

Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado
Linha de Pesquisa: Formação de Professores



Brenda Gonçalves Fortes

**O Estágio Curricular Supervisionado como Campo de
Conhecimento Pedagógico**

Belém
2012

Brenda Gonçalves Fortes

O Estágio Curricular Supervisionado como Campo de Conhecimento Pedagógico

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade do Estado do Pará como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, Linha Formação de Professores, sob orientação do Prof. Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha.

Belém – PA
2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Biblioteca do Curso de Mestrado em Educação - UEPA – Belém - Pará

F738e Fortes, Brenda Gonçalves

O estágio curricular supervisionado como conhecimento pedagógico / Brenda Gonçalves Fortes; Orientador: Emmanuel Ribeiro Cunha - Belém, 2012.

138 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2012.

1. Programas de estágio. 2. Prática de ensino. 3. Formação de professores. I. Cunha, Emmanuel Ribeiro (Orient.) II. Título.

CDD 21^a ed.: 371.3

Brenda Gonçalves Fortes

O Estágio Curricular Supervisionado como Campo de Conhecimento Pedagógico

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade do Estado do Pará como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, Linha Formação de Professores, sob orientação do Prof. Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha.

Data de Aprovação: 28/ 12 / 2012.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha – Orientador – UEPA. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Prof^a Dr^a. Maria Socorro Lucena Lima– Examinadora (membro externo) – UECE. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo.

Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão - Examinador (membro externo) – UFPA. Doutor em Educação pela UNESP.

Prof^a. Dr^a. Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza Avelino de França - Examinadora (membro interno) – UEPA. Doutora em História, Filosofia e Educação pela Universidade Estadual de Campinas.

À Deus, pela proteção e força diária conferida.
À minha família pelo incentivo incansável
para o meu desenvolvimento profissional. E
aos meus amigos que direta ou indireta me
apoiaram a trilhar novos caminhos.

AGRADECIMENTOS

A Deus e Nossa Senhora por representarem meu refúgio, por escutarem minhas angústias, presenciarem minhas alegrias e conquistas e por emanar paz e sabedoria nos momentos mais difíceis que vivi.

A minha mãe, a Sr.^a Rosa Maria Gonçalves Fortes, pelo amor e apoio incondicional durante todo o meu desenvolvimento profissional e por dedicar a sua vida as suas três filhas.

A minha segunda mãe, Eliana do Socorro Modesto, sendo companheira e amiga nos momentos de aflição e por compreender minhas faltas de tempo e inquietações.

Agradeço as minhas irmãs, Giselli e Juliana, que mesmo longe foram fonte de inspiração, apoio e confiança para nunca desistir. E ao meu sobrinho Pedro Gabriel que me proporcionou a alegria e ternura plena.

Aos meus familiares, em especial a minha tia Tânia Rita (in memoriam), a minha afilhada Manuella e aos meus padrinhos Celso e Selma Grello.

Aos meus amigos Adriano, Mariluci, Delana e Felipe que me deram força, auxílio e apoio incondicional representando irmãos que Deus colocou no meu caminho.

Aos amigos que conquistei na Escola Prof. Nagib Coelho Matni que dispuseram compreensão e apoio nos momentos mais difíceis e me proporcionaram uma nova vivência formativa, o ambiente da escola pública.

Ao meu orientador Prof. Dr. Emmanuel Cunha, pela compreensão, persistência, confiança, paciência, rigorosidade científica e humildade no ato educativo.

A Prof.^a Dr.^a Socorro Lucena que representa fonte de inspiração e humildade na incansável luta pelas pesquisas sobre Estágio Curricular Supervisionado.

As professoras Dr.^a Socorro França e Dr.^a Marta Genú pelas orientações e indicações valiosos na banca de qualificação.

A Prof.^a Dr.^a Ivanilde Apoluceno que me instigou a ter novos olhares epistemológicos na pesquisa.

Aos professores Célia Virgolino, Glória Rocha, Maria Josevett Miranda e Manoel Delmo de Oliveira que sempre foram incentivadores para o meu crescimento profissional.

A todos sujeitos da pesquisa que espontaneamente se dispuseram a participar da pesquisa.

A todos os professores e funcionários do PPGED – Mestrado em Educação da UEPA.

E a todos que encontrei pelo caminho, pois de alguma forma contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

FORTES, Brenda Gonçalves. O Estágio Curricular Supervisionado como campo de conhecimento pedagógico. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2012.

A pesquisa insere-se na linha de pesquisa Formação de Professores, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Problematizou sobre as dificuldades e possibilidades de efetivar o estágio curricular supervisionado como campo de conhecimento pedagógico na formação do pedagogo pela UEPA. A pesquisa teve como objetivos analisar a concepção e o desenvolvimento do estágio curricular supervisionado no Curso de Pedagogia da UEPA; identificar as dificuldades pedagógicas e infraestruturais enfrentadas pelos professores supervisores no desenvolvimento do estágio no Curso de Pedagogia da UEPA; desvelar as interpretações dos estagiários do Curso de Pedagogia da UEPA sobre o desenvolvimento do estágio curricular supervisionado e apontar possíveis pistas para o desenvolvimento do estágio como campo de conhecimento pedagógico no Curso de Pedagogia da UEPA. Pimenta e Lima (2010), Lima (2008), Pimenta (2006, 2005, 2010), Cunha (2007), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), Fávero (2011) e Manacorda (1991), foram alguns teóricos que fundamentaram nossa pesquisa. A metodologia do estudo foi baseada na abordagem qualitativa, com utilização de análise documental, tendo como instrumentos de coletas de dados as entrevistas semi-estruturadas com oito professores e questionários com vinte e sete alunos e para analisar os dados coletados utilizou-se análise de conteúdo. Os resultados obtidos demonstram que para os estagiários as dificuldades enfrentadas giram em torno de quatro pontos: o entendimento que a instituição campo de Estágio tem sobre o que é de fato um Estágio Curricular Supervisionado; o tempo diminuto para o desenvolvimento do Estágio, no que cerne a aglutinação no último ano de todos os Estágios; a efetivação do Estágio Curricular Supervisionado em Instituições não escolares e ambiente populares; e a ausência de orientação pelos professores orientadores. Entre as quatro dificuldades apresentadas, três são respaldadas pelos próprios professores – o tempo, o Estágio em Instituições e a orientação. A partir de tais dificuldades expostas pela pesquisa, duas já estão em tramitação que são: disposição dos Estágios na matriz curricular, assim como a carga horária de cada um, além da revisão na ementa e efetivação do Estágio Curricular Supervisionado em instituições não escolares e ambientes populares. Portanto, o Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia da UEPA apresenta alguns avanços para o seu entendimento como campo de conhecimento pedagógico, mas que a relação dicotômica entre teoria e prática ainda se faz muito presente em todo o currículo do Curso dificultando uma visão dialética ao iniciar o Estágio, tornando-se necessário, primeiramente, compreender o Curso de Pedagogia da UEPA como campo de conhecimento pedagógico.

Palavras-chave: Educação. Formação de Professores. Estágio Curricular Supervisionado. Campo de Conhecimento Pedagógico. Curso de Pedagogia.

ABSTRACT

FORTES, Brenda Gonçalves. The Supervised Internship as a field of pedagogical knowledge. Thesis (MA in Education) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2012.

The research is part of the research line Teacher Training Program Graduate Education at the University of the State of Pará problematized about the difficulties and possibilities of effecting curriculum supervised as a field of pedagogical knowledge in teacher training by UEPA . The research aimed to analyze the design and development of curriculum supervised in the School of Education UEPA ; identify pedagogical and infrastructural difficulties faced by supervising teachers in the development stage in the course of Pedagogy UEPA ; unveil the interpretations of trainees Course pedagogy of UEPA on the development of curriculum supervised and point out possible avenues for the development stage as a field of pedagogical knowledge in the course of Pedagogy UEPA . Pepper and Lima (2010) , Lima (2008) , Pepper (2006 , 2005, 2010) , Cunha (2007) , Ramalho , Nuñez and Gauthier (2004) , Favero (2011) and Manacorda (1991) , some theorists were justifying our research. The study methodology was based on a qualitative approach , using documentary analysis , with the instruments of data collection semi-structured interviews with eight teachers and questionnaires twenty- seven students and to analyze the data collected was used content analysis . The results show that for trainees the difficulties faced revolve around four points : the understanding that the institution has Stage field on what is actually a Supervised ; miniature time for the development of Stage , in the heart agglutination in the last year from all stages , the realization of Supervised in -school institutions and popular environment, and the lack of guidance by mentor teachers . Among the four difficulties presented three are backed by the teachers themselves - time, Internship in institutions and orientation . From these difficulties exposed by the survey, two are already in the pipeline that are : provision of Internships in curriculum , as well as the workload of each, besides reviewing the menu and realization of Supervised in -school institutions and environments popular . Therefore, the Supervised Course in Pedagogy UEPA seen some advances for your understanding as a field of pedagogical knowledge , but the dichotomous relationship between theory and practice is still very present throughout the Course curriculum hindering a dialectical vision to start the stage , making it necessary to first understand the Pedagogy Course UEPA as the field of pedagogical knowledge .

Keywords: Education. Teacher Education. Supervised Internship. Field of pedagogical knowledge. Pedagogy Course.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 –	Quantitativo de estagiário	28
Gráfico 02 –	Quantitativo de questionários respondidos pelos estagiários	31
Gráfico 03 –	As propostas pedagógicas realizadas no estágio conseguem alcançar os objetivos de formação do pedagogo proposto pelo Curso de Pedagogia	101

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANDES-SN – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APAE – Associação de Pais de Alunos Excepcionais

BIRD - Banco Interamericano de Desenvolvimento

CCBS – Centro de Ciências Biológicas e Saúde

CCNT – Centro de Ciências Naturais e Tecnologia

CCSE – Centro de Ciências Sociais e Educação

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEFAMS - Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CESEP - Centro de Estudos Superiores do Estado do Pará

CFE – Conselho Federal de Educação

CIEPS - Centros Integrados de Educação Pública

DCNA – Departamento de Ciências Naturais

DEDG – Departamento de Educação Geral

DEES – Departamento de Educação Especializada

DFCS – Departamento de Filosofia e Ciências Sociais

DMEI – Departamento Matemática Estatística Informação

ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

FAED – Faculdade de Educação

FEP - Fundação Educacional do Pará

GT's – Grupos de Trabalho

IEP - Instituto de Educação do Pará

ISEP – Instituto Superior de Educação do Pará

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MHF – Modelo Hegemônico de Formação

MEF – Modelo Emergente de Formação

ONG's – Organizações Não Governamentais

PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROFIC - Programa de Formação Integral da Criança

PT – Partido dos Trabalhadores

SEDUC - Secretaria Estadual de Educação

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UEPA – Universidade do Estado do Pará

UFPA – Universidade Federal do Pará

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

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA	18
A CONSTITUIÇÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO	26
1 O CAMINHO HISTÓRICO PERCORRIDO PELO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM ÂMBITO NACIONAL E LOCAL	37
1.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	37
1.2 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO	41
1.2.1 DÉCADA DE 80: O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO COMO REPRODUÇÃO DE MODELOS	41
1.2.2 DÉCADA DE 90: HEGEMONIA DA INSTRUMENTALIZAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO	51
1.2.3 INÍCIO DOS ANOS 2000: NOVOS PARADIGMAS PARA O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO	59
2 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO COMO CAMPO DE CONHECIMENTO PEDAGÓGICO	63
2.1 ALGUMAS DISCUSSÕES SOBRE CONHECIMENTO	63
2.2 CAMPO DE CONHECIMENTO: UM PROCESSO CONTÍNUO DE CONSTRUÇÃO	69
2.3 DIVERSOS OLHARES SOBRE CAMPO DE CONHECIMENTO PEDAGÓGICO	73
3 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEPA: O ESCRITO E O VIVIDO	80
3.1 CONCEPÇÃO E OBJETIVOS	81
3.2 CARGA HORÁRIA E MATRIZ CURRICULAR	95
3.3 MODALIDADES DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO	99
3.4 ELEMENTOS QUE VIABILIZAM O ESTÁGIO: PROFESSOR ORIENTADOR, ESTAGIÁRIO E INSTITUIÇÃO CAMPO DE ESTÁGIO	105
4 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO COMO CAMPO DE CONHECIMENTO PEDAGÓGICO É POSSÍVEL NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEPA?	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123

REFERÊNCIAS

126

ANEXO

133

INTRODUÇÃO

Ao elencarmos a formação de professores como objeto de nossas investigações partimos da premissa de que o docente é um profissional que se constitui ao longo de um processo formativo ininterrupto. Diversos componentes fazem parte do processo tanto na formação inicial quanto na continuada. Neste sentido, Fávero (2011) aponta que:

a função formadora da universidade não se concretiza de uma só vez: é um processo. Não se produz apenas no interior de um grupo, nem se faz apenas através de um curso. É o resultado de condições históricas. Faz parte, necessária e intrínseca, de uma realidade concreta e determinada, realidade esta que não pode ser tomada como coisa pronta, acabada, ou que se repete indefinidamente. É uma realidade que se faz no cotidiano. É um processo e, como tal precisa ser pensado pela universidade. Fazendo dele um projeto de pensamento, poderemos encontrar seus fundamentos e postular as condições necessárias a seu desenvolvimento (p. 70-1).

Em virtude disso, acreditamos ser necessária uma incursão por nossas experiências formativas que perpassam a construção de nosso desenvolvimento profissional para, assim, mostramos a origem de nossas inquietações e indagações no campo da formação de professores.

Ao ingressar na Universidade do Estado do Pará, no ano de 2003, optamos pelo Curso de Formação de Professores para Pré-Escolar e 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental. Tivemos a possibilidade de cursá-lo integralmente, com um currículo considerado inovador e que oferecia possibilidades de o aluno vivenciar práticas em escolas da rede pública, na perspectiva de dar a esse aluno um conhecimento sobre a realidade escolar, práticas essas que se materializavam desde o 2º semestre do curso.

A partir de 2006, com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, a Universidade extinguiu o Curso de Formação de Professores e propôs significativas alterações para o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, o qual passou a habilitar profissionais para atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão Escolar, para atuação na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Especial. A partir destas modificações os acadêmicos do Curso de Formação de Professores apostilaram a equivalência para o novo currículo do Curso de Pedagogia, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes.

Neste percurso continuamos por mais um ano na Instituição e cursamos efetivamente algumas disciplinas em sua integralidade e somente a complementação de carga horária de outras, tais como: Planejamento e Avaliação, Língua Brasileira de Sinais, Fundamentos de Gestão Educacional e Educação em Instituições Não Escolares e Ambientes Populares. No ano de 2007 cursamos as quatro modalidades de Estágio Curricular Supervisionado que o Curso de Pedagogia passou a oferecer – em Gestão Educacional, em Instituições Não escolares e Ambientes Populares, em Educação Infantil e em Ensino Fundamental.

Concomitantemente aos três últimos anos de graduação, período de 2005 a 2007, foi possível vivenciar a experiência como monitora da disciplina Elementos de Química, no Curso de Formação de Professores e da disciplina Didática, no de Curso de Pedagogia. É importante ressaltar que no decorrer da monitoria houve a extinção do Curso de Formação de Professores, ocorrendo o término de algumas disciplinas, sendo uma delas Elementos de Química. A partir deste cenário os monitores foram encaminhados para trabalhos pedagógicos em Coordenações e Departamentos da Universidade. Naquele momento, tivemos a possibilidade de experenciar o trabalho acadêmico-administrativo.

Essa experiência nos fez compreender percepções diferenciadas, principalmente, em relação ao Estágio Curricular Supervisionado, pois ao mesmo tempo em que realizávamos o Estágio em escolas, tínhamos a possibilidade de entender como os aspectos administrativos e burocráticos¹ influenciam a dinâmica deste componente curricular. Esta experiência se estendeu por dois anos (com término em 2007), orientada por diferentes chefes do Departamento de Educação Geral – DEDG² e do Departamento de Educação Especializada - DEES.

Como acadêmica do curso de Pedagogia da UEPA vivenciamos momentos disparens nas instituições-campo de estágio. Houve casos que entrávamos na instituição, como se estivéssemos em um observatório e permanecíamos nesse estado até o final do semestre letivo; em outros, comparecíamos, no entanto, diretores, coordenadores da escola e a professora orientadora³ não faziam o mesmo; em outra experiência pudemos pesquisar,

¹ Lotação de Professores, disponibilidade de carga-horária, normatizações para lotação de professores, entre outros.

² Este Departamento é responsável pela lotação de professores do Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia.

³ Em nossa pesquisa defendemos a nomenclatura do professor orientador para o docente que ministra a disciplina Estágio e não professor supervisor por entender que é necessário superar a mera supervisão no desenvolvimento deste componente curricular, como afirmam Pimenta e Lima (2010).

aprofundar as teorias e intervir com realização de aulas e projeto voluntário, em contra-turno ao do período de estágio.

Nestes contextos nos perguntávamos: por que isso acontece? Por que alguns docentes e acadêmicos são tão empenhados e outros não? Será que ninguém faz nada para melhorar esse quadro do Estágio? A quem estamos enganando com apenas a assinatura de fichas de estágio no final semestre? Será que aprendemos alguma coisa? Enfim, inúmeras e constantes indagações surgiam e podíamos perceber a diferença de alguns professores quando eram lotados, com “promessas” e planejamentos para o Estágio e a sua concretização. Ficávamos atônitos com tanta diferença da fala para a ação.

Em 2008, já como aluna da Especialização em Docência do Ensino Superior, investigamos as práticas pedagógicas realizadas nos estágios curriculares supervisionados do Curso de Pedagogia da UEPA. Os resultados da pesquisa apontaram uma contradição entre professores e alunos: para os professores suas práticas pedagógicas estavam fundamentadas em uma visão de estágio, o qual professores e alunos participam, pesquisam e aprofundam o conhecimento; já para os alunos esta não era a realidade. Eles citaram práticas que correspondem a uma educação bancária⁴ e tecnicista⁵.

A partir de 2009 outra experiência representou importante papel em nossa trajetória formativa: a atuação durante um ano e meio como professora supervisora de estágio no Curso de Pedagogia da UEPA, o que propiciou experiências significativas para as inquietações que vinham sendo construídas em relação ao estágio curricular supervisionado.

Tivemos oportunidade de orientar o Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia oferecido pela UEPA no *campus* de Moju, em instituições não escolares e ambientes populares e estágio supervisionado em gestão educacional. No município de Belém, também atuamos como professora orientadora do estágio supervisionado em gestão educacional.

É possível relatar a experiência ímpar que presenciamos no município de Moju, pois, por ser a primeira efetivação das duas modalidades de estágio pela UEPA na região, estávamos no papel de abrir caminhos para possibilidades presentes e futuras do estágio e, conseqüentemente, da Universidade na localidade. Três professores formavam o grupo que orientou as duas modalidades de estágio. Contamos com parcerias essenciais no planejamento

⁴ Para maiores informações, destacamos FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

⁵ Apontamos LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994, como importante referência sobre o assunto.

ininterrupto dos estágios, como a coordenação pedagógica do curso, entidades não governamentais e escolas públicas da região.

No estágio supervisionado em instituições não escolares e ambientes populares os acadêmicos tiveram a possibilidade de antes de ir a campo, participar de palestras e apresentações de cada entidade que seria campo de estágio. Com esta dinâmica o estagiário tinha a possibilidade de escolher a área que iria estagiar a partir de sua identificação com a instituição, tais como: grupo de 3ª idade, Associação de Pais de Alunos Excepcionais - APAE, Sindicato dos trabalhadores Rurais, Conselho Tutelar e Pastoral do Menor.

No estágio supervisionado em gestão educacional, subdividimos a turma em três grupos, cada professor ficou responsável por uma sub-turma e alocou sua sub-turma em uma escola pública do município de Moju. Realizamos socializações mensais com toda a turma para discutir e avaliar como estavam sendo encaminhados os trabalhos em cada campo de estágio. Ao final do semestre letivo os alunos concretizaram seus projetos construídos mediante as experiências vivenciadas no decorrer de seus estágios. Os projetos foram concretizados com as comunidades, momentos que significaram socialização e mediações de experiências.

Um resultado percebido *a posteriori* foi a construção de alguns trabalhos de conclusão de curso – TCC decorrentes de temáticas trabalhadas no período do estágio, o que indicou a interpretação do estágio, pelos acadêmicos, como lócus de pesquisa.

No município de Belém, a turma também foi subdividida em três grupos. Nesta experiência não relatamos a ocorrência de um planejamento contínuo do grupo de professores-orientadores. A dinâmica foi diferenciada; cada professor planejou suas próprias atividades e ao final do semestre foi realizada a culminância das três sub-turmas em sala e apenas naquele momento foi possível observar como os outros colegas de trabalho orientaram suas sub-turmas.

Ao ingressarmos no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) – Mestrado da UEPA, na linha de pesquisa Formação de Professores, o campo de discussões sobre o desenvolvimento profissional do docente ampliou-se fomentando novas possibilidades investigativas. Compreendemos que para sermos pesquisadores é necessário sermos incansáveis na busca pelo conhecimento e que este percurso nunca será finalizado, pois a cada dia surgem novas indagações e diferentes possibilidades. Apreendemos a necessidade de

irmos à fonte, investigarmos as bases históricas, filosóficas, pedagógicas, políticas, sociais e identitárias que fundamentam a formação de professores.

E então, elegemos como objeto de pesquisa o Estágio Curricular Supervisionado entendido como um componente curricular que pode apresentar importante papel na formação docente como um todo. Este componente que de acordo com Pimenta e Lima (2010, p. 24) tem por finalidade “integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso”, aponta caminhos para que o futuro docente construa paulatinamente traços identitários profissionais os quais integrarão e facilitarão o seu desenvolvimento profissional.

Delimitação do Problema

Ao decidirmos pelo estudo do Estágio Curricular Supervisionado fomos a uma base comum aos Cursos de Formação – a relação teoria-prática para tentar encontrar diferentes concepções sobre essa relação teoria-prática. Destacamos, inicialmente, Fávero (2011) para quem a relação teoria e prática, no decorrer da história das ideias e das universidades apresenta duas concepções: dicotômica e dialética (de unidade).

