação tem-se apresentado em todos os tempos, na história das idéias e na universidade, sob duas formas: uma dicotômica, e outra dialética ou de unidade.

Na concepção dicotômica, afirma a autora, o papel da universidade na formação profissional se circunscreve a favorecer a aquisição do conhecimento acumulado, não se preocupando com a elaboração de elementos que contribuem para com a intervenção na realidade social. Por outro lado, esse tipo de concepção pode manifestar-se quando a ênfase recai sobre a formação prática, como se a prática tivesse sua própria lógica, independentemente da teoria. Na concepção dialética, por sua vez, a teoria e a prática são consideradas, na proposta curricular, como núcleo articulador da formação profissional, quando trabalhada de forma integrada, constituindo-se como unidade indissolúvel (FÁVERO, 1992, p.64-65).

Riani (1996) destaca ainda que essa desarticulação já se tornou uma questão clássica, presente, inclusive, nas diferentes posturas pedagógicas, tanto nas chamadas pedagogias liberais (tradicionais) quanto nas chamadas progressistas. Assevera a autora:

Parece-nos que as relações entre teoria e prática continuam a se estabelecer de forma mecânica e desvinculada entre si. Continua prevalecendo uma concepção dualista, na qual a teoria não consegue

explicar a prática e vice-versa e que chega até mesmo a sérias contradições dentro do sistema educacional (p. 17).

Essa desarticulação, que, de certa forma, se apresenta no momento em que o aluno realiza as atividades de estágio, tem levado a universidade a refletir sobre a forma como essa disciplina vem sendo desenvolvida em função de seus desacertos e conseqüências. Essa reflexão, por sua vez, deve suscitar a compreensão de que a unidade teoria e prática deve ser considerada, como propõe Fávero, “a verdadeira alternativa acadêmico-pedagógica, no que diz respeito ao estágio curricular, tendo-se presente a dimensão formadora e a função social da universidade” (FÁVERO, 1992, p. 66).

Nesse horizonte, o estágio não pode, sob hipótese alguma, ser considerado na qualidade de mero cumprimento de uma exigência legal, desligado, portanto, de um contexto, de uma realidade. Ao contrário, deve ele ser considerado e organizado tendo-se presente a função social da universidade, o que implica entendê-lo como espaço de articulação entre a teoria e a prática, de construção de teoria e práticas, fundado na realização das atividades de ensino, pesquisa e extensão, como propõe a concepção expressa pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras – ForGRAD (2002), expressa anteriormente.

É possível que essa concepção não se concretize nas propostas dos cursos de formação. O que se observa é a ocorrência de algumas experiências pontuais que tentam vincular o estágio a uma concepção de disciplina que agrega elementos constitutivos da formação que são vivenciados em curto prazo. Nesse sentido é preciso pensar na realização de propostas que articulem a formação da identidade profissional e o imprescindível aprofundamento das teorias para que os alunos possam situar-se ante as contradições e complexidades da docência de forma que possam construir uma possível unidade indissociável, visto que “a teoria não se apresenta como um conjunto de regras e normas. É formulada e trabalhada a partir do conhecimento da realidade concreta. Quanto à prática, ela é ponto de partida e, também, de chegada” (ALVES, 1992, p.65).

1.3. As dimensões do estágio na formação de professores

Um percurso em meio às teorias sobre o estágio supervisionado possibilitou a construção de um referencial teórico e a identificação de quatro dimensões, eleitas posteriormente como categorias de análise, consideradas fundamentais para a compreensão do papel estágio na formação inicial de professores. De modo que, pelas leituras realizadas, foi possível pensá-lo enfeixando quatro dimensões: como espaço de aprendizagem da profissão pela reflexão da prática pedagógica, como elemento articulador no currículo, como elemento articulador da relação teoria e prática, como elemento articulador dos diferentes níveis de ensino: universidade e instituições escolares da Educação Básica.

Reconhecer o Estágio Curricular Supervisionado nessas quatro dimensões permitirá inferir que esse elemento curricular poderá se configurar em *locus* privilegiado da formação do professor reflexivo, assumindo papel fundamental para a formação profissional do docente que irá atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, à medida que esse elemento curricular se propõe ser, na formação inicial, elo aos contextos de trabalho, possibilitando pensar a teoria assentada nas demandas da prática.

Nessa trilha, o estágio curricular supervisionado, na esfera da formação do professor, deve ser capaz de promover aprendizagens significativas, mediante a reflexão do conhecimento e do processo de ensino-aprendizagem, cumprindo papel relevante na formação do futuro profissional da educação. A reflexão supõe, portanto, a aprendizagem significativa, dado que na inversão do percurso, a aprendizagem significativa somente se constrói mediante a reflexão da prática, sobre a prática, na prática, junto ao coletivo do ambiente de trabalho.

Nesses termos, o estágio deve ser reconhecido como espaço teórico-prático possibilitador de reflexões sobre a própria prática, sobre o pensar-fazer no processo de formação profissional, espaço de aprendizagens significativas. Deve ser reconhecido no princípio da relação teoria e prática no âmbito do currículo da formação inicial. Mais ainda: deve ser reconhecido na indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, com vista à assunção da responsabilidade social e política do

futuro professor, no compromisso com as instâncias formativas do sistema de ensino, nas condições concretas de nossa realidade social.

Para Pimenta (2005), o estágio é uma atividade teórica de conhecimento da prática dos professores. Apresenta um entendimento de prática que supõe sua indissociabilidade da teoria, explicitando que a primeira – a teoria – se faz na e com a segunda – a prática, numa relação dialética. A autora cita Vàsquez (1968, p. 234), para explicitar seu pensamento:

A dependência da teoria em relação à prática, e a existência dessa como últimos fundamentos e finalidades da teoria, evidenciam que a prática – concebida como uma práxis humana total – tem a primazia sobre a teoria; mas esse primado, longe de implicar uma contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela (apud PIMENTA, 2005, p. 93).

O entendimento acima exposto nos oferece mais elementos para pensar a relação teoria e prática no âmbito do estágio supervisionado, sobretudo quando a autora afirma que a prática não fala por si mesma, exigindo uma relação teórica com ela. Afirma, nesse sentido, que a prática nega o pragmatismo imediato, à medida que se faz na e produz teoria, ao passo que a teoria se produz na e para a prática.

Novamente Pimenta (2005) recorre a Vàsquez para consolidar a informação anterior, trazendo os “ingredientes teóricos” necessários à prática, segundo aquele autor:

- a) Um conhecimento da realidade que é objeto da transformação;
- b) Um conhecimento dos meios e de sua utilização técnica exigida em cada prática – com que se leva a cabo essa transformação;
- c) Um conhecimento da prática acumulada, em forma de teoria que sintetiza ou generaliza a atividade prática (...) posto que o homem só pode transformar o mundo a partir de um determinado nível teórico, ou seja, inserindo sua *práxis atual* na história teórico-prática correspondente [grifos nossos];
- d) Uma atividade finalista, ou antecipação dos resultados objetivos que se pretende atingir sob a forma de finalidades ou resultados prévios, ideais, que só poderão cumprir sua função prática na medida em que correspondam a necessidades e condições reais, predominem na consciência dos homens e contem com os meios adequados para a sua realização (VÁSQUEZ, 1968, p. 240 apud PIMENTA, 2005, p. 93).

Os “ingredientes teóricos” descritos por Vàsquez parecem corroborar expectativas em relação ao Estágio Curricular Supervisionado, espaço de aprendizagens significativas ou espaço de reflexão no qual, pela articulação teoria e prática, se esperam construir tais ingredientes, na perspectiva de uma *práxis* criadora (VÁSQUEZ, *apud* PIMENTA, 2005, p. 94), que configura, na explicação do autor, o nível desejável de penetração da consciência do sujeito ativo nesse processo prático.

A inserção no contexto onde o futuro professor desenvolverá sua prática profissional deve proporcionar a possibilidade de um olhar centrado, amplo e profundo sobre a complexidade que se instaura na órbita do processo de ensino e de aprendizagem que se desenvolve na realidade educacional, impelindo os acadêmicos a estabelecer, em torno dessa atividade, um exercício de reflexão que contribua, por um lado, para a compreensão de tal realidade, e, por outro, para a construção de novos conhecimentos consolidados na realidade daquele contexto educacional.

O Estágio Curricular Supervisionado, como espaço de aprendizagem da profissão pela reflexão da prática pedagógica e como elemento curricular articulador da relação teoria e prática, poderá ser também compreendido em sua dimensão articuladora no currículo. Assim está impresso, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores o estágio como componente curricular, a prática é social, pedagógica e historicamente situada. Realiza-se como processo de investigação/interpretação/explicação de uma determinada realidade educacional e se concretiza tanto em espaços educativos formais como em espaços informais.

Na qualidade de elemento articulador no currículo, não se pretende defender a hierarquização dos elementos curriculares. Pelo contrário, as disciplinas devem manter uma relação de complementaridade entre si, no exercício da interdisciplinaridade.

Na perspectiva de trabalho interdisciplinar, é possível acreditar que o estágio seja o elemento curricular detonador de debates e reflexões nas diversas disciplinas, na medida em que, sendo desenvolvido desde o início do curso, como prevê as diretrizes, os futuros docentes poderão tematizar os problemas vivenciados

por eles nas experiências do cotidiano alicerce sobre o qual atuarão como profissionais.

Por fim, em sua dimensão de elemento articulador das relações entre os diferentes níveis de ensino, o estágio Curricular supervisionado cumpre importante papel, com a potencialidade de promover, de maneira sistematizada, essa ligação.

Segundo Kulcsar (2004)⁴, o vínculo, proporcionado pelo Estágio Supervisionado, entre a universidade e a escola, é muito importante e produtivo quando se reconhece, por um lado, a distância existente entre esses dois níveis de escolaridade, e, por outro, a não-supremacia de uma instituição sobre a outra, evidenciando e acolhendo a contribuição que cada uma das instituições, dentro de sua especificidade, deve oferecer à outra.

Nesse sentido, essa relação deverá ser sempre institucionalizada, legitimada, regulamentada pela via de Políticas Institucionais, criadas e desenvolvidas em ambas as instâncias: universidade e escola, numa relação de reciprocidade, na qual se formam os alunos, futuros profissionais e se formam os professores da instituição-campo, de acordo com suas necessidades e expectativas de formação continuada, sempre com vistas ao “*ensino da melhor qualidade*”, a ser desenvolvido naquela instituição.

Vale ressaltar, e dessa vez confirmando Libâneo (2001), que ensino da melhor qualidade se refere à qualidade social da educação, que se opõe à qualidade total retirada da concepção neoliberal da economia.

Pensar o estágio curricular supervisionado nos cursos de formação de professores, compreendendo-o em suas dimensões, implica reconhecer seu compromisso com essa qualidade social da educação. Nesse sentido, estreitar vínculos institucionais – universidade e escola básica – deve representar o comprometimento com as transformações desejadas na escola e com a formação continuada dos profissionais que ali atuam.

Desenvolver projetos de formação continuada na escola, articulando-os à formação inicial, supõe tomar como ponto de partida os saberes e experiências da

⁴ KULCSAR, Rosa. O Estágio Supervisionado como atividade integradora. *In*: PICONEZ, Stela C. B. et al. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado. 10 ed. Campinas: Papyrus, 2004.

prática, adquiridos pelos professores. Isso pode se traduzir numa expressiva comunicação entre escola e universidade, à proporção que os saberes acadêmicos são debatidos com os professores, possibilitando-lhes reflexão da sua prática. Nessa troca possibilita-se a aproximação da universidade com os professores da escola de educação básica, indo a instituição universitária ao encontro dos professores, na escola ou em outras instâncias de sua atuação. Essa dinâmica constitui expressão da interação entre prática de formação e contextos reais da atuação profissional.

Nessa expressão, está posta umas das possibilidades de aproximação da universidade com a escola, ou seja, o estágio em sua dimensão articuladora no sistema de ensino.

Ao mesmo tempo, é improvável desassociar as quatro dimensões do estágio, pois são intrínsecas e resultam no desejado exercício do ensino, da pesquisa e da extensão, tomado como princípio e como caminho para a proposta de estágio, objeto desse estudo.

Nesses termos, falar da extensão é também falar do estágio, espaço no qual poderá se tornar factível o que é preconizado no Plano Nacional de Extensão Universitária (2001).

2- ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO/CAMPUS DE RONDONÓPOLIS: UMA PROPOSTA EM CONSTRUÇÃO

O presente capítulo apresenta o estágio curricular supervisionado na UFMT, *campus* de Rondonópolis, enfatiza o projeto de estágio, objeto deste estudo, proposto na perspectiva do ensino-pesquisa-extensão. Em decorrência, pretende-se desenvolver algumas idéias sobre este “tripé” que deve dar sustentação às atividades acadêmicas. De igual sorte, busca-se expressar uma concepção de extensão na correlação com o estágio curricular supervisionado, destacando o estágio supervisionado como *locus* essencial da indissociabilidade: ensino-pesquisa-extensão.

2.1. O estágio curricular supervisionado na perspectiva do ensino-pesquisa-extensão

Conforme mencionado em passo anterior, a proposta de estágio tomada como objeto deste estudo foi desenvolvida tomando, como referência, as orientações legais, incluindo as orientações do próprio Anteprojeto de Estágio e Práticas de Ensino das Licenciaturas da UFMT/CUR. Com isso, emergiu a necessidade de melhor compreender o conceito de extensão sobre o qual se pauta a referida proposta.

2.1.1 Extensão universitária: breve abordagem histórica

Segundo Gurgel (1986, *apud* SILVA, 2000), duas vertentes influenciaram as propostas de extensão em seu período inicial: as universidades populares, surgidas na Europa, no século XIX, com o objetivo de “disseminar o conhecimento técnico-científico” e a extensão vinda dos Estados Unidos, voltada para uma compreensão mais pragmática do conhecimento, com o objetivo de “prestar serviço” para o desenvolvimento das comunidades locais.

Essas duas vertentes são expressas no histórico feito por Rocha (2001), quando esclarece que a construção e a reconstrução do conceito de extensão somente podem ser feitas com base num ponto de vista histórico-evolutivo, pautando-se numa concepção mais ampliada do que seja a extensão. Segundo o autor, o conceito de extensão foi construído historicamente, sob a influência e (ou) associado a movimentos sociais maiores. Sua história, pontua ele, está associada à própria origem das universidades européias⁵.

As ações de extensão na universidade medieval estavam profundamente ligadas, e em acentuada sintonia, com a filosofia educacional da igreja, naturalmente acobertando um caráter de missão ou ação filantrópica. Depois, no iluminismo, a extensão assumiu a feição de ação revolucionária, à medida que, sob essa influência, a ciência foi enaltecida para a busca do conhecimento, com eixo na racionalidade, por oposição às interferências religiosas.

Na linha histórica, a extensão acompanha o processo de modernização da sociedade e é posta em evidência com o movimento estudantil de Córdoba, nascido na Argentina em 1918, quando os universitários assumem o extensionismo como bandeira de luta de seu movimento. Deu origem, a partir de então, à criação, em várias nações da América Latina, de universidades populares, espaço de intenso exercício da extensão, assumida pelos militantes universitários como obrigação, à

⁵ Para ampliação desse estudo, sugere-se a leitura dos livros “Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina”, organizado por Dóris Santos de Faria, editado pela editora da Universidade de Brasília, e Extensão – A face social da universidade?, de Maria das Graças Martins da Silva, publicado pela editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

medida que possibilitava a difusão da cultura a toda a sociedade (ROCHA, 2001, p. 16-19).

Na década de 30, de acordo com Silva (2000), as instituições de ensino superior começam a se estruturar sob a forma de universidade e recebem normatização para seu funcionamento por meio de decreto que estabelece o Estatuto das universidades Brasileiras, documento que, em suas diretrizes conferia referência à extensão (p. 80). No entanto, ocorre nesse período a repressão dos movimentos estudantis, e os responsáveis pela educação superior, que se estruturaram sob a forma de universidades, retomam a extensão, subtraem-lhe o caráter político e, redimensionando-a, atribuem a ela caráter de prestação de serviços.

No final da década de cinquenta e durante os anos sessentas e setentas, há forte retomada das discussões acerca da extensão universitária, a partir da iniciativa da União das Universidades da América Latina, que revia o conceito de extensão como “componente de um processo de mudança social e de difusão cultural”. Nesse período, no Brasil – anos sessenta e parte da década de setenta – a institucionalização da extensão já havia sido propiciada pela constituição de segmentos administrativos ou estruturas próprias para sua coordenação. Foi nesse período que, embora os movimentos estudantis tivessem sido reprimidos pelas ditaduras militares, foram apoiadas e realizadas experiências centradas nos estudantes, como o caso do conhecido Projeto Rondon⁶ (Rocha, 2001, p. 20-22). Contudo, os anos anteriores ao golpe de 64 foi um período de intensa mobilização social, cujos debates fertilizaram projetos de mudança social, inclusive naquilo que se referia a um projeto de universidade para a sociedade brasileira. Com o golpe militar, a extensão é desenvolvida de maneira ainda mais voltada para o assistencialismo (SILVA, 2000, p. 86-90). Foi abstraída, portanto, de sua dimensão crítica, o que pode ser considerado retrocesso na concepção de extensão, no âmbito da universidade brasileira.

⁶ O Projeto Rondon, inspirado em princípios consagrados pelo Marechal Rondon, foi proposto em 1966, e a primeira missão aconteceu em 1967, por meio de uma equipe constituída por universitários e professores, que seguiram rumo ao Território de Rondônia, onde realizaram levantamentos, pesquisas e prestaram assistência médica. O Projeto durou, como ação governamental, até 1989, quando foi extinto.

Nos anos 70 o extensionismo passou a se configurar como instrumento de política social e, na década de 80, com a fragilização das ditaduras, a extensão é assumida pelas universidades, que partem para a construção de uma prática de extensão que derivasse de seus projetos institucionais, negando, assim, os projetos nacionais, do período anterior. Segundo Silva (2000), são tempos de redemocratização que propiciaram o reaquecimento dos movimentos sociais, com forte repercussão para as universidades, que se viam questionadas e se questionavam sobre sua função.

Os fragmentos dessa história evidenciam que a discussão sobre a extensão emerge em épocas de transformações conjunturais, o que pode significar a tentativa de a universidade (ou parte dela) responder a questões sociais. Seja como for, abordar a extensão, na década de 80, qualificando-a como prática social, significou para a universidade a aliança com setores organizados da sociedade que denunciavam as desigualdades sociais e a política autoritária do Estado.

A partir de então, começa a se forjar o movimento que levaria à tentativa de se re-configurar as universidades. Diversos encontros ocorreram, em diferentes lugares, mobilizando a comunidade acadêmica acerca dos debates sobre a universidade e, nesse contexto, sobre a própria extensão, originando inúmeras experiências.

Nesse movimento de conceituação/re-conceituação da extensão universitária, Rocha (2001) referencia a contribuição de Paulo Freire, em quem buscamos o conceito de Extensão com o qual desejamos trabalhar.

Em suas análises, Freire (1985) retrata a extensão, em sua dimensão política e filosófica, e propõe a substituição do conceito de extensão pelo conceito de comunicação, que, segundo ele, não teria a característica dominante e bancária sugerida pelo sentido lingüístico da palavra.

Esta é a razão pela qual, para nós, a “educação como prática da liberdade” não é a transferência ou a transmissão do saber ou da cultura; não é a extensão de conhecimentos técnicos; não é o ato de depositar informes ou fatos nos educandos; não é a “perpetuação dos valores de uma cultura dada”; não é o “esforço de adaptação do educando a seu meio”. Para nós, a “educação como prática da liberdade” é, sobretudo e antes de tudo, uma situação verdadeiramente gnosiológica. Aquele em que o ato cognoscente

não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes (p. 53).

Extensão compreendida como comunicação. É nesse sentido que se devem incorporar as influências e as contribuições de Paulo Freire, ancorado no entendimento do ensino, pesquisa e extensão como aspectos do ato pedagógico, da mesma maneira que se deve incorporar o sentido de comunicação ao de extensão e, nessa perspectiva, a extensão deve se definir, do ponto de vista pedagógico/acadêmico, como atividade indissociável do processo ensino-aprendizagem, traduzidos também nas atividades de aula, de estágio e de pesquisa, ou seja, ensino, pesquisa e extensão como aspectos do ato pedagógico, em sua potencialidade dialógica, capaz de problematizar a realidade, conhecer e produzir conhecimento.

A comunicação eficiente exige que os interlocutores incidam sua admiração sobre o mesmo objeto; que o expressem através de signos lingüísticos pertencentes ao universo comum a ambos, para que assim compreendam de maneira semelhante o objeto da comunicação. Nesta comunicação, que se faz por meio de palavras, não pode ser rompida a relação pensamento-linguagem-contexto ou realidade. (FREIRE, 1985, p. 47)

Na perspectiva freireana, dá-se um salto qualitativo na compreensão da extensão universitária, de sua função e de seu espaço no mundo acadêmico, embora as influências sofridas no âmbito das universidades brasileiras ainda sejam aquelas referentes à extensão enquanto prestadora de serviços, sobretudo quando se observa a quantidade expressiva de instituições de caráter privado existentes no país. Por isso, as orientações e contribuições de Freire, nesse caso específico, em 1969, são bastante pertinentes e voltadas para a atualidade brasileira.

Nos termos apresentados em tópico anterior, a extensão universitária deve ser projetada para além da compreensão tradicional de *disseminação de conhecimento, prestação de serviços e difusão cultural*, concepções decorrentes da construção histórica do conceito.