Para Fávero (2011) a relação dicotômica indica que

o papel da universidade na formação de profissionais é entendido como o de favorecer a aquisição de conhecimentos acumulados, mas falta a preocupação com a elaboração de elementos que deverão contribuir para a intervenção na realidade social. A teoria é vista e pensada como um conjunto de verdades absolutas e universais. A concepção dicotômica pode, também, manifestar-se na ênfase ou apenas no privilégio da formação prática, ou melhor, na inserção do indivíduo na prática. Essa prática é vista como se tivesse sua própria lógica, independente da teoria (p. 69).

Para a autora, esta concepção resulta em uma precária formação docente, além de que, segundo Miranda (2008, p. 16) dificulta “a compreensão de que a prática é intencionada pela teoria, que por sua vez é modificada e legitimada pela prática. Considerar que a prática seja desprovida de fundamentos teóricos significa torná-la inócua”. Neste sentido, conceber o Estágio e os demais componentes curriculares que perfazem a formação docente a partir da concepção dicotômica, limita e agride o processo de desenvolvimento profissional do

professor; impede a construção de uma característica fundamental ao ser humano em sua instância pessoal e profissional – a autonomia.

Em oposição a essa concepção dicotômica Fávero (2011) apresenta a concepção dialética na qual:

teoria e prática são consideradas, na proposta curricular, o núcleo articulador da formação do profissional, na medida em que os dois elementos são trabalhados de forma integrada, constituindo uma unidade indissociável. 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 (p. 69).

A concepção dialética para Fávero (2011) apresenta a teoria e a prática como elementos formativos autônomos e dependentes, um não se sobressai ao outro, pois somente a integração da teoria e prática possibilitará ao futuro docente estar na profissão, intervindo e refletindo criticamente sobre a sua realidade. Essas duas concepções estão presentes em estudos de especialistas da área de Estágio Supervisionado, como Pimenta (2006) e Pimenta e Lima (2010) que o analisam detalhadamente e formulam três concepções: 1) como reprodução de modelo, 2) como instrumentalização técnica e 3) como campo de conhecimento pedagógico.

Estas concepções, especificamente, as constantes da obra Pimenta e Lima (2010) trazem em seu conjunto elementos apresentados por Fávero (2011). Para tanto, entendemos que as concepções como reprodução de modelos e como instrumentalização técnica, preenchem características eminentemente dicotômicas da relação teoria e prática. Já se direcionarmos para a concepção do Estágio como campo de conhecimento pedagógico, teremos bases constituintes da relação dialética entre teoria e prática.

E é com esta visão, por vezes dicotômica (como reprodução de modelos e como instrumentalização técnica), por outras dialética (como campo de conhecimento pedagógico) que a formação de profissionais da educação sedimenta a sua história. O Estágio Curricular Supervisionado, por sua vez, traça o mesmo percurso em que os sujeitos que o integram oscilam por concepções reprodutoras, tecnicistas e com algumas características como campo de conhecimento pedagógico. Com isso, a formação do profissional é mapeada por contradições ora hegemônica ora emergentes prejudicando consubstancialmente o seu desenvolvimento profissional.

Conceber o Estágio Curricular Supervisionado como Reprodução de Modelos envolve pensar a educação como transmissão de conhecimentos do indivíduo instruído para o não

instruído. Ao indivíduo detentor do conhecimento, é imputado o cargo de disseminador de modelos e a sociedade como algo imutável, bastando aos instruídos imitar e perpetuar modelos que se adéquem ao que está configurado. Neste sentido, Paro (2008) esclarece que a educação limita-se ao

campo dos valores e das condutas, aquela por meio da qual se propicia ao educando formação moral e disposição à prática dos bons costumes, e se **associa o ensino à passagem de conhecimentos e informações**, contidos nas disciplinas teóricas ou nas ciências de um modo geral e que são úteis para a vida em geral ou para o exercício de uma ocupação (p. 19-20).

O Estágio como Reprodução de Modelos está associado às observações de campo na perspectiva da repetição. Os acadêmicos visualizam o cotidiano do estágio para que posteriormente as práticas pedagógicas que foram efetivadas no decorrer deste *lócus* sejam reproduzidas por eles na sua carreira profissional. É dispensável a reflexão e criticidade, visto que os modelos são configurados como eficientes. O aluno é a pessoa que não sabe; é um simples depósito de informações e conhecimentos que o professor transmite. Sobre este modelo, Pimenta e Lima (2010) afirmam:

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

Por sua vez, para formação docente é atribuído o caráter de disseminador de saberes que foram acumulados ao longo do tempo e o processo ensino-aprendizagem nada mais é do que uma ação receptiva e mecânica destes saberes. O saber-fazer docente atinge o *status* de eficiência na medida em que se equipara aos moldes observados nos estágios. Diante deste cenário, geram-se no futuro professor a acomodação e a perpetuação de hábitos profissionais que tendem a manter posturas e entendimentos, ao qual foram acostumados a conviver.

Podemos perceber que esta concepção de estágio como Reprodução de Modelos dissemina-se pela Pedagogia Tradicional. Para muitos autores é uma teoria que não estabelece vínculo com o contexto histórico, é acrítica, não-contraditória, busca a reprodução e a estratificação do *status quo*, passiva, expositiva, alienante etc. Sobre este aspecto Gadotti (2003) sinaliza uma visão metafísica a essa pedagogia ao explicitar que a educação tem como

objetivo mostrar como deve ser o homem/mulher, intitulado que tudo já está posto no próprio indivíduo – essência.

A concepção do Estágio Curricular Supervisionado como Instrumentalização Técnica pressupõe que a educação em moldes economicistas, fica a serviço das necessidades da classe burguesa, havendo cada vez mais especificidades e divisão do trabalho. A educação como técnica se torna ação modeladora de uma sociedade capitalista. Nas palavras de Libâneo (1993):

à educação escolar compete organizar o processo de aquisição de habilidade, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global. [...] A atividade da “descoberta” é função da educação, mas deve ser restrita aos especialistas; a “aplicação” é competência do processo educacional comum. A escola atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, tecnologia comportamental. Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações, precisas, objetivas e rápidas (p. 61).

O ato educativo se compartimenta e se aligeira criando indivíduos cada vez mais especialistas e técnicos de sua profissão, pautado em habilidades específicas e eficientes para o mercado de trabalho. A dicotomia teoria e prática se configura de forma identitária no processo ensino-aprendizagem renegando a reflexão e a criticidade. A objetividade na transmissão de informações e conhecimentos é exaltada.

Nesta concepção de instrumentalização técnica, o estágio curricular supervisionado aparece, geralmente, na vida do licenciado nos últimos anos do seu curso, exigindo práticas pedagógicas diferenciadas tanto por parte do aluno quanto do professor: aquele acadêmico acostumado desde a sua educação infantil a uma prática receptiva de formação, regulada somente na sala de aula passa a ter outro horizonte, agora delimitado pela instituição campo de estágio.

Nesse momento, o acadêmico tem o primeiro contato com as ações práticas de sua profissão, sai de espectador de uma sala de aula para se tornar o protagonista, sendo que este papel é constantemente avaliado, não mais somente, pelo seu professor-orientador, mas, também, pelos outros atores que compõem o estágio: professor, aluno, corpo técnico da instituição e comunidade.

O professor-orientador também passa por modificações e é obrigado a ter uma prática pedagógica diferenciada: terá que proporcionar ao seu aluno meios infraestruturais⁶ (campo de estágio) e técnicos (habilidades específicas para o controle da sala, preenchimento de fichas de observação e a descrição das atividades para serem acrescentadas em relatórios), considerados fundamentais para o desenvolvimento do estágio curricular supervisionado. Acontece para o professor o caminho inverso do aluno: de protagonista passa a ser espectador. Sobre esta concepção de Instrumentalização Técnica Pimenta e Lima (2010) enfatizam que:

a perspectiva técnica no estágio gera um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem os nexos entre os conteúdos (teorias?) que desenvolvem e a realidade nas quais o ensino ocorre. A exigência dos alunos em formação, por sua vez, reforça essa perspectiva quando solicitam novas técnicas e metodologias universais por acreditar no poder destas para resolver as deficiências da profissão e do ensino, fortalecendo assim o *mito das técnicas e das metodologias*. Esse mito está presente não apenas nos anseios dos alunos, mas também entre professores e, sobretudo, em políticas governamentais de formação (dês)contínua de professores, partindo do pressuposto de que a falta de conhecimento de técnicas e métodos destes é a responsável exclusiva pelos resultados do ensino. Está assim em movimento o ciclo de uma pedagogia compensatória, realimentada pela ideologia do mito metodológico (p. 39).

O Estágio como instrumentalização técnica contribui para a formação de docentes cada vez mais especialistas de determinada técnica de ensino e como nos diz Gadotti (2003, p. 164) “muitos educadores perdem-se buscando saber como é preciso *fazer* para ensinar e não como é preciso *ser* para ensinar”.

Ao contrário das concepções de Estágio como Reprodução de Modelos e Instrumentalização Técnica, a concepção de Estágio Curricular Supervisionado como Campo de Conhecimento Pedagógico exige conceber a educação como:

prática social (...) cujo fim é o desenvolvimento do que na pessoa humana pode ser aprendido entre os tipos de saber existentes em uma cultura, para a formação de tipos de sujeitos, de acordo com as necessidades e exigências de sua sociedade, em um momento da história de seu próprio desenvolvimento (BRANDÃO, 2007, p. 73-4).

⁶ Nesta área o professor terá que mapear as possíveis instituições conveniadas (ou não) que podem ser utilizadas como campo de estágio, em seguida fazer o contato para observar a disponibilidade do local e estreitar a relação comunidade-universidade e só depois levar os estagiários a campo.

O autor ao estabelecer esta ampla significação, adere à educação o desenvolvimento do ser humano nas mais diversas esferas a que ele é constituído. Neste sentido, Pimenta e Ghedin (2005) complementam:

a educação é um fenômeno complexo, porque é histórico. Ou seja, é produto do trabalho de seres humanos e, como tal, responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhe colocam. A educação retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano. Enquanto prática histórica tem o desafio de responder às demandas que os contextos lhe colocam (p. 37-8).

Neste contexto, emerge o ser humano como um agente histórico, social e político formado por relações. Assim, aos partícipes do estágio supervisionado demandam práticas pedagógicas fundamentadas em uma ação coletiva e social entre professores-alunos, professores-orientadores e instituição campo de estágio. Possibilita aos atores do estágio que sejam pesquisadores de sua prática na qual não há protagonista e espectador, todos agem no intuito de compreender e transformar a realidade.

Para Pimenta e Lima (2010) o estágio como campo de conhecimento pedagógico:

se produz na interação entre cursos de formação e o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas, [...] pode se constituir em atividade de pesquisa, [...] como componente curricular e eixo central nos cursos de formação de professores (p. 29).

Pimenta e Ghedin (2005) já ressaltam que para o professor ser pesquisador de sua prática é preciso desde o início da formação apropriar-se da prática existente (de outros profissionais e dos próprios professores) e não apenas ao final, como tem ocorrido com o estágio.

É preciso que haja a compreensão de que as teorias existem como um norte a seguir, como orientações da ação pedagógica conceituadas como elucidações mutáveis e temporárias da realidade. Assim, envolve olhar a teoria e a prática como uma relação co-existente na que os partícipes do Estágio Curricular Supervisionado sejam mais atuantes e reflexivos para buscar a transformação individual, profissional e social, pois de acordo com Leite, Ghedin e Almeida (2008):

o processo de reflexão institui-se a partir da problematização da prática e possibilita um processo mais elaborado onde o próprio profissional procura a compreensão de sua ação e da ação dos outros, elabora sua interpretação e tem condições de criar alternativas para responder aos desafios da prática.

[...] Deste modo, elabora-se uma teoria e um conhecimento aplicado, onde a teoria traz em si mesma as questões que podem suscitar, pela prática, novas interpretações teóricas da realidade (p. 65-6).

Na formação docente o estágio passa a ter significativa importância e dá oportunidade de experimentar as complexas práticas que o futuro professor vivenciará na sua profissão, além de proporcionar contínuo desenvolvimento profissional aos demais elementos que participam deste componente curricular formativo. Assim, lhe é atribuída forte valorização tanto na formação inicial quanto na continuada.

Entender o ser humano como um ser histórico, mutável, interligado por relações dialética-contraditórias e que uma verdade universal não existe é algo imprescindível para o entendimento do estágio como campo de conhecimento pedagógico. Suchodolski (apud PIMENTA, 2006) explicita que:

o processo de desenvolvimento não é, portanto, nem uma série de transformações da realidade objetiva, nem um conjunto de experiências subjetivas do homem e sua ação espontaneamente criadora. É processo dialético de intercâmbio que ocorre entre os homens e sua criação social (a sociedade). A evolução humana na sociedade está indissolúvelmente e dialeticamente ligada à ação do homem que mantém e alimenta a sociedade. O mundo subjetivo do homem está condicionado pelos fenômenos aparentemente “externos” ou “materiais” da sociedade, quais sejam, os modos de produção, a organização social, a luta de classes; por outro lado, o mundo objetivo está condicionado amplamente pelo trabalho humano, as aspirações sociais, a consciência e a vontade de agir do homem e sua atividade revolucionária (p. 84-5).

O Estágio deve ser estruturado e pensado diante de perspectivas transformadoras da realidade, viabilizando um sentido maior para a sua construção, como uma prática social imbuída de significados representacionais perante a sociedade, pois

a complexidade da educação como prática social não permite tratá-la como fenômeno universal fenômeno universal e abstrato, mas sim imerso num sistema educacional, em uma dada sociedade e em tempo histórico determinado. Uma organização curricular propiciadora dessa compreensão parte da análise do real como recurso das teorias, da cultura pedagógica, para propor gestar novas práticas, num exercício coletivo de criatividade (PIMENTA e LIMA, 2010, p. 54).

A partir das premissas analisadas ao longo do texto e dos resultados da pesquisa “O Estágio Supervisionado na Educação Superior: um estudo sobre as práticas pedagógicas do estágio supervisionado no Curso de Pedagogia da UEPA/CCSE”, realizada em 2009, inferimos que o estágio curricular supervisionado no Curso de Pedagogia da UEPA, apresenta

características marcantes de reprodução de modelo e de instrumentalização técnica, embora algumas ações estancas possam ter características do estágio como campo de conhecimento pedagógico, entretanto sem um processo contínuo de experiências, o que faz com que, de certo modo, o Curso de Pedagogia da UEPA não consiga alcançar, em sua completude, as bases formativas do estágio curricular supervisionado como campo de conhecimento pedagógico.

Este foi o contexto no qual surgiu a questão principal do estudo realizado: quais as dificuldades e possibilidades de efetivar o estágio curricular supervisionado como campo de conhecimento pedagógico na formação do pedagogo pela UEPA?

Para alcançarmos as possíveis respostas a esta indagação, algumas questões norteadoras foram apontadas:

- 1) Como está concebido e se desenvolve o estágio curricular supervisionado no Curso de Pedagogia da UEPA?
- 2) Que dificuldades os professores supervisores enfrentam para desenvolver o estágio curricular supervisionado na perspectiva de campo de conhecimento?
- 3) Quais as interpretações dos estagiários do Curso de Pedagogia da UEPA sobre o desenvolvimento do estágio curricular supervisionado?

Na intenção de responder as referidas indagações, constituíram nossos objetivos de pesquisa:

- a) Analisar a concepção e o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia da UEPA;
- b) Identificar as dificuldades pedagógicas e infraestruturais enfrentadas pelos professores supervisores no desenvolvimento do Estágio no Curso de Pedagogia da UEPA;
- c) Desvelar as interpretações dos estagiários do Curso de Pedagogia da UEPA sobre o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado;
- d) Apontar possíveis pistas para o desenvolvimento do Estágio como campo de conhecimento pedagógico no Curso de Pedagogia da UEPA.

Não pretendemos trazer respostas prontas e acabadas como verdades absolutas. Buscamos construir contribuições e reflexões para que o Estágio seja de fato um constituinte formativo do profissional docente no sentido de auxiliar e colaborar na transformação da sociedade.

Neste sentido, ao realizarmos a pesquisa, tivemos a pretensão de ampliar nosso arcabouço formativo e solidificar possíveis pistas para que a formação docente na UEPA, principalmente no Curso de Pedagogia, possa vislumbrar caminhos em que todos estarão construindo “saídas” para a melhoria e valorização da formação docente.

A Constituição Metodológica do Estudo

A busca por um caminho metodológico a ser trilhado em uma pesquisa requer coerência a todo um processo intelectual imbricado de intenções do pesquisador, e este processo, por sua vez, é construído por ações não lineares, contraditórias e inter-relacionadas ao ambiente pesquisado. Neste sentido, entendemos que todo e qualquer procedimento metodológico utilizado em uma pesquisa precisa, necessariamente, ser constantemente analisado com o intuito de alcançar os objetivos pretendidos e a fim de que a produção traga, não somente, informação científica, mas, também, formação aos envolvidos e/ou interessados na temática exposta.

Ao delimitar o percurso teórico-metodológico optamos por realizar uma pesquisa descritiva a partir da abordagem qualitativa, apoiado em Lüdke e André (1986, p.12) que afirma “[...] as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo. Da mesma maneira as pessoas, os gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referenciadas ao contexto onde aparecem”. Esta escolha permite que analisemos o todo em um sentido processual e detalhado. Prima-se por descrições de fatos, posicionamentos de pessoas, acontecimentos e até mesmo as ausências percebidas durante o processo.

Considerando que a educação é um processo de ações complexas e interligadas, Ghedin e Franco (2008) afirmam que no contexto da pesquisa qualitativa em educação, o professor, o cotidiano, a realidade social, as técnicas de pesquisa, os processos identitários e emancipatórios, tudo se modifica, tudo ganha novas interpretações:

o professor vai passando gradativamente, na evolução das pesquisas, de objeto a sujeito, pois a pesquisa qualitativa centrará seu foco na descoberta desse sujeito, em sua compreensão; vai buscar sua colaboração, fazer-se parceira dele, preocupar-se com sua formação, com suas histórias. E, além do professor como sujeito, surgem também os alunos, os pais, a comunidade e reafirma-se a questão essencial do sujeito (p. 61).

O *lócus* da pesquisa foi a Universidade do Estado do Pará, localizada na região metropolitana com pólos em 15 municípios: Castanhal, Barcarena, Moju, Igarapé-Açú, São Miguel do Guamá, Vigia de Nazaré, Santarém, Conceição do Araguaia, Altamira, Tucuruí, Salvaterra, Paragominas, Marabá, Redenção e Cametá. Contempla 12.846 alunos matriculados (4.771 na capital e 5.352 no interior), em 452 turmas de graduação⁷.

A Universidade se estrutura em três centros: Centro de Ciências Sociais e Educação – CCSE, Centro de Ciências Biológicas e Saúde – CCBS e Centro de Ciências Naturais e Tecnologia - CCNT. No CCSE funcionam a Licenciatura em Pedagogia; Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); Licenciatura em Matemática, Ciências da Religião, Secretariado Trilíngue; Licenciatura em Filosofia; Licenciatura em Geografia; Licenciatura e Bacharelado em Música; e Licenciatura em Ciências Naturais com Habilitação em Química e Biologia.

O Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia⁸ é oferecido na capital e em mais três pólos da Universidade, são eles: Conceição do Araguaia, Igarapé-Açú e Moju. O CCSE possui o maior número de graduandos – 2442, por sua vez, o Curso de Pedagogia representa 58,55% com 1430 acadêmicos, sendo 888 apenas na capital subdividido 219 pelo turno matutino, 286 pelo turno vespertino e 383 pelo período noturno. Esta população é formada por 151 do sexo masculino e 737 do sexo feminino, residentes nos cinco municípios que estruturam a região metropolitana, podendo ocorrer alguns casos de acadêmicos que residem em outras localidades mais afastadas.

A UEPA no campus da capital possui convênios e parcerias com instituições para a efetivação do Estágio Curricular Supervisionado, tais como: escolas da rede pública, escolas da rede particular, empresas, hospitais públicos e organizações não-governamentais (ONG's). Os estágios são oferecidos no 7º semestre – Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional e Estágio Curricular Supervisionado em Instituições Não Escolares e Ambientes Populares, e no 8º semestre – Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil e Estágio Curricular Supervisionado em Ensino Fundamental.

Vale ressaltar que para os estágios supervisionado em educação infantil e ensino fundamental há uma dinâmica diferenciada, em que é lotado um professor-orientador

⁷ De acordo com o site www.uepa.br acessado em 08 de agosto de 2012.

⁸ Dados cedidos pela Coordenação do Curso de Pedagogia em agosto de 2012.

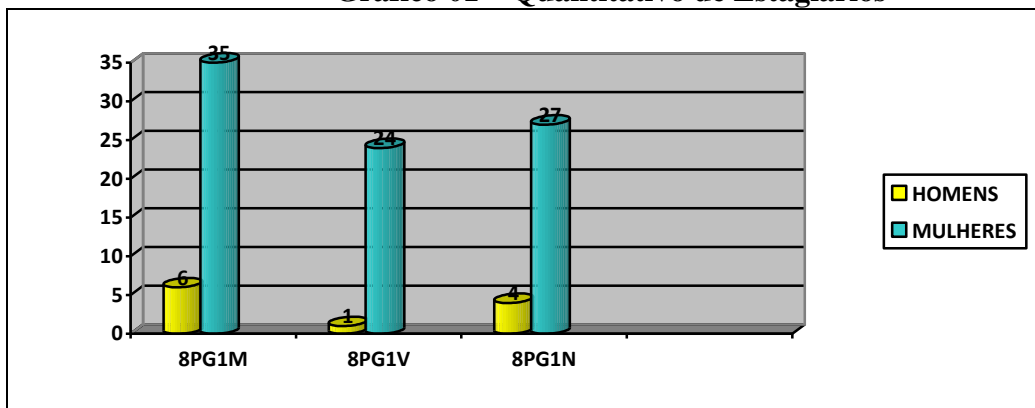
(pedagogo) e um professor-orientador de cada área do conhecimento (História, Geografia, Ciências, Português e Matemática).