2.1.2 Concepção de extensão hoje: referência para ação pedagógica

A Extensão Universitária, coerente com a concepção de educação, de sociedade, de ser humano, de formação, enfim coerente com as concepções impressas no projeto pedagógico de cada instituição, deve sugerir um fazer-pensar inserido na realidade social, um fazer-pensar que estimule a apreensão crítica da realidade e a elaboração reflexiva do conteúdo da formação profissional e do perfil profissional que se objetiva alcançar, buscando a relação com o ensino e com a pesquisa, numa articulação interna, que permita buscas suscitadas pelas demandas sociais.

Portanto, o conceito de extensão somente pode ser apreendido em presença de determinado conceito de educação, intrínseco a um projeto pedagógico.

Lamentavelmente, Botomé (2001) alerta que o conceito de extensão não tem evoluído. Afirma que, embora a extensão universitária tenha sofrido significativo aumento na sua consideração e no seu trabalho na universidade, manteve vínculo com antigos equívocos em relação às suas concepções e práticas, confirmando as críticas feitas por Freire (1985) quanto à expressão “extensão”, que deveria, segundo ele, ser superada em seu sentido etimológico e concebida como comunicação, compreensão a que já nos referimos.

Sousa (2001) assegura que basta um olhar sobre as práticas atuais da extensão e sobre as práticas de passado recente para se confirmar o que diz Botomé (2001) e afiança que “a concepção de extensão universitária como função de articuladora entre universidade e sociedade ainda não se reflete sobre a prática de forma mais geral e concreta” (p. 120).

Talvez valha ressaltar aqui que falar em universidade e sociedade pode ser a expressão de um equívoco, haja vista que a universidade é parte integrante da sociedade e, sendo assim, melhor seria dizer universidade e demais segmentos sociais, numa tentativa de romper internamente com o distanciamento entre essas instâncias.

Da mesma forma, o termo “tripé”, comumente utilizado na referência ao ensino, pesquisa e extensão, deve ser redimensionada, já que, nessa perspectiva, se pode compreender que cada um desses eixos (ou pés) seria responsável por uma função na sustentação da estrutura acadêmica. Ou seja, caberia ao ensino a tarefa de ensinar, à pesquisa a tarefa de produzir conhecimento e à extensão a tarefa de socializar tal conhecimento, quando verdadeiramente o que se deve ter é o conhecimento como eixo central de cada uma dessas dimensões. Eis um avanço necessário.

Mas, de fato, Botomé (2001) pondera que “a indissociabilidade não acontece nas atividades, e sim nas funções, que podem ficar incompletas, se não houver clareza e eficácia nas atividades que as concretizam” (p. 159).

Não obstante, pode-se dizer, a contento, que o conceito de extensão hoje se encontra ainda em construção, acenando para avanços expressivos, tanto nessa conceitualização quanto nas práticas correlatas.

O conceito de extensão expresso no Plano Nacional de Extensão Universitária, elaborado pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, lançado em 1998, tem orientado as instituições de ensino superior quanto à prática da extensão:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. (Plano Nacional de Extensão Universitária, 2000/2001, p.5)

Percebe-se que esse conceito foi influenciado pela concepção de extensão formulada no bojo dos movimentos sociais, que creditava à relação universidade/demais segmentos sociais a possibilidade de transformação social.

Pode-se ler em Botomé (2001) o alerta de que esse Fórum de Pró-reitores excluiu de sua composição as universidades que não são estatais, o que

parece contrariar o princípio da participação como direito, segmentando uma construção que necessariamente deve ser coletiva. No entanto, faz-se necessário sobrelevar a importância desse Fórum, quando em uma leitura mais atenta do seu documento se vê evidenciado o tratamento da extensão como dimensão acadêmica, sem diferenciá-la do ensino e da pesquisa. Tal posição, naturalmente, divulgada em âmbito nacional, veio fortalecer a idéia da indissociabilidade e fortalecer, de igual sorte, as práticas nas universidades.

Em decorrência da postura, há pouco apontada, do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, constituiu-se o ForExt – Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias, que tem desenvolvido consistentes estudos, debates, reflexões, ao tempo em que agrega e divulga as experiências das IES que o constituem.

De igual parte, o ForExt, que tem suas origens nos Encontros dos Pró-Reitores de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e IES Católicas, promovidos pela Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas – ABESC, tem oferecido importantes contribuições para a reflexão acerca da extensão, hoje.

Em documento⁷ produzido pelo ForExt, após a realização de sua VII Assembléia, sediada pela Universidade de Passo Fundo, em agosto de 2005, podem-se ler as seguintes dimensões sobre a Extensão:

- Dimensão axiológica e operacional da Instituição universitária e componente determinante de seu projeto institucional:
- Na relação com a sociedade, sendo uma instância que promove a integração sistêmica e dialógica entre os diversos modos de conhecimento; entre a comunidade acadêmica e sociedade em geral; e entre desejos, necessidades e demandas, e as possibilidades de solução e superação dos mesmos;
- Parâmetro axiológico e metodológico para a formação do educando, constituindo-se num espaço e num processo de aprendizagem:
- No processo de formação integral, ela é fator determinante para a integração entre o ato educativo e a práxis social, a articulação entre

⁷ Trata-se de documento oficial do ForExt, consultado em arquivo preparado para edição e publicação, que não foram feitas ainda.

compreender a realidade e responder aos seus desafios, e a interação entre o questionamento ético e o engajamento político;

- Parâmetro axiológico e metodológico da Pesquisa:
- Ela se constitui em instrumento que consegue fazer a pergunta ética ao conhecimento científico, ao mesmo tempo em que pergunta pela sua relevância social;
- Ela é momento de aplicação do conhecimento e de intercâmbio de saberes na relação universidade-sociedade, materializando uma epistemologia própria da produção do conhecimento sócio-historicamente engajado. (ForExt, Passo Fundo, 2005)

A concepção pontuada também parece se originar do mesmo entendimento expresso pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e ambas se confirmam na luta da extensão para afirmar-se como função acadêmica, no mesmo patamar do ensino e da pesquisa.

Sampaio (2002)⁸, em seu discurso de abertura do IX Encontro Nacional de Extensão e Ação Comunitária e IV Assembléia do Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias, faz reflexões necessárias para a construção de uma Política Nacional de Extensão, partindo de uma premissa básica e cinco hipóteses.

A premissa básica faz referência à pergunta pelo sentido das coisas, expressa por esse autor na seguinte pergunta: “És tu aquela universidade que estava para vir ou esperaremos por outra?”. Trata-se de perguntar pela razão de ser da própria universidade, cuja existência só faz sentido se ela (a universidade) for capaz de produzir e socializar conhecimentos que possam responder à pergunta (SAMPAIO, 2002, p.61).

Nas palavras de Freire (2001), a compreensão do ensino, da pesquisa e da extensão, ou seja, a compreensão da própria universidade, está sujeita às opções político-pedagógicas assumidas em um projeto de vida e (ou) em um projeto acadêmico.

⁸ In: IX Encontro Nacional de Extensão e Ação Comunitária. A gestão e a avaliação da extensão: Um desafio para a comunidade acadêmica, Anais 2002.

Não se faz pesquisa, não se faz docência, como não se faz extensão como se fossem práticas neutras. Preciso saber a favor de que e de quem, portanto contra que e contra quem pesquiso, ensino ou me envolvo em atividades mais além dos muros da universidade (p. 54).

Quanto às cinco hipóteses a que nos referimos, elaboradas por Sampaio (2002) a partir da premissa básica, ele informa que, para pensar uma política nacional de extensão, é preciso fundamentalmente: afirmar a natureza/identidade da universidade, afirmar a extensão adjetiva, afirmar a extensão substantiva, afirmar a extensão no campo da amorosidade, afirmar a extensão como construção coletiva.

Pela primeira hipótese, pode-se compreender que não é possível pensar uma Extensão descolada de um projeto político-pedagógico que identifique a universidade ou a instituição de ensino.

A segunda hipótese, explica o autor, refere-se ao entendimento de que a extensão é a categoria ética que pergunta pelo sentido e relevância do ensino e da pesquisa. Nesse caso, a extensão tem o papel de fazer a pergunta pela ética do conhecimento. Fala de uma extensão que considera o conceito da “extensão adjetiva”, ou seja, como uma categoria que permeia todas as ações acadêmicas para qualificá-las (p. 63).

Uma extensão compreendida em sua dimensão substantiva é capaz de oferecer ao ensino e à pesquisa referenciais de análise para a produção e socialização do conhecimento, bem como produzir ações concretas capazes de, da mesma maneira, socializar e produzir conhecimentos que respondam às demandas sociais.

Afirmar a extensão no campo da amorosidade e afirmar a extensão como construção coletiva faz referência ao enfrentamento das diferenças e superação de preconceitos que, impedem a convivência amorosa entre os pares, entre os diferentes segmentos sociais, voltados para a construção de um projeto social emancipador.

As reflexões realizadas permitem ponderar a extensão como referência axiológica para as atividades da universidade e, naturalmente, podem ser utilizadas como referência para pensar o Estágio Curricular Supervisionado realizado nos

cursos de licenciatura da UFMT, conforme supõe o Anteprojeto de Práticas de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado das Licenciaturas da UFMT, no qual se pode compreender, juntamente com S. Rocha (2007), que:

[...] o estágio não pode, sob hipótese alguma, ser considerado como mero cumprimento de uma exigência legal, desligado, portanto, de um contexto, de uma realidade. Ao contrário, ele deve ser organizado tendo-se presente a função social da universidade, o que implica em entendê-lo como espaço de articulação entre a teoria e a prática, de construção de teoria e práticas, a partir da realização das atividades de ensino, pesquisa e extensão (p.1).

Nessa perspectiva, a extensão se configura como espaço de mediações pedagógicas, retrata uma forma de docência, e o Estágio Curricular Supervisionado se apresenta como espaço para a extensão, suporte para o exercício da docência no ensino superior, alicerçado em propostas institucionais como a citada a seguir.

A proposta de projeto de estágio curricular para o Curso de Pedagogia do CUR/UFMT apresenta-se híbrida, na medida em que associa ensino-pesquisa e extensão. É um projeto que interliga ações em fases que se sucedem, evitando-se buscas de um aluno isolado, visto que há um projeto coeso, com princípios e filosofia de formação (Anteprojeto de Práticas de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado das Licenciaturas da UFMT, 2005, p. 23).

À medida em que é proposto institucionalmente, o estágio define seus objetivos como uma das formas de extensão universitária, legitimando-se no âmbito da parceria com outro segmento social – a escola de educação básica –, que é reconhecida e valorizada como campo que reúne condições para a formação acadêmica qualificada. Ao mesmo tempo, o estágio se confirma como instrumento de comunicação da universidade, no ensino, na produção do conhecimento e na socialização em movimento, num processo de retroalimentação das mesmas dimensões.

A proposta institucional de estágio curricular do CUR/UFMT é de um projeto colaborativo centrado no sujeito - o aluno, envolvendo instâncias como: a ESCOLA, a UFMT e outras parcerias. Compreende-se que o projeto deve ter como pressuposto metodológico atividades que contemplem: o ensino, a pesquisa e a extensão (Anteprojeto de Práticas de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado das Licenciaturas da UFMT, 2005, p. 13).

Essa é também a compreensão expressa no Plano Nacional de Extensão Universitária:

O estágio curricular é alçado como um dos instrumentos que viabilizam a extensão enquanto momento da prática profissional, da consciência social e do compromisso político, devendo ser obrigatório para todos os cursos, desde o primeiro semestre, se possível, e estar integrado a projetos decorrentes dos departamentos e à temática curricular, sendo computado para a integralização do currículo de docentes e discentes (p.6).

A extensão deve, portanto, ser pensada como ensino e de igual sorte, como campo de teorizações, tendente à elaboração e re-elaboração de conhecimentos, conhecimentos como dimensão social, assumindo assim suas prioridades e cumprindo importante papel acadêmico, a serviço da sociedade. É nesse sentido que a tão conclamada indissociabilidade entre as atividades de extensão, ensino e pesquisa é fundamental no fazer acadêmico, porque exige transformações e re-significações no processo pedagógico, considerando professores e alunos como sujeitos do ato de ensinar e aprender, levando à socialização do saber acadêmico.

As reflexões sobre a extensão oferecem elementos para pensar também o estágio. O espaço e tempo de formação, criados pelo Estágio Curricular Supervisionado, poderão se traduzir numa experiência de extensão, na qual o estagiário, na condição de sujeito do conhecimento, inserido em um meio relacionado com sua formação acadêmica, poderá desvelar problemas, identificar temas capazes de gerar debates e pesquisas na vivência de situações concretas de aprendizagem, que possibilitam o confronto com a realidade social na qual ele irá atuar futuramente como profissional, cumprindo, dessa maneira, objetivos relativos ao ensino, à pesquisa e à extensão.

Depreende-se do exposto que a extensão pode ser traduzida, pois, nas atividades de Estágio, elemento curricular que se expressa a partir do ensino – divulgação de um conhecimento elaborado da pesquisa – re-elaboração do conhecimento divulgado, da extensão – socialização/comunicação do conhecimento elaborado e re-elaborado, com vista à realidade concreta, desenvolvido mediante a visão de um todo social, numa articulação interna que se permite a retro-alimentação

de cada uma das instâncias, pelo questionamento, pela problematização das situações vistas, vividas, experienciadas.

É nessa perspectiva que se deve buscar desenvolver projetos de estágio que se vinculem a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de construção e apropriação de saberes, mediante conteúdos e habilidades, pensamentos e ações, que implica escolha e assunção de valores, implica compromisso ético-político-social por parte daquele que se faz profissional nesse processo de aprendizagem. Desenvolver e pesquisar projetos de estágio que superem a estrutura burocrática das instituições e se constituam na sua potencialidade formativa de sujeitos históricos e sociais, apresentando formas de estudo, análise e problematização dos saberes nelas praticados, tendo sempre como referência a perspectiva do ensino-pesquisa-extensão.

O Anteprojeto Institucional de Práticas de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado das Licenciaturas da UFMT, campus de Rondonópolis orienta experiências de Estágio Curricular Supervisionado nos termos já apontados, motivo pelo qual foi tomada uma experiência de estágio ali desenvolvida como objeto de pesquisa.

2.2 - O Estágio na Pedagogia da UFMT/Campus de Rondonópolis

A iniciativa da UFMT, no propor um projeto de estágio assentado em metodologia participativa, teve como ponto de partida a necessidade de os professores orientadores manterem uma reflexão permanente, de maneira que esse elemento curricular pudesse significar o aprofundamento das teorias estudadas no interior das disciplinas cursadas. De igual modo, uma aproximação significativa do futuro docente com a realidade pedagógica do trabalho educativo, numa perspectiva de consolidação e ampliação dos conhecimentos construídos no decorrer do processo formativo e a produção de novas teorias sobre a prática.

Nas palavras de S. Rocha (2007), o estágio é entendido, nessa perspectiva, como uma articulação que se efetiva ao longo do curso e se desenvolve

pelas aprendizagens interativas entre conteúdo, prática, cotidiano da escola, formação política do professor, e outros conhecimentos possíveis (p.1).

Garske e S. Rocha (2004) descrevem a organização do estágio na Universidade Federal de Mato Grosso, Campus de Rondonópolis (UFMT/CUR), anteriormente à elaboração do atual anteprojeto de estágio, explicitando, à luz daquele quadro, a necessidade de se manter uma reflexão permanente sobre o tema, entendido como aproximação significativa do aluno estagiário com o cotidiano de sua futura profissão (p. 2).

Perante essa realidade, afirmam Garske e S. Rocha que um grupo de professores se preocupou em estruturar um projeto que desse sentido à formação e propiciasse aos alunos vivenciar os dilemas do cotidiano da profissão docente.

O entendimento há pouco descrito é a expressão da concepção de estágio supervisionado explicitada no Anteprojeto de Práticas de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado das Licenciaturas da Universidade Federal de Mato Grosso (2005):

[...] espaço em que a articulação entre teoria e prática se constitui como verdadeira alternativa acadêmica e pedagógica, o estágio curricular supervisionado passa a se constituir como espaço em que o futuro profissional acaba tomando consciência dos problemas existentes no campo da educação e passa a demonstrar a capacidade de propor, a partir de discussões, pesquisas, a elaboração de alternativas de solução. Esta justamente aí o cumprimento, pela disciplina estágio curricular, da dimensão formadora e da função social da universidade (p. 7).

De acordo com o referido Anteprojeto, seria necessário que nova proposta de estágio atingisse pontos fulcrais do ensino, como a organização da escola, os dilemas da gestão e a construção do plano político pedagógico coletivo a implementação da formação continuada dos professores em serviço nas instituições-campo, haja vista que suas concepções de ensino subjazem às suas práticas. O Anteprojeto propõe também, o trabalho com os professores e alunos visando à superação das dificuldades, como ainda a instituição da pesquisa colaborativa e projetos de intervenção nas instituições-campo (Anteprojeto de Práticas de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado das Licenciaturas da Universidade Federal de Mato Grosso, 2005, p.4-5).

Assim, contou-se com a criação de uma proposta que pudesse confirmar o estágio como uma disciplina que fosse elemento articulador no currículo, elemento articulador da relação teoria-prática que se manifestasse na articulação entre a instituição escolar na qualidade de campo de estágio, e a universidade.

Diante disso, foram delineados os seguintes objetivos, descritos no corpo do texto do Anteprojeto:

- propor um estágio diferente dos até então desenvolvidos, procurando aprofundar as relações com a escola e a realidade que a cerca: a comunidade escolar e os problemas que afligem o bairro; as práticas dos professores e sua formação; o olhar do aluno sobre o seu papel e as concepções que tem sobre as práticas dos professores;
- intensificar as relações entre a universidade e a escola-campo: firmar convênios e implantar projetos de intervenção-ação-reflexão de tempo duradouro, aproximadamente 3 anos, a fim de possibilitar uma ação mais coesa e aprofundada na formação com os docentes.
- investir em alternativas de inclusão do aluno na aprendizagem, que passa pelo entendimento da cultura escolar, da gestão, das relações pedagógicas da formação docente e das concepções com as quais trabalham a educação.
- adotar a pesquisa em todas as fases do estágio para dar melhores condições de conhecimento da escola. (Anteprojeto de Práticas de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado das Licenciaturas da Universidade Federal de Mato Grosso, 2005, p.5).

2.2.1 O Início da experiência com o novo projeto de Estágio Curricular supervisionado

A busca da unidade teoria-prática se firma como pressuposto teórico-metodológico da proposta em um trabalho coletivo que envolva o debate entre todos os professores das licenciaturas. Depreende-se da leitura do Anteprojeto, elaborado por iniciativa do grupo de orientadores de estágio das licenciaturas CUR/UFMT, que a proposta por eles construída constituiu-se em um avanço na direção da unidade teoria e prática, na perspectiva do compromisso social da universidade.

A idéia que se apresenta é a de que o estágio curricular, além da dimensão pedagógica, deve trabalhar na perspectiva de contribuição social, e, sendo assim, há que se rever a forma como muitas ações implementadas, na perspectiva de redimensioná-las e encontrar nelas o sentido social (Anteprojeto de Práticas de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado das Licenciaturas da Universidade Federal de Mato Grosso, 2005, p.5).

Expressando ainda melhor a compreensão desse pressuposto no veio da proposta, o Estágio é tomado como elemento “articulador das relações teoria e prática nas licenciaturas” e, em decorrência, elemento “articulador do currículo”.

O estágio curricular supervisionado, entendido como o espaço de coroamento formativo da relação teoria e prática e sob a forma de dedicação concentrada, consiste em eixo norteador das experiências do aprender a ser professor. Seu projeto constitui-se em um compromisso que envolve a todos os docentes das licenciaturas, visto que é uma proposta de indissociabilidade de teoria e prática que permeia toda a proposta acadêmica voltada para a formação profissional (Anteprojeto de Práticas de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado das Licenciaturas da Universidade Federal de Mato Grosso, 2005, p. 11).

O Anteprojeto de Práticas de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado da UFMT é o documento que tem orientado, na instância da UFMT, a realização dos estágios supervisionados e das práticas pedagógicas reflexivas, no contexto do estágio supervisionado deu origem a um projeto de estágio desenvolvido por alunas do curso de Pedagogia numa escola pública da periferia da cidade de Rondonópolis/Mato Grosso. Este projeto de estágio, de acordo com depoimentos de estagiárias que serão realçados em outro tópico, é uma expressão de práticas pedagógicas reflexivas e aprendizagens significativas no contexto do estágio supervisionado e, por essa razão, constituiu objeto de estudo da pesquisa em pauta.

Tomando como referencial o Anteprojeto Institucional de Práticas de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado das Licenciaturas da UFMT/Campus de Rondonópolis, a Proposta de Estágio foi pensada para ser desenvolvida numa escola pública da periferia de Rondonópolis/MT, com a turma do curso de Pedagogia.

O contato inicial com a escola-campo foi feito por uma das professoras do curso, supervisora do estágio, que apresentou o Anteprojeto Institucional de Estágio externalizando o propósito de estabelecer com aquela instituição uma relação de reciprocidade, na perspectiva daquilo que se propunha no Anteprojeto.

A intenção posta, rumo à institucionalização da proposta, seria a de desenvolver atividades de estágio naquela escola pelo período de pelo menos três anos, alternando, naturalmente, as turmas de estagiários. Mantendo dessa maneira

o vínculo com a escola-campo, seria possível romper com a fragmentação do trabalho, dando às atividades de estágio o necessário trato institucional, à medida que a relação foi estabelecida em termos institucionais, e não pessoais, como muitas vezes sucede nas iniciativas isoladas de estágios.

Após a inserção consentida das estagiárias na escola-campo, procedeu-se a um período de observação, quando, em duplas, elas entraram nas salas de aula para realizar a observação reflexiva do movimento cotidiano daquele ambiente educativo, da relação professor-aluno, da metodologia, enfim, do contexto da sala de aula, na relação com a escola em sua totalidade.

Feita a abertura do campo de estágio, pretendia-se, considerando os objetivos e a fundamentação teórico-metodológica posta no Anteprojeto Institucional, desenvolver proposta de estágio ou projeto de estágio⁹ que envolvesse, além dos estagiários, toda a comunidade educativa, convidada a participar do processo desde sua elaboração até a efetivação da proposta, que foi estruturada após o levantamento inicial das necessidades da escola-campo e das expectativas dos profissionais daquela escola em relação ao estágio.

Esse diagnóstico inicial foi realizado em diversos encontros, que tiveram a participação dos professores da escola-campo, dos estagiários e dos professores supervisores do estágio, com a intenção de conhecer a organização da escola, os dilemas da gestão e o plano político-pedagógico, conforme indicado no Projeto Institucional. Além desses encontros, foram implementadas pesquisas com os pais da comunidade escolar, com os alunos e professores.

Percebe-se que, desde sua gênese, o Projeto de Estágio se manifestou coerente com as orientações do Projeto Institucional, que prevê em seus objetivos a realização de um “estágio diferente dos até então desenvolvidos, procurando aprofundar as relações com a escola e a realidade que a cerca [...]” (p. 5).

⁹ Para o desenvolvimento da “proposta de estágio” foi elaborado coletivamente um “projeto de estágio”, que envolveu todos os atores envolvidos no processo: professores da instituição-campo, estagiárias, alunos, comunidade escolar. Para fazer uma diferenciação, sempre que nos referirmos ao projeto maior, ou seja, ao Anteprojeto Institucional de Práticas de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado das Licenciaturas da UFMT – Campus de Rondonópolis, nós o chamaremos de Anteprojeto Institucional e, à proposta de estágio desenvolvida, chamaremos “projeto de estágio” ou “proposta de estágio”.

Corroborando Pimenta (2004), que aponta que a pesquisa deve ser o caminho metodológico para a formação do professor, tomou-se a pesquisa como eixo norteador no Projeto de Estágio, confirmando também uma das intenções do Projeto Institucional, de assegurar estreita relação entre teoria e prática, relação que pode se manifestar, entre outras maneiras, nas “atividades de pesquisa no interior da escola, nos órgãos administrativos, ONGs, movimentos sociais, instituições formativas [...]” (Anteprojeto Institucional, p.10).

Nessa perspectiva, procedeu-se, pois, à realização dos referidos encontros e à implementação das pesquisas com a comunidade escolar, que possibilitaram o conhecimento de dados fundamentais para a elaboração do Projeto de Estágio e que se delinearão, conforme expresso em S. Rocha (2007), na (1) necessidade de implementação de projetos na área de relacionamento entre escola-comunidade; (2) na necessidade de refletir sobre as práticas dos professores da escola e sobre o atendimento à diversidade e diferenças como um processo de inclusão nas salas de aula; (3) no propósito de ouvir os pais dos alunos e procurar, com base numa iniciativa da escola, dirimir ou minimizar problemas do bairro que mais os afligem, detectado pela pesquisa como a violência; (4) na busca de metodologias de ensino-aprendizagem socializadoras que envolvam pais, professores, gestores e comunidade em uma finalidade de ensino que tenha o aluno como sujeito e foco de todas as ações; (5) no resgate da leitura e da literatura infantil, apontado pelos professores como o necessário acesso ao ato de ler como prazer e como fator construtivo das aprendizagens em que o imaginário subsidia a escrita, tornando-a mais fluida; (6) na retomada das teorias de aprendizagem e de ensino, bem como das metodologias participativas, principalmente quando a escola optou por trabalhar o tema gerador como uma proposta socializadora para os problemas assinalados pelas pesquisas.

O estágio teve início com a formação continuada dos professores, dado que nenhuma proposta se solidifica sem que todos os envolvidos dominem os mesmos aportes teóricos, para que possam dialogar, divergir, construir e transitar com segurança por seus enunciados e acompanhar seu desenvolvimento. Por essa senda, a formação continuada dos professores com as estagiárias se iniciou tendo como ponto de partida as temáticas selecionadas pelos sujeitos envolvidos: professores, gestores e comunidade. Seguiu-se à formação continuada o estudo

com afinco da proposta socializadora do tema gerador como metodologia indicada para abordar o problema que afligia o bairro, problema identificado nas pesquisas, ou seja, a violência, trabalhada no estágio com o título “de mãos dadas pela paz”.

S. Rocha (2007), uma das professoras orientadoras do estágio, assim se expressa sobre a organização das atividades no âmbito da proposta:

Apresentou-se como proposta para o primeiro ano – 2005 – em uma escola pública periférica o Tema Gerador indicado pela comunidade: “De aos dadas pela paz” cujo resultado da pesquisa evidenciou a violência como principal tormento aos moradores do bairro. Assim sendo, trabalhar a paz foi um tema possível para contar com a comunidade com palestras sobre segurança pública, como entender a criança em suas fases, prevenção contra drogas, o alcoolismo, a religiosidade na família entre outros sub-temas acerca dos quais se atingiria a meta maior, por meio dos conteúdos que programavam aprendizagens voltados às temáticas semanais assistidas pelas crianças e comunidade escolar (p.5).

Sobre o envolvimento das alunas estagiárias, a autora diz:

Os estagiários, por sua vez, viam-se envolvidos na busca de pessoas da sociedade que pudessem fazer palestras, sendo eles psicólogos, policiais, médicos, programas anti-drogas, A. Anônimos, Resgate-Samu, entre outros, procurando o teor das palestras e programando os conteúdos e vivências para as crianças em torno dos temas que eram trabalhados a cada semana (S. ROCHA, 2007, p. 6).

A proposta de estágio em questão previa, de acordo com as orientações do Projeto Institucional, a realização da formação continuada dos professores, pela realização de palestras e debates, além de reuniões problematizadoras. Sobre esse aspecto, S. Rocha (2007) elucida:

Os professores, por sua vez, acompanhavam os planejamentos, as aulas, as músicas, teatros, artes, preparados pelas estagiárias que deveriam desenvolvê-los de forma interdisciplinar, isto é, sem ruptura no desenvolvimento dos conteúdos, em um currículo por atividades socializadoras. A formação continuada foi oferecida aos professores, sob a forma de extensão e os projetos de literatura infantil para as crianças e o projeto de apoio pedagógico aos alunos com dificuldades de aprendizagem foram associados ao estágio. O projeto de formação continuada era desenvolvido pelos professores da UFMT em parceria com o Centro de Formação e Atualização do Professor/SEDUC e os demais projetos foram desenvolvidos pelos estagiários e suas orientadoras, além das atividades de regência em sala de aula (p. 6).

A partir das pesquisas realizadas pelas estagiárias, foi possível a proposição, estruturação e desenvolvimento de subprojetos na escola: (1) Apoio Pedagógico numa perspectiva de inclusão para as crianças com alguma dificuldade de aprendizagem; (2) Literatura Infantil e Biblioteca Escolar, para o desenvolvimento da leitura como atividade prazerosa e (3) Docência, na identificação da concepção dos alunos sobre uma boa aula, um bom professor e uma boa escola.

O estágio supervisionado consistiu no desenvolvimento dos subprojetos referenciados no parágrafo anterior, mediante a atuação de toda a turma de estagiárias que foi criteriosamente dividida entre os subprojetos. Estes contaram, cada um, com seu planejamento próprio, no atendimento às necessidades da escola e da comunidade, e teve seu término em novembro de 2005. Tais subprojetos estarão no foco das análises realizadas no tópico seguinte.

2.3 - O tema gerador como orientação metodológica do estágio na perspectiva da formação social e política do futuro professor

O tema gerador foi concebido na proposta de estágio como uma orientação metodológica que possibilitaria a abrangência desejada para as atividades que se propunha desenvolver. Para a identificação do tema, fez-se necessário o levantamento preliminar da realidade local, pesquisa-ação participante, busca de dados na comunidade escolar (estatísticos, socioculturais, econômicos, políticos), de maneira a identificar a situação ou as situações consideradas significativas para o trabalho das estagiárias naquele contexto.

A proposta de estágio em apreço se estruturou, a partir do Tema Gerador¹⁰: “a paz na escola”. Nesses termos, tomou-o como uma proposta socializadora, diante do desafio epistemológico no tocante à formação profissional do futuro professor, numa perspectiva social e política.

¹⁰ A expressão Tema Gerador está ligada à idéia de Interdisciplinaridade e está presente na metodologia freireana pois tem como princípio metodológico a promoção de uma aprendizagem global, não fragmentada, que visa a integração do conhecimento e a transformação social.

Em Paulo Freire e em teóricos identificados com uma abordagem crítica da educação, encontramos a proposta de um trabalho pedagógico associado a uma visão transformadora, fundamentando a possibilidade de transformação social, com compromisso político.

Entre outros teóricos, Giroux (1997) ressalta, baseando-se em Freire, que a possibilidade de práticas emancipadoras está associada à união de teoria e prática, que, da mesma forma, não se dissocia da “experiência concreta de ouvir e aprender com os oprimidos”. Ou seja, a compreensão do mundo real, situado na ação de cada um, resulta da relação teoria-prática, o que origina diferentes formas de produção e de práticas.

Giroux (1997) afirma que aos professores tem sido delegada a tarefa de meros executores, encarregados de cumprir definições e objetivos determinados por outros que estão alheios à realidade cotidiana da sala de aula. Dessa forma, o professor perde muito de seu poder, que perpassa por decidir e encaminhar sua prática. Nessa perspectiva, o autor ressalta o papel do professor como profissional da reflexão, como intelectual transformador comprometido com uma ação política. Assevera:

Essencial para a categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder [...]. Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora; isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar e prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas (p. 163)

Kincheloe (1993) também resgata Paulo Freire, quando discute sobre a formação do professor como compromisso político, especialmente ao discorrer sobre a pesquisa-ação, como poderosa ferramenta de ensino. Explica que Paulo Freire engajava os alunos como companheiros nas atividades de pesquisa, encorajando-os a pensar sobre seus próprios pensamentos, pela imersão nas percepções de si mesmos e no mundo em torno deles:

Todos se juntam na investigação, aprendendo a criticar, a ver mais claramente, a pensar num nível mais elevado, a reconhecer a forma como suas consciências são socialmente construídas. Quando os professores colocam o método de Freire para funcionar nas suas próprias salas de aula, eles ensinam aos alunos as técnicas de pesquisa que aprenderam. Professores são ensinados nas habilidades de trabalho de campo tais como observar, entrevistar, fotografar, filmar, gravar, tomar nota e coletar histórias de vida. Tais atividades fornecem um contexto oportuno para os professores se engajarem com os alunos numa meta-análise epistemológica — o coração e a alma do movimento para a pós-formalidade. (p.181)

Para Kincheloe, os ensinamentos de Freire em pesquisa-ação são subversivos, opondo-se à passividade, à acriticidade, à apoliticidade, desafiando para a construção consciente e para uma ação política decorrente dessa consciência.

Esse contorno oferece elementos para refletir sobre o trabalho com o Tema Gerador como ferramenta de construção do conhecimento, na perspectiva da formação social e política do futuro profissional da educação.

Ao tomar o Tema Gerador como metodologia de trabalho no estágio, circunscreve-se à possibilidade de trabalho reflexivo, na interação com o todo social e na interface da teoria e da prática educacional, como inspira a própria teoria acerca do Tema Gerador.

De acordo com Paulo Freire (1980), para se encontrar o Tema Gerador é preciso buscar a totalidade do conhecimento, o próprio pensamento do homem sobre sua vida, sobre sua realidade, que está em seu fazer/pensar constante. É preciso buscar o conhecimento sobre os desejos e aspirações desse homem, na compreensão de que o tema a ser problematizado se reveste da humanidade inerente ao sujeito que se busca conhecer, ou seja, as questões são questões humanas.

Sobre isso Freire (1980) assegura que “captar estes temas é compreendê-los, e compreender, portanto, os homens que os encarnam e a realidade à qual se referem”. A busca pelo tema gerador, segundo Freire, implica a consciência da realidade e uma consciência de si, gênese de uma prática educativa libertadora. Freire nos diz que [...] toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem a quem queremos educar (p. 34).

Diante disso, deve-se voltar para a investigação e para a análise da realidade, numa postura dialógica e, nesse sentido, pode-se afirmar que o princípio maior dessa metodologia esteve presente durante toda a realização da experiência do estágio: o diálogo que, segundo Freire (1987) começa na busca do conteúdo programático a ser trabalhado.

Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade começa não quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação (p. 47).

Entende-se com Paulo Freire que os temas geradores são extraídos da problematização do contexto social dos educandos, o que supõe, por uma metodologia dialógica, o estudo da realidade e a organização dos dados extraídos durante esse estudo, o que dará origem aos conteúdos de ensino, objetos do diálogo. Segundo o teórico, a transmissão de conteúdos estruturados fora do contexto social do educando é considerada "invasão cultural" ou "depósito de informações" porque não emerge do saber popular. Portanto, antes de qualquer coisa, é preciso conhecer o educando. Conhecê-lo como indivíduo inserido num contexto social de onde deverá sair o "conteúdo" a ser trabalhado.

Por isso é que não podemos, a não ser ingenuamente, esperar resultados positivos de um programa, seja educativo num sentido mais técnico ou de ação política se, desrespeitando a particular visão de mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de "invasão cultural", ainda que feita com a melhor das intenções. Mas "invasão cultural" sempre (FREIRE, 1987, p. 49).

Compreende-se que, para Freire (1987), a tematização da realidade é a base para uma educação crítica, dialógica, que propõe ações coletivas como fomentadoras das mudanças sociais, econômicas e políticas do meio. A partir dessa tematização, teoria e prática não se separam, pois se busca uma formação integral, humana e politicamente comprometida com os excluídos. Assim, a tematização não é um fazer pronto e acabado. Antes é o resultado de uma pesquisa participativa realizada por agentes da educação.

É importante reenfatizar que o “tema gerador” não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homem-mundo. Investigar o “tema gerador” é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis. A metodologia que defendemos exige, por isso mesmo, que, no fluxo da investigação, se façam ambos sujeitos da mesma – os investigadores e o homem do povo, que aparentemente, seriam seu objeto.

Quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela. (p. 56)

Ante as referências há pouco apontadas e ponderando o desenvolvimento do Projeto de Estágio em questão, consideramos importante ressaltar que o tema gerador deve estar carregado de sentido comunitário e requer análise da realidade para definir o que será trabalhado com os alunos.

As leituras realizadas acerca do Projeto de Estágio, bem como os depoimentos recorrentes quanto à efetivação da experiência denotam a proximidade do referido projeto com as orientações acerca do trabalho com temas geradores. Trata-se de prática pedagógica comprometida com a transformação social, opção assumida no âmbito do Projeto de Estágio que, no cotidiano da comunidade escolar, buscou subsídios para sua realização, em coerência com aquilo que se propõe no Projeto Institucional e em coerência com a opção teórico-metodológica assumida.

Decorrente desse trabalho, desenvolvido à luz do pensamento freireano e de seus interpretadores, tem-se o desenvolvimento da observação, da análise e da crítica da realidade, no espaço onde essa realidade se manifesta, com todas as suas complexidades e especificidades podendo ser investigadas, compreendidas, contestadas, problematizadas, o que implica a assunção de compromisso político e social, posto que, segundo Freire (2000), a presença do homem no mundo acarreta escolha e decisão, jamais sendo uma presença neutra.

Pelo tema gerador busca-se o outro, abre-se ao outro e compromete-se com o outro, em um movimento dialético no qual a prática é instrumentalizada pela teoria, produzindo, pelo compromisso da transformação social a favor das classes menos favorecidas, novas teorias e novas práticas, por meio de ações significativas, com clara intencionalidade político-pedagógica.

Não seriam poucos os exemplos, que poderiam ser citados, de planos, de natureza política ou simplesmente docente, que falharam porque os seus realizadores partiram de sua visão pessoal da realidade. Porque não levaram em conta, um mínimo instante, os homens em situação que se dirigia seu programa, a não ser como puras incidências de sua ação. (FREIRE, 1987, p. 48).

Segundo Kincheloe (1993), “os professores devem entender os fatores sociais e políticos que contribuem para a produção do conhecimento” (p. 187), para a transformação social. Trata-se de fazer a análise crítica da realidade existente, como condição para sua transformação.

Compreende-se que esse foi o sentido da realização da pesquisa-ação para a identificação do tema gerador – De mãos dadas pela paz –, que deu origem à proposta de estágio em tela: ir ao encontro da comunidade escolar com o objetivo de ouvi-la, conhecê-la, compreendê-la, abrir-se a ela e comprometer-se com ela para construção de uma proposta conscientizadora e mobilizadora da participação de todos, proposta propulsora da desejada transformação.

Dentre seus escritos, Freire ressalta o papel do sonho e da utopia como elementos mobilizadores da busca pela transformação. Ele diz: “o que não é possível, porém, é sequer pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto” (2000, p. 26). Da mesma maneira, Freire (2000) mostra a existência e o papel das resistências:

Na verdade, a transformação do mundo a que o sonho aspira é um ato político e seria uma ingenuidade não re-conhecer que os sonhos têm seus contra sonhos. É que o momento de que uma geração faz parte, porque histórico, revela marcas antigas que envolvem compreensões da realidade, interesses de grupos, de classes, preconceitos, gestação de ideologias que se vêm perpetuando em contradição com aspectos mais modernos. (...) Daí toda a natureza contraditória e processual de toda realidade (p. 26).

A ocorrência de resistências e a urgência em superá-las conduzem à necessidade de repensar as relações, buscando caminhos alternativos, buscando o estabelecimento da comunicação efetiva, na condição de campo de construção do diálogo, e da educação, como possibilidade de superar práticas conservadoras. Não no sentido da dominação, logicamente, mas no sentido do compromisso e da transformação.

Somente pela consciência, advinda do conhecimento, é possível superar ou romper resistências, na assunção de compromissos sociais e políticos, com vista à transformação.

A consciência é consciência do mundo: o mundo e a consciência, juntos, como consciência do mundo, constituem-se dialeticamente num mesmo movimento – numa mesma história. Em outros termos: objetivar o mundo é historicizá-lo, é humanizá-lo. Então o mundo da consciência não é criação, mas sim elaboração humana. Este mundo não se constrói na contemplação, mas no trabalho (FREIRE, 1987, p.9).

A concepção abordada se faz num percurso histórico, em que cada um deve se construir igualmente como sujeito, e não como objeto, rumo à concretização de uma prática coerente com os propósitos de transformação social.

O trabalho com temas geradores pode se constituir em caminho metodológico para a construção desse conhecimento crítico da realidade, conhecimento que embasará o debate sobre a prática social, colocando a problemática como objeto do trabalho docente, como conteúdo de ensino, numa visão libertadora da educação, como se propôs realizar na proposta de estágio, objeto do presente estudo, sobre o qual faremos, na seqüência, a análise de dados, após a explicitação da metodologia realizada.

3 – A REALIZAÇÃO DA PESQUISA: METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS

Para construir o conhecimento sobre o estágio, sistematizado agora no presente trabalho, cumpriu-se uma primeira aproximação mediante o estudo bibliográfico de autores que são referência nos debates e pesquisas sobre formação de professores.

Numa segunda aproximação, procedeu-se ao estudo dos documentos que regulamentam a formação de professores no Brasil, tais como os pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno (CNE/CP), além do estudo Anteprojeto de Práticas de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado das Licenciaturas da UFMT, *campus* de Rondonópolis, documento elaborado coletivamente pelos professores daquele *campus*, os quais atuam na área do estágio.

A partir dessas duas aproximações, chegou-se à necessidade de estudar a concretude do estágio curricular, buscando um conhecimento empírico sobre a maneira pela qual a disciplina se desenvolve no curso de graduação de pedagogia. Identificou-se a turma que estava em processo de conclusão da referida disciplina, a tempo de assistir ao seminário, no qual essas alunas apresentariam as atividades desenvolvidas no estágio à turma que iniciaria, naquele semestre, a mesma disciplina.

Nesse contato, já foi possível expor a intenção da realização da pesquisa, informando que parte delas seria convidada a participar como sujeitos de pesquisa.

As graduandas ali presentes disponibilizaram os trabalhos de conclusão de disciplina, os chamados “relatórios de estágio”, os planejamentos diários, o projeto do estágio que foram também analisados como instrumento para coleta de

dados, possibilitando a triangulação: Relatórios de Estágio ou Memoriais de Formação – como foram denominados, entrevistas semi-estruturadas, documentos orientadores do estágio (pareceres, resoluções, Anteprojeto Institucional de Estágio da UFMT/ROO).

A pesquisa de campo constituiu, pois, a terceira aproximação, e em cada movimento realizado na construção da empiria, foram utilizados os procedimentos/instrumentos que se apresentavam como mais adequados naquele momento. No caso, como já mencionado, o questionário ou roteiro das entrevistas (anexo nº. 01) utilizado na coleta de dados, por amostragem, com as alunas da disciplina de estágio. O instrumento foi composto por questões abertas e pretendeu levantar dados sobre a concepção de estágio do graduando, quais suas expectativas em relação à disciplina e em que medida elas foram alcançadas ou não. Buscou-se também levantar dados sobre atuação como estagiário, no processo de elaboração e desenvolvimento da proposta, com a escola-campo, além de dados sobre as mudanças ocorridas no pensamento do estagiário ao término da realização da proposta, ensejando identificar, nas falas, a informação sobre a contribuição daquela disciplina para sua aprendizagem profissional da docência. Bem como, quais foram os avanços percebidos por eles, mediante a construção de aprendizagem possibilitada pela experiência do estágio supervisionado, em meio a outros elementos.

Após a realização das entrevistas e o estudo da proposta de estágio elaborada pelas estagiárias, com a escola-campo e professora responsável pela disciplina, foram selecionadas três estagiárias como sujeitos de pesquisa, do total de trinta e cinco.