A partir da estrutura curricular e da possibilidade do estagiário já ter tido experiência com todos os tipos de estágio, elencamos como sujeitos da pesquisa os acadêmicos do 8º semestre do Curso de Pedagogia nos três turnos em que a Capital oferece o Curso de Pedagogia. Acrescido a estes sujeitos da pesquisa, temos os professores-orientadores (pedagogo), coordenadora do Curso, coordenadora de estágio e chefe de Departamento – DEDG.

A tomada de decisão quanto equipe docente selecionada como sujeitos da pesquisa está embasada na questão de ser o professor-orientador (pedagogo) que coordena o grupo de professores-orientadores das áreas específicas do conhecimento, portanto, atribuímos a este pedagogo a representação docente de cada sub-turma; as coordenações de Curso e de Estágio por estarem ligadas diretamente ao planejamento e encaminhamento pedagógicos e acadêmicos deste componente curricular e, em relação a chefia de departamento, por ser a responsável na lotação dos docentes para o Estágio Curricular Supervisionado.

No 2º semestre de 2012 o 8º semestre do Curso de Pedagogia é formado por três turmas, uma em cada turno, manhã – 8PG1M, tarde – 8PG1V e noite – 8PG1N. A turma 8PG1M possui 41 alunos, sendo necessário a subdivisão em duas sub-turmas, A e B, as turmas 8PG1V e 8PG1N apresentam, respectivamente, 25 e 31 estagiários, nas disciplinas Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil e Estágio Curricular Supervisionado em Ensino Fundamental, o que totaliza 97 acadêmicos.

Gráfico 01 – Quantitativo de Estagiários



Fonte: Dados cedidos pela Coordenação do Curso de Pedagogia (2012).

O quadro de professores-orientadores lotados nestas turmas totaliza 32 docentes, sendo selecionados como sujeitos da pesquisa oito pedagogos que coordenam cada grupo de professores-orientadores, havendo representatividade docente de cada turma e sub-turma. Foram também entrevistadas as atuais coordenações de Curso, de Estágio e chefia de Departamento de Educação Geral.

Para tanto, a pesquisa de campo é um espaço de idas e vindas, um processo de testar possibilidades, fazer experimentações, até conseguir instrumentos e material de análise que consigam compreender a realidade pesquisada. E por esta realidade ser configurada de forma social, dinâmica e mutável, muitas interferências são postas e acabam por constituir uma identidade social própria diferenciada de qualquer outra realidade. O Curso de Pedagogia está presente em diversas universidades e faculdades, em âmbito local e nacional, no entanto, cada localidade que possui o Curso vivencia uma realidade própria e esta por sua vez infere diretamente na pesquisa de campo proposta.

No 1º semestre de 2012, buscamos solidificar as sugestões sobre a pesquisa de campo propostas pela banca de qualificação e paralelamente a este trabalho aprofundamos bases teóricas dos métodos de coleta e análise de dados. Estruturamos roteiro de entrevistas com professores-orientadores e coordenadores, assim como, o questionário de sondagem a ser aplicado com os alunos.

A princípio, a pesquisa de campo foi idealizada sub-dividida em três grupos: estagiários, professores-orientadores e Coordenações. No entanto, observamos a necessidade de ampliar o terceiro grupo, correspondente as Coordenações, para a Chefia de Departamento, haja vista ser a responsável em lotar os professores no Estágio. A partir desses grupos, tínhamos a certeza que seria um grande quantitativo de sujeitos envolvidos, sendo assim, fomos afinando estes grupos.

Apesar do Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia iniciar no 7º semestre, priorizamos aqueles acadêmicos que estão concluindo a sua carga horária de Estágios, assim focalizamos o 8º semestre, o que chega a atingir 97 acadêmicos. No entanto, ainda representou um número muito expressivo de estagiários, e neste empenho, fomos à outra etapa da pesquisa.

Elaboramos um questionário de sondagem para que os alunos pudessem ter: conhecimento do tema pesquisado; obter uma diagnose, ainda superficial, sobre algumas informações co-relacionadas ao Estágio e, principalmente, identificar quantos alunos estariam

realmente interessados em participar da pesquisa. Sobre esta participação, ao ser entregue o questionário foi explicado a todos os estagiários que os interessados em participar da próxima etapa da pesquisa, que consistiria na realização de grupos focais⁹, assinalassem o espaço indicado no questionário, sendo informado posteriormente, via e-mail pessoal, os dias de encontro.

Iniciado o 2º semestre do corrente ano, no dia 08 de agosto, fomos efetivamente a campo. Na Coordenação do Curso de Pedagogia solicitamos o mapeamento dos professores lotados no Estágio Curricular Supervisionado em Ensino Fundamental e em Educação Infantil, no entanto, não foi possível obter tal informação, pois o grupo de professores-orientadores não estava completo, sendo orientada a retornar após quinze dias. Após o fim deste período, no dia 23 de agosto, retornamos e conseguimos ter a informação desejada, mas com ressalvas de possíveis mudanças¹⁰.

A partir de delimitado os 32 professores-orientadores, selecionamos para a pesquisa as oito pedagogas lotadas nos Estágios, por serem responsáveis em coordenar a equipe em cada turma ou sub-turma e na Secretaria de Departamentos nos foi fornecido os contatos das professoras.

Tentamos entrar em contato com todas elas, mas por diferentes motivos não foi possível realizar nenhuma entrevista até a primeira quinzena de setembro.

No dia 04 de setembro fomos à sala da turma 8PG1M e encontramos 8 estagiários, onde aplicamos o questionário de sondagem e nos informaram que haveria encontro pedagógico mensal no dia subsequente. Neste sentido, retornamos no dia 05 e conversamos presencialmente com os professores sobre a aplicação do questionário de sondagem com os alunos, os quais disponibilizaram tempo e espaço ao final das socializações das experiências dos alunos no estágio. Chegado o momento de expor aos acadêmicos a pesquisa e exemplificar a forma voluntária de participar, muitos saíram da sala, mostrando certo desinteresse sobre o assunto. Totalizamos 19 questionários respondidos e dentre esses 14 se predispuseram em participar da segunda etapa – grupo focal.

No dia 12 do referido mês, os professores da UEPA entram em greve, o que dificultou consubstancialmente a pesquisa de campo, pois apesar dos estágios nas instituições campo de

⁹ Como embasamento, utilizaríamos os estudos de Bernadete Gatti.

¹⁰ Após o dia 23 do referido mês, houve duas modificações: na turma 8PG1V com o Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental, na área de conhecimento de Ciências Sociais e na turma 8PG1N com o Estágio Supervisionado em Educação Infantil, na área de conhecimento de Linguagem. Indagamos o motivo das modificações e informaram extrapolação de carga horária.

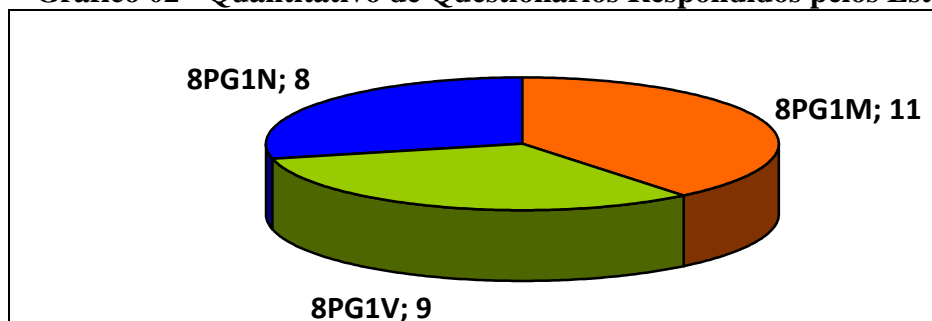
estágio não terem sido paralisados, não havia encontros pedagógicos mensais com a turma na Universidade. Com isso, tivemos que visitar as instituições campo de estágio para aplicar os questionários com as turmas 8PG1V e 8PG1N.

Na turma 8PG1V alcançamos um número de 17 questionários respondidos e apenas 11 se disponibilizaram a segunda etapa. Ressalta-se que não conseguimos entregar 07 questionários, pois a instituição campo de estágio estava em atividade comemorativa a semana da pátria, 03 não compareceram e 04 pediram para levar o questionário e não houve retorno. Na turma 8PG1N, 15 questionários foram respondidos e apenas 8 estagiários assinalaram para participar do grupo focal. Destaca-se que para 10 estagiários não foi possível entregar o questionário por diversos fatores como: falta, atividade em sala, desistência, entre outros.

Portanto, após este percurso totalizamos 33 estagiários interessados a integrarem a etapa do grupo focal, mas 04 que assinalaram positivamente, não identificaram nenhuma forma de contato. Desta forma, enviamos e-mail para 29 estagiários informando reunião para o grupo de discussão – dia 21 de setembro. É importante explicar que só poderíamos marcar reunião nas sextas-feiras, haja vista, que nos demais dias da semana os estagiários estavam em campo de estágio.

No dia marcado, apenas três acadêmicos compareceram, sendo expostas diversas dificuldades para a participação do grupo de discussão. Após esta situação deflagrada pelos estagiários, decidimos modificar a metodologia planejada para coleta de dados e elaboramos um questionário mais descritivo e detalhado, para ser enviado aos estagiários. A partir desta tomada de decisão obtivemos 27 questionários respondidos após inúmeras tentativas de retorno, como demonstra o gráfico a seguir:

Gráfico 02 - Quantitativo de Questionários Respondidos pelos Estagiários



Fonte: Questionários cedidos aos estagiários (2012).

Referente aos professores-orientadores, coordenadores e chefia de departamento utilizamos como técnica de coleta de dados a entrevista semi-estruturada. Ao empregar a entrevista como instrumento científico-metodológico nos apoiamos em Lüdke e André (1986) e Marconi e Lakatos (2007), pois apresentam arcabouço teórico mais coerente com a nossa escolha metodológica, possibilitando maior aprofundamento das técnicas necessárias para a realização de entrevista semi-estruturada.

Neste sentido, dar voz a sujeitos independentes de sua classe, gênero, etnia, escolaridade é possível em uma pesquisa, mediante a utilização da entrevista como escolha metodológica. Ela nos auxilia a seguir um percurso o qual encontramos sujeitos heterogêneos, formados de acordo com o seu momento histórico, social, econômico e político. Tentar perpassar por essa escolha não é uma tarefa fácil, já que exige do pesquisador empenho e habilidades próprias a essa metodologia, tais como: clareza nas perguntas, ter uma linguagem acessível ao entrevistado, saber ouvir sem interromper ou emitir opiniões durante as perguntas, ter a percepção de possíveis “ganchos” que aparecem no transcorrer da entrevista para aprofundar a temática e/ou não cortar a linha de pensamento do entrevistado, entre outras.

Não é por acaso que Marconi e Lakatos (2007) descrevem essa metodologia como uma arte que requer sensibilidade e através, apenas, de muita prática é possível alcançar o aprimoramento desta técnica. Resultado que possibilita respostas e informações cada vez mais atinentes a temática pesquisada.

A entrevista como instrumento metodológico de uma pesquisa em educação nos possibilita descrever e entender mais fielmente a realidade pesquisada. O Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de formação de professores engendram uma gama de sujeitos que precisam ser ouvidos e interpretados para que possamos compreender como este componente curricular se contextualiza.

Lüdke e André (1986, p. 34) conceituam a entrevista semi-estruturada como um instrumento “que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. Nesta vertente, esta escolha nos possibilitou termos concomitantemente uma linha de pensamento coerente com a temática e uma relação mais interativa com o entrevistado. Para isso, Lüdke e André (1986) relatam:

na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma

ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista (p. 33-4).

As entrevistas com as professoras-orientadoras as entrevistas que ser marcadas em suas respectivas residências, exceto duas professoras que marcaram na Universidade. Vale ressaltar que não conseguimos realizar entrevista com três professoras por incompatibilidade de agendamento.

Com as professoras coordenadoras de Curso e de Estágio, além da Chefa de Departamento, a entrevista foi realizada no mês de outubro, na UEPA¹¹.

Para manter o sigilo dos sujeitos da pesquisa denominamos a nomenclatura AL01, AL02 e assim sucessivamente para referenciar as falas dos estagiários, PR01, PR02, PR03, PR04 e PR05 para denominar os professores orientadores e para chefe de departamento, coordenadora do Curso e coordenadora de Estágio, a nomenclatura C01, C02 e C03, respectivamente.

Vale ressaltar, que nesta pesquisa foi analisado o atual Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, assim como algumas legislações que subsidiam o Curso, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Resolução do CONSUN nº 1969/09 que trata das Normas Gerais Orientadoras Referentes aos Estágios Curriculares na UEPA; a Resolução CN/CP nº 1, de 15 de maio de 2002 que institui a Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia; e a lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio supervisionado de estudantes. Tal escolha se fez necessária por ser tratarem de fontes importantes de dados e base nacional de suporte, tanto para o Curso, quanto, especificamente, para o Estágio Curricular Supervisionado.

Ao pesquisarmos a referida temática não podemos nos focar somente nos sujeitos, é preciso que nos respaldemos no aporte legislativo e operacional que este componente curricular também se estrutura, sem perder de vista o que Marconi e Lakatos (2007, p. 178) apontam “para que o investigador não se perca na ‘floresta’ das coisas escritas, deve iniciar seu estudo com a definição clara dos objetivos, para poder julgar que tipo de documentação será adequada às suas finalidades”.

Pois para Lüdke e André (1986):

¹¹ No dia 23 de outubro foi finalizada a greve dos professores.

os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem 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).

Com o intuito de analisar os dados coletados escolhemos trabalhar com o método de análise de conteúdo por se tratar de uma metodologia coerente as técnicas de coleta selecionadas e por possibilitar uma abordagem qualitativa e descritiva na interpretação desses dados. Bardin (1977), Franco (2005) e Minayo (2000) foram as principais autoras neste método de análise. Acreditamos que a análise de conteúdo proporciona uma visão mais crítica e dinâmica do material alcançado, traz ao pesquisador o poder de inferir sobre a pesquisa, descaracteriza-se a neutralidade deste sujeito.

Para Bardin (1977) o referido método de análise

aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] o interesse não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados. [...] Estes saberes deduzidos dos conteúdos podem ser de natureza psicológica, sociológica, histórica, econômica [...]. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não) (p. 38).

Minayo (2000) vai além, destaca esta metodologia não como um mero procedimento técnico e ressalta que:

[...] a análise de conteúdo parte de uma literatura de primeiro plano para atingir um nível mais aprofundado: aquele que ultrapassa os significados manifestos. Para isso a análise de conteúdo em termos gerais relaciona estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados. Articula a superfície dos textos descrita e analisada com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural, contexto e processo de produção da mensagem (p. 203).

Para tanto, neste método de análise é necessário estabelecer uma etapa importante de sistematização dos dados coletados - a categorização. Bardin (1977, p. 119) afirma que “o processo classificatório possui uma importância considerável em toda e qualquer atividade científica”. Esta fase da pesquisa possibilita organização mais concreta e sistemática das falas e dos textos analisados. Bardin (1977) complementa:

A categorização tem como primeiro objectivo (da mesma maneira que a análise documental), fornecer por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos. (...). A análise de conteúdo assenta implicitamente na crença de que a categorização (passagem de dados brutos a dados organizados) não introduz desvios (por excesso ou por recusa) no material, mas que dá a reconhecer índices invisíveis, ao nível dos dados brutos (p. 119).

Neste sentido, construímos quatro categorias para fundamentar a análise: 1. A Concepção de Estágio Curricular Supervisionado; 2. O Processo de Desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado; 3. Dificuldades enfrentadas pelo Estágio Curricular Supervisionado e 4. Sugestões para o Estágio Curricular Supervisionado.

Após todos os dados coletados, realizamos a *leitura flutuante*, ao qual Bardin (1977) expressa como fundamental à análise de conteúdo. Nesta ação foi possível confirmar as quatro categorias estabelecidas na pesquisa, além de começar a estruturar uma matriz analítica cruzando categorias e respostas obtidas.

Com o intuito de organizar os resultados da pesquisa o texto está estruturado em quatro capítulos: no primeiro capítulo investigamos como o Estágio Curricular Supervisionado é trabalhado ao longo da história da formação docente no interstício de 1980 a 2010, no sentido que a trajetória local que este componente curricular circunscreveu é paralelamente analisada com a nacional. Neste capítulo delimitamos o nosso objeto de pesquisa a partir de uma trajetória histórica e conceitual que está obrigatoriamente vinculado à formação docente, para assim, ter sido possível compreender o que atualmente é vivido no Estágio com seus avanços e retrocessos.

No segundo capítulo trazemos o que os autores da área discutem sobre campo de conhecimento pedagógico. Situamos neste capítulo que tipo de campo estamos nos referindo, quais especificidades são inerentes a ele e como pode ser configurado na concepção de Estágio Curricular Supervisionado.

No terceiro capítulo apresentamos o embate entre o que é escrito sobre o Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia e o que é vivenciado pelos sujeitos da pesquisa. Neste capítulo foi possível observar que o atual cenário do Estágio no Curso de Pedagogia da UEPA é permeado por contradições e heranças formativas perpetuadas historicamente.

No quarto capítulo evidenciamos as possibilidades de o Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia da UEPA, se efetivar como campo de conhecimento

pedagógico, a partir dos discursos dos sujeitos e dos documentos que normatizam o Estágio Curricular Supervisionado.

Nas considerações finais refletimos sobre os resultados e possibilidades de os mesmos serem utilizados para futuras pesquisas com o sentimento de que novos passos precisam ser trilhados em uma perspectiva ininterrupta de investigações, além de sugerir algumas ações.

1 O CAMINHO HISTÓRICO PERCORRIDO PELO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM ÂMBITO NACIONAL E LOCAL

Este capítulo tem a intenção de fazer primeiramente uma reflexão sobre os Modelos formativos que especialistas da área discutem ao se reportarem a formação de professores para em um segundo momento, através de recorte histórico da década de 80 a primeira década dos anos 2000, fazer um paralelo entre a formação docente e seus respectivos modelos formativos, com a trajetória percorrida pelo Estágio Curricular Supervisionado como componente curricular dos Cursos de Formação, em âmbito nacional e local. Este capítulo nos traz o entendimento que as características, posturas e concepções que atualmente encontramos latentes nas experiências de Estágio são provenientes de muitas heranças formativas que se perpetuam até hoje nos Cursos de Formação.

1.1 A Formação de Professores

O cenário educacional brasileiro apresenta nas últimas décadas um esforço considerável em se pesquisar sobre a formação docente, no intuito de compreender e traçar possibilidades de mudanças ao quadro histórico que circunscreve este campo investigativo da educação. Encontramos ao longo deste percurso, o empenho de inúmeros autores em âmbito internacional, nacional e local que interpretam as especificidades e congruências da formação de professores nos mais diferentes espaços formativos que o Brasil é composto. Entre estes autores podemos citar: Imbernón (2010); Alarcão (2011); Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004); Ghedin (2004 e 2008); Freire (2011); Pimenta (2005, 2006 e 2010); Lima (2008); Brzezinski (2003); Cunha (2007).

Além destas referências, não podemos esquecer as lutas históricas travadas pelas associações e sindicatos a favor da valorização da formação docente, tais como: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN, etc. Todas estas esferas de contribuições representam as vertentes com que a formação de professores está sendo configurada no Brasil.

Desta forma, contextualizamos Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), visto que, identificam a formação de professores no Brasil, a partir de dois “modelos formativos”:

Modelo Hegemônico de Formação – MHF e o Modelo Emergente de Formação – MEF. Estes dois modelos contextualizam as vertentes em que a formação de professores vem sendo configurada ao longo do tempo e, conseqüentemente, conseguem penetrar pelas três formas com os quais o Estágio Curricular Supervisionado pode estar formalizado.

No MHF, o professor é um mero reproduzidor de conceitos, não leva em consideração a formação de sujeitos críticos e transformadores de sua realidade. Está em voga a perpetuação de competências e habilidades que estejam unicamente a favor de uma lógica do mercado, pautada no aligeiramento e na fragmentação de conhecimentos. O docente passa a executar seu trabalho sem compreender as imbricações que permeiam o seu fazer docente. Acaba por perder a visão totalitária a qual está circunscrito e, com isso, perde, também, a autonomia de todo o processo formativo em que está inserido.

Neste cenário, o professor não possui competências e habilidades necessárias para construir conhecimentos válidos cientificamente no ambiente de trabalho, pois a estes docentes restam apenas aceitar o que foi historicamente imposto, sem reflexão das especificidades de cada contexto. A base formativa é o puro treinamento e não a reflexão crítica. Neste sentido, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) apontam que no MHF.

se misturam tendências próprias do racionalismo técnico e da formação acadêmica e tradicional. Nesse modelo, o professor é reconhecido como um executor/reprodutor e consumidor de saberes profissionais produzidos pelos especialistas das áreas científicas, sendo, portanto, o seu papel no processo de construção da profissão minimizado, uma vez que ele ocupa um nível inferior na hierarquia que estratifica a profissão docente. Dessa concepção de docente, emerge um ‘modelo formativo’ baseado em determinadas características: no treinamento de habilidades (identificadas como competências); em conteúdos descontextualizados da realidade profissional, fragmentados, reveladores de uma formação acadêmica fragilizada; na distância do objeto da profissão (do processo educativo da escola), com uma evidente dicotomia teoria/prática, com o criticado estágio terminal e com escassos momentos para mobilizar saberes da profissão na prática real (p.21-2).

Desta forma, encontramos neste modelo formativo duas vertentes do Estágio Curricular Supervisionado, como reprodução de modelos, concatenado com a visão tradicionalista de educação e, como instrumentalização técnica, alinhado a lógica tecnicista educacional. É importante lembrar, que estas vertentes formativas, presente no MHF perduram até hoje e continuam a reproduzir sujeitos alheios a mudanças em sua formação. Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 22) podemos constatar a efetivação do MHF “ao se reanalisarem os

contextos formativos, por vezes desprofissionalizantes, marcados por complexas relações de poder, interesses, ‘hábitos’ ou ‘atitudes fragilizadas’, seja da parte dos próprios professores formadores, seja do próprio processo formativo”. O MHF acaba por ser uma realidade, infelizmente, comum à formação docente, salvaguardado as suas exceções que encontrar no modelo emergente.