A efetivação da proposta de estágio foi feita por subgrupos de atuação na escola, o que possibilitou o desenvolvimento pelas estagiárias de três frentes pedagógicas: um grupo trabalhando o subprojeto de literatura na escola, outro grupo com o subprojeto de regência, e um terceiro grupo com o subprojeto de apoio, direcionado para “alunos com alguma dificuldade de aprendizagem”.

Ao tomar conhecimento dessa estrutura, decidiu-se selecionar aleatoriamente uma estagiária de cada um dos subgrupos, de maneira a ter uma visão ampliada da experiência desenvolvida. Feito isso, das 03 (três) estagiárias,

foram coletados dados através da entrevista semi-estruturada e de seus relatórios de estágio.

Para análise dos dados, foram constituídas quatro categorias, atinentes ao estágio:

- espaço de aprendizagem da profissão pela reflexão da prática pedagógica;
- elemento articulador da relação teoria e prática;
- elemento articulador no currículo;
- elemento articulador dos diferentes níveis de ensino.

Ao analisar o estágio como espaço de aprendizagem da profissão docente pela reflexão da prática pedagógica, pretende-se identificá-lo, ou não, como espaço onde se desenvolvem experiências e vivências concretas de alunos e professores, que dão margem a compreensão do objeto de estudo e a aprendizagem da profissão. Nesse sentido, acredita-se que, à luz das reflexões das estagiárias, serão identificadas possíveis contribuições do estágio para a aprendizagem da profissão docente.

Analisando o estágio como espaço articulador da relação teoria e prática e como espaço articulador no currículo, será possível responder à pergunta sobre o que fazer para que a universidade, mediante as atividades a ser desenvolvidas nos estágios curriculares, possibilite o estabelecimento de uma relação entre conhecimentos teóricos construídos ao longo do curso de formação e conhecimentos práticos, investigando, para tanto, uma proposta de estágio que apresente a possibilidade da indissociabilidade entre teoria e prática no âmbito do estágio.

Perseguindo a compreensão do estágio como espaço articulador no sistema de ensino, será possível analisar um meio pelo qual se pode dar efeito à comunicação entre universidade e escola pública, pela via do estágio curricular supervisionado.

Proceder à análise dessas categorias nos permitirá construir resposta ou respostas para a questão orientadora dessa investigação: A proposta de Estágio Curricular Supervisionado, desenvolvida pelo curso de Pedagogia da UFMT/CUR, se constitui espaço de aprendizagem da profissão para o docente que irá atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Estado de Mato Grosso?

Na possibilidade de obter uma visão mais aprofundada dessa construção, buscou-se uma metodologia consonante com as bases teóricas desse estudo e, nesse sentido, a opção metodológica proposta perfilha com a concepção de investigação de natureza qualitativa.

Bogdan e Biklen (1994) definem a pesquisa qualitativa como:

[...] um termo genérico que agrupa estratégias de investigação que partilham de determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativos a pessoas, locais e conversas e de complexo tratamento estatístico (p. 16).

Ainda citando Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa se define de acordo com cinco características básicas: tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados, e o pesquisador como seu principal instrumento. Os dados coletados são predominantemente descritivos, a preocupação com o processo é maior do que com o produto, o significado que as pessoas atribuem às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Triviños (1992), ao falar sobre pesquisa qualitativa relacionada com a área da educação, defende como característica fundamental desse tipo de pesquisa a descrição de fenômenos impregnados de significados singulares e subjetivos.

Compreende-se que, numa pesquisa de abordagem qualitativa, a preocupação é estabelecer e ampliar a discussão sobre um tema, levando para o campo da investigação o sujeito produtor de conhecimento, o sujeito pesquisado, as diferentes abordagens no processo de pesquisa, o olhar do pesquisador em busca das insignificâncias e dos fragmentos que, por vezes, dão novo sentido à totalidade.

Considera-se, pois, o enfoque qualitativo adequado para o estudo em comento, haja vista que a pesquisa qualitativa pretende, considerando a conceituação e características a que nos referimos, mergulhar no fenômeno na busca da apreensão das informações subjacentes ao objeto em estudo, considerando sua complexidade e peculiaridades, procurando compreendê-las, mediante a imersão no contexto da pesquisa, numa perspectiva interpretativa para sua condução.

Entre as várias formas que uma pesquisa qualitativa pode assumir, fez-se a opção pela abordagem estudo de caso, por conta de seu potencial para estudar as questões relacionadas com as instituições educacionais (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13).

Pretende-se, portanto, desenvolver uma investigação de natureza qualitativa, mediante o estudo de caso, que segundo Merriam (*apud* Bogdan e Biklen, 1994), consiste na observação de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico (p. 89).

Segundo Yin (2005), o estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro de seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência (p. 32).

O entendimento de Ponte (2007) sinaliza que um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Segundo ele, um estudo de caso visa conhecer em profundidade a seu “como” e os seus “porquês”, evidenciando a sua unidade e identidade próprias. Consiste em um tipo de pesquisa que tem sempre um forte cunho descritivo. Ou seja, não pode haver a pretensão do investigador em intervir sobre a situação, mas sim dá-la a conhecer tal como ela lhe surge.

Enfim, o estudo de caso possibilita a compreensão de fenômenos subjacentes e suas manifestações em uma organização ou em pessoas. Envolve, pois, o estudo de um fenômeno de maneira que se permita o conhecimento do objeto, no caso o Projeto de Estágio desenvolvido em uma escola pública da

periferia de Rondonópolis/MT, o que faz crer ser o estudo de caso uma opção adequada para a presente investigação.

Ao tomar o Projeto mencionado para o estudo de caso proposto, intentou-se retratar a experiência desenvolvida no Estágio Curricular Supervisionado, abstraindo dela suas singularidades, identificando, pelos estudos dos relatórios, projetos e depoimentos dos atores envolvidos, as aprendizagens construídas, os desafios enfrentados, os vínculos estabelecidos, enfim as construções e reconstruções possibilitadas. Poder-se-á obter melhor compreensão do papel, importância e necessidade desse estágio no contexto da aprendizagem dos sujeitos, identificando e procurando compreender o estágio em diferentes dimensões, bem como compreender sua importância na aprendizagem da profissão docente das estagiárias.

Se em um estudo de caso se pretende conhecer a realidade tal como ela é vista por seus diversos sujeitos, é preciso considerar, na linha de Bogdan e Biklen (1994), que formas múltiplas de interpretar as experiências estão a nosso alcance por meio de nossa interação com o outro. Estes autores enfatizam que o investigador precisa compreender o pensamento subjetivo dos participantes em seus estudos.

Ainda em Bogdan e Biklen (1994), encontra-se explicitada a idéia de que o foco principal da pesquisa com a abordagem qualitativa são as falas e escritas dos sujeitos que podem ser expressas de diferentes maneiras. Portanto, perante a necessidade de conhecer as falas e as escritas dos atores do contexto desse estudo, optou-se por utilizar como instrumento para coleta de dados os Relatórios de Estágio¹¹ das estagiárias, denominados nessa pesquisa de Memorial de Formação, e a Entrevista, realizada individualmente.

Na pesquisa qualitativa, a entrevista se caracteriza como instrumento importante por possibilitar a produção de conteúdo fornecido diretamente pelos sujeitos envolvidos no processo, que pode ser material tanto objetivo quanto subjetivo, elucidativo das informações pertinentes ao objeto de pesquisa.

¹¹ Identificação Institucional do trabalho de conclusão da disciplina de Estágio Supervisionado.

O uso da entrevista foi feito em acordo com Bogdan e Biklen (1994), que a consideram o melhor instrumento de abordagem para o estudo de pessoas que partilham uma característica particular. Aquilo que partilham entre si revelar-se-á mais claramente quando cada um puder falar de suas perspectivas, mais do que quando observado em suas atividades.

Nesses termos, a entrevista é considerada instrumento que, se usado corretamente, proporciona uma coleta bastante significativa de dados, à medida que poderá evidenciar a complexidade e variação das atitudes, valores e comportamentos dos sujeitos. É o que reiteram Bogdan e Biklen (1994):

[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (p. 134).

Da mesma maneira, Lüdke e André (1986) lecionam:

[...] a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos (p. 34).

Yin (2005) aponta que a entrevista tem como ponto forte o fato de poder ser direcionada, enfocando diretamente o tópico do estudo de caso, e ser perceptiva, fornecendo inferências causais percebidas (p. 113).

Portanto, na perspectiva da abordagem qualitativa, a entrevista pode fornecer dados para a compreensão das relações entre os atores e o fenômeno estudado, tendo como objetivo o alcance e a compreensão da visão do sujeito entrevistado. Sendo assim, essa técnica atende aos propósitos da pesquisa em apreço e seus dados, transcritos e analisados, poderão ser comparados com os dados extraídos dos já mencionados memoriais de formação das estagiárias.

Conforme já apontado, compreende-se aqui por Memorial de Formação os relatórios de estágio das estagiárias. Estes relatórios constituem instrumento de avaliação final da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado do curso de

Pedagogia da UFMT, Campus de Rondonópolis. Optou-se por chamá-los Memorial de Formação por compreender que, nesta produção, as estagiárias mais que relatam o processo: elas rememoram e narram o processo construído e refletem sobre ele, indicando os desafios, os limites, os avanços na aprendizagem, avaliando o próprio estágio e sua atuação na qualidade de estagiárias.

Para Prado e Soligo (2007), “o memorial (do latim *memoriale*) é a escrita de memórias e significa *memento* ou escrito que relata acontecimentos memoráveis” (p.6). Nas palavras dos autores:

O *memento* – que quer dizer ‘lembra-te’ – de modo geral pode ser compreendido como uma marca que serve para lembrar qualquer coisa (por exemplo, quando amarramos um laço no dedo para não esquecer algo), como uma caderneta onde se anota o que deve ser lembrado ou como um livrinho onde se acham resumidas as partes essenciais de uma questão (p. 6).

Em S. Rocha (2001), encontra-se a seguinte conceituação: Memorial - é o exercício de auto-avaliação e de reflexão sobre os avanços do aluno, realizado de forma descritiva, abordando os conteúdos [...] associados às experiências realizadas na prática da sala de aula e ao contexto social (p. 61). A autora diz ainda que o memorial constitui um referencial prenhe de situações a ser investigadas e cita Zabalza (1994, p. 19), ao dizer que “os memoriais têm a vantagem do imediatismo, de penetração experiencial no fato narrado por quem o narra” (*apud* S. ROCHA, 2001, p. 108).

O Memorial de Formação retrata, pois, um tipo de narrativa. Ao se perceber o potencial desse instrumento, eles foram tomados como fonte de dados para a pesquisa e franqueará a triangulação dos estudos, considerando as entrevistas, os memoriais e os documentos do curso/disciplina. Além disso, em S. Rocha (2001), pode-se ressaltar uma justificativa para a utilização de memoriais na pesquisa. Segundo autora,

[...] justifica-se a utilização do Memorial por permitir ao leitor, uma interlocução com o instrumento e expressar a visão de alguém “de dentro do processo” que sofre a ação e que reflete a ação no seu espaço de trabalho, o que para a análise é muito enriquecedor (p. 97).

Logo, pela narrativa, o estagiário desvela suas aprendizagens da profissão, possibilitando o acesso às teorias implícitas em seu discurso, disponibilizando, assim, elementos fundamentais para a análise.

No âmbito da pesquisa, as narrativas têm constituído fonte de dados, conforme também destaca Cunha (1997):

[...] no campo da pesquisa, as narrativas têm sido usadas como um instrumental de coleta de dados. Se é verdade que o homem é um ser contador de histórias [...], a investigação de caráter qualitativo tem tido o mérito de explorar e organizar este potencial humano, produzindo conhecimento sistematizado através dele (p.7).

A autora explica que, quando uma pessoa relata fatos vividos por si mesma, ela se percebe e se reconstrói na trajetória percorrida, resignificando sua própria trajetória. Assim, diz ela, “a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade” (CUNHA, 1997, p. 2).

Segundo Cunha, a compreensão exposta é fundamental para aqueles que se dedicam à análise de depoimentos, relatos e recuperações históricas, especialmente porque a estes se agregam as interpretações do próprio pesquisador, numa montagem que precisa ser dialógica para poder efetivamente ocorrer.

Cunha também destaca a intensa dimensão formativa das narrativas quando o sujeito se dedica à elaboração de seu memorial. Reporta-se a Giroux e McLaren (1993), para chamar a atenção sobre a importância da linguagem situada no fato de que “é através dela que, ao mesmo tempo, nomeamos a experiência e agimos como resultado desta interpretação” (p. 4). Destaca:

(...) Apenas quando podemos nomear nossas experiências - dar voz a nosso próprio mundo e afirmar a nós mesmos como agentes sociais ativos, com vontade e um propósito - podemos começar a transformar o significado daquelas experiências, ao examinar criticamente os pressupostos sobre os quais elas estão construídas (GIROUX e MACLAREN, *apud* CUNHA, 1997, p.4).

Assim, à medida que rememoram e narram suas experiências, os sujeitos se distanciam delas e refletem sobre as mesmas, percebendo outras possibilidades. Nesse sentido, pode-se obter o redimensionamento de sua atuação, de sua própria

existência em relação à experiência vivida e às aprendizagens construídas, dando novo rumo às suas ações futuras, no caso da experiência de estágio em tela, redirecionando seu próprio processo de formação. Isso quer dizer que, refletir sobre seu processo formativo no âmbito do estágio, promovendo o registro reflexivo (memorial de formação) dessa experiência, poderá afetar sobre maneira a realidade vivida e aquela que está por se viver, numa dinâmica de re-orientação do pensamento e da ação.

Uma terceira fonte para a coleta de dados da pesquisa foi o documento institucional que orienta o estágio nas licenciaturas da UFMT, campus de Rondonópolis: o já destacado Anteprojeto de Práticas de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado das Licenciaturas da UFMT/ROO ou Anteprojeto Institucional de Estágio.

O referido documento representou fonte de dados para a reflexão proposta na pesquisa e, ao mesmo tempo, associado aos pareceres e resoluções que regularizaram as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, consubstanciaram também os estudos teóricos que deram sustentação à pesquisa.

Yin (2005) registra que as informações documentais são relevantes aos estudos de caso. Segundo ele, o uso mais importante de documentos é corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes e apresenta, como pontos fortes da análise documental, a estabilidade e a exatidão dos documentos (p. 112-113).

Os documentos são fontes estáveis para consulta, são referências para a estruturação de projetos, de ações, de relações, podendo ser consultados indefinidas vezes, em diferentes tempos. Eis o pensar de Lüdke e André (1986),

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (p. 39).

Os documentos oficiais, segundo Bogdan e Biklen (1994), se dividem em dois níveis: os de comunicação interna – plano político-pedagógico, planejamentos,

propostas, projetos pedagógicos, diretrizes – e os de comunicação externa – jornais, comunicados, informativos, etc.

Vale destacar o que esses autores abordam:

Lembre-se que os investigadores não estão interessados na “verdade” como é convencionalmente concebida. Eles não estão à procura do “verdadeiro retrato” de qualquer escola. O seu interesse na compreensão de como a escola é definida por várias pessoas impele-os para a literatura oficial. Nesses documentos os investigadores podem ter acesso à “perspectiva oficial”, bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica (p. 180).

O que se espera obter, portanto, na análise do Projeto Institucional de Estágio é a visão institucional desse estágio, as diretrizes institucionais, os objetivos, a função compreendida para o elemento curricular em questão, as expectativas formativas, os valores subjacentes, a fundamentação teórica, enfim, exercitando a possibilidade de estabelecer a correlação com a realidade criada a partir desse documento, a experiência de estágio, objeto dessa pesquisa.

3.1 - Os sujeitos da pesquisa

De acordo com a fundamentação teórica e com o procedimento metodológico adotado, procedeu-se à escolha dos sujeitos entrevistados.

Do total de trinta e cinco (35) foram entrevistadas dez (10) estagiárias e recolhidos os respectivos memoriais formativos.

Posteriormente, optou-se por selecionar aleatoriamente uma estagiária de cada subprojeto desenvolvido na escola-campo, acreditando que este quantitativo seria suficiente para refletir a experiência desenvolvida. Assim, foram consideradas para análise três (03) entrevistas e três (03) memoriais de formação.

As estagiárias, sujeitos de pesquisa, foram nomeadas de Estagiária 1 (E 1), Estagiária 2 (E 2) e Estagiária 3 (E 3). Além das estagiárias, foram ouvidas duas professoras e a diretora da escola-campo. A fala de uma delas, chamada de

professora S, foi utilizada para ilustrar algumas das análises. Fundamentalmente, as análises recaíram sobre os dados das três estagiárias selecionadas: E 1, E 2, E 3.

A estagiária 1 (E1) tem hoje 38 anos de idade, portanto, contava com 36 anos no período de realização do estágio. Fez magistério e sempre atuou como professora na rede pública de ensino. Quando ingressou no curso de Pedagogia, trabalhava como professora em creche de uma instituição religiosa. Atuou no subprojeto Biblioteca Escolar e Literatura Infantil.

A estagiária 2 (E2) atuou no subprojeto Apoio Pedagógico. Com 34 anos hoje, tinha 32 anos por ocasião da realização do estágio supervisionado. Depois de cursar o magistério (ensino médio), teve vários trabalhos esporádicos em creches ou escolas municipais e, depois de concluir o curso de Pedagogia, ingressou efetivamente na carreira.

A estagiária 3 (E3), do subprojeto Regência, tinha 34 anos no período em que cursava a disciplina de estágio no curso de Pedagogia. Somente após a conclusão do curso, passou a trabalhar na área da educação. Antes disso, teve experiência de trabalho no comércio.

3.2 - Análise dos dados

Análise de dados, segundo Bogdan e Biklen (1994), é o processo de busca e de organização sistemática de transcrição do material acumulado, com o objetivo de aumentar sua própria compreensão desse material, e exige o trabalho, a organização, a divisão, a síntese, a busca de padrões, a descoberta de aspectos importantes, a identificação, enfim, do que deve ser ressaltado e divulgado (p. 205).

Considerando isso, a análise e interpretação dos dados coletados foram desenvolvidas em três momentos: pré-análise, exploração do material e interpretação do conteúdo.

Na pré-análise, fase de organização dos dados, possibilitou-se o levantamento de uma gama de possibilidades sobre as falas. Foi o momento de entrar em contato com o material transcrito, abstraindo dele os elementos mais

relevantes, com vista ao objetivo da pesquisa. Foi o momento de estabelecer também a categorização dos dados em análise, para que se pudesse partir para a etapa seguinte, exploração do material, com um referencial mais objetivo para a sistematização necessária.

A categorização foi feita com base no levantamento teórico realizado, procurando-se, na correlação com as falas dos sujeitos, agrupar o significado dos dados, em função dos objetivos do estudo. Assim, inicialmente pela fundamentação construída e posteriormente pela pré-análise realizada, foi possível estabelecer quatro categorias para a análise: estágio como espaço de aprendizagem da profissão pela reflexão da prática pedagógica, estágio como elemento articulador da relação teoria e prática, estágio como elemento articulador do currículo, estágio como elemento articulador dos diferentes níveis de ensino.

Para a elaboração da análise, foram extraídos fragmentos das entrevistas e dos memoriais de formação dos sujeitos, registrando-se na seqüência a denominação do sujeito (E1, E2 ou E3). Para as transcrições de fragmentos das entrevistas, a denominação virá seguida da palavra "entrevista" [*por exemplo: E1, entrevista*]. Especificamente, os fragmentos extraídos dos memoriais de formação são transcritos com registro da página, precedido da expressão memo [*por exemplo: E1, memo, p. 52*].

4- O ESTÁGIO CONTRIBUIU PARA A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DAS ALUNAS DA PEDAGOGIA? O QUE OS DADOS REVELAM

A interpretação dos dados gerada com base nos memoriais e na fala dos sujeitos representa os aspectos mais significativos da aprendizagem da profissão docente no processo de formação inicial das estagiárias. A análise foi realizada de acordo com o referencial teórico construído, de maneira a pôr em evidência as categorias já apontadas: estágio como espaço de aprendizagem da profissão pela reflexão da prática pedagógica, estágio como elemento articulador da relação teoria e prática, estágio como elemento articulador no currículo, estágio como elemento articulador dos diferentes níveis de ensino.

As análises direcionam o olhar para uma compreensão do estágio como espaço de aprendizagem da profissão docente pela reflexão da prática pedagógica. Prática pedagógica do próprio estagiário, desenvolvida no contexto do estágio, e prática pedagógica do professor da escola-campo, que oferece elementos para que o estagiário vivencie a atitude reflexiva sendo mobilizado a criar novas formas de ser e de agir, fazendo-o racionalmente, para além da busca de solução para os problemas imediatos de sua ação.

De início, acredita-se ser relevante identificar qual a concepção de estágio defendida pelos sujeitos da pesquisa, concepção que, certamente, esteve subjacente à sua prática como estagiárias:

O estágio supervisionado objetiva levar os futuros educadores a fazer uma análise crítica acerca da sua escolha profissional, bem como propiciar momentos de trocas de experiências, sobretudo o confronto entre teoria e prática (E1, memo, p. 6).

O estágio é um período que nos leva a fazer uma reflexão acerca do papel do educador, visto que a docência é um processo e como tal é uma atividade sujeita a contínua revisão, renovação, ajuste e aprimoramento (E2, memo, p. 5).

O objetivo central do trabalho (estágio) visa colocar na prática o que aprendemos na teoria, ou seja, não há teoria sem prática, tão pouco, prática sem teoria, ambas são inerentes (E3, memo, p. 7).

A concepção expressa por E1 e E2 aflora um entendimento de estágio que remete a uma crítica da opção profissional e do papel do educador, convergindo a uma postura crítica do trabalho docente, à compreensão de ensino-aprendizagem como processo, como construção coletiva. Mais: encaminhando o processo formativo na direção daquilo que defende Pimenta (2004), concebendo o estágio supervisionado como campo de ensino-aprendizagem, como fonte de análise e crítica dos processos sociais e educacionais.

Por outro lado, E3 parece expressar um entendimento da “prática como instrumentalização técnica” (Pimenta, 2004), pela qual o estágio seria a aplicação da teoria na prática. Questionada posteriormente sobre o que seria o estágio para ela no curso de Pedagogia, seu entendimento foi reforçado na seguinte resposta: “*Um respaldo para pôr em prática a teoria aprendida no curso de Pedagogia*” [E3, entrevista].

Tratando o estágio como “respaldo”, a acadêmica parece reduzir a importância da disciplina e assumir uma postura dicotômica, em que a teoria e a prática são tratadas isoladamente (Pimenta, 2004, p. 37).

No entanto, quando perguntada sobre o que seria “colocar a teoria na prática”, sua resposta avança, e ao avançar, E3 demonstra que o estágio é uma atividade teórico-prática, que supõe a assunção de compromissos:

Durante o Estágio pude compreender e construir uma práxis, na rotina com a teoria, prática, pesquisa... Pude assumir compromisso pedagógico e compromisso político-social (E3, entrevista).

De outra maneira, E1 traz reflexões acerca do seu entendimento de estágio:

Na verdade eu volto lá no início, quando eu entrei no curso de pedagogia. Logo no primeiro mês de aula, todos os professores diziam assim pra mim quando eu falava as coisas: “oh, [...] você tem muita experiência só falta a teoria”. Então eu fiquei seis meses sem entender o que eles estavam querendo me dizer... Sabe a impressão que você tem? ...Eu sei muito, então quer dizer eu sei bastante e está me faltando a teoria então na verdade o quê que eu sei? É porque eu trabalho há mais de 15 anos na sala de aula, e o curso de pedagogia foi um confronto muito grande assim da minha realidade com o que seria ideal pra um professor, então a partir daquele momento que eu comecei assim, viver ali dentro daquele curso, eu fui ficando assim tipo sufocada... Eu vi assim com tudo aquilo que eu estava aprendendo, que eu tinha feito tudo errado dentro da sala de aula. E aí eu queria passar uma borracha em tudo. [...] eu sabia que ia ter o estágio e então eu tava esperando uma oportunidade pra eu ver como que eu tava na sala de aula antes e depois do curso de pedagogia. [...] E foi assim na verdade esse estágio... Eu estava esperando esse momento, talvez pra ver: será que eu mudei mesmo, será que está tudo errado? (E1, entrevista).

A estagiária 1 dificilmente dissocia as aprendizagens construídas ao longo do curso das aprendizagens construídas na disciplina de estágio, especificamente. Ela prossegue em sua reflexão:

Na verdade o estágio, eu penso e ainda coloquei no relatório que o estágio é um momento pra você decidir o que você realmente quer da sua vida. O que você almejou durante todo esse tempo... É isso mesmo que você quer? É ali que você muda, ou você fica ali - eu vou vestir a camisa como educador! - ou é hora de pular fora [...]. Outra coisa eu percebi durante o estágio: foi a resposta que o professor não conseguiu durante quatro anos me dar porque ele dizia que – “você tem muita experiência, falta a teoria”, mas que teoria é essa, cadê? Onde que eu arrumo essa teoria? Lá no estágio eu encontrei a resposta, porque sem a teoria eu não consigo entender a prática, como que eu vou mudar, como que eu vou entender o aluno lá dentro da sala de aula, se eu não entender a teoria, porque no momento que eu tava planejando, onde eu ia recorrer? Então realmente é no estágio que você sabe (E1, entrevista).

Também em entrevista, E2 fala do estágio como uma oportunidade de fazer uma síntese de sua trajetória formativa:

Eu vi o estágio como uma oportunidade... eu abri a cabeça! Assim... Quando eu comecei no magistério eu só queria dar aula... Só queria dar aula e pronto! Depois que fui para o estágio pude perceber o que seria o estágio na universidade.... Foi uma experiência de terceiro grau, mas eu não queria lidar com uma coisa que seria novidade. Só queria dar aula e pronto! Mas com esse projeto [...] foi totalmente diferenciado. Eu percebi tanta coisa que eu vi no curso e achava que não tinha importância... Ali no estágio eu vi que era... e eu tive que correr atrás do prejuízo (E2, entrevista).

Pelas transcrições havidas, pode-se inferir que a participação na disciplina Estágio Curricular Supervisionado representou, para as estagiárias, a obtenção de informações e a construção de significados que favoreceram a compreensão crítica de seu processo de formação, oferecendo também elementos para a participação consciente na proposta a ser desenvolvida na escola pública, *locus* do estágio, indicando que esta disciplina pode ter sido importante instrumento na aprendizagem da profissão.

Conforme já mencionado, a proposta de estágio se estruturou em três subprojetos: literatura infantil e biblioteca escolar, apoio pedagógico, regência. Inicialmente, cada estagiário, realizou atividades relativas à caracterização da escola, descrevendo nos memoriais toda a estrutura física escolar, bem como os recursos humanos e materiais. Nessa etapa das atividades, as estagiárias entrevistaram professores, coordenadores, diretora e funcionários administrativos, auxiliar de serviços diversos, pais e alunos. Nesse período, foram implementadas as pesquisas para reunir dados para o diagnóstico e para a identificação do tema gerador a ser trabalhado.

Com essa atividade, as estagiárias puderam conhecer melhor a instituição escolar. Para além dos aspectos estruturais, foi possível entrar em contato com a cultura organizacional, com a estrutura e as características organizacionais da escola-campo. Elas tomaram conhecimento dos projetos já desenvolvidos e em desenvolvimento na escola – Família sem drogas, Cuida bem de mim, educação para o trânsito, Folclore, Esporte, Formação continuada (E1, memo, p. 15). Bem assim, puderam identificar algumas práticas inerentes ao cotidiano institucional, identificar expectativas e necessidades formativas do corpo docente, conhecer o regimento interno e constatar a inexistência do projeto político-pedagógico (cf. E1, memo, p. 15), entre outros elementos que orientaram a atuação das estagiárias. Em

adendo, orientaram a formação continuada desenvolvida com os professores da escola, com a participação das acadêmicas, coordenada pelas professoras da universidade, orientadoras do estágio.

Sobre a formação continuada, a Estagiária 2 assim explicou:

[...] as professoras orientadoras do Estágio Supervisionado sentiram a necessidade de oferecer às estagiárias a formação continuada antes da prática da regência, com o intuito de capacitar o corpo docente da escola, bem como alunos, visando o melhor desempenho nas atividades propostas para o estágio (E2, memo, p. 24).

Vale ressaltar a presença da formação continuada do professor da escola-campo como proposição do Projeto Institucional de Estágio da UFMT, respeitante à “necessidade de implementar a formação continuada dos professores, visto que suas concepções de ensino subjazem às suas práticas” (Projeto Institucional de Práticas de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado das Licenciaturas da UFMT/ROO, 2005, p. 5).

Nessa perspectiva, partindo dos levantamentos iniciais realizados pelas estagiárias no período de caracterização da escola, foram definidos temas a ser debatidos na formação continuada, entre eles: jogos e recreação, gestão escolar e gestão docente, além de um estudo inicial sobre o tema gerador, pelo estudo da Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire.

Sobre a validade da formação continuada, a Estagiária 1 sobreleva:

Vale ressaltar que os temas abordados durante a formação continuada foram de grande relevância, visto que estes vieram ao encontro dos anseios das estagiárias e da escola. Isso porque as temáticas que foram elencadas deram suporte para entendermos as relações sociais dentro do recinto escolar, sobretudo no desenvolvimento dos conteúdos dentro da sala de aula (E1, memo, p. 25).

Observa-se que tempo destinado à caracterização da escola e aos encontros de formação continuada, precedido, naturalmente, de diversos encontros de planejamento, foi mobilizador da atenção das estagiárias principalmente pela

possibilidade de realizar a efetiva aproximação com a realidade escolar, com vista à sua inserção na sala de aula, para os momentos seguintes do estágio: a observação participante e a regência propriamente dita.

Esse período inicial, destinado à caracterização e à formação continuada, aparece nos memoriais de maneira mais descritiva que reflexiva. Nas entrevistas, da mesma forma, as estagiárias/sujeitos se remetem pouco a essas atividades, com exceção da pesquisa realizada com a comunidade escolar para identificação do tema gerador.

A identificação do tema gerador foi possível pelo convívio intenso das estagiárias com a comunidade escolar, mediante o registro criterioso das observações de campo e a transcrição e sistematização das entrevistas realizadas. A identificação foi feita, pois, durante as atividades iniciais e de maneira significativa, o que leva à percepção de que as estagiárias, de fato, compreenderam o sentido da proposta:

Na busca de um trabalho que pudesse dar sentido à prática do estágio, que como sabemos, vem sendo amplamente discutida, surge a idéia da construção de uma proposta em torno do tema gerador. A escolha desse tema surgiu através de uma investigação com a comunidade escolar, que destacou a violência como uma questão para reflexão, por ser uma escola de periferia e a temática estar muito presente [...]. Considerando esse contexto, para não reforçar a situação, ficou acordado que iríamos trabalhar com o tema PAZ, por ser oposto à violência (E1, memo, p. 34).

[...] o tema gerador é um projeto maior, que envolve pais, comunidade e a sociedade [...] (E2, memo, p. 32)

Acredito que, o tema gerador veio contribuir para que a escola conheça melhor como trabalhar assuntos que afligem a comunidade escolar, propiciando uma linguagem clara e objetiva entre escola e comunidade, dando verdadeiro sentido ao estudo (E3, memo, p. 14).

A metodologia do tema gerador foi o grande elemento motivador da pesquisa na escola, que provocou profundas mudanças no comportamento e na visão das estagiárias, como será visto em outro passo.

Voltando-se para a observação participante, destaca-se o seguinte objetivo, constante nos memoriais de formação:

Essa observação foi realizada com o intuito de sabermos como as aulas eram ministradas, que metodologias eram usadas, se os conteúdos eram articulados, como era o planejamento e a relação professor/aluno. É através do embasamento proporcionado pela observação que iremos refletir sobre os aspectos teórico-práticos do processo de ensino-aprendizagem, constituindo um referencial para discutir as situações problemas que surgem em sala de aula (E2, memo, p. 35).

De acordo com a Estagiária 3, o período destinado à observação participante propiciou a convivência próxima com a realidade da sala de aula, de maneira a conhecer o trabalho da professora regente, suas teorias e práticas de ensino (E3, memo, p. 15).

Os registros nos memoriais também indicam que a observação participante cumpriu com o objetivo e ofereceu mais elementos para o diagnóstico a ser construído pelas estagiárias:

Pude perceber durante essas 40 horas que estive no interior da sala de aula, a falta de conhecimento por parte da professora regente para interferir nos fatores que envolvem aprendizagem desses alunos e as possíveis soluções para sanar as dificuldades dos educandos não alfabetizados. Isso, sem dúvida, é complicado, pois a professora não faz planejamento de suas aulas e, segundo ela, o plano de aula está em sua cabeça e quando sente necessidade de apoio recorre a uma coletânea de livros com planos prontos ou planos feitos por ela nos anos anteriores (E1, memo, p. 27).

Nas expressões a seguir transcritas, é possível perceber que o período de observação possibilitou reflexões acerca da prática da professora de sala de aula, mobilizando, para tanto, elementos teóricos previamente construídos:

Diante das aulas observadas pode-se constatar que as docentes “1” e “2” planejam suas aulas no sentido de ter registrado no caderno e embora tenham o caderno de plano trabalham mais com o livro didático. Não há variedade de fontes nem diversidade metodológica. As explicações acerca do conteúdo não são elucidas com aprofundamento, mais que isso, na maior parte das vezes as explicações eram reduzidas a superficiais definições, levando os alunos a apenas decorar. [...] Isso ocorre porque essas educadoras ainda concebem o processo ensino aprendizagem de forma estática [...] (E2, memo, p. 36).

Pimenta (2004), ao tecer uma crítica à prática como imitação de modelos, ressalva que o aluno pode aprender também pela observação, elaborando seu próprio modo de ser, à medida que são capazes de lançar mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram (p. 35). No caso específico da observação realizada pelas estagiárias, a prática das professoras foi tomada mais como uma referência a ser negada.

A fala da Estagiária 1, registrada na entrevista, ao ser questionada sobre seu entendimento sobre a proposta de estágio desenvolvida, mostra esse período de observação redundou em um tempo de inquietação e aprendizagem pela reflexão:

Porque na verdade quando eu cheguei à sala de aula pra fazer a observação do estágio [...] quando eu entrei na sala que vi o professor, sabe quando você se vê lá na frente, eu me vi dentro da sala de aula, com aquele aluno todinho e o professor dando aula, assim do jeito que eu trabalhei assim a vida toda, não na educação infantil, mas quando eu trabalhava nas classes iniciais com turminha de 7 anos [...] então eu me vi. Parece-me que a professora tinha preparado a aula que eu tinha dado assim, vários anos, um ditado, aquele pausadamente que as crianças não entendiam nada o que você tava falando, é assim sabe, sem nexos, leu um texto lá, e daquele texto não pegou nada, fez assim um ditado com palavras que vinham na cabeça dela as palavras. Ah! Eu vou dar esse aqui, porque são muito bagunceiros. É o que eu imaginava também como professora, antes do curso de pedagogia. Na verdade eu fiquei assim, com aquele pânico porque tudo que eu fazia, era pra manter as crianças sentadinhas, porque se levantasse pra mim já atrapalhava, já tava indisciplinado e a professora fez tal qual eu fazia. Eu saí, chamando minha colega de sala para ir ao banheiro. Gente, eu falei eu não acredito, eu fazia tudo isso e não conseguia ver! (E1, entrevista).

Nesse sentido, pela reflexão da prática da professora, E1 foi capaz de fazer a reflexão de sua própria prática, anterior a seu percurso formativo. Percebe-se aqui a ocorrência da reflexão-na-ação – na própria ação e na ação do outro –, e principalmente a ocorrência da reflexão-sobre-a-ação, conforme proposto por Schön (1995). No entanto, tal reflexão somente foi possível em função do conhecimento por ela previamente construído.

A partir do tema gerador – PAZ, com o título “De mãos dadas pela paz”, foram planejadas as atividades de cada um dos três subprojetos desenvolvidos na

escola-campo, contando com atividades comuns e atividades específicas a cada um deles, na busca dos objetivos educacionais propostos.

O denominado subprojeto Regência compôs a proposta de estágio possibilitando às estagiárias a permanência na sala de aula, “no papel de professoras”. Para tanto, foram realizados planejamentos semanais, de maneira a abordar os conteúdos previstos por meio de recursos e metodologia que privilegiasse o debate de questões relativas ao tema gerador.

[...] durante a regência levamos aos alunos o lúdico e materiais concretos, levamos também informações e conhecimentos interdisciplinares. Elaboramos planos de aula com qualidade no intuito de enriquecer o ensino aprendizagem (E3, memo, p. 16).

Do período de 19-09-2005 a 14-11-2005, sempre às segundas-feiras, foram realizadas palestras na escola, proferidas por convidados, representantes de órgão/organizações/instituições como SAMU, Corpo de Bombeiros, Polícia Militar, UFMT, CEFAPRO, igrejas. Cada um, com sua abordagem, tematiza a paz, oferecendo subsídios para as reflexões e os debates em sala de aula, no período da regência.

As aulas eram ministradas de forma coerente a cada palestra de acordo com o tema abordado, os conteúdos eram passados na lousa, ou de forma mimeografada, a correção era feita coletivamente no quadro negro e depois passávamos a corrigir os cadernos individualmente (E1, memo, p. 16).

Foi possível observar que o subprojeto Regência não mobilizou nas estagiárias, suas protagonistas, o mesmo entusiasmo das estagiárias dos demais subprojetos, principalmente do subprojeto Literatura Infantil e Biblioteca Escolar.

Os memoriais das estagiárias, especificamente o memorial da estagiária 3, sujeito de pesquisa, abordam as atividades do estágio de uma maneira mais descritiva e menos problematizadora. Até mesmo para realizar a entrevista foi mais difícil fazer a mobilização.

Em entrevista, quando questionada se o estágio havia lhe proporcionado aprendizagens significativas, a Estagiária assim respondeu:

Sim... Foi no estágio que aprendi várias coisas que não trabalhei durante o curso, por exemplo: montar historinhas, trabalhos com material concreto, manusear um diário, fazer planos de aulas, trabalhar com projetos, etc. (E3, entrevista).

Deve-se destacar que a postura da estagiária – mais objetiva e superficial, e menos expansiva – não pode ser compreendida no sentido de uma aprendizagem ou de uma reflexão mais restrita. Pelo contrário, algumas de suas pontuações, registradas no decorrer do memorial de formação, expressam capacidade de análise e crítica.

A título de exemplo, pode-se pinçar sua reflexão sobre a gestão escolar, feita após a realização do diagnóstico, momento já mencionado. A estagiária, de forma abrangente, assim se manifestou:

Fica claro que ainda nos dias de hoje que a escola não conseguiu processos democráticos em seu interior. Isto decorre, obviamente, de questões estruturais mais amplas, mas também, de questões internas, pois, por mais que a escola tenha avançado com a criação de conselhos, eleição direta para a direção e a construção de projetos políticos, esse processo tem se dado de forma limitada (E1, memo, p. 24).

O subprojeto Literatura Infantil e Biblioteca Escolar, que pretendeu, conforme descrito nos memoriais de formação das estagiárias, focar a literatura infantil como atividade de leitura prazerosa, foi desenvolvido em parceria com o Centro de Formação e Atualização do Professor (Formação Continuada do Estado), estagiárias, professores e mestradas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, que deram forma e criatividade às ações, mobilizando e motivando a todos na permanência no projeto.

O subprojeto foi desenvolvido com o estudo e formação das estagiárias no que se referia ao tema em análise, com a organização do acervo de literatura infantil, com a orientação sobre o espaço, com a harmonização das cores, da

ilustração das paredes. A isso se somem providências de material informativo e motivacional para cada semana de leitura em sala adaptada para o subprojeto, denominada “sala de leitura”.

Foi possível observar, nas entrevistas, que esse subprojeto, de maneira mais expressiva, teve ampla repercussão na comunidade escolar. Pode-se dizer que teve repercussão diferenciada em relação aos demais subprojetos, pois resultou na mobilização mais intensa dos alunos e possibilitou-lhes vivenciar o imaginário da literatura infantil e juvenil sem que lhes fossem feitas cobranças. Assim, valoriza-se a leitura pela atitude de prazer, de partilhar entre os colegas sobre o que leu, como um momento próprio para a leitura, que se deu no espaço de cumplicidade com o texto, com a história e com o imaginário, cumprindo com os objetivos do subprojeto (E1, memo, p. 36).

Da mesma maneira, o subprojeto provocou reflexões das estagiárias nele envolvidas:

O desenvolvimento desse projeto, que se constituiu num dos subprojetos de estágio, foi permeado por muitos momentos de reflexões, na medida em que foi necessária, também, a formação de professores-leitores. Nesse sentido, podemos dizer que as alunas-formandas se construíram como profissionais reflexivas, a partir de diversos momentos de reflexões (antes, durante e após as ações desenvolvidas) (E1, memo, p. 37).

A formação das estagiárias sobre a leitura e literatura infantil possibilitou-lhes o ressignificar das práticas e a reconstrução de seus conceitos sobre a temática em que trabalharam durante quatro meses. No relato da estagiária 1, ficou claro o movimento de busca dessa ressignificação da prática, mediante o processo pedagógico de reflexão:

[...] até então eu adorava os clássicos ilustrados, tenho muitas coleções, aproximadamente umas 30 (trinta), era apaixonada por cada uma. Com o passar dos dias, depois da abertura do projeto os livros foram deixando de ser importante. Então comentei com a minha colega e parceira de estágio da insatisfação, até mesmo a falta de motivação em lê-los para as crianças, pois a partir daí achava “sem graça”. Nesse momento ficamos assustadas, pois ela também me revelou a mesma angústia. Conversamos então com a nossa orientadora, que tirou o grande “fardo” das nossas costas [...] Para nossa alegria a professora orientadora teve a honra de nos contar que tudo aquilo é normal e prazeroso ao mesmo tempo, pois nós duas tínhamos aumentado o nosso nível de leitura de obras literárias, mas jamais os clássicos deixaram de ser importantes, apenas descobrimos novos autores (E1, memo, p.45-46).

Em seu memorial, a estagiária relata ainda a inserção da família na literatura, a maneira pela qual ela e também os filhos começaram a desenvolver o hábito da leitura:

E assim já lemos vários livros, eu principalmente que sentia sono quando fazia leitura mais densa, hoje leio dois ou três livros nos finais de semana. E toda noite leio um antes de dormir [...] Agora todos nós, digo, meus filhos e eu, fomos apresentados a eles e estamos lendo todos. São lindos (E1, memo, p.46).

Foi possível ainda perceber como o projeto teve repercussão na prática pedagógica da aluna-estagiária em seu trabalho na creche municipal, quando ela informa:

Com isso, em meu local de trabalho [...] todos os livros de literatura infantil foram desempacotados, criei o cantinho literário, as crianças adoraram, não querem nem sair de lá, passam horas folheando os livros e pedem para eu ler para elas. Ainda não consegui atrair atenção das minhas colegas de trabalho, mas sei que as crianças são minhas aliadas para conscientizá-las da importância da leitura de obras infantis no recinto escolar (E1, memo, p. 46).