O que vem corroborar a este cenário é a incessante tentativa “na construção de um ‘modelo teórico inovador’, de uma formação que possa contribuir para a superação dos diferentes obstáculos ao trabalho docente” (RAMALHO, NUÑES E GAUTHIER, 2004 p. 22). Portanto, quando trazemos à discussão o Estágio Curricular Supervisionado como campo de conhecimento pedagógico, não queremos impor um modelo teórico que foi pesquisado por especialistas da área e aplicável a todos os cursos de formação de professores, pelo contrário, interpretamos esta forma de estágio como vertente propiciadora de bases formativas aos sujeitos que o compõem, atribuindo ao docente autonomia de gerir a sua formação.

O Modelo Emergente da Formação vem contrapor este modelo hegemônico e repercute à formação docente, ações interligadas ao próprio contexto ao qual o professor está inserido. Delega autonomia ao profissional docente, na percepção de indivíduo histórico e socialmente situado. Assume o pressuposto da formação docente como algo permanente que se estabelece em um processo contínuo e ininterrupto, pautado na reflexão, na crítica e na pesquisa. Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) ao buscar fundamentações para o MEF explicitam que estas

convergem para o fazer profissional competente do professor e são ferramentas para o seu desenvolvimento profissional. Assumir a *reflexão*, a *crítica*, a *pesquisa* como atitudes que possibilitam ao professor participar na construção de sua profissão e no desenvolvimento da inovação educativa, norteia a formação de um profissional não só para compreender e explicar os processos educativos dos quais participa, como também para contribuir na transformação da realidade educacional no âmbito de seus projetos pessoais e coletivos. O fato de destacar a reflexão, a pesquisa, a crítica como atitudes profissionais nos obriga a olhar o professor como alguém que tem sua história, suas necessidades, interesses e limitações no processo de crescimento profissional (p.23-4).

Tais pressupostos apontados pelos autores resignificam a formação docentes em parâmetros dinâmicos da realidade ao qual a profissão está inserida. Quem delimita as necessidades formativas é o próprio docente através da utilização da reflexão, da crítica e da pesquisa no próprio contexto vivenciado. Ao passo que isso acontece, o profissional constrói

arcabouço teórico-prático singular a sua realidade, negando a teoria como verdade absoluta e prática como mero praticismo.

Cunha (2003) atribui a necessidade de contextualizar a realidade vivenciada na perspectiva de que:

o trabalho cotidiano dos professores(as) não pode ser visto como algo desligado do contexto. A tarefa de ensinar é árdua e complexa, como complexos são os contextos em que se desenvolve o ensino. É para esses contextos sociais diferentes que o professor(a) deve estar atento no seu labor diário. Saber agir com competência significa obter sucesso na tarefa de ensinar. Significa saber escolher bem os recursos disponíveis e necessários e colocá-los a disposição dos alunos (as) para que esses possam obter uma aprendizagem satisfatória como espera a sociedade (p. 56).

No entanto, isto não se configura como algo fácil a ser feito, pois na maioria das vezes, exige do educador a ruptura do círculo vicioso que foi acostumado a ser formado, pautado nos pressupostos do MHF. Negamos a ideia de que ao se ter formação inicial diante de um modelo hegemônico, não é possível superá-la para um modelo emergente ao longo do seu desenvolvimento profissional. O ser humano como ser em constante transformação nos faz recorrer ao seu processo formativo como um todo, delegando importância fundamental ao desenvolvimento profissional deste docente, em que neste caso, a formação continuada terá papel essencial para esta mudança do MHF para o MFE.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) consubstanciam o MFE e afirmam que:

a atitude de professor pesquisador, reflexivo, crítico, para a inovação educativa e social supõe mecanismos institucionais que facilitem a mudança da estrutura escolar. O professor não é mais um técnico que executa os procedimentos vindos de uma 'racionalidade técnica', e sim sujeito construtor da sua profissão. As relações de poder dentro da escola inserem de forma diferente o professor nas redes de poderes e políticas da escola, uma vez que ele é sujeito ativo no desenvolvimento do projeto pedagógico da escola, que procura romper com práticas retrógradas assumidas passivamente. Como sujeito ativo é um agente de 'transformação' (p.37).

Neste sentido, o Estágio Curricular Supervisionado como campo de conhecimento pedagógico se circunscreve em parâmetros do MFE, em que é possível ser meio de desenvolvimento profissional, com formação inicial e continuada, aos que dele participam. Sendo que esta formação mediante o Estágio como campo de conhecimento pedagógico tem premissas da reflexão, da crítica e da pesquisa como eixos norteadores para o desenvolvimento profissional docente.

Portanto, trazer possíveis trilhas formativas pautadas no MFE faz com que os profissionais docentes sejam “reconhecidos como profissionais que se assumem como tal, a partir de uma formação consistente e de uma prática fundada na ação e na reflexão sobre a ação” (CUNHA, 2003 p. 56).

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) ao trazer dois modelos formativos em que o professor pode estar estruturado no cenário brasileiro, nos fazem refletir de como um componente curricular como o Estágio Curricular Supervisionado foi sendo configurado ao longo do percurso histórico dos cursos de formação de professores. Neste empenho, foi traçado uma linha temporal de análise que se inicia em 1980 e se estende até 2010, onde realizamos interpretações de âmbito nacional e local.

1.2 O Estágio Curricular Supervisionado

Nesta segunda parte do capítulo analisamos o Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de formação de professores no contexto brasileiro e especificidades do cenário paraense, pois ao afirmarmos, anteriormente, a importância da análise do contexto ao qual o docente está inserido, estaríamos sendo omissos e contraditórios se negássemos as imbricações históricas que o Estágio Curricular Supervisionado possui em patamares nacionais e locais.

Com isso, o percurso histórico está dividido em três momentos, na década de 80, reportamos algumas ações formativas de determinadas regiões do país e no Pará em que analisamos as tentativas de reformulação do Curso de Pedagogia e a criação do Curso de Formação de Professores para o Pré-Escolar e 1^a a 4^a Séries do Ensino Fundamental da UEPA. Para os anos 90, traçaremos o advento dos conceitos neoliberais para a educação e para o Estágio Curricular Supervisionado, assim como, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e em âmbito local os caminhos para a reformulação do Curso de Pedagogia. Nos anos 2000 aprofundamos o cenário atual com a criação de algumas legislações e a junção do Curso de Pedagogia e Formação de Professores da UEPA.

1.2.1 Década de 80: o Estágio Curricular Supervisionado como reprodução de modelos

Neste período o Brasil vivenciou ebulição de acontecimentos que atravessaram o tempo e contribuem até hoje para a atual formação da sociedade brasileira. Momentos como o fim da ditadura militar, movimento das Diretas Já, promulgação da atual Constituição Nacional, a fundação do Partido dos Trabalhadores (PT), criação de Estados Federativos (Rondônia, Amapá, Roraima, Tocantins), a Constituição do Estado do Pará, entre outros.

Acrescidos a esses acontecimentos os movimentos voltados à Formação de Professores não ficaram alheios a todo este processo efervescente com a realização de Conferências Brasileiras de Educação e seminários locais que futuramente se transformariam em significativos eventos científicos para a área – ENDIPE; criação de Comitês que debatiam os interesses docentes – Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, Comitê Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores¹²; fundação da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior, que posteriormente, se transformaria em Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), etc.

Este período é entendido de forma muito construtiva no que cerne a participação de pessoas envolvidas na área, para a reformulação dos cursos de formação de professores, assim como, para o processo identitário docente. Os sujeitos envolvidos na área de formação de professores insurgiam a partir de necessidades prementes a profissão docente, como: melhorias salariais e nos locais de trabalho; democratização do ensino; negação ao caráter tecnicista, marcado fortemente pela década anterior; política nacional que envolvesse a profissão docente, a partir da nova configuração social e política (fim da ditadura militar, abertura ao processo democrático); reformulações legislativas e novos aportes legais para a educação; entre tantas outras. Cruz (2011) relata que:

o final da década de 70 e início da década de 80 foram particularmente representativos das inúmeras críticas sofridas pelo curso, principalmente no que se refere à formação fragmentada e de forte caráter tecnicista e à ênfase na divisão técnica do trabalho na escola. As críticas foram construídas, principalmente, no seio do movimento pela reformulação do curso, desencadeado na década de 80 por professores, instituições universitárias e organismos governamentais. No contexto desse movimento, encontram-se as lutas pela democratização da sociedade e contra o regime militar. Como marco inicial do amplo processo de estudo, reflexão, debate e proposições acerca da formação dos profissionais da educação, deflagrado nessa época,

¹² Em 1990 esta comissão se transformaria na atual ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

situam-se o 1º Seminário de Educação Brasileira, realizado em 1978, na UNICAMP, e a Conferência Brasileira de Educação, realizado em 1980, na PUC de São Paulo, ocasião em que foi criado o Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura. Em 1983, esse Comitê constituiu CONARCFE – Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, que, em 1990, durante o 5º Encontro Nacional, se transformou na ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (p. 49).

Nesse aspecto, os sujeitos envolvidos nestes processos de discussões e efervescência intelectual eram alinhados, de acordo com Pimenta (2006), a uma forma singular de compreender a escola e, com isso, proporcionavam a educação uma via possível de compreensão e transformação social. Para eles, o processo educativo escolar estaria direcionado a prática social do sujeito, com o objetivo de construir possibilidades de ascensão social aos educandos e negaria a manutenção do *status quo*, tão defendido no período ditatorial. O pensar, o refletir e o agir eram ações inegáveis e imprescindíveis aos educandos e educadores.

A de se referendar, também, ações significativas por governos estaduais, tais como: Minas Gerais com o Plano Mineiro de Educação (1984)¹³, São Paulo com o Programa de Formação Integral da Criança - Profic¹⁴ (1986 a 1993) e Cefams (1988), Paraná com o Programa de Reestruturação do Ensino de 2º Grau – Projeto “Avaliação Curricular da Habilitação Magistério”¹⁵ e o Rio de Janeiro com os Centros Integrados de Educação Pública – Cieps (1985)¹⁶.

Referente à criação das Cefams no Estado de São Paulo é importante esclarecer, segundo Barreiro e Gebran (2006), que esses Centros advém da deliberação do Conselho Estadual de Educação CEE nº 30/87, que institui em 1988 a Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério a partir dos seguintes parâmetros:

¹³ Segundo Aranha (2006, p. 322) “31 escolas normais foram transformadas em Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams). O primeiro grupo de professores desses centros freqüentou cursos de especialização (...) a fim de ‘tomar contato com o que havia de mais atualizado (...) e pudesse disseminar os novos conhecimentos e práticas’”.

¹⁴ Este programa tinha como objetivo ampliar o período em que a criança permanecia na escola – tempo integral, melhorar o processo de desenvolvimento escolar e diminuição da evasão escolar.

¹⁵ Pimenta (2006, p. 60) descreve que “no Paraná, o estágio se desenvolvia ao longo do curso com 408 horas, distribuídas em 68 na 1ª série (2 horas/aulas semanais), 136 na 2ª (4 horas/aulas semanais) e 204 na 3ª (6 horas/aulas semanais).

¹⁶ Apesar de ser uma proposta inovadora para a época a qual objetivava ensino público de qualidade em tempo integral, Aranha (2006, p. 323) ressalta que “não existia muito clareza de metodologia e de pressupostos teóricos, além da dificuldade de preparar professores para a consecução efetiva do projeto. Criticava-se ainda o assistencialismo da proposta, que atribuía à escola o papel de resolver problemas sociais, como a infância abandonada, a carência de alimentação e o tratamento de saúde. (...) Em fins de 1987, apesar da intenção de oferecer aos pobres uma ‘escola de ricos’, dos 500 Cieps prometidos apenas 117 entrara, em funcionamento”.

- Duração de quatro séries anuais, com, no mínimo, 3.200 horas, excluindo o tempo do Estágio Supervisionado;
- O Currículo Pleno compreende uma Parte Comum e uma Diversificada;
- A Parte Diversificada (mínimos profissionalizantes) compreenderá: Fundamentos da Educação (Psicologia da Educação, História da Educação, Sociologia da Educação e Filosofia da Educação), Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau e Didática, incluindo a Prática de Ensino. A Didática, como matéria articuladora da Metodologia e da Prática de Ensino, fundamentará a ação docente no tocante ao planejamento, execução e avaliação. Essa proposição determina o mínimo de 300 horas para o Estágio Supervisionado (p. 52).

Esta experiência em São Paulo deslocou ao Estágio Curricular Supervisionado importante papel na formação docente, elencou outra disciplina (didática) como articuladora do Estágio através da Metodologia e Prática de Ensino. Neste caso, encontramos uma especificidade reconhecida ao trabalho docente, haja vista, a necessidade de carga horária delimitada e disciplinas integradoras para o bom desempenho e efetivação deste componente curricular – Estágio Curricular Supervisionado.

A experiência do Paraná, em 1989, diagnostica um quadro que para Pimenta (2006), caracteriza o cenário nacional do estágio supervisionado. Com heranças negativas marcantes das legislações anteriores - Lei nº 5692/71, a formação de professores buscou possibilidades de reestruturações em 1982, com a Lei nº 7044. A ação do governo paranaense iniciou em 1985 com transformações na Habilitação do Magistério no Estado, posteriormente, com o intuito de avaliar como esta política estadual estava sendo implementada nas escolas, foram elaborados relatórios de diagnose, com relevância ao estágio supervisionado efetivado nas referidas instituições de ensino estaduais após as transformações. O relatório descreveu em 1989 um cenário contraditório, apesar dos novos encaminhamentos apontados na quarta nota rodapé detalhada neste texto:

número insuficiente de escolas de 1º grau interessadas em receber estagiários; dificuldades de acompanhamento do estágio devido ao grande número de alunos, à diversidade de escolas onde estagiam, e à falta de coordenador de estágios em alguns cursos; os estagiários, em sua maioria, não são bem recebidos pelos professores de 1ª a 4ª séries; distorção nas atividades de estágio; falta de comprometimento dos professores do curso com o estágio; a responsabilidade pelo estágio é exclusiva do professor de Didática; estágio visto como ‘pólo prático’ do curso e como atividade terminal; dificuldades de garantir a relação teoria/prática; divisão do estágio em etapas fixas e estanques: observação, participação, regência; restrições à etapa de observação; ficando o aluno apenas como visitante; transformação do estágio em atividades burocráticas de preenchimento de fichas, correções de cadernos etc.; falta de integração entre a escola de magistério e a escola de 1º grau; impossibilidade de o aluno do curso de Magistério noturno

cumprir o estágio; ausência de um plano de estágio integrado e integrante nos diversos níveis de sua execução (p. 61-2).

A partir destas experiências percebemos a tentativa de avanços no que concerne a formação de professores e conseqüentemente o Estágio Curricular Supervisionado, no entanto, amarras legislativas ainda eram empecilhos para que mudanças mais profundas se configurassem neste cenário. Barreiro e Gerbran (2006, p. 53) apontam que “é um processo que tenta conciliar a aplicação dos princípios suscitados nas discussões e reflexões com os limites impostos pela legislação vigente (CFE n. 252/69) e a tentativas de amenizar os efeitos da concepção tecnicista de educação produzidos por ela”.

É importante ressaltar que este Parecer aglutinou-se com a Resolução nº 2/69 do Conselho Federal de Educação – CFE, conferindo normatizações ao Curso de Pedagogia no que tange a conteúdos mínimos trabalhados e duração do Curso. Esta legislação é substituída apenas em 1996 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN.

No Pará, a formação de professores e o Estágio Curricular Supervisionado apresentaram ações importantes para o atual cenário desses dois objetos de análise, como: o Estatuto do Magistério Público Estadual do Pará – Lei nº 5351/86; I Encontro Estadual do Magistério, com a criação do Projeto de Expansão e Melhoria do Ensino de 2º Grau – Novo Instituto Estadual de Educação do Pará (1988) e a criação de dois cursos em nível superior: Licenciatura Plena em Pedagogia (1984) e Formação de Professores para o Pré-Escolar e 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental (1990).

O Estatuto do Magistério trouxe ao Estado, parâmetros iniciais para o profissional docente que persiste até hoje. Apesar de sua defasagem proveniente do desenvolvimento histórico, social e profissional do professor, o Estatuto representa importante avanço para a época no que diz respeito à formação e ao desenvolvimento profissional docente.

No ano de 1983 iniciam os debates para a criação do Curso de Pedagogia, em âmbito estadual, com a realização do I Seminário sobre a Formação do Educador. O evento contou com a participação da comunidade local e instituições com representatividade no Estado, como: Universidade Federal do Pará - UFPA, Secretaria Estadual de Educação – SEDUC, Centro de Estudos Superiores do Estado do Pará - CESEP, Instituto de Educação do Pará - IEP, entre outras. Este Seminário possibilitou apontar para um quadro geral do desempenho

do educador no Estado do Pará, como nos mostra Carta – Consulta – Projeto de Implantação FAED (apud UEPA 2006):

dicotomia entre a formação recebida e a realidade social e cultural onde atuam; ausência de uma visão global da educação brasileira e dos sistemas de ensino particular; falta de capacidade para análise crítica; despreparo em relação às metodologias aplicáveis aos diferentes níveis de ensino; superficialidade de conhecimento quanto à filosofia da educação, teorias da aprendizagem, planejamento educacional e dos procedimentos científicos de pesquisa; formação insuficiente quanto à aplicação teoria e prática; falta de competência na utilização de métodos, técnicas e recursos auxiliares ao ensino que estimulem a participação do aluno; divórcio entre o ensino e a vivência do aluno; ‘inexistência de aptidão específica para o desempenho da função docente’ (p. 14).

Percebemos que os apontamentos referenciados no Seminário em 1983, não se distanciaram do exposto anteriormente, no que tange as outras experiências em âmbito nacional, principalmente, quando tomam como análise a relação teoria e prática na formação docente. Isto nos possibilitou interpretar como indícios da precariedade do Estágio Curricular Supervisionado como elemento formativo para a época, haja vista, a existência anterior de outras instituições voltadas para a formação docente.

Este quadro calamitoso ao qual a formação docente se configurava no Estado, fez surgir proposições significativas de mudança. E depois de idas e vindas no Conselho Estadual de Educação – CEE, em 1984, é criado o Curso de Pedagogia e a Faculdade Estadual de Educação – FAED. O Curso embasado no Parecer nº 252/69 do CFE e na Resolução nº 2/69 do CFE, teve a autorização de funcionamento expedida em 1986, através do Decreto Presidencial nº 93. 111, em treze de agosto e implantado em 1987, pela Fundação Educacional do Pará - FEP.

Em 1988 é feita uma análise a qual constatou, segundo UEPA (2006, p. 15) “dificuldade na integralização das disciplinas; problema de oferta das disciplinas de dependência; má distribuição das disciplinas por série e intensiva carga horária, que dificultava a realização de atividades de extensão, culturais, e outras”. Isso fez com que, neste ano se disseminasse sugestões para a reformulação do Curso, a partir de debates em Seminário e criação de Comissões. Neste empenho foram formalizadas proposições que não foram aceitas ora por impedimentos nos Departamentos, ora por falta de consenso em algumas sugestões. Em 1989, retomou-se o processo de debates sobre a reformulação devido à urgência do reconhecimento do Curso.

Delimitou-se neste momento um novo perfil do pedagogo, como educador, a partir de quatro pilares formativos que o Relatório de Março/90 – FAED (apud UEPA 2006) vem nos esclarecer:

- 1) Visão sólida e abrangente das Ciências Pedagógicas e dos seus condicionantes sócio-políticos;
- 2) Formação teórico-prática sedimentada na reflexão e investigação da realidade, possibilitando a problematização, a produção e a aplicação do conhecimento;
- 3) “Práxis” conscientizadora que permita a compreensão da educação como processo de “humanização” e de instrumento de mudança social;
- 4) “Formação profissional; específica, fundamentada numa visão global de educação, na busca de uma integralização das ações pedagógicas e que atenda às necessidades regionais, tendo como princípio educativo e político e pesquisa” (p. 15-6).

Sobre o Estágio Curricular Supervisionado proposições insurgidas de debates da comunidade acadêmica foram deliberadas no sentido de implementar modificações na disciplina Prática de Ensino, sendo estas consubstanciadas na Resolução de Estágio – CONDEP nº 004. A pesquisa, na vertente de elaboração de projetos, surgiu como elemento integrador das ações pedagógicas e segundo o Relatório de março/90 – FAED (apud UEPA 2006, p. 16) estes projetos estavam presentes no “programa da disciplina (elaboração, aplicação e execução nas escolas) enquanto carga horária prática, e da fase final do estágio curricular”. Sendo assim, a estrutura curricular sofreu alterações, buscou fundamentações que permitissem efetivar a integração teórico-prática de forma interdisciplinar, como expõe o referido Relatório (apud UEPA 2006):

- 1) ‘Uma parte comum a todas as habilitações destinada à formação para o Magistério das disciplinas pedagógicas do 2º grau, através de uma fundamentação teórico-prática que possibilite a reflexão e a ação do docente em função da realidade educacional brasileira e, especificamente da Região Amazônica’;
- 2) E outra, de formação específica do docente e/ou especialista nas habilitações: Administração Escolar, Magistério do 1º grau e Magistério em Educação Especial – DM, através de formação técnico-científico-pedagógica integralizada à fundamentação teórico-prática iniciada na fase anterior (p. 16).

Podemos analisar que estas proposições foram a favor de sanar o quadro calamitoso que no ano de 1983 foi detectado, assim como, assemelham-se as discussões em âmbito nacional no que permeia as Licenciaturas e o Curso de Pedagogia, que anteriormente apresentamos. No entanto, compreendemos que estas proposições de reformulação podem ser interpretadas

como um ponto de partida necessário a ser tomado pelo Curso, e não como um ponto de chegada ao qual deliberamos a estas proposições a solução de todos os problemas educacionais vigentes. Neste sentido, posteriormente, ao analisarmos a linha temporal dos anos 90, ainda encontraremos significativas tentativas de reformulações do Curso de Pedagogia da UEPA.