Pelo relato, percebe-se que o espaço escolar pode se constituir em *locus* privilegiado de formação pessoal, além da profissional, aprendizagem da profissão docente, comprometida com a educação pública, como ato político, democrático e construtivo, quando possibilitador de reflexões.

Com o subprojeto apontado, no propor a abertura da biblioteca escolar (sala de leitura) enfatizando a literatura infantil, foi possível envolver professores e alunos em atividades de formação de leitores, desenvolvimento do gosto da leitura, conhecimento de clássicos da literatura infantil e juvenil, entre outras, o que faz acreditar que as atividades de estágio ali desenvolvidas promoveram mudanças naquela instituição.

Voltando para as observações dos alunos da escola [...] percebe-se que os alunos têm se preocupado em cuidar do ambiente, dos livros, uma vez que, ao deixar o espaço de leitura procuram arrumar tudo, segundo eles a sala fica mais bonita. Esse mesmo cuidado têm também com os livros, pois preferem levá-los nas bolsinhas e devolvem em bom estado de conservação, demonstrando dessa maneira o quanto esse projeto está sendo significativo para todos (E1, memo, p. 46).

A concepção do subprojeto Apoio Pedagógico, da mesma maneira, possibilitou o repensar das diferenças na escola, o redimensionamento da compreensão do que sejam “dificuldades de aprendizagem”.

A preocupação com a evasão e a repetência tem sido constante por parte dos educadores comprometidos com a inclusão social. O insucesso das crianças tem sido atribuído às questões sociais, econômicas, culturais e ambientais. Porém, cada vez mais se constata que a causa do insucesso escolar não tem sido somente das crianças. É preciso também rever as práticas pedagógicas e metodológicas do professor.

Nessa perspectiva nos propomos a fazer um trabalho de apoio pedagógico e isto requer o envolvimento de todos [...]. Temos a missão de fortalecer a capacidade dos alunos em inovar, buscar alternativas para os problemas e dificuldades que enfrentam (E2, memo, p. 61).

Numa ponderação sobre o subprojeto, E2 registrou em seu memorial:

Consideramos que o Projeto de Apoio Pedagógico foi uma prática significativa e que colaborou tanto com as estagiárias quanto com os alunos que o freqüentaram. Por outro lado, algumas questões como o pouco tempo, a falta de estrutura física, o barulho intenso no pátio, os feriados prolongados, assim como a dispensa dos alunos por vários motivos [...] interferiram um pouco na qualidade do trabalho desenvolvido (E2, memo, p. 79).

Nas reflexões feitas pelas estagiárias, pode-se perceber o compromisso com os objetivos estabelecidos para esse subprojeto e a dimensão formativa das atividades desenvolvidas. Em depoimento oral, a mesma estagiária relatou:

Havia uma criança que tinha repetido três anos... Não sabia ler, nem escrever e a partir do momento em passamos a trabalhar com ela essa situação mudou... Então o professor tem que valorizar também a criança. Não é porque ela tem dificuldade naquele momento que ela não vai aprender. Só que ele também tem que valorizar e não ficar desvalorizando a criança na frente dos outros colegas. Cada um tem mil casos, mil peculiaridades... (E2, entrevista).

A socialização do pensamento estampado, no coletivo da escola, deveria possibilitar a reflexão das práticas pedagógicas. No entanto, é sabido que o desenvolvimento de uma ação ou projeto que movimenta determinado setor não se dá em voz uníssona, mesmo porque isso revelaria desrespeito às diferenças e à diversidade entre os profissionais e a IES. Desse modo, as estagiárias apontaram que algumas resistências puderam ser percebidas inicialmente nas falas e nas atitudes de alguns professores da escola-campo, visto que não estavam dispostos a incorporar, em suas práticas, a metodologia proposta no estágio.

No processo de observação participante, a estagiária 2 identificou, de maneira reflexiva, a dificuldade pontuada em passagem anterior:

Vale ressaltar que embora as docentes tenham curso superior, isso não possibilitou que as mesmas refletissem sobre suas práticas, pois afirmam categoricamente que a teoria é uma coisa e a prática é outra. Com esta postura não se esforçam para garantir um ensino de qualidade para seus alunos. Ainda usam atividades desvinculadas da realidade dos educandos, partindo do pressuposto de que os mesmos aprendem de maneira uniforme (E2, memo, p. 41).

No registro da estagiária, percebe-se a capacidade da crítica pautada em referências teóricas por ela já internalizadas, e, além de identificar o problema, de produzir a crítica, ela é capaz de indicar uma possibilidade:

O que o professor deve e pode fazer é tentar articular os saberes e pegar de cada área de conhecimento, como psicologia didática, alfabetização, sociologia e entre outras a que ele acha que vai lhe ajudar [...]mas antes de tomar qualquer decisão o primeiro passo é tentar conhecer seu aluno, pois

cada um tem sua forma de conceber o ensino devendo respeitar as diferenças individuais (E2, memo, p. 41).

A introdução de novo ritmo no cotidiano escolar, pelas atividades de estágio, pode ser a razão pela qual a entrada da universidade na escola pública provoque certa instabilidade em meio aos professores, visto que entra, “com consentimento”, em seu espaço de trabalho, renovando com a proposição de outras metodologias. Mais que isso: envolvendo os alunos pelo material, pelas histórias, pelas dramatizações, pela movimentação e quebra da rotina, entre outros fatores. A respeito disso, uma das professoras da escola assim se manifestou à coordenação dos estágios da UFMT:

Os estagiários vêm com muita novidade e depois fica difícil segurar a turma e manter o mesmo ritmo, leva determinado tempo para que a gente estabeleça a ordem novamente. Na realidade, a gente deixa porque elas (as estagiárias) precisam, mas ensinar mesmo é no batente do dia-a-dia com a nossa experiência.

Na realidade, embora o estágio deva ser entendido como momento de trocas, no que diz respeito à aceitação dos professores em relação às propostas metodológicas inseridas pelos estágios, pode-se presenciar resistências que perduram durante e após o período de realização do estágio e outras que gradativamente vão cedendo espaço para aceitação, interação, criatividade. Bem assim para o movimento de busca do novo, de busca de outras maneiras de fazer, de ensinar e aprender, o que possibilita entender que cada profissional, mesmo na profissão docente, necessita de tempo para se convencer sobre o uso e adequação de novas propostas à sua prática. É possível também entender que cada um tem seu ritmo, seus princípios e sua cultura de professor e que a incorporação – e (ou) desenvolvimento – do *habitus* professoral, com novas e ricas experiências, se faz necessária na docência.

Daí a necessidade de estudar as resistências de alguns professores das escolas com maior profundidade, como um estudo de caso, para entender, na sua essência, o porquê de tais comportamentos que, a princípio, pode ser visto como insegurança, comodismo, arrogância ou ainda, temor pelo desconhecido.

Uma pesquisa desse porte vem sendo realizada por S. Rocha (2007) e com pauta nos resultados parciais divulgados é possível crer que o quadro negativo, delineado em outra passagem, tende a ser minimizado, dando espaço às interações, à medida que a pesquisadora, ao investigar a aprendizagem dos professores da escola-campo com os estágios, aponta que o professor, ao acompanhar o estagiário nas suas atividades, no cotidiano da sala de aula, ao passo que orienta, também aprende no movimento de informações e orientações, no qual as trocas são produtivas e as aprendizagens se dão também para o professor (S. Rocha, 2007, p. 4).

Com a assunção da proposta de estágio pelo professor da escola-campo e com a criação de espaços de troca, planejamento compartilhado, com o estabelecimento do diálogo no contexto do estágio, com a prática da formação continuada, abre-se a possibilidade aos professores e estagiários de estruturar um projeto coletivo com maior envolvimento das partes nas discussões na escola e com a escola.

A dificuldade do professor da escola-campo de refletir a própria prática, apontada em outro tópico no depoimento de E2, não é de todo confirmada por uma das professoras da escola. Em depoimento oral, ela assim se expressa:

Eu vejo assim que eu aprendi com isso, embora a gente ainda não tenha colocado em prática... Eu nunca trabalhei dessa forma... Minha maneira de trabalhar era outra... e eu aprendi bastante com essa maneira de trabalhar, da turma que tava na minha sala, então eu gostaria, eu gostaria de aprender mais, sabe que.... tentar colocar em prática ainda sem a estagiária na minha sala (Professora S).

O depoimento aludido mostra que o desenvolvimento das atividades de estágio, na escola, possibilitou aos professores em exercício a desestabilização de seus conhecimentos, a construção de novo olhar, a tomada ou busca de outra postura profissional, a renovação de expectativas, a tentativa de assumir compromissos que poderão ser dimensionados pela reelaboração dos objetivos educacionais no âmbito da escola.

Essa mesma professora, quando questionada se a aprendizagem possibilitada pelo estágio havia contribuído para ela dar novo sentido à docência, à sua vida de professora, deu a seguinte resposta:

Contribuiu bastante, só que aí já foi, não coloquei em prática... mas inclusive cheguei a comentar... falei que o ano que vem eu quero tentar, mudar bastante, trabalhar de outra maneira... É... eu acredito que tudo que a gente aprende serve de base pra gente melhorar a prática da gente. Então, se a gente for analisar quando a gente começou a trabalhar em relação ao que está acontecendo hoje, das diferenças, dos métodos, da metodologia e da própria prática da gente com o passar do tempo que a gente vai aprendendo vai só aperfeiçoando e vai servir de base para a gente ir aperfeiçoando. Então hoje é bem diferente do que quando a gente começou há 22 anos atrás, tem muita coisa nova, moderna, e as crianças também são diferentes, né? Têm uma outra visão, elas querem também que as coisas mudem, não adianta a gente continuar com as mesmas coisas de quando a gente aprendeu lá no magistério... (Professora S).

Os depoimentos a que referimos, sem a intenção de aprofundar a análise do ponto de vista do professor, nos dá indicativos para uma avaliação do Projeto de Estágio desenvolvido na escola. Possibilita-nos a compreensão já explicitada de que a prática não se faz pela aplicação do conhecimento científico e pedagógico, o que configuraria grande equívoco, mas pode ser espaço de criação e reflexão, no qual conhecimentos são gerados e modificados com desdobramentos positivos na vida da comunidade onde se desenvolve a ação do estágio: professores, alunos, funcionários, pais de alunos, enfim, e também na trajetória formativa daqueles que se constroem como profissionais da educação, pois se sabe que todo conhecimento ganha novos contornos, novos significados, quando inseridos em dada realidade.

A pesquisadora Pimenta (2004) enfatiza que a finalidade do estágio é “propiciar ao aluno uma *aproximação à realidade* na qual atuará, apontando que o estágio deve caminhar para a reflexão, fundado na realidade (p. 45).

É dessa realidade que falam as Diretrizes Curriculares, expressando a compreensão de que “os indivíduos constroem seus conhecimentos em interação com a realidade, com os demais indivíduos e colocando em uso suas capacidades pessoais” (CNE CP 9/2001, p.31). Apresenta, no Parecer 21, o seguinte conceito de realidade:

Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um devir mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação (CNE/CP 21/2001, p. 9).

Ainda o Parecer nº. 9, em seu Artigo 3º, fala dos princípios norteadores do preparo para o exercício profissional, que devem considerar, dentre outros elementos,

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocados em uso capacidades pessoais; (CNE CP 9/2001, p.62).

O mesmo parecer aponta como competência, referente à compreensão do papel social da escola, necessária ao futuro professor, “utilizar conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social, para compreender o contexto e as relações em que está inserida a prática educativa” (CNE CP 9/2001, p.42).

Também da disciplina e da necessidade de inserção na realidade e conhecimento da realidade, vinca o Projeto Institucional de Estágio da UFMT/ROO:

A literatura atual tem demonstrado existir diferentes concepções e teorizações sobre esta disciplina, mas tem indicado também que diante das experiências vividas, vão sendo construídos outras representações e outros discursos, obrigando os profissionais que atuam nessa área, a buscar novos caminhos e novas orientações, na perspectiva de oportunizar ao aluno estagiário um contato direto com a realidade profissional em que irá atuar, para conhecê-la e para desenvolver competências e habilidades necessárias à aplicação dos conhecimentos teóricos e metodológicos trabalhados ao longo do curso, significando, na realidade, garantir ao aluno as condições básicas para que possa estabelecer relações entre a teoria e a prática. (p. 3-4)

Para além de garantir ao aluno tais condições, o estágio deve fazê-lo pela reflexão, que condiz com um processo de conscientização explicitado nas palavras de Piconez (2004):

O processo de conscientização inicia-se com o desvelamento da realidade. E só se torna completo quando existe uma unidade dinâmica e dialética entre a prática do desvelamento da realidade e a prática da transformação da realidade (p. 25).

Nesses termos, formar-se na e para determinada realidade – social, econômica, política –, reportando-se a ela, “recheando-a da teoria” (Piconez, 2004), é condição fundante para o ensino/aprendizagem da profissão docente e os programas/projetos/propostas de formação, em qualquer nível e/ou instância, devem ser pensados nessa perspectiva:

Nesse sentido, uma proposta de ação/intervenção dos estagiários na escola requer um conhecimento prévio da realidade e do cotidiano escolar, uma aproximação com o professor no sentido de compreender como se estabelecem as relações com a prática e o compromisso com a formação. Exige, portanto, a construção de uma proposta que abarque a prática pedagógica como subsidiária do estágio curricular. A primeira contextualizadora, a segunda de inserção à profissão (Anteprojeto de Práticas de Ensino e estágio Curricular Supervisionado das licenciaturas da UFMT, 2005, p.7).

As reflexões realizadas pelas estagiárias, sistematizadas nos memoriais de formação e expressas também em suas entrevistas, dão indicativos de que a proposta de estágio por elas protagonizada foi possibilitadora da reflexão, pela análise do cotidiano escolar, pela análise das práticas realizadas dentro da escola, pela possibilidade de agirem sobre esse cotidiano, em interação com ele e com os pares que nele atuam.

Para melhor percepção dessa categoria – **estágio como espaço de aprendizagem da profissão pela reflexão da prática pedagógica** – pode-se destacar ainda:

Durante o curso de pedagogia eu fui amadurecendo, a partir do momento que eu entrei que eu fui me conscientizando do que os professores vinham falando... o que era o curso, o que era o professor, como que seria uma boa aula... Com a leitura dos textos, eu já fui mudando automaticamente porque eu ia falando para os professores daquilo que eu sofria, cada exemplo que eles davam lá, eu dizia: mas eu já fiz isso! E o que eu faço agora? O que eu faço pra mudar?[...] Então foi assim.. e quando chegou no estágio, que eu fui pra escola... Eu não sei se foi especificamente no estágio que eu tomei essa decisão, que aquele professor eu não queria ser, até porque eu conheci a realidade das escolas porque eu substituía numa sala de aula... mas sem dúvida o Estágio me ajudou também a refletir sobre isso. (E1, entrevista).

Eu aprendi muito no estágio. O estágio me possibilitou muitas reflexões, mas não na regência propriamente dita. Eu percebi que a gente aprende depois, quando você vai refletir sobre o que fez, aí é que você percebe o que aprendeu... Nas reuniões, nos planejamentos, na avaliação... assim, quando você pára e avalia o que o aluno aprendeu e pensa: eu poderia ter feito melhor.... Depois que você reflete é que você vê.... mas aí, já passou, né? (E2, entrevista).

No depoimento acima, E1 mantém a mesma linha de raciocínio expressa em citações anteriores: ela contextualiza sua reflexão, ou sua aprendizagem, pela reflexão na esfera de todo o curso, e não somente no estágio. Isso que nos remete a outra categoria, que será tratada em passagem posterior: **estágio como elemento articulador do currículo.**

Merece destaque o entendimento apresentado por E2. Durante a entrevista, ela foi convidada a rever sua resposta, especificamente quanto à possibilidade de a reflexão se dar também durante ação, e não somente após a ação, como se fez entender. No entanto, ela reafirmou com segurança sua posição, repetindo que a *reflexão somente ocorre após a ação*. Contudo, quando instigada a repensar a frase “*mas aí já passou, né?*” ela reposicionou:

Eu percebo assim, que é um vai e volta... é constante essa reflexão... Até hoje que já terminou o estágio e que eu já estou trabalhando... até hoje, quando eu planejo uma aula eu volto lá no estágio e reflito (E2, entrevista).

Questionada se era possível construir aprendizagens na reflexão da prática docente das professoras titulares, a estagiária respondeu:

A professora era assim, mais conservadora... e eu percebi que em alguns momentos a gente é um pouco daquele professor que tava ali.... no dia-a-

dia a gente acaba cometendo alguns erros daquele professor.... mas a gente pode refletir para fazer melhor (E2, entrevista).

Considerando as críticas feitas à professora no período da observação participante, E2 fez o seguinte registro, que complementa a citação antes estampada:

Embora tenha feito essas constatações as atitudes das docentes me parecem familiar, pois já lecionei e por falta de conhecimento sei que cometi alguns equívocos. Somente no período de regência pude perceber o quanto é árduo exercer o verdadeiro papel de educador, principalmente quando se pretende um trabalho de qualidade, diferenciado e com metodologias inovadoras como propõe o tema gerador (E2, memo, p. 81).

Cumpre-nos aqui registrar que, de acordo com os depoimentos das estagiárias, extraídos das entrevistas e dos memoriais, a proposta de estágio por elas desenvolvida foi possibilitadora da reflexão, na construção de aprendizagens, o que condiz com uma concepção de estágio na qualidade de ato educativo, reconhecendo sua dimensão formadora pela reflexão das práticas pedagógicas, com vista ao processo de aprendizagem da profissão docente.

Outra categoria de análise diz respeito à compreensão do **estágio como elemento articulador da relação teoria e prática.**

Pensar o estágio nessa perspectiva supõe a compreensão de que não se trata de uma teoria ou de várias teorias, mas de um “conjunto teórico” construído ao longo do curso de formação, no caso o curso de Pedagogia, significado e internalizado pelo futuro profissional pela via da reflexão. Nesse sentido, julga-se pertinente, para efeito de análise, conjugar duas categorias: estágio como elemento articulador da relação teoria e prática e estágio como elemento articulador no currículo.

É possível que se cogite a possibilidade de agregar as duas categorias, transformando-as em uma apenas. No entanto, defende-se a idéia de que elas resguardam suas especificidades. Ou seja, enquanto elemento articulador da relação teoria e prática, não necessariamente ou, obrigatoriamente, o estágio será também elemento articulador no currículo, à medida que ele poderá promover uma

articulação dicotomizada – uma teoria, de determinada área de conhecimento, articulada a uma prática –, o que resultaria na fragmentação do currículo, e não em sua articulação.

Portanto, pretende-se identificar aqui, na visão das estagiárias, a possibilidade de o estágio se configurar como elemento articulador da relação teoria e prática, enquanto se configura também em elemento articulador no currículo. Compreende-se essa teoria como “conjunto teórico” que constitui o fundamento da aprendizagem profissional docente, que se articula a uma prática fundada no compromisso social e político, uma prática voltada para a transformação, para a libertação dos sujeitos, como abordou Freire (1985). Portanto, uma prática que nutre a teoria e dela se nutre, em um movimento dialético, que extrapola a estrutura curricular do curso e se põe a serviço de dada realidade, com vistas à aprendizagem profissional.

Para buscar dados que subsidiassem a análise do estágio na correlação acima descrita, as estagiárias foram questionadas sobre a relação teoria e prática e sobre a articulação do currículo no contexto do estágio. Foram estes os fragmentos destacados:

Nós tivemos que fazer uma pesquisa dentro da escola, com os alunos, com os pais, professores, com a equipe técnica, enfim, com todos os segmentos da escola. Nós fizemos uma pesquisa, nós perguntamos o que eles achavam, o que precisava mudar... Ai, no momento que nós fomos fazer análise do trabalho, fomos pesquisar os autores, daqueles assuntos que foram levantados por eles ali na sala de aula, senão, como iríamos entender o que eles tinham falado. Então nós pesquisamos mais uma vez... Nós saímos lá do senso comum. Inclusive Paulo Freire nós lemos muito [...] (E1, entrevista).

Convém observar que E1 relaciona teoria à pesquisa e aponta dois tipos de pesquisas realizadas: a teórica e a empírica. A primeira, para subsidiar o entendimento dos dados obtidos na segunda. É nesse sentido que Pimenta (1994) afirma que o estágio não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade (*apud* Pimenta, 2004, p. 45).

No memorial de formação de E1, pode-se ler:

Somente com a prática temos a oportunidade de confrontar e vivenciar situações que envolvem o cotidiano escolar. Com isso pude perceber a importância das aulas teóricas que foram administradas durante o curso de graduação (E1, memo, p. 7).

Discorrer sobre o estágio supervisionado me remete lembrar de aspectos relevantes que contribuíram bastante para meu crescimento pessoal e profissional (E1, memo, p. 52).

Questionada sobre a articulação no currículo, promovida pelo estágio, E1 comentou e exemplificou:

O estágio foi sim esse elemento... Foi capaz de articular todas as disciplinas do currículo porque no momento em que você vai fazer avaliação, que vai planejar a aula, você lança mão das outras disciplinas.... ai você vai correr atrás dos textos, das apostilas, Porque no momento da dúvida, da angústia, é lá que você vai buscar.... nas demais disciplinas.

Inclusive a gente brincava sobre a disciplina de estatística.... Sabe o professor (cita o nome do professor)? Ele era mais velho... e chegou na sala com aquele caderno de mil novecentos e antigamente e a gente não deu a mínima pra disciplina dele. Ele logo percebeu o desinteresse e também não deu a mínima pra turma. Pediu um trabalho lá (explica o trabalho). A gente pegou e fez o trabalho, tirou dez e pronto. Só que quando chegou no estágio a gente precisou da estatística pra fazer as pesquisas e se deu conta de que não sabia nada.(rindo muito) Ai, a gente foi correr atrás de uma e de outra pessoa que soubesse estatística. Lembramos de uma apostila que o professor indicou, pegamos a apostila, lemos, estudamos, pedimos orientações por ai.