No ano de 1988, iniciaram-se, também, discussões profícuas no intuito de fomentar uma experiência significativa pela SEDUC em relação à formação docente. Tais debates apontavam para o cenário ao qual o Estado apresentava¹⁷ e buscava ir além de apenas falas e exposições de pessoas envolvidas na área. Tinha como objetivo elaborar e concretizar um projeto que viesse a favor das necessidades da época. Para tanto, Therezinha Moraes Gueiros, Secretária de Educação, reconhece em texto publicado pela PARÁ (1989a), a urgência de modificar o quadro da escola pública na perspectiva de melhorias para a formação docente, e que esta deveria vincular-se, prioritariamente, a partir da integração da relação teoria e prática:

se é lugar comum afirmar-se, neste nosso País, que o percurso para uma escola pública de qualidade não pode passar ao largo da ainda problemática formação teórico-prática do professor, é igualmente óbvia a constatação de que tardamos em viabilizar os caminhos que levarão a desincumbir-se de sua função docente com responsabilidade e competência (p. 9).

Com isso, no mesmo ano, após a realização do Encontro Estadual do Magistério iniciou-se o Projeto de Expansão e Melhoria do ensino de 2º Grau, em que deliberou a criação do Instituto Superior de Educação do Pará, que de acordo com PARÁ (1989a, p. 9) iria estabelecer formação “ao nível de 2º grau, com novos conteúdos programáticos, inovações quanto à carga horária e ao estágio, na perspectiva de uma relação criativa e mais construtiva com a comunidade escolar, (...) possibilidade de elevar o nível de formação desse professor ao 3º grau”.

As inovações conferidas ao Instituto abarcavam desde a filosofia do ensino até a organização administrativa. Tudo deveria estar a favor de uma política formativa adequado aos princípios teórico-prático e interdisciplinar. Para tanto, UEPA (2006) evidencia:

¹⁷ Segundo PARÁ (1989a, p. 16) o Ensino Fundamental “tratava-se de enfrentar problemas agudos, renitentes como o déficit escolar, não apenas pela via da expansão física, graças a construção de novas escolas espalhadas pelos municípios do Estado (...), mas também pela criação e implantação progressiva dos Centros de Ensino Básico – CEB’s, esperando-se destes que levem ao acolhimento do déficit pela reformulação do processo de alfabetização, como proposta alternativa de renovação do trabalho que vem sendo realizado na escola.

a estrutura organizacional do ISEP tinha como princípio regimental uma estrutura orgânica "leve" e "simplificada" com o intuito de não reproduzir os vícios históricos de uma prática departamentalizada e burocrática tão comum ainda em nossas universidades. Os professores e as suas respectivas disciplinas agrupavam-se, não por departamento, mas por grupos de professores por área curricular (p. 23).

Em 1989, realizou-se diagnóstico sobre as Escolas de Formação de Professores de 1ª a 4ª séries do 1º Grau da região metropolitana de Belém. O objetivo desta etapa do Projeto, de acordo com PARÁ (1989, p. 23) era “detectar o grau de competência técnica e política de professores e alunos, caracterizando o perfil dos alunos ingressos e egressos dessa escola e sua absorção no mercado de trabalho”.

O quadro exposto por esta etapa apresentou, a primeiro momento, que o que acontecia em âmbito nacional refletia diretamente no âmbito local, assim como, mostramos que a lei nº 5.692/71 trouxe retrocessos à carreira docente em outros Estados, no Pará não foi diferente, ao qual acabou por designar a habilitação magistério o “caráter propedêutico” e para PARÁ (1989a, p. 25) “o magistério continua, dentre as habilitações, a mais fraca em conteúdo científico. (...) Isto porque o curso desdobra-se em grades curriculares com nomenclaturas sofisticadas e conteúdos pedagógicos vazios”.

Neste cenário, a relação teoria e prática presente na habilitação magistério era dicotomizada e fragmentada da realidade vivenciada na profissão. A contextualização dessa diagnose acabou por trazer negativas características a formação docente e ao Estágio Curricular Supervisionado no Estado do Pará, como relata PARÁ (1989a):

a instrução deficitária do curso é caracterizada por uma estrutura curricular ultrapassada, que não reflete as necessidades reais da sociedade, incluindo-se aí estágios insuficientes, quando existentes, sem proposta articulada, gerando, conseqüentemente, a desarticulação da teoria com a prática e o descompromisso comum a habilitação competente para o magistério. (...) a fundamentação teórica do curso não proporciona embasamento imprescindível à instrumentalização do professor no exercício de sua profissão, evidenciando-se, (...), a dissociação entre teoria e prática (p. 25-6).

O quadro contextual exposto nesta diagnose aponta para uma fragilidade formativa muito significativa aos docentes. Notadamente percebemos predominância do ensino a partir de conteúdos fragmentados, prevalência da teoria por teoria. O currículo ditava normas disciplinares estanques e desalinhadas com a realidade da prática docente. Restava a prática a utilização da teoria que foi exposta anteriormente ao longo do curso, neste momento a prática retratava modelos e técnicas disseminadas pelas disciplinas do currículo. Ao passo disso,

tínhamos profissionais formados alinhados a uma lógica massificadora, a qual apenas importava a quantidade e não a qualidade formativa deste profissional.

Além destes, muitos outros pontos foram detectados neste estudo, no entanto, vamos nos ater a estes que acabamos de explicar para que possamos compreender como a formação de professores e o Estágio Curricular Supervisionado estavam sendo discutidos e trabalhados no Estado do Pará.

Mediante a esse estudo observou-se que quaisquer que fossem as possíveis saídas deste cenário, necessitariam primordialmente ressaltar, de acordo com PARÁ (1989a, p. 26) “a compreensão da realidade; o grau de importância daquilo que fazem os profissionais do ensino básico; informações básicas de socialização do saber sistematizado; oportunidade de desenvolvimento de sujeitos sociais, opondo-se à preservação de massa de manobra”.

Surgem, a partir daí, possíveis propostas para que novos rumos se configurassem, em âmbito estadual, no que concerne a formação de professores, como aponta PARÁ (1989a):

[...] como passo inicial, a transformação da escola normal em escola de nível superior para a formação de professor de educação básica. Num primeiro momento, somente a Região Metropolitana de Belém, englobando gradativamente as outras escolas normais públicas. Esse professor de educação básica terá as mesmas características dos outros professores de nível superior (...). Nesta proposta, esse curso fará parte da Faculdade de Educação do Estado, preservando, no entanto, suficiente autonomia para necessárias inovações: a) uma escola de tempo integral, na qual a teoria e a prática perfazem a unidade curricular, e na qual pesquisa e ensino são a principal estratégia de extensão; b) como presença de número reduzido de professores, especificamente preparados para a tarefa, com a suficiente qualidade formal e política; c) com vestibular, currículo e administração próprios. Recomenda-se, para implementação das propostas, alocar recursos humanos e financeiros, considerando o curto prazo de tempo de que se dispõe para execução dessa ação (p. 27).

As propostas trouxeram muito mais que discussões e reflexões para a formação de professores no Estado do Pará, possibilitaram em 1990, o início das atividades no Curso de Formação de Professores para o Pré-Escolar e 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental¹⁸, no ISEP, sendo que a estruturação deste Curso será explanado na linha temporal dos nos anos 90, como importante experiência para os Cursos de Formação de Professores e, conseqüentemente, para o Estágio Curricular Supervisionado no cenário paraense.

¹⁸De acordo com UEPA (2006) o Curso era inicialmente vinculado a SEDUC, em 1995 foi reconhecido pelo MEC com a Portaria nº 365 de 19 de abril, em 2003 foi recredenciado pelo CEE, com a Resolução nº 477 de 28 de novembro.

As discussões sobre o Curso de Formação de Professores representou para os anos 80 um projeto experimental da Secretaria de Educação do Estado, para as dificuldades enfrentadas na formação de professores da Escola Normal. Vale ressaltar, que esta pesquisa não busca alavancar as discussões no que tange o Ensino Normal no Pará, como as autoras Vasconcelos et al (1992) e Nunes, Monteiro e Santos (2008) o fizeram com maestria, apenas queremos apontar ações efetivadas para a formação de professores em âmbito nacional e local, ressaltadas as estruturações do Estágio Curricular Supervisionado dentro dessas estratégias de ação.

A partir de todo esse processo histórico vivenciado nos anos 80, tanto em âmbito nacional como local, interpretamos que este período representou um momento significativo de inquietações e reivindicações, mediante os inúmeros problemas que a formação de professores estava passando. No entanto, destacamos como mais importante neste cenário as tentativas concretas efetivadas por todos os Estados brasileiros. As inquietações e reivindicações foram além de falas, documentos, seminários e reuniões estiveram no patamar de ações concretas, com criação de cursos, realização de novas propostas e medidas de reformulação de cursos já vigentes.

1.2.2 Década de 90: hegemonia da instrumentalização do Estágio Curricular Supervisionado

Este período ficou representado, no Brasil, por uma fase de reivindicações sociais e a busca por estabilidade financeira e política. O país tentava encontrar caminhos identitários para a sua afirmação internacional, alinhado ao cenário global vigente. No campo educacional, isso não foi diferente, restando ao país alinhamento às diretrizes dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO.

Todo este ajustamento concatena com a ideologia neoliberal implementada fortemente na década de 90, pelo então presidente da república Fernando Collor de Mello. O neoliberalismo, segundo Neto e Maciel (2011, p. 36), pode ser definido como “projeto político, econômico e social de caráter hegemônico que está fundamentado na subordinação da sociedade ao mercado livre e à não-intervenção do poder público, sendo o mercado livre responsável pela preservação da ordem social”. A partir destes pressupostos há uma

reordenação em diversas áreas no país acarretando uma avalanche de proposições políticas, econômicas e sociais.

É importante lembrar que esta nova configuração ao qual o país passou, estava atrelada a acordos internacionais firmados pelo país. Aranha (2006) explica que

as metas do Estado neoliberal que visam antes de tudo à estabilidade econômica e a disciplina orçamentária foram estabelecidas no chamado Consenso de Washington (1990), cujas decisões repercutiram na política dos países periféricos. Isso porque, ao pedirem empréstimos ao Fundo Monetário Internacional (FMI), esses países obrigavam-se a seguir as normas impostas pelo Banco Mundial (Bird) para o controle das políticas domésticas – inclusive na educação - além, evidentemente, de acelerarem o processo de individualização, que, por sua vez, tem reforçado a dependência (p. 331).

Neto e Maciel (2011, p. 45) apontam que apesar de o neoliberalismo apregoar às políticas sociais como algo secundário as proposições estatais, a educação vem representar papel diferenciado, ao delinear pressupostos de disseminação do pensamento neoliberal, principalmente, por dois motivos: “atrela a educação pública aos interesses neoliberais de preparação para o mercado de trabalho, a educação é utilizada como veículo de transmissão dos ideais neoliberais”. Portanto, os autores afirmam que “a educação é tida como um bem econômico, uma mercadoria, subordinada às leis do mercado, ou seja, à lei da oferta e da demanda”.

Podemos perceber que estes postulados do neoliberalismo disseminados pelo Estado desenvolveram ramificações no campo educacional contextualizadas a interesses internacionais, que deixam como segundo plano as necessidades e carências que o país realmente necessitava. As ponderações propositivas elaboradas pelas diversas organizações de trabalhadores da educação ficaram em segundo plano, quando se tratava de tomadas de decisão no campo da educação.

Ramos (apud ARANHA, 2006) exemplifica algumas ações estatais “recomendadas” pelo Bird que referenciam as políticas sociais na educação subordinadas as políticas econômicas:

financiamento diversificado, que supõe a destinação dos recursos de acordo com a qualidade das escolas, ou seja, conforme sua situação no ranking do sistema de avaliação dos diversos níveis de ensino pelo MEC, o que estimula a ‘concorrência’ entre os estabelecimentos. Essa orientação pressupõe a procura de ‘fontes alternativas’ (ou seja, particulares) para o financiamento da educação, estimulando a política do ensino pago, sobretudo o superior, bem como a privatização do ensino de pós-graduação ou o estímulo a convênios com diversas empresas, no intuito de captar recursos para projetos

de pesquisa e extensão. A exigência de contenção de gastos reflete-se nos salários congelados dos professores e na retirada de vantagens adquiridas (p. 331).

Como podemos analisar, a área educacional esteve no encalce do menor gasto ao Estado, no entanto, com a função de formalizar as diretrizes dos mecanismos internacionais. Neste sentido, os campos que congregam a formação de professores no Brasil sofreram influências significativas das normatizações neoliberais sendo vistos apenas como meios de executá-las. O perfil da formação do professor que se almejava pelo Governo estava ajustado ao que a lógica do mercado exigia – aligeiramento, flexibilidade, produtividade e eficiência.

Lima (2008, p. 197) busca exemplificar a interferência internacional na formação de professores ao apontar o Relatório da Comissão Internacional da UNESCO, fundada em 1993, com o lema “aprender a aprender”, a qual delegou funções individuais e sociais à educação tendo como referência seis bases: “educação e cultura; educação e cidadania; educação e coesão social; educação, trabalho e emprego; educação e desenvolvimento; educação, investigação e ciência”. Deste modo, Delors (apud LIMA 2008, p, 197) afirma que “ao professor, cabe o papel de ajudar seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber”.

Portanto, essas bases aliadas à lógica a qual o mercado disseminou a formação de professores, adere um caráter de qualidade. Nesta perspectiva, Gentili (apud MACIEL e NETO 2011) afirma que:

o neoliberalismo formula um conceito específico de qualidade, decorrente das práticas empresariais e transferido, sem mediações, para o campo educacional. As instituições escolares devem ser pensadas e avaliadas (isto é, devem ser julgados seus resultados, como se fossem empresas produtivas. Produz-se nelas um tipo específico de mercadoria (o conhecimento, o aluno escolarizado, o currículo)e, conseqüentemente, suas práticas devem estar submetidas aos mesmos critérios de avaliação que se aplicam em toda empresa dinâmica, eficiente e flexível. Se os sistemas de Total Quality Control (TQC) têm demonstrado um êxito comprovado no mundo dos negócios, deverão produzir os mesmos efeitos produtivos no campo educacional (p. 51).

Neste sentido, ao passo que se modificam as exigências educacionais, se alteram as proposições formativas docentes. Para tanto, Lima (2008) esclarece que

mudando o conceito de professor, mudam os rumos da sua formação que são mobilizados pelo discurso ideológico e a implantação de políticas controladas por propostas de gestão e avaliação do sistema de ensino. Nesse contexto, o professor muitas vezes nem percebe os determinantes que norteiam e sustentam sua vida profissional e as mudanças que nela estão

ocorrendo, mesmo quando estão frequentando um curso de formação docente (p.197).

Com este contexto, nos cursos de formação de professores disseminam-se as características do Estágio Curricular Supervisionado como instrumentalização técnica, na perspectiva de se aligeirar o ensino e alcançar a eficiência. O que importava aos cursos é os quantitativos alcançados de sujeitos que conseguiram terminar o ensino superior, para que as estatísticas do Governo estejam alinhadas as metas internacionais. No entanto, apesar de alguns retrocessos apregoados aos anos 90, como ampliação dos conceitos neoliberais nas políticas formativas do Governo, encontramos aspectos positivos para a formação de professores como: a continuação de algumas experiências que tiveram início nos anos 80 como as CEFAM's e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/1996.

A L.D.B. vem representar diretrizes basilares para esta área e, conseqüentemente, para o Estágio Curricular Supervisionado. A legislação, em vigor até hoje, norteia em esfera nacional a educação e possibilita o advento de outras normatizações legais que proporcionam e delimitam diretrizes funcionais, estruturais e atributivas ao Estágio e as ações dos sujeitos correlacionadas a ele. Como ressaltam Barreiro e Gebran (2006):

As proposições estabelecidas pela LDB, para a formação de profissionais da educação, implicaram uma série de regulamentações que se seguiram: a Resolução CP/CNE I, de 30 de setembro de 1999, que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação; o Decreto n. 3276/99, que orienta sobre a formação de professores em nível superior para atuar na Educação Básica, alterado pelo Decreto n. 3554/2000; o Parecer CES 970/99 que trata da formação de professores nos Cursos Normais Superiores; o Parecer CNE/CP 9/2001 que aborda as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, dentre outras (p. 55).

A que se lembrar que neste período foram publicadas obras bibliográficas importantes para o Estágio Curricular Supervisionado, subsidiando pesquisas e formação dos docentes, entre elas podemos ressaltar: A prática de Ensino e Estágio Supervisionado organizado por Stela Piconez e O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática? De autoria de Selma Garrido Pimenta.

No Pará, iniciamos os anos 90 com profundas modificações na UEPA e no ISEP, advindas de “brigas políticas” que repercutiram diretamente nas políticas formativas implementadas pelo Governo.

Em julho de 1990, com a transformação da FEP em Universidade Estadual do Pará – UEPA, o ISEP passa a ser um Núcleo de Formação de Professores acoplado ao Centro de Ciências Sociais da referida Universidade, mantendo seu respectivo Curso. A alteração do quadro político do Estado (1991), com a saída do Governo Hélio Mota Gueiros e a entrada da administração pública Jader Barbalho no cenário estadual, derruba algumas medidas tomadas no Governo antecessor, trazendo grandes consequências ao Instituto Superior de Educação do Pará. Na esfera educacional, uma dessas medidas é a extinção imediata da Universidade Estadual do Pará (recém-criada) pelo novo Governo que ora se implantava fundamentado na ilegalidade de sua criação. Decorre-se daí a devolução de seus professores aos órgãos de origem, a ameaça de demissão de seus funcionários, a perda do prédio, a não continuidade de assessoria do idealizador do projeto, professor Pedro Demo, entre outras (UEPA 2006, p. 24)

Apesar do Cenário conturbado de modificações, no Curso de Pedagogia da UEPA continuaram os movimentos a favor da reformulação e se inicia, em 1990, uma nova etapa para a reformulação curricular do Curso, com a efetivação de seminários, cursos e palestras com a comunidade acadêmica, com o intuito de elaborar uma nova proposta para o currículo.

Neste empenho, de acordo com UEPA (2006, p. 17), em 1992, o professor José Luiz Domingues em reunião com os Grupos de Trabalho composto para a reformulação do Curso, cita alguns pontos importantes a serem analisados sobre o Plano de Trabalho, entre estes destacamos: “não dicotomizar teoria e prática. A disciplina é teórica ou de alto grau de erudição? É prática ou puro ativismo?”.

Verificamos que o problema da relação dicotômica entre teoria e prática, tão comum aos cursos de formação de professores, não diferia da realidade do Curso de Pedagogia da UEPA. Esta conclusão que o professor José Luiz Domingues chegou, veio de certo modo consubstanciar os resultados obtidos sobre o desempenho do educador no Pará, no I Seminário sobre a Formação do Educador em 1983, que relatamos no período dos anos 80.

No ano seguinte, duas ações foram realizadas no intuito de fundamentar a reformulação do Curso: pesquisa com discentes, egressos e professores através da aplicação de questionários aos dois primeiros grupos e a realização de entrevista ao último grupo, sendo que, só foram analisados os dados provenientes dos questionários aplicados aos alunos e apenas algumas entrevistas; e a elaboração, pelo Grupo de Trabalho, de um resumo com todas as proposições de reformulação que já tinham sido feitas pelo Curso até a presente data, o texto intitulado “Projeto de Pedagogia: resgate histórico” foi debatido no Seminário “Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia: uma construção coletiva”, ocorrido no mesmo ano.

Percebemos que apesar de serem concretizadas ações que possibilitam ouvir as diferentes esferas que compõem o Curso, como foi o caso da pesquisa realizada com alunos, egressos e professores, algumas vozes foram silenciadas e nesta análise surgem algumas indagações, já que o texto que traz estes dados – o P.P.P. do Curso de Pedagogia da UEPA – não cita nenhuma motivação que veio acarretar tais escolhas metodológicas: porque os dados coletados dos egressos foram silenciados? Será que não é importante ouvir a perspectiva dos egressos do Curso, para a reformulação? Porque, apesar de todos terem sido entrevistados, apenas alguns professores foram selecionados como fonte de dados da pesquisa?

No ano de 1995, organizou-se novo Grupo de Trabalho com a metodologia de fazer um levantamento histórico das ações de reformulação, “objetivando a delimitação das diretrizes, dos temas para debate com a comunidade e os caminhos teórico-práticos do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia” (UEPA 2006, p. 18).

O resultado alcançado através do levantamento histórico foi a elaboração de dois documentos que vieram nortear os debates no período de 1995 a 1997: “Caracterização atual do Curso de Pedagogia: instrumental de análise para elaboração do Projeto Pedagógico” e “Reflexões sobre o processo de reformulação curricular do curso de pedagogia da UEPA: subsídios para debate e elaboração do seu projeto pedagógico”¹⁹.

Apesar das mudanças ocorridas nos GT's, percebemos que todos estavam alinhados com a importância de se discutir a relação teoria e prática no Curso, ressaltando este ponto como fundamental para a melhoria da formação docente.

Somente em 1999 “é apresentada e aprovada pelo Colegiado do Curso, a reformulação curricular do Curso de Pedagogia” (UEPA 2006, p. 18). Nos anos seguintes ocorrem modificações pelo Conselho de Centro no projeto de reformulação, levando a aprovação pelo Conselho Universitário apenas na primeira década de 2000, onde explanaremos melhor essa outra fase do Curso de Pedagogia.

Retomando ao ano de 1990, temos o início das atividades do Curso de Formação de Professores. Neste sentido, Pedro Demo²⁰ esclarece:

¹⁹ UEPA (2006, p.18) esclarece que “apesar desse GT não ter concluído o Projeto Pedagógico, o trabalho de pesquisa e de sistematização dos eventos realizados, possibilitou que a nova Comissão de Reformulação Curricular criada em 1998, pelo colegiado, estudasse as propostas apontadas nesse processo histórico de reformulação do Curso de Pedagogia”.

²⁰ A primeira nota de rodapé de UEPA (2006) afirma que o Projeto Pedagógico do Curso foi elaborado pelo intelectual Pedro Demo, sendo o resultado de posições pessoais, não tendo sido objeto de discussão e análise nos fóruns que estudam e investigam a cerca da temática formação de professores.