Outra coisa também foi sobre a legislação.... Acho que OTP a disciplina. Então, a professora explicava, falava muito nas leis e ninguém levou a sério... o conteúdo era maçante, cansativo, né? Mas depois a gente viu a importância. Como é que você vai ser um profissional sem saber as leis, sem conhecer suas funções?

No estágio você vai fazer a (re)memória de todas as disciplinas do curso. Outro exemplo... a Psicologia que foi dada logo no início do curso.... é muito importante... a gente teve que estudar novamente pra entender o comportamento do aluno (E1, entrevista).

Sobre essas mesmas questões, E3 assim se manifestou:

Essa relação está presente sim no estágio, teoria e prática são elementos inerentes e por não ser uma disciplina solta, ela está ligada com as outras disciplinas, pois tudo o que aprendemos nunca está pronto e acabado... uma disciplina nunca está só, sempre depende da outra (E3, entrevista).

Para as mesmas perguntas, de E2 obtiveram-se as seguintes respostas:

Eu percebi pouco essa articulação teoria e prática.... Mas, como já disse, eu não levava a sério a teoria no curso, eu não via sentido naquilo. A teoria teria me ajudado se eu tivesse estudado com mais seriedade. Eu acabei não estudando e me arrependi amargamente, porque lá no estágio eu de cara já percebi o quanto eu precisava daquela teoria toda... Principalmente a Psicologia que eu precisei, mas não tinha entendido (E2, entrevista).

Sobre estágio como elemento articulador no currículo, E2 pontuou:

Não... Acho que não... Porque o estágio já aconteceu no último ano do curso e a carga horária era muito pouca... Daí a gente não tinha tempo para fazer essa articulação... A gente não lembra bem as disciplinas do início do curso... Talvez minhas colegas tenham conseguido isso, mas eu tive dificuldade porque eu também não levei a sério no começo. Eu achava que não precisava daquilo para dar aula e quando eu cheguei ao estágio vi que precisava (E2, entrevista).

A crítica de E2 quanto à realização do estágio no último ano de curso é procedente. Vale ressaltar que o reconhecimento de sua limitação, quanto ao “*não levar a sério*” o curso, pode ser compreendido como uma postura reflexiva. Ela aponta sua resposta, mas ao mesmo tempo indica a possibilidade de um equívoco, como quem assume a responsabilidade por seu caminhar formativo. E, de fato, se a estagiária não assumiu com compromisso os primeiros estudos do curso, suas possibilidades de estabelecer as relações desejadas entre um conjunto teórico e prática, bem como perceber o estágio como articulador no currículo, ficam comprometidas. Por outro lado, ratifica-se que o fato de ela reconhecer tal limitação já corresponde a uma reflexão propiciadora da aprendizagem.

Nas conclusões de seu memorial, referindo-se às aprendizagens construídas, a estagiária (E2) faz a seguinte reflexão que envolve a questão da relação teoria e prática:

Esse novo olhar só foi possível graças às contribuições das teorias estudadas no curso, no entanto, muitas vezes vivenciei situações estudadas nas teorias, mas no momento que precisava não conseguia colocar em prática. Isso decorre porque o estágio é realizado somente no final do curso o que não possibilita articulação entre a prática e a teoria (E2, memo, p. 81).

Na verdade, ao fazer a estagiária a afirmação anterior, demonstra sua capacidade de estabelecer a relação em pauta. Produzir essa crítica supõe conhecimento que, talvez, ainda não esteja consolidado, mas em construção.

As referências para a compreensão do estágio, nas duas categorias em apreço, sinalizam para a compreensão de que o Estágio Curricular Supervisionado, estruturado na proposta analisada, se prestou, sim, ao papel de elemento articulador da relação teoria e prática e elemento articulador no currículo.

Em recente depoimento, E1, agora já graduada, fala de sua postura profissional:

Eu procuro dar o máximo, eu procuro assim, pesquisar mais, ouvir mais as pessoas, procuro estar auxiliando as outras pessoas, as colegas. Pergunto: o que você tá achando? Tá dando certo? Será que tá melhorando? Lógico que a gente pode estar mudando... Eu chamo sempre as minhas colegas de trabalho pra gente conversar, ter um momento pra gente falar sobre isso, sobre tudo que tá acontecendo, sobre as crianças, o que mais a gente precisa saber... Agora eu sou mais flexível, antes eu só trabalhava, trabalhava mesmo e ia embora, e não tava nem aí. Só trabalhava e agora eu me preocupo em saber (E1, entrevista).

Ante o exposto, pode-se deduzir que o Estágio Curricular Supervisionado, no caso em pauta, como disciplina integrante do currículo do curso de Pedagogia, articula-se aos demais elementos curriculares para a realização do projeto pedagógico institucional, apontando e exercitando a relação teoria-prática, na formação docente do futuro professor.

A última categoria a ser analisada, **estágio como elemento articulador dos diferentes níveis de ensino**, remete-nos à reflexão sobre o cumprimento da função social da universidade, que também está ligado ao exercício do ensino-pesquisa-extensão.

A proposta de estágio do curso de Pedagogia, em consonância com o Projeto Institucional de Práticas de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado das Licenciaturas da UFMT/ROO, elucida:

A metodologia do estágio curricular passa necessariamente pelo ensino-pesquisa-extensão, bem como pelas ações coletivas com a comunidade escolar, envolvendo pesquisa de campo, pesquisa documental e bibliográfica, que se desenvolverão na perspectiva de pesquisa colaborativa, permeadas de entrevistas, depoimentos, memória oral, resgate do folclore musical, das culturas afro-brasileiras (gravado em CD-ROM e vídeo-filme) que requer conhecimentos específicos e técnicos qualificados (Metodologia do estágio Curricular da Pedagogia UFMT/ROO, 2005, p.4).

Na perspectiva citada, foram planejadas as atividades do estágio, conforme já delineado no andar dessa análise: planejamento coletivo, realização de diagnóstico da realidade escolar mediante a implementação de pesquisa, análise documental, ampliação dos subsídios teóricos para a sustentação das atividades em desenvolvimento, envolvimento da comunidade intra e extra-escolar e, ainda, busca do tema gerador, identificado a partir dos anseios e necessidades da comunidade local.

A própria opção pelo trabalho com tema gerador e, conseqüentemente, a assunção de seus princípios – tais como autonomia, diálogo e politicidade (Freire, 1985) – implica o compromisso com a orientação metodológica do Projeto Institucional/Proposta de Estágio da Pedagogia, que conduz para uma prática pedagógica a ser construída processualmente.

Trata-se de vincular o estágio a uma idéia de atendimento à comunidade, engajando o estagiário na realidade concreta de sua futura atuação profissional, oferecendo-lhe elementos para refletir, de maneira madura, sobre a profissão docente (Kulcsar, 2004, p.64). Mais que atendimento à comunidade, deve-se dizer, “comunicação” com a escola, no caso, com a escola pública, integrante do sistema de ensino, na perspectiva de conhecimento e interação, com vistas à superação das dificuldades por ela apontadas e à transformação da realidade na qual ela está inserida, com compromisso político, conforme Freire (1980).

O estudo realizado até então já ofereceu elementos para essa percepção trouxe indicativos relevantes da ocorrência da categoria em questão: estágio como elemento articulador dos diferentes níveis de ensino. Contudo, importa pinçar esses indicativos nas reflexões das estagiárias/sujeito.

É necessário situar que todas as estagiárias, sem exceção, mesmo aquelas que não constituíram sujeitos de pesquisa, quando questionadas se as atividades de estágio desenvolvidas por elas haviam contemplado o ensino, a pesquisa e a extensão, solicitaram explicitação da pergunta, por não terem familiaridade com a expressão chave dela. Em todas as entrevistas, portanto, fez-se necessário explicar às estagiárias uma concepção de ensino-pesquisa-extensão para que depois elas pudessem articular uma resposta.

Não é surpreendente o fato de elas dominarem bem o conceito de ensino. O conceito de pesquisa também é conhecido, mas de compreensão restrita, e o conceito de extensão era absolutamente novo. Tratar com as estagiárias/sujeitos da indissociabilidade entre esses três elementos, em conseqüência, tornou-se tema ainda mais complexo.

Não obstante, as respostas vieram e de suas falas vale destacar:

No momento em que a gente vai pra escola, no estágio, a gente vai pra entender no concreto o que a gente estudou na universidade... e agora eu sei que isso é uma maneira de ligar sim a universidade à escola. Só que é pouco tempo, né? O estágio é pouco tempo pra gente fazer isso e ele já foi dado no final do curso... É muito tempo pra gente fazer essa ponte, mas eu digo que o estagio é sim o elemento principal pra fazer essa ponte da universidade com a escola (E1, entrevista).

O estágio propicia essa articulação. Embora tenha sido muito pouco tempo. A gente precisava voltar lá para ter o retorno da escola, mas não deu tempo. Teve a formação continuada e os professores participaram, o tema gerador também foi tirado da escola, então teve essa articulação, mas o retorno ficou comprometido.... era preciso ter dado continuidade (E2, entrevista).

Diante da resposta de E2, ela foi informada da existência de pesquisa com os professores da escola-campo, assegurando que estes professores aprendem com a realização do estágio em sua escola. Ao que ela replicou:

É... Mas, entre aprender e praticar tem uma diferença enorme. Olha, eu acho que no final das contas foram somente os estagiários mesmo que assumiram a causa do tema gerador... o que quer dizer que o estagio não conseguiu envolver toda a escola, embora os professores tenham participado eles não assumiram a proposta. Ai a articulação fica comprometida porque tem que envolver a todos, tem que levar até o final, tem que ter retorno. (E2, entrevista).

De fato, a cobrança reiterada de E2 é procedente. No entanto, há que considerar o estabelecimento dessa articulação como construção que envolve a assunção de determinada concepção de ensino, de pesquisa e de extensão. Construção histórica, aliás, como foi delineado nas abordagens de fundamentação

constantes dessa pesquisa, sustentadas em teóricos a partir dos quais se deve pensar essa categoria.

As falas a seguir expressam a percepção do ensino-pesquisa-extensão, para análise do estágio como elemento que articula universidade e demais segmentos do sistema de ensino:

Eu percebi o desenvolvimento do ensino, da pesquisa, da extensão. Do ensino quando consegui repassar um pouco do que aprendi na teoria durante o curso. A pesquisa quando percebi que a mesma é fundamental para desenvolver um projeto a partir do tema gerador. Extensão quando se deu o desenvolvimento, a ampliação e divulgação das propostas trabalhadas (E3, entrevista).

Esse estágio foi diferenciado... Acho que a partir do momento em que a gente entra com o ensino diferenciado, com toda aquela teoria que a gente aprendeu na universidade [...] pesquisa com os pais, professores com os alunos... e a extensão também, no momento que a gente chama a comunidade para apresentar o tema que foi definido com ela... isso é trazer a comunidade pra dentro da escola, na verdade isso já é um grande avanço... porque antes a comunidade não freqüentava a escola, não conhecia direito, então eu acho que a partir desse momento que os pais vêm à escola pra ver as propostas do estágio, acho que teve sim ensino-pesquisa-extensão (E2, entrevista).

Eu falo pra você: eu não sei até que ponto, mas, eu acho que há muita coisa a ser mudada ainda pra ter esse elo da universidade e a sociedade. Falta alguma coisa pra ser repensada, inclusive as pesquisas têm que ser aumentadas, tem que ser em toda disciplina, porque toda disciplina tem espaço para a pesquisa. Será que somos nós que não exigimos, ou será que os próprios professores que administram a disciplina não deram essa oportunidade? Que eu me lembre nós fomos três vezes, fora o estágio, nós fomos três vezes, uma vez que o professor de português pediu, e outras vezes na própria disciplina de pesquisa (E1, entrevista).

A maneira como E1 se manifesta denota certa contrariedade em relação ao que ela parece considerar insatisfatório em sua formação: um estudo mais aprofundado da metodologia da pesquisa e maior abertura à extensão, ou ao que ela chamou de “elo da universidade e a sociedade”, ampliando-se, para isso, a inserção do graduando no contexto de sua futura atuação profissional.

O fragmento seguinte complementa e explicita melhor seu raciocínio:

Eu tava preocupada de responder essa pergunta, porque eu imagino assim, igual você falou, a universidade é um segmento muito fechado. A burocracia é muito grande. E não tem assim na base, eu digo na base que é o ensino

fundamental e ensino médio. Os professores são muito reservados, na universidade principalmente. E isso impede um pouco, né, essa extensão, porque na verdade, é minoria dos professores que dá de si, através do ensino que eles transmitem pra gente, que o reconhecimento que é passado por eles, faz com que a gente seja autônomo. Na verdade é a minoria dos professores, então eu penso que isso tinha que ser a maioria. Por exemplo, a disciplina, de pesquisa que nós temos na UFMT, lógico que todo curso existe uma pesquisa, porque você não vai ficar só naquele texto que o professor passa pra você, porque na maioria das vezes fica né..., e faz tudo que o professor pede e vai avaliar. Na verdade a disciplina de pesquisa tinha que ser, do primeiro ano até o quarto. Porque quando a gente entra ali, olha, o aluno não tem noção, de praticamente nada. E ali na universidade como um todo eu acho que esta faltando ainda isso. Nós tivemos seis meses da disciplina, e não foi uma disciplina assim... que..., igual quando a nossa professora falou: - mas você já sabe fazer projeto! Você já sabe. Mas na verdade a gente não sabe bem ainda, na íntegra. Nós tivemos tipo uma pincelada, na UFMT. Então eu acredito que os professores têm que ser mais abertos nesse sentido, a própria disciplina tem que levar você desde o início a ter mais contato com as escolas, onde vai atuar futuramente, porque a gente quer entender. [...] Ter esse contato desde o início, desde o primeiro ano, eu penso que é meio tarde você ir pra escola só no último ano (E1, entrevista).

Inicialmente, a estagiária se mostrou insegura para responder à questão: “*Eu tava preocupada de responder essa pergunta*”. Na verdade, foi possível perceber sua desestabilidade diante das informações recebidas acerca do tema. Ela se postou pensativa e, em sua resposta, reportou-se à educação de base – “*E não tem assim na base, eu digo na base que é o ensino fundamental e ensino médio*”. Em sua compreensão inicial, o ensino-pesquisa-extensão deveria suceder desde a educação básica, pela abertura dos professores, que deveriam, no entendimento da estagiária, ter postura mais flexível para ensinar, incluindo o próprio ensino, além da pesquisa e da extensão.

A estagiária 1 tece uma crítica ao professor que, partindo do pressuposto que o aluno já domina determinado conhecimento, não contribui para o ensino-aprendizagem, nem para o desenvolvimento da autonomia do aluno.

Em seu entendimento, o quadro por ela delineado dificulta a realização de atividades na perspectiva do ensino-pesquisa-extensão e, quando novamente foi questionada sobre a existência de cada uma das dimensões na proposta de estágio, a exemplo das demais estagiárias/sujeito, foi dispersa nas respostas. Para exemplificar, pode-se destacar o seguinte fragmento:

Na verdade eu não sei explicar pra você essa dimensão do ensino eu sei que foi assim, uma coisa que superou todas as expectativas, que na verdade foi assim, o ensino assim, que foi acontecendo, na verdade da mesma maneira que você ensinava estava aprendendo junto com as crianças, na verdade não sei explicar assim, com clareza (E1, entrevista).

Contudo, quando questionadas sobre possíveis contribuições do estágio para sua aprendizagem profissional docente, as respostas das estagiárias expressam uma avaliação positiva:

Ah! Hoje eu sou uma pessoa mais experiente, porque agora eu sei o momento de dar um tempo... dar um tempo não: não é por aí, deixa eu voltar! Esse 'voltar' eu não consigo explicar, mas é tipo: eu estou na sala de aula trabalhando numa atividade: espera aí, isso não tá dando certo! E assim como um todo, como pessoa, como profissional. Olha, eu não tenho noção, palavras pra dizer pra você! (E1, entrevista).

Além de eu dizer que esse estágio é fundamental, e eu acredito que ele é importantíssimo, pra todos os profissionais e qualquer que seja a área que ele entre, ele tem que ter um momento pra ele conhecer melhor, aquilo que ele vai trabalhar futuramente. E o estágio tem tudo... ele é o campo dos profissionais de educação, do professor docente. Ali no estágio o professor vai decidir: ser um bom professor ou continuar do mesmo jeito. Mas, a gente sempre tenta mudar, né? É ali no estágio que o professor vai saber qual é o compromisso pedagógico que ele tem. É ali no estágio... fora dele você não consegue ver, porque se você não está lá, você só fica estudando, você fica só nas teorias. Igual eu falo pras meninas: a teoria é bonita, mas o que a gente faz pra vivenciar essa teoria? Só lá no estágio. Não tem como. (E1, entrevista)

O estágio foi importante porque ele me ajudou principalmente a fazer duas reflexões fundamentais: ele me levou a perceber a importância do meu curso, porque eu não tinha levado o curso a sério, e me mostrou também o quanto é importante saber ensinar. Eu tinha uma outra visão de como ensinar e eu achava que aquilo que eu sabia era suficiente, mas quando eu fui trabalhar com Tema Gerador, aquilo abriu minha cabeça. O estágio é bom... Mas, vai depender também do orientador. Minha orientadora fez isso... Ela obrigava a gente a pensar e assim a gente aprende. No começo eu a achava chata, depois passou e eu pensava: porque eu não aproveitei mais! Ela é tão inteligente! Então, minha orientadora também fez com que o estágio fosse importante na minha formação (E2, entrevista).

O estágio supervisionado é indispensável para a formação profissional, pois para o professor construir uma boa práxis nada melhor que ter por perto docentes experientes, que proporcionem um bom entendimento para se colocar em prática o que se aprende na teoria. (E3, entrevista).

Da mesma maneira, pode-se privilegiar dos memoriais de formação fragmentos que expressam essa avaliação:

Percebi então que essa profissão vai muito além de transmitir conteúdos, requer compromisso, dedicação, conhecimento, domínio de conteúdo, boa interação com a comunidade escolar, respeito mútuo e metodologias diversificadas para atender os diferentes níveis de conhecimentos deparados em sala de aula (E2, memo, p. 81)

Contudo, o estágio foi gratificante, pois contribuiu para meu crescimento profissional e pessoal, pois todos nós fomos sujeitos aprendizes nesse processo. Percebi também que a aprendizagem profissional da docência deve ser um processo contínuo, ou seja, enquanto o professor exercer a profissão o mesmo terá que estar sempre aprendendo a ensinar. (E2, memo, p. 81-82).

Ao término do último trabalho do estágio Supervisionado, que foi a fase de regência realizada na Escola [...], eu só tenho a agradecer, pois foi através desse trabalho que pude demonstrar na prática o que aprendi na teoria nos quatro anos do curso de Pedagogia (E3, memo, p. 62).

Acredito que o curso de Pedagogia, sobretudo o Estágio Supervisionado, foi de suma importância para a compreensão da teoria e prática, uma vez que estes me levaram a fazer uma releitura da minha postura acerca da docência. Desse modo, foi possível entender que o magistério em nível de ensino medi não foi suficiente para eu compreender as contradições existentes no contexto escolar, nem mesmo desempenhar a função de educadora na sua verdadeira intencionalidade. Isso porque não conseguia compreender que os alunos são sujeitos ativos e o professor é apenas mediador do conhecimento (E1, memo, p. 52).

Após a conclusão das atividades de estágio, algumas estagiárias mantiveram o vínculo com a escola e continuaram a visitá-la voluntariamente. Elas se preocupam com o atendimento às crianças e se a continuidade dos projetos lhes foi assegurada pelas professoras e pela escola. Em suas recentes observações, relatam elas, com pesar, o retorno de alguns professores às velhas práticas, como também anunciam o posicionamento das crianças em movimentos pela seqüência do projeto de literatura infantil.

Em depoimento recente, E1 assim se expressou:

A sala de leitura acabou, mas o projeto continua na cabeça dos alunos. A sala de leitura virou um depósito lá... os professores pegaram os livros e colocaram dentro de caixas e levaram pra sala de aula. Quando os alunos cobram elas pegam a caixinha e entregam pra eles, mas os alunos não querem a caixinha! Tinham o horário que eles iam pra sala de leitura... Eles cobram até hoje! Eu vi! Dois anos depois e eles ainda cobram (E1, entrevista).

Eu voltei dias atrás na escola pra fazer uma substituição e eu observei que os professores querem avançar, mas têm dificuldade de deixar o livro. Elas fizeram um projeto lá sobre o meio ambiente.... um tema transversal... a professora que eu substituí pediu pra mim: Olha [...] você não muda o livro senão quando eu voltar fico perdida! Elas querem avançar, mas ficam presas no livro (E1, entrevista).

As ações das estagiárias, pós-estágio, evidenciam que o envolvimento dos licenciandos com a escola/comunidade por meio do tema gerador e seus subprojetos criou laços de compromisso, compromisso político, cumplicidade com a proposta da escola, sentimento de pertença e, principalmente, a concepção de que ensinar significa compromisso, responsabilidade e prosseguimento nas ações.

As dificuldades da escola em dar continuidade ao trabalho devem ser situadas em um contexto mais amplo, que extrapola as intenções individuais do professor. Elas supõem limites apresentados por Pimenta (2004, p. 50). São de natureza política, dizendo respeito às condições que a escola pública oferece para espaços de reflexão coletiva e de pesquisa por seus profissionais. Igualmente, de natureza teórico-metodológica, referente às condições de o professor pesquisar a própria prática no que tange a seus aportes teóricos e metodológicos.