A SEDUC vai implantar um Instituto Superior de Educação Básica, ligado à FEP, no qual será inaugurada faculdade alternativa de formação do profissional de pré-escolar à 4ª série, com vistas a traduzir empenho adequado na melhoria das condições de trabalho e de formação. Este Instituto de nível superior deve ser a casa do professor de educação básica, em particular da normalista, onde poderá encontrar oportunidade recorrente de melhoria técnica e profissional. Pensado para aos poucos abranger mais de mil alunos, pretende ensaiar processo histórico irreversível de valorização deste profissional, assumindo de partida que será a mesma figura de 0 a 10 anos de idade na criança, como sugere a Constituição. Trata-se, pois, de uma única habilitação, de estilo integrado e multidisciplinar, na qual educação será o móvel principal de uma visão totalizante de desenvolvimento infantil (PARÁ 1989a, p. 42).

No entanto, apesar de inicialmente o ISEP ter sido criado com o intuito de ter a FEP como instituição mantenedora, segundo UEPA (2006), esta vinculação encontrou barreiras legais para a sua efetivação.

Na estruturação das bases de ensino do referido Curso de Formação de Professores a PARÁ (1989a), elucida como a relação teoria e prática estava sustentada, vinculando-a a construção da qualidade política do educador, na perspectiva:

a) união de teoria e prática: uma não é maior que a outra, nem substitui a outra; b) atitude de pesquisa, que inspire o ensino e a extensão; aprendizagem através da elaboração própria da teoria e da prática; d) professor como pesquisador/orientador, com função principal de motivar a iniciativa do aluno (p. 46-7).

O currículo do curso teve sua singularidade a partir de uma estrutura unicurricular distribuídas em quatro áreas – Área de Fundamentos, Área de Ensino Básico, Área Pedagógica e Área Prática, de natureza teórica, prática e teórico-prática, como PARÁ (1989b) descreve:

- a) **Área de Fundamentos** – O campo do conhecimento que oferece fundamentação teórico-prática, com embasamento técnico-científico necessário à formação do educador voltado para a Educação Básica;
- b) **Área de Ensino Básico** – Compreende o conhecimento e a metodologia requeridos para o desenvolvimento da Educação Básica;
- c) **Área Pedagógica** – Diz respeito ao conjunto de conhecimentos teórico-práticos indispensáveis à orientação e acompanhamento para a prática docente, voltado para o Ensino Básico;
- d) **Área Prática** – Refere-se à construção da prática curricular aliada à prática profissional (p. 28).

A quarta área era composta pelas seguintes disciplinas: Prática Inicial I e II, Prática Intermediária I, II, III e IV, Prática Docente I e II, e Trabalho Final de Curso. Estas práticas estavam vinculadas nos seguintes parâmetros apontados pela PARÁ (1989b):

- I. **Prática Inicial** – Será desenvolvida através da observação de realidade do sistema de ensino e de projetos educacionais, devendo ser elaborado e avaliado o processo pedagógico observado;
- II. **Prática Intermediária** – O aluno deverá participar da ação educativa através da execução de projetos didático-científicos, registrando e avaliando a experiência;
- III. **Prática Docente** – Será atuação da prática profissional com total responsabilidade, assumindo uma classe de alunos em todas as etapas do processo ensino-aprendizagem, registrando, avaliando e reelaborando o projeto pedagógico (p. 30).

Esta postura curricular, mediante a disponibilidade de tempo integral aos acadêmicos do Curso, eram molas propulsoras para que o discente, em um mesmo dia de formação, tivesse o contato no primeiro período com a prática, para que no segundo momento retornasse a Instituição Superior com o objetivo de aprofundar o que tinha sido realizado em campo. Muitos e significativos relatos até hoje são proferidos por antigos professores quando se reporta a essa estrutura inicial oferecida no Curso.

No entanto, em virtude das profundas modificações ocorridas com a mudança do cenário político estadual, citadas anteriormente,

o ISEP, volta temporariamente para o âmbito da SEDUC com a promessa de regularizada a situação da Universidade de ser acoplada a ela, uma vez que segundo o Secretário de Educação em exercício na época: ‘a competência daquela Secretaria se restringe aos primeiro e segundo graus’. (...). Ressuscitada a estrutura da Fundação Educacional do Pará – FEP, datado de 20 de abril de 1991, sob o argumento de que lá é o lócus das Unidades de Ensino Superior do Estado. (UEPA 2006, p. 25).

Essas mudanças não terminaram por aí, de 1992 a 1994 as decisões que foram tomadas comprometeram significativamente o projeto inicial do Curso de Formação de Professores, descaracterizando em grande parte as bases norteadoras as quais o curso foi fundamentado.

O ISEP é transferido de local determinado pelo Decreto Governamental nº 706 de 15 de março de 1992, sob o argumento por parte do poder oficial de ser um espaço ‘ocioso’ – cunhado de ‘elefante branco’ – tendo em vista o número irrisório de alunos que atendia na época. Com a conivência das instâncias decisórias da FEP e SEDUC e sob o protesto e indignação por parte da comunidade educacional do Estado, contrários a este ato do Governo, seus alunos, professores e funcionários em Carta Aberta divulgada

à comunidade paraense manifestaram seu descontentamento. O espaço anteriormente ocupado pelo ISEP foi destinado a Faculdade de Medicina do estado do Pará com seus respectivos cursos (Medicina, Fisioterapia, Terapia Ocupacional). (...). A partir dessa determinação governamental, o ISEP passa a dividir com a Faculdade de Educação – FAED um espaço físico restrito na sede da então FEP. Vivenciando os mesmos problemas estruturais que aflige a maioria dos cursos na área da educação quanto à questão de espaço físico, equipamentos e condições de trabalho. Para a maioria dos professores e alunos essa mudança do espaço físico aparece como um dos problemas para se materializar, na sua plenitude, o Projeto Pedagógico do ISEP, já que se pressupunha uma estreita relação entre os fins do referido projeto com a geometria do antigo prédio. A (re) criação da Universidade do Estado do Pará – UEPA, em abril de 1994, extingue a FEP com as suas Unidades de Ensino Superior isoladas, entre elas o ISEP. Seu Curso passa a pertencer ao Centro de Ciências Sociais e Educação, perdendo o status de Instituto e sua pseudo-autonomia didático, científico e administrativa (UEPA 2006, p. 25).

A partir de tais modificações, interpretamos que as bases norteadoras aplicadas pelo Governo Estadual estavam alinhadas aos pressupostos neoliberais disseminados na época. A formação de professores recai como algo secundário para as políticas públicas e dissemina-se a primazia da quantidade ao invés da qualidade neste processo formativo. Neste momento, não há a importância de como eram formados, mas quantos estavam sendo formados e, com isso, a relação teoria e prática é secundarizada e aligeirada. Não há espaço e intenção de apregoar o Estágio Curricular Supervisionado pautado na crítica, na reflexão e na pesquisa.

Apesar do Curso de Formação de Professores ter tido suas bases em um Modelo Formativo Emergente, acabou por se efetivar em um Modelo Hegemônico de Formação.

Na primeira década dos anos 2000 vamos observar nova fase de reformulações para o Curso, iniciada em 1999 com o objetivo de expandir o curso para o interior, através de uma política de interiorização da Universidade.

1.2.3. Início dos anos 2000: novos paradigmas para o Estágio Curricular Supervisionado

Neste período ocorre um enfraquecimento das políticas neoliberais largamente disseminadas na década de 90. O Estado passa a investir mais em setores sociais como saúde e educação. Há uma profusão de descobertas e acontecimentos que transformam radicalmente o modo de vida do ser humano e a educação se insere no mesmo processo.

Continuam as lutas por um modelo formativo emergente para os docentes, para a melhoria de infraestrutura na área educacional, de maior valorização ao profissional docente, mas acrescenta-se a todas estas reivindicações o cenário da evolução das tecnologias, que

chegam cada vez mais rápido nas salas de aula, sem o professor ter uma formação adequada para gerenciar esses novos aparatos a favor do processo ensino-aprendizagem. As informações chegam ao alcance de todos com uma velocidade gigantesca em contraposição do conhecimento.

As escolas, os professores, os políticos e os pais começam a interrogar-se sobre se este paradigma organizacional de incrível uniformidade e o paradigma de educação e aprendizagem que lhe está subjacente (e que se baseia na ideia da transmissão linear do saber do professor para o aluno), se adequa à nova realidade caracterizada por: uma população escolar altamente heterogênea e massificada; acessibilidade da informação; exigência do conhecimento como bem social; requisitos da sociedade global relativamente aos saberes qualificados; necessidade de se explorarem as capacidades de trabalho individual e cooperativo para se transformar em conhecimento o saber que brota da assimilação das informações (ALARCÃO 2011, p. 96).

A formação de professores designou novos olhares, pautados no “Modelo Formativo Emergente” que Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) explanam. Não se aceita mais a passividade no cenário educacional, todos carecem de voz na construção da educação como prática social. Para tanto, Lima (2008, p. 198) ressalta que “a sociedade moderna tem exigido dos trabalhadores da educação desempenhos cada vez mais qualificados e eficazes para conviver com as contradições e os problemas da sociedade, dita ‘globalizada’ que se refletem na escola”.

Nesta perspectiva, os Estágios Curriculares Supervisionados são interpretados como importantes componentes curriculares que vão a favor da formação docente mediante um cenário repleto de contradições, os quais os *lócus* de Estágio são configurados. O Estágio Curricular Supervisionado é representado neste período como importante eixo temático de investigação da formação de professores, pois é na sua efetivação, através da relação dialógica da teoria e da prática, com pressupostos críticos, reflexivos e de pesquisa, que se evidenciam caminhos possíveis de ultrapassar, na formação inicial e continuada o MHF para o MFE.

Ampliando o contexto nacional, verificamos a implementação de novas proposições legislativas aos cursos de formação de professores e, especificamente, ao Estágio Curricular Supervisionado, são elas: a Resolução CNE/CP nº 1/2002, a qual delimita as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; a Resolução CNE nº 2/2002, que norteia a Duração e a Carga Horária dos Cursos de Licenciatura, graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior; a Resolução CNE/CP nº 1/2006 que

institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura; e a Nova Lei de Estágio Supervisionado – Lei nº 11.788/2008.

No cenário paraense o Curso de Pedagogia da UEPA, em 2003, ao passar pelo credenciamento, mediante uma Comissão de Especialistas do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Estadual de Educação do Pará é diagnosticado “a necessidade de novas alterações no Projeto Pedagógico do Curso, o qual nos últimos dois anos aguardava aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Pedagogia, que finalmente foram aprovados em maio de 2006” (UEPA 2006, p. 18-9).

Portanto, a reformulação do Curso de Pedagogia alinhado com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia significou um novo olhar para a formação do pedagogo em âmbito estadual, ao qual disseminou novos parâmetros para o Estágio Curricular Supervisionado. No entanto, isto não representou melhorias para o Estágio, visto que, em pesquisa realizada em 2009 sobre as práticas pedagógicas realizadas durante os estágios, os acadêmicos demonstraram grande insatisfação na efetivação deste componente curricular:

os Estágios deveriam ocorrer em espaços que possibilitassem mais liberdade; campos diversificados de atuação; maior comprometimento dos docentes (...); abranger a educação especial, a educação de jovens e adultos, a educação indígena; acessibilidade aos locais de estágio; maior carga horária para o Estágio em Instituições Não Escolares e Ambientes Populares; maior infra-estrutura e aplicabilidade dos estágios no turno da noite (...); criar um sistema de convênio coma as instituições de campo de estágio que sejam mais eficientes; (...) criação de uma escola estágio (FORTES 2009, p.73).

Com isso, verificamos que as práticas pedagógicas vivenciadas no decorrer do Estágio ainda estavam muito vinculadas ao modelo hegemônico de formação, trazendo o entendimento que não basta reformular o Curso em patamares documentais é preciso ultrapassar essa “barreira” e ir a campo, com as bases formativas dessa reformulação.

No Curso de Formação de Professor da UEPA os anos 2000 representaram mudanças definitivas para o cenário formativo do Estado. Após idas e vindas de tentativas de reformulações em 2006

nos deparamos com a aprovação do Parecer CNE/CP nº 03/2006 de 21 de fevereiro de 2006 e da Resolução CP-CNE nº 01 de 15/05/2006 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, oportunizando a apresentação de um novo projeto político pedagógico que possa contemplar a unificação dos cursos de Pedagogia e Formação de Professores no âmbito da Universidade do Estado do Pará (UEPA 2006, p. 30)

Diante deste percurso histórico em nível nacional e local, foi possível perceber avanços e retrocessos no que tangem a formação de professores e o Estágio Curricular Supervisionado. Interpretamos que apesar das inúmeras angústias e inquietações que continuam a perpetuar nas esferas formativas, equacionamos como positivos os caminhos trilhados pelos que os constroem. Por entender o ser humano como ser dialeticamente contraditório, afirmamos que tudo que for produzido por ele ao longo de sua vida, poderá ter limiares da contradição e a partir desta produção se alcançará a compreensão momentânea do hoje, pois na sociedade nada é estável.

2 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO COMO CAMPO DE CONHECIMENTO PEDAGÓGICO

O Estágio Curricular Supervisionado é um componente curricular que delibera inúmeras discussões no campo da formação de professores e como vimos pode apresentar três concepções, de acordo com Pimenta e Lima (2010) – como reprodução de modelos, como instrumentalização técnica e como campo de conhecimento pedagógico. No entanto, quando direcionamos as pesquisas como campo de conhecimento pedagógico encontramos dificuldades no planejamento de ações que congreguem esta concepção em sua completude de características e premissas conceituais.

Para tanto, ao falarmos sobre esta concepção de Estágio é importante que tenhamos claro alguns apontamentos que giram em torno da representação de um campo de conhecimento pedagógico: o que é conhecimento? O que é um campo de conhecimento? O que é um campo de conhecimento pedagógico? Como se constrói um campo de conhecimento pedagógico em curso?

2.1 Algumas discussões sobre conhecimento

No intuito de responder tais indagações partimos do pressuposto do ser humano, como ser que busca por essência compreender o espaço a sua volta, as relações as quais nela se constituem para que, assim, possa se perceber e se interpretar diante do mundo. Nestas premissas o ser humano é compreendido como um ser racional, histórico, social e de relações, o qual se diferencia dos demais seres e compete outras possibilidades ao seu intelecto, que segundo Bombassaro (1992) podemos elencar como: a interpretação, a enunciação, a argumentação e a abstração. E de acordo com o autor, são essas características que fomentam a vontade de conhecer dos seres humanos.

Assim, para entender o processo de construção do conhecimento partimos de dois elementos que são imprescindíveis – o próprio sujeito (ser cognoscente) e o objeto cognoscível (fato, fenômenos, objetos). A partir da relação desses dois elementos é que conseguimos compreender, a primeiro momento, como o conhecimento é construído, para posteriormente, configurarmos o que entendemos de fato por conhecimento.

Neste processo de conhecer, sujeito e objeto são interpretados em uma relação dual, os quais existem separadamente um do outro, no entanto, estão correlacionados. Hessen (2003) ressalta que:

o sujeito só é sujeito para um objeto e o objeto só é objeto para um sujeito. Ambos são o que são apenas na medida em que o são um para o outro. Essa correlação, porém, não é reversível. Ser sujeito é algo completamente diverso de ser objeto. A função do sujeito é apreender o objeto; a função do objeto é ser apreensível e ser apreendido pelo sujeito (p. 20).

Dessa maneira, na ação relacional sujeito – objeto, temos o sujeito, que a partir de suas faculdades mentais, transcende para o seu exterior a percepção do objeto. Vale ressaltar que esta ação, entendida como atividade humana, é imbuída de intencionalidade que objetiva compreender o objeto a partir do sujeito que o transcende. Oliveira (2006) esclarece que:

a consciência, então apossa-se do objeto mediante um pensamento. O sujeito abstrai pelo pensamento o objeto. Este aparece para o sujeito como algo que tem em si mesmo suas próprias propriedades que não são aumentadas, diminuídas, mudadas ou desgastadas pela atividade do sujeito no processo de conhecimento. O objeto é aquilo que é, independente de ser conhecido ou não pelo sujeito. O objeto em sua correlação com o sujeito é transcendente porque o objeto não pode penetrar nunca “dentro do sujeito”, permanecendo sempre à distância mediatizado pelo pensamento (p. 49).

Para o caminho inverso objeto – sujeito, compreendemos o objeto que ao chegar no sujeito, configurado como uma representação ou um pensamento, modifica o sujeito ao recebê-la. No entanto, Oliveira (2006) aponta que neste processo:

essa receptividade da imagem pelo sujeito não significa passividade. O sujeito não se deixa passivamente imprimir o pensamento pelo objeto, porque o sujeito atua também, sai de si para o objeto, vai ao encontro do objeto, é também ativo. No processo de conhecimento o sujeito ao intencionar-se para o objeto abstraído a sua imagem elabora uma representação mental (p. 49).

Com isso, o ser humano ao construir conhecimento atribui uma carga individual e coletiva a qual lhe constitui. O ser humano (sujeito), não é neutro ou passivo na construção do conhecimento, denota a este processo a sua ação enquanto ser histórico, social, relacional, subjetivo, cultural e político. Neste sentido, Bombassaro (1992, p. 16) conceitua o ato de conhecer como, “processo pelo qual o homem compreende o mundo”, e o conhecimento como “conjunto de enunciados (formalizados ou não) sobre esse mundo”.

Afim a estes conceitos de Bombassaro buscamos o conceito de conhecimento na base do pensamento de Marx, que segundo Andery (2007, p. 414) é uma representação do real,

sendo o ser humano produtor de conhecimento ele é permeado por relações históricas, formados por uma totalidade que não se configura como um processo meramente acumulativo, mas sim em relações que causam inferências uma as outras, indo ao alcance de distinguir a aparência da essência dos fenômenos: “o conhecimento científico envolve ‘teoria’ e ‘práxis’, envolve uma compreensão de mundo que implica numa prática, e uma prática que depende desse conhecimento”.

Neste sentido, Andery (2007) resume a importância e a relação que esta compreensão de conhecimento científico representa:

o conhecimento científico adquire, em Marx, o caráter de ferramenta a serviço da compreensão do mundo para sua transformação, transformação que deve ocorrer na direção que interessa àqueles que são os produtores reais da riqueza do homem - os trabalhadores – e que por sua própria condição histórica estão em antagonismo com os detentores dos meios de produção – os donos do capital. Por isto, o conhecimento adquire, em Marx, não apenas o caráter de um conhecimento comprometido com a transformação concreta do mundo, mas também com a transformação segundo os interesses e as necessidades de uma classe social, e a despeito da outra. Com essa concepção perde-se, em Marx, a expectativa de se produzir conhecimento neutro, conhecimento que serve igual e universalmente a todos, conhecimento que mantenha o mundo tal como é (p. 420).

Conceituar conhecimento designa pensar em ação humana resultado de trabalho realizado no campo racional e histórico ao qual o ser humano é formado. Conhecimento é para Pimenta e Lima (2010, p. 52) “produto de contextos sociais e históricos”. É ação intencional e, portanto, traz significações de quem o intenciona. A neutralidade é eximida deste processo construtivo, sendo assim, tudo estará em função de algo e esta funcionalidade permeará as bases para a transformação social. Por tais motivos o ser humano não está somente no mundo, está, também, para o mundo na ação de compreendê-lo e transformá-lo.

O estágio curricular supervisionado surge então como componente curricular que possibilita romper com a concepção de apenas receber o conhecimento historicamente construído no campo educacional e depois aplicá-lo em lócu. Ele busca ir além, faz com que os sujeitos que o compõem tenham autonomia no processo de construção do conhecimento, as teorias e as práticas presentes no seu curso de formação apontam como guias reflexivos para o próprio sujeito compreender objeto que está a sua frente (a realidade do campo de estágio) e assim ser autor do processo do conhecimento.

Ao passo que isso acontece, o sujeito é capaz de perceber o todo e as partes que o engendra. A compreensão superficial e aparente dos fatos desaparece, abrindo espaço para o

olhar atento e minucioso para as redes de relações que são formalizadas em determinado contexto. Isso faz com que suas inferências sobre a realidade sejam cada vez mais exequíveis no sentido de alcançar determinada intenção de transformação.

No Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia o conceito de conhecimento encontrado dispõe sobre a trama relacional, histórica e social, em que a construção do conhecimento é configurada pela prática, interpretada como algo intrínseco neste processo formativo:

o conhecimento é prático, pois se dá graças à experiência prática do sujeito que nele se relaciona com o objeto; é social, pois somente concebe sua construção na complexa e variada trama dos homens com os outros homens; é histórico, porque é construído pelos homens através dos tempos numa incessante para a apreensão do objeto, significando que o conhecimento jamais é dado ou está acabado, e sim está sempre em construção (UEPA, 2006, *apud*, ALVES, 1993, p. 08).

Bombassaro (1992) sinaliza dois pontos importantes para o conhecimento os quais representam significações fundamentais ao relacioná-lo com a educação e, conseqüentemente, com o Estágio Curricular Supervisionado:

em primeiro lugar, que ele é uma atividade intelectual na qual o homem procura compreender e explicar o mundo que o constitui e o cerca. Enquanto atividade intelectual, o conhecimento consiste num processo efetivo de radicação do homem no mundo. Por isso, sem conhecimento não pode haver mundo. [...] Em segundo lugar, além de ser uma atividade intelectual, o conhecimento é também o resultado concreto desta atividade, um conjunto de enunciados, sistematizados ou não, que o homem produz e do qual necessita, não só para comunicar-se mas também para sobreviver. Nesse sentido, ele constitui aquilo que se pode chamar, na expressão de Alfred Schutz e Thomas Luckmann, de 'acervo de conhecimento'. Este acervo resultado da práxis do homem, deve ser validado e partilhado objetiva e intersubjetivamente. Por isso, o conhecimento não pode ser entendido somente como um modo de captar a existência e a verdade de algo. Ele é, antes, uma ação que se vincula não somente ao individual mas também ao coletivo (p. 18-9).

Portanto, de acordo com os referidos apontamentos teóricos vinculamos o conhecimento, na interpretação do estágio curricular supervisionado como campo do conhecimento pedagógico, como trabalho intelectual humano provido de intenções capazes de transformar a realidade seja na escola ou em instituições não-escolares. Para tanto, o conhecimento construído ao longo do Estágio não é fruto de neutralidade ou passividade, é sim produto de anseios, questionamentos e reflexões provenientes do que foi sendo experienciado no decorrer de todo o curso de formação de professores.

A partir desta percepção, a teoria e a prática se configuram como componentes formativos intrínsecos a qualquer prática pedagógica efetivada e, com isso, surgem dois questionamentos que devemos elucidar na área do Estágio como campo do conhecimento pedagógico: o que é teoria? Qual a concepção de prática?

Apontamos para o conceito de teoria, na reflexão sobre o sentido de mutabilidade ao qual o mundo é circunscrito. Seria impossível, atualmente, delegarmos uma única visão sobre determinado conceito em educação, entendendo-o como fechado, acabado e universal. Japiassu (1978, p. 6) esclarece que: “não pode haver verdade absoluta no domínio do conhecimento humano, no sentido em que seria o ponto final, o ponto de perfeição do conhecimento, porque ela é sempre uma etapa de um processo de constante aproximação”.

Assim, ultrapassamos o sentido de verdades absolutas às teorias e buscamos compreendê-las a partir de Pimenta e Lima (2010, p. 43) como “explicações provisórias da realidade”. A teoria passa a ser ponto de partida e de chegada no processo de construção do conhecimento. Acaba por se embasar em um movimento ininterrupto dialeticamente ascendente, ao qual é prescrito por tese, antítese e concluído, momentaneamente, por uma síntese. Desta forma, a teoria terá o papel segundo Pimenta e Lima (2010, p. 43) de “iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento”.

Ao passo que atribuímos a possibilidade de questionar apontado pelas autoras, delegamos ao acadêmico o poder de discernir sobre o desenvolvimento de sua formação, ele não mais aceita com passividade o que está posto, começa a refletir e indagar consciente de seu papel também construtor e transformador da realidade. Este processo em que o embasamento teórico é meio e não o fim proporciona ao Estágio ações de idas e vindas no processo ensino-aprendizagem ao qual delega uma importante característica ao profissional docente: a autonomia.

Entender o Estágio como campo de conhecimento pedagógico, traz a prática por premissas que perfazem a ação docente a partir da contestação ou afirmação da teoria, pois é na prática que podemos ir além de conhecer e interpretar a realidade, nos é imputado a possibilidade de transformá-la. Pimenta (2006, p. 92) elucida esta afirmação ao destacar que “a atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o

estabelecimento de finalidades para a sua transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente”.

No entanto, a esta verdade atribuímos um caráter contextual, ao qual não alcançaremos uma uniformidade aplicável a realidade como um todo, partiremos sim, de que a cada cenário é imputado o pressuposto da especificidade, da investigação teórica-prática que nos proporcione compreender as diferentes dimensões e percepções ao qual a sociedade é constituída.

A prática repercute uma ação não linear do sujeito, imbricada de contradições que são superadas no decorrer do processo, a partir de atitudes reflexivas – práxis²¹, as quais constroem no acadêmico o poder de indagar, criticar e transformar a realidade. Miranda (2008) ao explicar a prática relata que:

[...] envolve reflexão, análise, problematização, assim como o enfrentamento de dúvidas e incertezas. Trata-se do movimento dialético do conhecimento, que compreende o momento da *ação* (prática constituída), da *reflexão* (apoiada em princípios teóricos reelaborados) e da *ação refletida* (prática modificadora) (p. 16).

Teoria e prática tornam-se complementares a partir de suas premissas de concretização. A teoria sem prática perde o seu sentido e sua funcionalidade, assim como, a prática sem teoria fica restrita a uma ação vazia, sem a percepção do todo. Neste sentido, Vásquez (apud Pimenta, 2006) relaciona a prática a partir de quatro componentes teóricos fundamentais, são eles:

- 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;
- 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 necessidade e condições reais, predominem na consciência dos homens e contem com os meios adequados para a sua realização (p. 93).

²¹ De acordo com VÁSQUEZ, Adolfo S. Filosofia da Práxis. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.

A prática torna-se ação imbuída de marcas identitárias, carregada de intenções e proposições de quem a realiza. É ação representativamente histórica, pois nela o sujeito contextualiza atitudes, tradições e inovações, que foram sendo constituídas ao longo da trajetória humana. Não significa um agir reflexivo uno ou múltiplo, mas uno e múltiplo que coexistem em sua singularidade e completude. Portanto, podemos compreender que a prática tem quatro aspectos, os quais Pimenta (2006) descreve ao interpretá-la na visão dialética da construção do conhecimento: a) a intencionalidade; b) o caráter social; c) a necessidade de atividade coletiva e; d) a sua efetivação representa trabalho humano.

Assim, conceber o Estágio como campo de conhecimento pedagógico requer atribuir a teoria e a prática como segmentos formativos dinâmicos que co-existem em fundamentações reflexivas do contexto ao qual está inserido. É entender que estes componentes estão presentes em função da realidade e não o sentido inverso. Teoria e prática são resultados de ação humana e por este motivo são mutáveis, históricos, intencionais, sociais, individuais e coletivos (concomitantemente).

Ao trazermos o Estágio Curricular Supervisionado como campo de conhecimento pedagógico, se faz necessário que alcancemos a compreensão de Pimenta e Lima (2010, p. 29) ao “atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental”. Para isso, é imprescindível que visualizemos o Estágio Curricular Supervisionado como um componente curricular central aos currículos dos cursos de formação de professores, ao qual compete estrutura teórica-prática que possibilite ao acadêmico vivenciar sua futura carreira profissional. Fávero (2011) acrescenta que:

a unidade teoria-prática deve ser pensada como verdadeira alternativa acadêmico-pedagógica no que diz respeito ao estágio curricular, tendo-se presente a dimensão formadora e a função social da universidade. Essa alternativa deve ser vista como uma forma de abrir caminhos a novas relações, não só no campo estritamente acadêmico, mas também no social. Nessa linha, o estágio curricular não pode ser pensado na qualidade de mero cumprimento de uma exigência legal, desligado de um contexto, de uma realidade. Ao contrário, deve ser pensado tendo-se presente o papel social da universidade (p. 71).

2.2 Campo de Conhecimento: um processo contínuo de construção

Por acreditar na clareza das explicações anteriores fomos buscar dar um passo adiante na construção do entendimento em relação ao Estágio Curricular Supervisionado como campo

de conhecimento pedagógico e, nesta perspectiva, fomos ao alcance da segunda indagação proposta – O que é um campo de conhecimento? Ir em busca do que significa um campo de conhecimento, remonta pensar a princípio que este conhecimento estará organizado e vinculado a uma linha de pensamento que será coerente ao conhecimento que foi construído e formalizado por um campo.

No entanto, estas seriam apenas ideias preliminares sobre o que entendemos por campo de conhecimento. Torna-se necessário irmos a fundamentações teóricas mais consistentes que nos auxiliem neste trilhar científico. Nesse empenho, elencamos a ideia de campo científico elucidada por Bourdier (1976), que servirá de base para os esclarecimentos quanto à conceituação de um campo de conhecimento.

O autor traz em sua obra o referido conceito destituído de visão ingênua, principalmente, no que tange a sua configuração e perpetuação na sociedade científica. Bourdier ao analisar *o campo científico*, congrega a sua constituição por ações intencionais que demandam a busca por uma espécie de *status científico* dos que o compõem. Para alcançar tal fim (*status científico*), estes sujeitos, apesar de pertencerem ao mesmo campo, apresentam conflitos.

Transpor estas ideias ao campo de conhecimento traz a necessidade de pensarmos o conhecimento como explicitamos anteriormente e que, portanto, nos inviabiliza assumir a constituição de um campo, por conhecimentos que não foram validados a partir de reflexão crítica da relação teoria-prática. Assim, na medida em que estes conhecimentos são postos a prova em um determinado contexto, lugar permeado por conflitos e contradições, lhe são conferidos *status científico*.

Para entender essas enunciações Bourdier (1976, p. 122) pontua que os resultados/produtos da ciência são provenientes de uma “espécie particular de condições sociais de produção; isto é, mais precisamente, num estado determinado da estrutura e do funcionamento do campo científico”. E assim, atribui à ciência a configuração de campo social constituído “com as suas relações de força e monopólios, suas lutas e estratégias, seus interesses e lucros, mas onde todas essas invariantes revestem formas específicas”.

As reflexões do autor nos remete pensar o Estágio Curricular Supervisionado formalizado por ambiências específicas e que a cada particularidade vivenciada demanda construir conhecimentos afins com o intuito de compreender o contexto e transformá-lo. Nesta percepção, o campo produzido no Estágio é estruturado por conhecimentos

intencionados mediante uma rede de relações de forças, os quais organizados tentam alcançar uma ação educativa formativa. Com isso, ao trazer o campo de conhecimento como espaço de conflito e luta, nos faz refletir de acordo com o pensamento de Marx, pois aponta que sem conflito não há transformação.

Neste sentido, Zilles (2005, p. 49) explana que na dialética materialista “o progresso social resulta da luta, do conflito, da interação e da oposição”, e nos reporta a compreensão do processo de mudança a qual tudo e todos estão sujeitos, sendo que este processo não se estabelece de forma linear, para Marx as mudanças ocorrem mediante o conflito, ações contraditórias que são superadas, construindo adiante novas relações em um processo infundável de transformações. Andery (2007) contribui ao afirmar que:

qualquer fenômeno, qualquer objeto de conhecimento é constituído de elementos que encerram movimentos contraditórios, elementos e movimentos que levam necessariamente a uma solução, um novo fenômeno, uma síntese. No entanto, essa síntese não é solução definitiva, não significa que cessam as contradições, mas é apenas a solução de uma contradição, solução que já contém nova contradição (p. 410).

Desta forma, os conflitos apontados por Bourdier (1976), podem ser interpretados como maneiras do campo de conhecimento gerenciar suas “regras de efetivação”. Estas lutas acabam por configurar uma espécie de seleção dos conhecimentos que são construídos no interior de cada campo. Inviabiliza a proliferação da legitimação de conhecimentos apriorísticos sobre determinado assunto. Torna-se necessário a qualquer conhecimento construído ao longo do Estágio que perfaça a relação teoria e prática, a partir do entendimento que anteriormente já explanamos sobre esses dois componentes. Com isso, adere um caráter de cientificidade ao conhecimento estruturado pelos sujeitos que compõem o Estágio.

Bourdier (1976) vai além e amplia o conceito de campo científico ao descrever que:

enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da *autoridade científica*, definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da *competência científica*, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado (p. 122-3).

O autor ressalta as relações de poder que constituem um campo científico. Desta maneira, as estruturas de funcionamento do campo científico ao afunilarem as formas de

legitimação do conhecimento produzido em seu interior, produzem acirramento entre seus pares (“luta concorrencial”) e neste momento, quem ganha esse jogo de disputas são aqueles indivíduos detentores de maior arcabouço científico perante a sociedade, sendo interpretados como referências de determinado campo – “autoridade científica”. Isto ocasiona para estes indivíduos a disseminação de suas ideias o que viabilizado maior *status científico*.

Analisamos esta relação de poder a partir de duas perspectivas apontadas por Paro (2008, p. 32): “o poder como capacidade de agir sobre as coisas e o poder como capacidade de *determinar o comportamento de outros*”. Bourdier por delegar “autoridade científica” a determinados sujeitos que compõem o campo, acaba conferindo estas formas de poder que Paro relatou e, conseqüentemente, é delegado a função de estabelecer diretrizes científicas que servirão de apoio para todos os outros sujeitos que integram o campo.

Assim, ao falarmos aqui de um campo de conhecimento no Estágio Curricular Supervisionado delegamos essa “autoridade científica” aquele conhecimento que foi estruturado em um determinado contexto, a partir da relação teoria-prática e, portanto, apresenta-se como conhecimento mais próximo do real, do que está sendo trabalho e necessitado, ocasionando a composição de uma base motriz para as demais construções de conhecimento. Como Bourdier (1976, p. 123) afirma: “o próprio funcionamento do campo científico produz e supõe uma forma específica de interesse (as práticas científicas não aparecendo como “desinteressadas” senão quando referidas a interesses diferentes, produzidos e exigidos por outros campos)”.

Neste entendimento, todo o conhecimento produzido no decorrer do Estágio terá marcas identitárias de cada contexto que o permeou. Não encontraremos generalizações de conceitos ou determinações aplicadas ao ambiente que se trabalha. A ação formativa estabelecida no Estágio será proveniente de fatos concretos para a produção exequível de atitudes transformadoras.

Quando Bourdier (1976, p. 124) esclarece que “os julgamentos sobre a capacidade científica de um estudante ou de um pesquisador estão sempre contaminados, no transcurso de sua carreira, pelo conhecimento da posição que ele ocupa nas hierarquias instituídas”, nos faz refletir sobre a importância do ambiente formativo ao qual sujeito é estruturado.

O Estágio Curricular Supervisionado como espaço de inferência aos que o constituem, representa significativo papel ao curso de formação de professores, pois nele além dos sujeitos presenciarem um ambiente diferenciado como a instituição campo de Estágio, é

composto pelas mais diferentes “hierarquias” ao qual a educação possui, tais como: acadêmicos, professores-orientadores, professores, alunos, pais, corpo técnico, entre outros. Todos estes sujeitos estarão intervindo de acordo com o contexto vivido e experienciado, agregando traços da sua identidade formativa.

Portanto, reafirmamos a relevância de compreender o ser humano como ser racional, histórico, social, político, subjetivo e relacional. Neste sentido, Bourdier (1976) profere em seus escritos:

É o campo científico, enquanto lugar de luta política pela dominação científica, que designa a cada pesquisador, em função da posição que ele ocupa, seus problemas, indissociavelmente políticos e científicos, e seus métodos, estratégias científicas que, pelo fato de se definirem expressa ou objetivamente pela referência ao sistema de posições políticas e científicas constitutivas do campo científico, são ao mesmo tempo estratégias políticas. Não há “escolha” científica – do campo da pesquisa, dos métodos empregados, do lugar de publicação; ou, ainda escolha entre uma publicação imediata de resultados parcialmente verificados e uma publicação tardia de resultados plenamente controlados – que não seja uma estratégia política de investimento objetivamente orientada para a maximização do lucro propriamente científico, isto é, a obtenção do reconhecimento dos pares-concorrentes (p. 126-7).

Entendemos que o Estágio como campo de conhecimento pedagógico é estabelecido por redes de relações que configuram o coletivo, sendo conferido a cada indivíduo características inerentes ao ser humano. A partir de todos esses pressupostos o Estágio Curricular Supervisionado precisa ser edificado como componente curricular dinâmico nos cursos de formação de professores, tendo a possibilidade de congregar conhecimentos dos mais diferentes campos para assim, constituir o seu próprio campo de conhecimento pedagógico.

2.3 Diversos olhares sobre Campo de Conhecimento Pedagógico

A explanação e análise sobre os conceitos de conhecimento e campo nos ajudaram a entender como se forma este processo em um campo macro, mas ao querer especificá-lo como campo de conhecimento pedagógico, faz-se necessário retomar o conceito de educação e investigar outros que surgem, tais como: pedagogia, pedagogos e pedagógico.

Para Brandão (2007) a educação é compreendida não de forma singular, mas sim a existências de “educações” e estas como prática social, presente nas mais diferentes esferas das relações humanas. A Pedagogia, por sua vez, vem investigar essas educações.

Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana. Nesse sentido, educação *é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais.* É uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e grupal, para realizar nos sujeitos humanos as características de ‘ser humano’ (LIBÂNEO, 2010, p.30).

Portanto, Educação e Pedagogia possuem conceitos distintos, mas intrinsecamente relacionados. Ao apresentar função sistemática à Educação, o referido campo do conhecimento possui intencionalidade, compreende ação concreta e organizada pelas inúmeras instituições, métodos e saberes ao qual a Pedagogia pode investigar. Ao passo que somos seres históricos, políticos e sociais, a Pedagogia estará pesquisando, independente do local ou situação em que estejamos. Franco (2012) defende que

“a Pedagogia pode ser considerada uma prática social que procura organizar/compreender/transformar as práticas sociais educativas que dão sentido e direção às práticas educacionais. (...). Como prática social que oferece uma direção de sentido às práticas que ocorrem na sociedade, a Pedagogia tem um caráter eminentemente político. Ela impõe/propõe/indica uma direção de sentido (p.153)”.

Neste sentido, é aberto um leque muito grande de campos investigativos para a Pedagogia. Encontramos práticas educativas na família, nas instituições religiosas, na escola, nos movimentos sociais, nos sindicatos, na mídia, nas organizações não governamentais, enfim, uma gama de possibilidades de processos formativos em que o ser humano pode fazer parte. Para Libâneo (2010), existem três modalidades de prática educativa: educação informal, educação não-formal e educação formal.

A *educação informal* corresponderia a ações e influências exercidas pelo meio, pelo ambiente sociocultural, e que se desenvolve por meio das relações dos indivíduos e grupos com seu ambiente humano, social, ecológico, físico e cultural, das quais resultam conhecimentos, experiências, práticas, mas que não estão ligadas especificamente a uma instituição, nem são intencionais e organizadas. A *educação não-formal* seria a realizada em instituições educativas fora dos marcos institucionais, mas com certo grau de sistematização e estruturação. A *educação formal* compreenderia instâncias de formação, escolares ou não, onde há objetivos educativos explícitos e uma ação intencional institucionalizada, estruturada, sistemática (p. 31).

Por compreender o ser humano como um ser de relações, essas modalidades não podem ser interpretadas de forma compartimentada e fragmentada, uma pode influir na outra, o que vem a auxiliar a formação humana. A Pedagogia, a partir destas modalidades estruturadas, envereda por campos científicos diversos o que acaba, por sua vez, a causar dúvidas sobre qual é afinal o campo de conhecimentos ao qual a Pedagogia fará parte.

Com isso, cabe ressaltar alguns conflitos conceituais quando se fala em Pedagogia. Por muito tempo e até hoje, vincula-se a Pedagogia somente a docência e/ou a formação de professores para as séries iniciais. Libâneo (2006) esclarece que

Pedagogia é, antes de tudo, um campo científico, não um curso. O curso que lhe corresponde é o que forma o investigador da educação e o profissional que realiza tarefas educativas seja ele docente ou não diretamente docente. Somente faz sentido um curso de Pedagogia pelo fato de existir um campo investigativo – o da pedagogia – cuja natureza constitutiva é a teoria e prática da educação ou a teoria e prática da formação humana (p.60).

Portanto, o campo de conhecimento ao qual esta pesquisa trata, explora a prática educativa e a docência é uma delas. Neste leque de possibilidades o Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia necessita versar, não somente a formação docente, mas também a outras formas de práticas educativas, em que o caráter pedagógico perpassa por todas elas. Não obstante, Libâneo (2010) defende que

a Pedagogia ocupa-se, de fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. **Ela é um campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa.** O *pedagógico* refere-se a finalidade da ação educativa, implicando objetivo sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa (p. 29-30).

Desta forma, a definição do conceito de *pedagógico* se assenta na redução, em muitos casos, a que este significado pode ser interpretado. O agir pedagógico está onde a ação educativa estiver formalizada por objetivos e metodologias delimitadas. Ultrapassa as paredes da sala de aula, “o pedagógico perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação informal e não-formal” (LIBÂNEO, 2010, p. 28).

Outros autores também interpretam o que é ser pedagógico. Franco (2012) expressa a existência deste conceito a partir da estruturação de finalidades, planejamento,

acompanhamento, vigilância crítica e responsabilidade social. É analisar e explorar estruturada e sistematicamente a ação educativa. Para tanto, Libâneo (2006) afirma:

não é possível mais afirmar que o trabalho pedagógico se reduz ao trabalho docente nas escolas. A ação pedagógica não se resume a ações docentes, de modo que, se todo o trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo o trabalho pedagógico é trabalho docente. (...). O pedagógico e o docente são termos interrelacionados, mas conceitualmente distintos. Portanto, reduzir a ação pedagógica à docência é produzir um reducionismo conceitual, um estreitamento do conceito de Pedagogia. (...). A Pedagogia é bem mais ampla que a docência, educação abrange outras instâncias além da sala de aula, profissional da educação é uma expressão mais ampla que profissional da docência, sem pretender com isso diminuir a importância da docência (p. 29-30).

Os conceitos que analisamos até agora neste capítulo nos viabiliza a ir cada vez mais centrados, no que seria o campo de conhecimento pedagógico e como é feita essa construção. Já sabemos que a Educação precisa ser compreendida como prática social, que a Pedagogia vem com o objetivo de investigar as ações educativas, que o Curso de Pedagogia não é somente a formação de professores para as séries iniciais e que o agir pedagógico não é algo específico da docência, podendo existir na ausência do agir docente.

É importante ressaltar, que esta pesquisa ao falar do Curso de Pedagogia interpreta o pedagogo como profissional da educação, tendo a docência como uma das possibilidades formativas para este profissional. Portanto, é a este processo igualitário de importância, tanto da atuação em ambientes escolares quanto em ambientes não escolares ao qual o pedagogo pode agir que constantemente reportamos a formação de professores. O pedagogo é, também, docente e ao investigar este profissional da educação, necessariamente, tratamos do percurso ao qual a formação de professores se constitui.

A proposta de curso de Pedagogia (diferenciado do curso de licenciatura para a formação de professores de 1ª a 4ª) atribui a denominação “pedagogia” ao campo teórico-investigativo da educação (em conexão com as demais ciências da educação) e ao campo técnico-profissional não diretamente docente e, de “pedagogo”, ao profissional formado nesse curso. (...) destinado a oferecer formação teórica, científica e técnica para interessados em aprofundamento na teoria pedagógica, na pesquisa pedagógica e no exercício de atividades pedagógicas específicas – planejamento de políticas educacionais, gestão do sistema de ensino e das escolas, formação de professores, assistência pedagógico-didática a professores e alunos, avaliação educacional, pedagogia empresarial, animação cultural, produção e comunicação nas mídias, movimentos sociais e outros campos de atividade educacional, inclusive as não-escolares (LIBÂNEO, 2006, p. 31).

Portanto, é plausível entender que o Curso de Pedagogia versará por campos de conhecimento pedagógico diversos, demonstrando especificidades para cada objetivo formativo. O pedagogo que atua em movimentos sociais fomentará construção de conhecimentos pedagógicos inerentes ao seu campo de atuação, diferentemente, daquele pedagogo que atua como docente nas séries iniciais. Neste sentido, delimita-se que “todo trabalho docentes é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente” (LIBÂNEO, 2010, p. 39).