Segundo a autora, identificar esses limites franqueia que se encontrem maneiras de superá-los e, nesses termos, acredita-se nisto, identificando-se com Pimenta (2004):

O estágio abre possibilidade para os professores orientadores proporem a mobilização de pesquisas para ampliar a compreensão das situações vivenciadas e observadas nas escolas, nos sistemas de ensino e nas demais situações ou estimularem, a partir dessa vivência, a elaboração de projetos de pesquisa a ser desenvolvidos concomitantemente ou após o período de estágio (p. 51).

CONSIDERAÇÕES

Diante de inúmeros fenômenos que se apresentam na área da formação de professores, optou-se por sobrelevar neste estudo, uma proposta de estágio planejada na perspectiva do ensino-pesquisa-extensão, debruçando sobre ela com rigor, a fim de abstrair possíveis contribuições do estágio para a aprendizagem da profissão docente.

Retomando os objetivos propostos para a presente investigação – identificar possíveis contribuições do estágio para a aprendizagem da profissão docente, à luz das reflexões das próprias estagiárias; analisar o estágio como espaço onde se desenvolvem experiências e vivências concretas de alunos e professores, que dão margem à compreensão do objeto de estudo e à sua formação profissional, pautada na reflexão da prática pedagógica; investigar uma proposta de estágio que apresente a possibilidade da indissociabilidade entre teoria e prática, potencializando o estágio como elemento articulador no currículo; estudar uma proposta de estágio que se apresente na perspectiva do ensino-pesquisa-extensão, analisando o meio pelo qual isso se efetiva, e nesse contexto, a comunicação entre a universidade e a escola pública, na correlação com a formação docente propiciada ao estagiário – sobre eles, foram tecidas algumas considerações com o propósito de enlaçá-los e apreender, de cada um, o que se faz significativo, nunca se afastando do tema que palmilhado passo a passo.

Na construção do referencial teórico que fundamentou esta pesquisa, buscou-se compreender o estágio na correlação com as categorias eleitas para

análise e, no contexto dos estudos realizados, cumpre reconhecer o Estágio Curricular Supervisionado como importante espaço e tempo de ensino-aprendizagem, ato pedagógico que o traduz em “disciplina teórica” (Pimenta, 2005), à medida que entreabre aprendizagens pela reflexão da prática e da prática permite o retorno à teoria na produção de conhecimento.

A inserção na realidade do cotidiano escolar e a reflexão sobre essa realidade, possibilitada pelo estágio, conferem-lhe destaque na busca da relação teoria e prática e posta-o em nível de igualdade, adiante das disciplinas do currículo do curso de formação, atribuindo-lhe, nessa estrutura, importante papel de “articulador curricular”, rompendo com a concepção fragmentada da formação. Tal imersão se deu no movimento de busca da indissociabilidade ensino, pesquisa, extensão, no cumprimento da função social da universidade e da própria escola, ambas mediadoras e responsáveis pela produção do conhecimento. As possibilidades apresentadas nessa relação inserem o estágio no papel de interlocutor entre universidade e escola pública, abrindo-se, assim, o espaço para a *comunicação* no sentido amplo defendido por Freire (1985), que implica a assunção de compromissos por parte daqueles que se envolvem nesse processo e desejam a transformação da realidade para a emancipação dos sujeitos.

Nesses termos, o estágio curricular supervisionado se concretiza na relação fundamental do saber e fazer docente, no pensamento e na prática do futuro professor, pelo exercício do diálogo, na construção de aprendizagens profissionais.

Ante as análises realizadas, é possível concluir que a concretização das atividades de estágio, situadas na formação do pedagogo, fundamenta o desenvolvimento da observação, da análise e da crítica da realidade, no espaço de sua manifestação, o ambiente social que é a escola, com todas as suas complexidades e contradições, que devem ser investigadas e compreendidas pelos sujeitos. Assim, é possível afirmar que a proposta de estágio, objeto deste estudo, assumiu papel relevante para a construção de uma ação competente, na formação do futuro professor, estagiárias do curso de Pedagogia, sujeitos desta investigação.

Pode-se afirmar que a proposta de estágio em pauta se converteu em espaço de crescimento pessoal e em espaço de reflexão sobre as questões sociais e educacionais que impactam a formação do futuro docente, possibilitando-lhe fazer-

se na condição de profissional crítico-reflexivo, conceito que, segundo Pimenta (2004) “mostra fertilidade para a realização do estágio como pesquisa e para a utilização de pesquisas no estágio” (p. 51).

Afirma-se, portanto, que o Estágio Curricular Supervisionado é, sim, importante espaço de aprendizagem da profissão docente pela reflexão da prática pedagógica. No entanto, fazem-se necessárias outras pontuações.

O Anteprojeto Institucional de Estágio da UFMT/ROO indica que a inserção na escola deve se dar por um período prolongado, abrindo-se a possibilidade de estabelecer vínculos mais aprofundados, intensos e duradouros com a escola.

Lê-se, entre os objetivos:

Intensificar as relações entre a universidade e a escola-campo: firmar convênios e implantar projetos de intervenção-ação-reflexão de tempo duradouro, aproximadamente 3 anos, a fim de possibilitar uma ação mais coesa e aprofundada na formação com os docentes (Projeto de Práticas de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado das Licenciaturas da UFMT/ROO, 2005, p. 3).

Contudo, no caso específico dessa proposta de estágio, a continuidade do projeto foi comprometida por questões institucionais. No ano seguinte à realização dessa proposta, 2006, a turma do estágio freqüentava as aulas no período da manhã, horário em que a escola recebe alunos dos anos finais do ensino fundamental, o que inviabilizou as atividades naquele campo, haja vista que a Pedagogia forma o professor para atuar nos anos iniciais. Já no ano de 2007, quando a escola foi novamente contactada, foi apresentada por sua direção a possibilidade iminente do início de uma obra no prédio escolar, o que dificultaria e poderia até impedir o prosseguimento das atividades. Assim, a coordenação do estágio se viu impedida, mais uma vez, de dar andamento à proposta naquele campo.

Com isso, deve-se concordar com E2, quando esta afirma que a comunicação entre a escola e a universidade ficou comprometida, pois, nessa comunicação, a continuidade deve ser efetiva, para além de “unidades epocais” (Freire, 1983), dado o lastro do compromisso sóciopolítico assumido. Todavia,

também não se pode afirmar que a comunicação não ocorreu, à medida que, por um período de tempo, as relações foram estabelecidas entre as pessoas e entre as práticas dessas pessoas, no contexto educacional e social concreto daquela instituição de ensino, carreando para as partes aspectos positivos da comunicação.

Esse fato aponta para a realização, na esfera da proposta de estágio das dimensões que dão sustentação à universidade: ensino-pesquisa-extensão, embora se deva deixar registrada a necessidade premente de assegurar aos acadêmicos, no processo de construção do “conjunto teórico” proposto no currículo do curso, o entendimento aprofundado do que vem a ser tais dimensões, para que se possa resguardar a integralização da formação do futuro profissional.

No decorrer desta análise, foram assinaladas, com base nas reflexões das estagiárias/sujeitos, ponderações indicativas de possibilidades formativas do estágio curricular supervisionado para a aprendizagem da profissão do professor.

Foi pelas reflexões por elas estabelecidas que as acadêmicas puderam apreender o que é ser professor, além de conhecer a realidade da escola pública, percebendo-a como local de formação, onde puderam desenvolver aprendizagens que, como professores crítico-reflexivos dos anos iniciais, formados em um curso de Pedagogia, ao atuarem na escola pública terão necessariamente que se empenhar – com todas as suas contradições, podendo, nisso alicerçados, fazer suas opções e suas intervenções pedagógicas.

Pelas entrevistas e pelos registros feitos nos memoriais de formação foi possível perceber a emergência de questões referentes à democratização da escola pública, a necessidade de luta por uma escola e por uma educação de qualidade, a formação continuada, que deve ser buscada também pelo aluno em formação. Questões problematizadoras, que deram margem à aprendizagem da profissão.

As estagiárias foram levadas a entender sua responsabilidade como profissionais, o necessário comprometimento com sua própria formação e seu compromisso, que é pedagógico e que é político, com os sujeitos do processo ensino-aprendizagem.

É nesse sentido que se deve interessar pelo que pode ser feito para que se substancie uma formação reflexiva para os futuros professores, reveladora do

papel dos formadores e das instituições formadoras dos profissionais da educação, nessa formação.

No desenvolvimento da proposta de estágio, as acadêmicas puderam se construir também na qualidade de profissionais, tomando consciência dos problemas que envolvem o cotidiano da escola, rumo à compreensão do processo ensino-aprendizagem que ali se materializa, mediado pela atividade docente.

Outro aspecto que pode ser mencionado nessas considerações diz respeito à necessidade do envolvimento dos professores das diferentes disciplinas do curso com o estágio, a fim de ampliar e consolidar a potencialidade do estágio como elemento articulador no currículo. O curso de formação deve ser um projeto coletivo, e a assunção dessa premissa por todo o corpo docente favorecerá o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar, ensejando a realização de grupos de estudo, de modo que cada elemento curricular possa tomar para si os referenciais teóricos e referenciais práticos do estágio e vive-versa. Esse aspecto deve ser tomado como uma exigência, à luz da reestruturação curricular do curso de Pedagogia que, atualmente, já obedece às orientações das Diretrizes Curriculares na ampliação da carga horária do estágio e na realização da prática de ensino, desenvolvidas no decorrer do curso.

Embora já mencionado, vale reiterar que a investigação evidenciou significativos resultados no que respeita ao desempenho e à responsabilidade das estagiárias. Suas falas, registros e atitudes explicitam a compreensão construída com relação ao estágio e evidenciam a importância de tais elementos para a formação profissional.

Depreende-se, pois, que se tornaram perceptíveis na pesquisa:

- a compreensão pelas estagiárias da necessidade de ampliar os estudos como meio de assegurar referenciais teóricos para o desenvolvimento de uma prática docente coerente;
- a valorização da pesquisa sobre a realidade social, para a validação da prática educativa na escola;
- o exercício constante da reflexão como caminho metodológico para a construção das aprendizagens profissionais e pessoais;

- o estabelecimento de relações entre os conteúdos das disciplinas do curso e as situações vivenciadas no estágio;
- a necessidade do compromisso com a escola, assumida quase que naturalmente pelas estagiárias, que, ao retornarem ao *locus* do estágio, avaliam os resultados de sua atuação e cobram o retorno da universidade como expressão do compromisso político assumido institucionalmente.

Os resultados obtidos respondem à questão orientadora deste estudo, afirmando que a proposta de Estágio Curricular Supervisionado, desenvolvida pelo curso de Pedagogia da UFMT/CUR na perspectiva de ensino, pesquisa e extensão, constitui espaço de aprendizagem da profissão para o docente que irá atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Estado de Mato Grosso, traduzindo-se em importante espaço de formação profissional do futuro educador.

Com isso, afirma-se a possibilidade de elaborar propostas de Estágio Curricular Supervisionado, que assumam sua real significação na formação inicial do docente, nutrindo com a realidade social o pensamento e a prática profissional do futuro professor, de maneira que essa se volte a seu contexto de atuação com vista à sua transformação, numa perspectiva de consolidação e ampliação de conhecimentos, para a compreensão ampla e aprofundada do fazer-pensar pedagógico, na referência com os estudos aqui desenvolvidos.

Acredita-se que, assim, o Estágio Curricular Supervisionado contribui, de fato, para a formação profissional do docente, estando ambos em construção: a formação e a proposta.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2005.

ALVES, Nilda. **Formação de Professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.

Anteprojeto de Práticas de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado das Licenciaturas da UFMT. UFMT/Rondonópolis/2005.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, 1994.

BOTOMÉ, Sílvio Paulo. Extensão Universitária: equívocos, exigências, prioridades e perspectivas para a universidade. *In* **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Dóris Santos de Farias. (organizadora) Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 28**, aprovado em 2 de dezembro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: HYPERLINK: <http://portal.mec.gov.br/sesu>. Acesso em: 24/06/2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 09**, aprovado em 08/05/2001. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: HYPERLINK: <http://portal.mec.gov.br/sesu>. Acesso em: 24/06/2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº. 01**, de 18/02/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de

Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena Disponível em: HYPERLINK: <http://portal.mec.gov.br/sesu>. Acesso em: 24/06/2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº. 02**, de 19/02/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: HYPERLINK: <http://portal.mec.gov.br/sesu>. Acesso em: 24/06/2006.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo, Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 23, n. 1-2, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 04 de Agosto 2007.

DIAS, Rosidelma S. de Oliveira. **Memorial de Formação**. (Trabalho de Conclusão de disciplina de Estágio Curricular Supervisionado). Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso. Rondonópolis/MT, 2005.

_____. **Entrevista concedida Junho/2007**. Rondonópolis/MT.

FARIAS, Dóris dos Santos de. **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Dóris Santos de Farias. (organizadora) Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade e estágio curricular: subsídios para a discussão. In: ALVES, Nilda (org). **Formação de Professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.

FOREXT - Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias. **A extensão nas universidades e instituições de ensino superior comunitárias: referenciais teórico-metodológicos**. Passo Fundo, agosto, 2005. (no prelo)

FORGRAD. Diretrizes curriculares para a formação de professores: concepções e implementação (2002). Disponível em <http://www.forgrad.org.br/pages/publicacoes.htm> Acesso em 15 de abril de 2006.

Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Plano Nacional de extensão Universitária. Brasil 2000/2001. Disponível em: <http://www.renex.org.br/arquivos/pne/planonacionaldeextensao.doc> Acesso em: 24/05/2007.

FREIRE, Paulo. **Conscientização. Teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Moraes, São Paulo: 1980.

____. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

____. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 2001.

____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1985.

GARCIA, Marcelo Carlos. Pesquisa sobre formação de professores – O conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez, 1998, numero 9.

GARSKE, Lindalva Maria Novaes, ROCHA, Simone Albuquerque da. **A formação do professor nas licenciaturas**: a pesquisa e a formação continuada como eixo norteador no estágio curricular. Trabalho apresentado no Simpósio de Educação, Marília, UNESP, 2004.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**. Rumo a uma Pedagogia crítica da aprendizagem. São Paulo: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1997.

GURGEL, Roberto Mauro. A construção do Conceito de Extensão Universitária na América Latina. In: **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Dóris Santos de Farias. (organizadora) Brasília, DF. Universidade de Brasília, 2001.

KINCHELOE, Joel I. **A formação do professor como compromisso político** – mapeando o Pós-Modernismo. São Paulo: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1993.

KULCSAR, Rosa. O Estágio Supervisionado como atividade integradora. In: PICONEZ, Stela C. B. et al. **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

LIBÂNEO, José. Carlos. Licenciaturas: em busca de soluções realistas para a formação de professores. **Revista Educativa**, Goiânia, UCG, v.42, n.2, p. 265-284, 2001.

____, PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Revista Educação e Sociedade**, vol. 20, n. 68, Campinas, Dec., 1999.

____. “Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?”, in PIMENTA, Selma Garrido, e GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo:Cortez, 2002.

____. **Organização e Gestão da Escola Teoria e Prática**.Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

_____. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Pedagogia e pedagogos:** inquietações e buscas. Revista Educar, Curitiba, Editora da UFPR, n. 17, p. 153-176. 2001.

LIMA, Soraiha Miranda de. **Ação e Reflexão no trabalho docente:** possibilidades e limites de um projeto de formação contínua na escola. Cuiabá: EdUFMT, 2005.

_____. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (aprende-se a ensinar no curso de formação básica?). *In*: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti e REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. **Formação de professores práticas pedagógicas e escola.** Edufscar, São Paulo, 2002.

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

MALERBO, Maria Bernadete, PELÁ, Nilza T. Rotter.. **Apresentação escrita de trabalhos científicos.** Ribeirão Preto: Holos, 2003.

NÓVOA, Antônio (coord.). Formação de Professores e Profissão Docente. *In*: **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote/IIE, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido, LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

_____. (org). **Saberes Pedagógicos e Atividades Docentes.** Sao Paulo: Cortez, 1999.

_____. **O Estágio na Formação de Professores Unidade Teoria e Prática?** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. *In*: PICONEZ, Stela C. B. et al. **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado.** 10. ed. Campinas: Papirus, 2004.

PONTE, João Pedro da. Estudos de caso em educação matemática. Disponível em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/06-Ponte%20\(Estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/06-Ponte%20(Estudo%20caso).pdf) Acesso em 03 de julho de 2007.

PRADO, Guilherme do Val Toledo e SOLIGO, Rosaura. MEMORIAL DE FORMAÇÃO – quando as memórias narram a história da formação... Disponível em: http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesf-memorial_GuilhermePrado_RosauraSoligo.pdf. Acesso em 28 de julho de 2007.

RIANI, Dirce Camargo. **Formação do professor**: a contribuição dos estágios supervisionados. São Paulo: Lúmen, 1996.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. A construção do conceito de extensão universitária na América Latina. *In* **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Dóris Santos de Farias. (organizadora) Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

RIOS, Terezinha Azeredo. Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo:Cortez, 2001.

ROCHA, Simone Albuquerque da. **Os professores leigos e o PROFORMAÇÃO**: Uma alternativa possível a partir do projeto piloto de Mato Grosso. Marília, SP, 2001. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília.

_____. Professores da escola pública e suas aprendizagens com o estágio supervisionado da pedagogia. IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Águas de Lindóia, SP. Ed. UNESP, 2007. abnt são seis caracteres os tracinhos

_____. Formação de professores em exercício: os memoriais como processo reflexivo na constituição da docência. In:MONTEIRO, Filomena Arruda; Müller, Maria Lucia (orgs) **Profissionais da educação**: políticas, formação e pesquisa. Cuiabá:EDUFMT, 2006. V.3, p.165-178. Coletânea: VIII Anped/Centro Oeste.

SAMPAIO, Jorge Hamilton. A gestão e a avaliação da extensão: Um desafio para a comunidade acadêmica. *In* IX Encontro Nacional de Extensão e Ação Comunitária., Anais, 2002.

SANTANA, Márcia Maria. **Memorial de Formação**. (Trabalho de Conclusão de disciplina de Estágio Curricular Supervisionado). Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso. Rondonópolis/MT, 2005.

_____. **Entrevista concedida em Novembro/2006 e Junho/2007**. Rondonópolis/MT.

SILVA, Valdeci Cáceres da. **Memorial de Formação**. (Trabalho de Conclusão de disciplina de Estágio Curricular Supervisionado). Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso. Rondonópolis/MT, 2005.

_____. **Entrevista concedida em Novembro/2006 e Junho/2007**. Rondonópolis/MT.

SILVA, Maria das Graças Martins da. **A face social da universidade?**. Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2000.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos *in*: NÓVOA, Antônio (Org) **Os professores e a sua formação**. 2.ponto ed. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote Ltda, 1995.

SOUSA, Ana Luíza Lima. Concepção de extensão universitária: ainda precisamos de falar sobre isso?. *In* **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Dóris Santos de Farias. (organizadora) Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

TRIVIÑOS, A. N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ULHÔA, Morvan. **Sobretudo Poesia**. Brasília: Kaco Gráfica e Editora, 2006.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores**: Idéias e práticas. Educa, 1993.

ANEXO

ANEXO 1 - Roteiro de Entrevista

1. Dados de Identificação
2. O que era/é o estágio para você no curso de Pedagogia?
3. Para você, qual é a importância do estágio curricular supervisionado para a aprendizagem profissional da docência?
4. Você acha que o estágio lhe proporcionou aprendizagens significativas?
5. Qual foi seu entendimento inicial sobre a proposta de estágio quando esta lhe foi apresentada? Você tinha dimensão do que ela representava?
6. A legislação prevê que uma proposta de estágio deve contemplar o ensino, a pesquisa e a extensão. Você percebeu, ao longo do estágio, o desenvolvimento dessas três dimensões? Em que momentos?
7. Descreva como se desenvolveu a pesquisa na proposta de estágio? Em que ela contribuiu para a formação docente?
8. Descreva como se desenvolveu o ensino na proposta de estágio? Em que ele contribuiu para a formação docente?
9. Descreva como se desenvolveu a extensão na proposta de estágio? Em que ela contribuiu para a formação docente?
10. Esta proposta de estágio contribuiu para sua formação profissional? Em que sentido?
11. Como se estabeleceu sua relação, como estagiário, com o professor da escola-campo e/ou com os demais sujeitos envolvidos no estágio (professores, coordenadores, alunos, colegas de estágio)?
12. Como você avalia essa relação? Você acredita que se aprende também nessa relação ou apenas na realização do estágio em si?
13. Pode-se compreender *práxis* educativa como movimento de articulação entre teoria e prática, pesquisa sobre o cotidiano escolar, compromisso político social e pedagógico. Você afirmaria que o estágio lhe possibilitou a construção de sua *práxis*?
14. Você percebeu o estágio como elemento que estabelece a relação entre a teoria e a prática? Como você percebe essa articulação?
15. Você pensa que o estágio pode ser elemento articulador dentro do currículo da universidade? (Ou seja, ele articula todas as disciplinas do currículo? Ele “aproveita”

todos os estudos realizados em outras disciplinas? Ou é uma disciplina solta?)
Considerando suas expectativas em relação ao estágio, antes de sua realização, descritas na questão 2, você diria que elas foram correspondidas, superadas ou ficaram aquém?

16. Diante disso, para você, qual a importância do estágio para a formação profissional do professor? (retomando a concepção)
17. Você acredita que o estágio possa, além de contribuir para sua formação profissional, contribuir para a melhoria da escola e dos profissionais que nela atuam? Como? De que maneira? Por quê?
18. Como você avalia a relação da universidade (através do estágio) com a escola?
19. Que sugestões você daria para contribuir na melhoria da proposta de estágio de forma a possibilitar melhor formação profissional ao egresso da Pedagogia?
20. Outras informações.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)