O Estágio Curricular Supervisionado por constituir o Curso de Pedagogia enveredará pelo mesmo caminho, proporcionando possibilidades formativas pedagógicas, tanto da docência como, também, para a atuação em ambientes não escolares.

Para a construção do campo de conhecimento pedagógico para o docente, ao qual Curso de Pedagogia também forma, buscamos Imbernón (2010) por tratar com significativa relevância o conhecimento pedagógico e o profissional docente. O autor aborda que esta forma de conhecimento é construída no decorrer do seu desenvolvimento profissional.

A profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos e, portanto, não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica de “especialistas infalíveis” que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos (p. 30).

Neste empenho, visualizamos a formação do professor como ação que não se circunscreve em um momento estanque, ela é composto por todos os contextos que o professor presencia no decorrer de sua profissão. Esta formação, assim como o Estágio Curricular Supervisionado são processos formativos dinâmicos e intencionais.

Desta forma, tais processos não se assemelham com a percepção de conhecimentos compartimentados e desarticulados da realidade, exigem a construção de conhecimento contextual que consiga apreender a realidade e transformá-la, pois como nos diz Pimenta e Lima (2010, p.55): “o conhecimento e a interpretação desse real existente serão o ponto de partida dos cursos de formação, uma vez que se trata de possibilitar aos futuros professores as condições e os saberes necessários para sua atuação profissional”.

Com esta percepção, Imbernón (2010) nos esclarece a necessidade de construirmos ao longo da profissão docente

um conhecimento polivalente que compreenda diferentes âmbitos: o sistema (em suas estruturas próprias, sintáticas, ideológicas ou em sua organização), os problemas que dão origem à construção dos conhecimentos, o pedagógico geral, o metodológico-curricular, o contextual e o dos próprios sujeitos da educação (p. 31).

A este conhecimento o autor designa como o pedagógico, no entanto, pondera que este tipo de conhecimento terá duas ocorrências os quais irão compor o ser docente, são eles: o conhecimento pedagógico comum e o conhecimento pedagógico especializado. Ao comum, Imbernón (2010, p. 31), designa como aquele que “existe logicamente na estrutura social, integra o patrimônio cultural de uma sociedade determinada e se transfere para as concepções dos professores”. Entendemos como aquele conhecimento que constitui a sociedade, que interpreta suas diretrizes de configuração.

Para o conhecimento pedagógico especializado, Imbernón (2010, p. 31) formaliza-o “unido à ação e, portanto, é um conhecimento prático, que é o que diferencia e estabelece a profissão e que precisa de um processo concreto de profissionalização²²”.

A partir destes pressupostos tentamos clarificar o conceito e a construção de campo de conhecimento pedagógico, como locus de trabalho intelectual construtivo do pedagogo, que se legitima por experimentações reflexivas individuais e coletivas. Portanto, não aceita conhecimentos pedagógicos transpostos e meramente aplicáveis, provenientes de outra realidade, como um simples modelo ou técnica pedagógica comum a um todo. Imbernón (2010) amplia e ressalta que:

esse conhecimento pedagógico especializado legitima-se na prática e reside, mais do que no conhecimento das disciplinas, nos procedimentos de transmissão, reunindo características específicas como a complexidade, a acessibilidade, a observabilidade e a utilidade social que faz emitir ‘juízos profissionais situacionais’ baseados no conhecimento experimental na prática (p. 32).

São pautados nessas ações formativas que o Estágio Curricular Supervisionado é compreendido como ambiência propiciadora da construção de um campo de conhecimento pedagógico. Momento em que os envolvidos neste componente curricular podem ir “beber”

²² Segundo Imbernón (2010, p. 36) a profissionalização do professor está diretamente ligada ao exercício de sua prática profissional, a qual está condicionada por uma rede de relações de poder. Se a prática é um processo constante de estudo, de reflexão, de discussão, de experimentação, conjunta e dialeticamente com o grupo de professores, se aproximará da tendência emancipadora, crítica, assumindo um determinado grau de poder que repercute no domínio de si mesmos.

em fontes teóricas diversas e refletir sobre a realidade a qual está vivenciando, com intuito de modificá-la. Neste sentido, Pimenta e Lima (2010) pontuam que:

esse conhecimento envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender. Envolve experimentar situações de ensinar, aprender e elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas na sala de aula, mas também nos diferentes espaços da escola. Por isso, é importante desenvolver nos alunos futuros professores habilidades para o conhecimento e a análise das escolas, bem como das comunidades onde se insere. Envolve o conhecimento, a utilização e a avaliação de técnicas, métodos e estratégias de ensinar em situações diversas. Envolve a habilidade de leitura e reconhecimento das teorias presentes nas práticas pedagógicas das instituições escolares (p.55).

A partir desse percurso investigativo discorreremos sobre conceitos sobre conhecimento, campo de conhecimento e campo de conhecimento pedagógico os quais representam importantes conceitos que necessitavam ser esclarecidos para que alcancemos a completude do que significa fomentarmos o Estágio Curricular Supervisionado como campo de conhecimento pedagógico.

3 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEPA: O ESCRITO E O VIVIDO

A partir deste capítulo foi traçado embates entre o que está escrito por autores da área, legislações, Projeto Político Pedagógico do Curso e o que é vivenciado por professores e acadêmicos do Curso de Pedagogia da UEPA, de acordo com a pesquisa que foi realizada.

Para a Resolução nº 1969/09 do CONSUN/UEPA existem duas possibilidades de Estágio:

Art. 3º - O Estágio Obrigatório é aquele definido no Projeto Pedagógico do Curso como parte integrante da formação discente de acordo com as Diretrizes Curriculares Pertinentes, sendo esse estágio indispensável para a conclusão do Curso de nível superior.

Art. 4º - O Estágio não obrigatório é aquele definido no Projeto Pedagógico do curso como parte opcional para a formação do discente e em área compatível com o Curso que esteja matriculado (CONSUN/UEPA, 2009).

No Curso de Pedagogia da UEPA o estagiário precisa cursar obrigatoriamente quatro tipos de Estágio Curricular Supervisionado, são eles: em gestão educacional, em instituições não escolares e ambientes populares, em educação infantil e em ensino fundamental. Estes compõem os Estágios Obrigatórios que possuem requisitos²³ para sua efetivação: celebração de convênio entre a Instituição de Ensino e a Instituição concedente de Estágio; assinatura de termo de compromisso em três vias entre o estagiário, o representante da IES e o representante da Instituição concedente do Estágio e assinatura de seguro para o estagiário.

A partir destes procedimentos o estagiário pode ir a campo de Estágio, respaldado legalmente em uma normativa da Universidade. Ressalta-se que esta normativa apresenta como referência a Lei nº 11.788/2008, a qual regulamenta o Estágio.

No entanto, podemos observar na fala dos estagiários, professores orientadores e coordenações que o termo de compromisso não é feito, haja vista, nenhum ter citado referido procedimento no início ou no desenvolvimento do Estágio.

Outro ponto importante evidenciado é a falta de celebração de convênio em algumas instituições onde o Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia ocorre, como observamos nas falas das professoras:

²³ Dados fornecidos no site da UEPA, acessado em 08/10/2012.

para campo de estágio, nós já temos o Estado como convênio consolidado, no município nós estamos com um grande nó no município, porque em todo esse processo de mudança, o nosso convênio ainda está na SEMEC para ser atualizado, por que ele precisa ser renovado. Ai então restringe os campos e agente tem que recorrer as privadas, ai contamos com professores que já são da rede municipal pra estar dando esse apoio. Então não é uma coisa institucionalizada (C03);

A celebração de convênios, por exemplo, esse semestre nós só podemos ir para escolas do Estado porque a Prefeitura não renovou o convênio, ai o aluno não pode ir porque para o aluno ir a campo tem que ter um seguro e para ter um seguro a instituição tem que estar conveniada. Isso a noite é muito ruim (PR02).

A carência de algumas redes públicas como instituições campo de Estágio acaba recaindo como um ponto negativo para o fortalecimento do Estágio como uma possibilidade de processo formativo contínuo, tanto para a Universidade, quanto para funcionários da instituição campo de Estágio. Visualizamos que esta falta de compromisso pela própria Prefeitura do Belém, pode ser interpretada por um descrédito nas ações desenvolvidas no decorrer do Estágio, haja vista, que se fosse de interesse do município, o convênio já teria se predisposto a estar assinando o referido convênio.

Portanto, isso acaba sendo uma característica danosa para ações e planejamentos de Estágio, a médio e longo prazo. Esta situação prejudica ações conjuntas de ensino pesquisa e extensão nas instituições campo de Estágio, dificulta olhar resultados de projetos aplicados no transcorrer dos anos instituições campo de Estágio, entre diversas outras situações que um olhar e uma observação somente em um semestre não conseguiria interpretar.

Com intuito de analisar passo a passo o Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia da UEPA subdividimos este capítulo em: concepção e objetivos; carga horária e matriz curricular; modalidades de Estágio Curricular Supervisionado; e elementos que viabilizam o Estágio: professor orientador, estagiário e instituição campo de estágio.

3.1 Concepções e Objetivos

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, o Estágio Curricular Supervisionado está configurado a partir de uma visão problematizadora da realidade. Busca-se a construção da autonomia no processo ensino aprendizagem, o que pretende proporcionar ao licenciado habilidades para trabalhar com o novo, com diferente, com o real.

Direciona-se a este componente curricular a capacidade de “pensar, planejar e executar projetos educacionais exequíveis, capazes de contribuir a estrutura de ensino das escolas aonde vão se inserir” (UEPA 2006, p. 45). Portanto, observa-se que paralelamente ao processo de construção da autonomia, está a ação transformadora em que a educação precisa necessariamente se fundamentar. E o Estágio elenca para que este fim seja alcançado uma postura metodológica pautada na elaboração de projetos, o que vem a favor da atual metodologia, usualmente, utilizada por professores orientadores de Estágio. Autores como Pimenta e Lima (2010) explicam

uma das razões que tem motivado os professores orientadores ao trabalho com projetos no estágio é o descompasso entre o calendário letivo da universidade, semestral via de regra, e o das escolas, que é anual. Esse fato dificulta a percepção por parte do estagiário do conjunto da escola e do processo do trabalho escolar. O estágio com pequenos projetos possibilita que os estagiários vivenciem um processo em todas as suas etapas de diagnóstico, planejamento, execução e avaliação, em um espaço de tempo com começo, meio e fim, e lhe permite ser aprendiz e autor simultaneamente, enquanto aprende a organizar e gerir o que é necessário e possível em um determinado tempo (p. 227-8).

Neste sentido, em uma das falas podemos observar o aproveitamento que a realização de projetos como escolha metodológica pode representar para a formação tanto do estagiário, quanto dos sujeitos da instituição campo de Estágio:

“tivemos que fazer projetos interdisciplinares e depois apresentar nas escolas. Foi bem legal, as crianças participaram” (AL03);

“Nos estágios do 7º semestre tivemos que elaborar projetos interdisciplinares. Foi diferente pra mim, pois nunca tinha feito e colocado em prática” (AL21).

Pimenta e Lima (2010, p. 228) entendem a importância da escolha metodológica pela Pedagogia de Projetos, pois “a realização do estágio em forma de projetos desenvolve uma atitude de autonomia e de criatividade dos estagiários, uma vez que possibilita a descoberta de espaços de intervenção significativa para a sua formação e para as escolas”.

A referida escolha metodológica proporciona aos sujeitos que compõem o Estágio possibilidades de pesquisa, investigação do cotidiano, formação e autoformação e de mostrar que as práticas pedagógicas rotineiras podem ser fruto de teorias e práticas transformadoras da realidade local. A Universidade pode mostrar sua função social a comunidade.

O Estágio Curricular Supervisionado, a partir do Projeto Político Pedagógico, precisa estar atento para algumas questões que norteiam o processo educativo: relação entre desenvolvimento e aprendizagem, entre cultura e educação, relações interpessoais e o docente como mediador no processo de construção de conhecimento do aluno. Essa visão perpassa pela compreensão do ser humano em sua totalidade.

A educação como prática social está descrita em todo o currículo do Curso, portanto, a realização do Estágio não está contrária a esse conceito. As quatro modalidades de Estágio propiciam vivenciar tanto a educação escolar como a não escolar.

O estágio curricular que deverá ser realizado, ao longo do curso, em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar, ou ainda em modalidades e atividades como educação de jovens e adultos, grupos de reforço ou de fortalecimento escolar, gestão dos processos educativos, como: planejamento, implementação e avaliação de atividades escolares e de projetos, reuniões de formação pedagógica com profissionais mais experientes, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares, que amplie e fortaleça atitudes éticas, conhecimentos e competências, conforme o previsto no projeto pedagógico do curso (UEPA, 2006, p. 45).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/96 compreende que a educação não se limita as instituições de ensino e abarca os mais diversos espaços que envolvem a formação do ser humano, entendendo-os como um conjunto formativo integrado. Estes espaços envolvem tanto a esfera pessoal quanto profissional do ser humano, não afere hierarquias sobre eles, como expressa o artigo 1º: “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Ao definir a educação a referida legislação não a apresenta com restrições e delimitações os locais de sua efetivação. Esta fundamentação abre espaço para os ambientes escolares e não escolares onde a educação pode acontecer.

Como podemos analisar no capítulo anterior, Libâneo (2006) fundamenta que a Pedagogia tem como objetivo e campo de atuação a investigação da educação compreendida como prática social, portanto, a ação do pedagogo estará presente nas mais diferentes esferas em que o ser humano se relaciona.

O Curso de Pedagogia da UEPA, por sua vez, consubstancia autores e legislações vigentes, além de ressaltar a construção de atitudes éticas, conhecimentos e competências que surgem como produto do Estágio. Para tanto, entendemos que este conhecimento precisa, como diz Franco (2012), ter articulação com o meio experienciado, agindo de forma exequível e emancipatória, passando a ser considerado como um saber – um conhecimento engajado.

Nas entrevistas e questionário realizados, observamos que esta visão é um processo que vem se solidificando aos poucos no Curso:

“Eu vivi dois momentos: primeiro, vamos fazer o projeto na universidade e levar para a instituição campo de estágio; segundo, eu aprendi que não é a universidade que tem que fazer o projeto, é a escola que tem que lançar e ver o que é que ela ta precisando, o que é que ela quer compartilhar conosco, o que podemos ajudar. Então a partir do momento em que eu fiz essa inversão, nós ganhamos muito, muito mesmo, muito mais conhecimento, envolvimento da prática.” (C02);

“Através do estágio, é que mostramos os conhecimentos adquirido no decorrer do curso, e somamos aos conhecimentos alcançado na instituição onde realizamos o mesmo” (AL03);

“É de fundamental importância porque coloca o acadêmico diante dos aspectos reais da prática pedagógica, dando ao mesmo a dimensão humana e material do processo de ensino/aprendizagem, forçando-o a redimensionar os seus conceitos com relação à educação e a repensar uma forma de harmonizar teoria e prática conforme a realidade dos educandos, de modo que a ação pedagógica atenda à necessidade dos mesmos” (AL05).

Neste sentido, o Estágio Curricular Supervisionado como campo de conhecimento pedagógico requer, segundo Pimenta e Lima (2010, p. 163-4), conhecimento que permeia “estudo, análise, problematização, reflexão e proposições de soluções às situações de ensinar, aprender e elaborar, executar e avaliar projetos de ensino, não apenas nas salas de aula, mas também na escola e demais espaços educativos” e o Curso de Pedagogia da UEPA esta construindo aos poucos essa possibilidade de conceber o conhecimento.

O estágio curricular pressupõe atividades pedagógicas efetivadas em um ambiente institucional de trabalho, reconhecido por um sistema de ensino, que se concretiza na relação interinstitucional, estabelecida entre um docente experiente e o aluno estagiário, com a mediação de um professor supervisor acadêmico, como também em ambientes não escolares e populares. Deve proporcionar ao estagiário uma reflexão contextualizada, conferindo-lhe condições para que se forme como autor de sua prática, por meio da vivência institucional sistemática, intencional, norteada pelo projeto pedagógico da

instituição formadora e da unidade campo de estágio. Durante o estágio, o licenciando deverá proceder ao estudo e interpretação da realidade educacional do seu campo de estágio, desenvolver atividades relativas à docência e à gestão educacional, em espaços escolares e não-escolares, produzindo uma avaliação desta experiência e sua auto-avaliação (UEPA, 2006, p. 45).

A partir destes pressupostos o Estágio Curricular Supervisionado no Curso apresenta sete objetivos. Vale lembrar que no questionário de sondagem a maioria dos estagiários, cerca de quarenta e oito pesquisados, afirmam estar cientes dos objetivos e práticas pedagógicas pretendidas pelo Projeto Político Pedagógico do Curso e apenas três sujeitos afirmam desconhecê-los.

O primeiro objetivo defendido é “contribuir para um maior aprofundamento teórico-prático do aluno do Curso de Pedagogia” (UEPA, 2006, p. 45). O que pressupõe o Projeto esta a favor do que anteriormente discutimos sobre a importância da indissociabilidade teoria e prática, da visão dialética ao qual precisamos compreender esta relação, para que a formação do pedagogo ultrapasse barreiras de instrumentalizações técnicas e práticas modeladoras e construa processos críticos, reflexivos, autônomos e transformadores – campo de conhecimentos pedagógicos.

No entanto, quando analisamos as falas dos estagiários, encontramos um número expressivo de pesquisados que veem somente no Estágio a possibilidade terem a prática, que os três primeiros anos do curso foram constituídos de teoria somente, criando um hiato entre teoria e prática:

“é onde ele poderá comparar as teorias estudadas do decorrer do curso, com prática da sala de aula” (AL02);

“É uma disciplina onde o acadêmico pode experienciar na prática tudo aquilo que aprendeu na teoria” (AL05);

“É momento de colocar em prática tudo o que aprendemos no Curso” (AL07);

“É uma experiência que proporciona a nos alunos um contato direto com a parte prática, onde constitui a relação dialética entre a teoria e prática” (AL25).

Uma fala presente nos deixa pistas para dissociabilidade entre teoria e prática que observamos na fala dos estagiários:

“local de aprendizado com pesquisa. Disciplina que tem a teoria e prática como eixo articulador da realidade educacional, Poderia ser ponte para a extensão mais ainda é muito difícil, acaba dependendo de cada aluno em ir em busca” (AL10).

Portanto, subentende-se que não é o Curso em sua totalidade que é norteado pela indissociabilidade da teoria e prática, mas somente o Estágio. Para tanto, Franco (2012) aponta:

pensar em um currículo para tal curso implica, também, considerar o currículo numa perspectiva dialética, qual seja, um configurador de práticas sociais e culturais, ao mesmo tempo que funcione como articulador e inovador dessas práticas, ou seja, um currículo que deve ser encarado como um projeto cultural, bem como converter-se em cultura real, a ser incorporada no objeto de conhecimento de que se trata – no caso, o campo conceitual da Pedagogia (p. 99).

O Curso de Pedagogia precisa transpor a barreira do escrito para o vivido quando se trata da relação teoria e prática. Para o Estágio ter como eixo articulador esta relação é imprescindível, mas ela precisa, obrigatoriamente, ter todo o currículo vivido pelos estagiários caminhando com o mesmo eixo, visto que, o Estágio é um dos componentes que formalizam esta proposição formativa, não o único. Para Fávero (2011)

embora, legalmente, ou termos de discurso o estágio curricular seja apresentado como elemento de integração entre teoria e prática, na realidade ele continua sendo um *mecanismo de ajuste* que busca solucionar ou acobertar a defasagem existente entre elementos teóricos e trabalhos práticos (p. 68).

Se durante três anos a indissociabilidade teoria e prática não foi efetivada e ao chegar ao último recair, prioritariamente, ao Estágio dificulta consideravelmente este princípio, ele acaba por não alcançar todas as contribuições formativas que poderia ter sido solidificada ao longo do curso.

Como reflexão sobre as práticas pedagógicas das instituições escolares, o estágio não se faz por si. Envolve todas as disciplinas do curso de formação, constituindo um verdadeiro e articulado projeto político-pedagógico de formação de professores cuja marca é alavancar o estágio como pesquisa (PIMENTA E LIMA, 2010, p. 56).

No decorrer de nossa pesquisa observamos que a relação teoria e prática ainda está muito distante de uma concepção dialética. Para alunos e professores o momento de se colocar em prática o conteúdo teórico é no Estágio, então, subentende-se que isso não é feito

no decorrer do processo ensino-aprendizagem do Curso, existe um momento preciso e delimitado, no caso a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, ao invés de ser princípio desde o começo do Curso.

Desta forma, primeiramente, é preciso compreender o Curso de Pedagogia como campo de conhecimento pedagógico, onde a relação dialética da teoria e prática respalde todo o processo de ensino.

Entendemos que o Estágio precisa estar concatenado com o referido pressuposto, mas se todo o Curso já contribuir inicialmente nesse processo de construção, o estagiário ao chegar ao Estágio observará que a relação teoria e prática já é algo intrínseco ao seu processo ensino-aprendizagem, o que acarretará ações muito mais consistentes de cunho investigativo, teórico e prático.

O aluno e o docente que se familiariza desde o início do seu processo formativo com a dialética da relação teoria e prática, ao cursar o Estágio Curricular Supervisionado não terá as seguintes falas, relacionada somente a este componente curricular, mas para todas as disciplinas que compõem o currículo:

“é momento de colocar em prática tudo o que aprendemos no Curso” (AL07);

“no estágio supervisionado tudo o que vemos na teoria temos a oportunidade de realizar na prática” (AL06);

“É o momento onde colocamos em prática tudo que aprendemos e através desse contato é que definimos a direção a ser tomada, é mesmo um contato direto com a realidade a qual vamos vivenciar, e na medida que praticamos essa ação vai ficando mais fácil de assimilar o que aprendemos com a teoria” (AL 25);

“A partir do Estágio ele vai fazer uma relação dos conhecimentos teóricos com a prática e a partir dele rever conhecimentos, posturas, as práticas pedagógicas para que ele possa de fato estar transformando nesse processo” (C03).

E por este motivo, a fala da professora,

“a ideia de estágio é ótima, mas na prática ela não consegue alcançar o que a ideia pretende” (PR01)

É compreensível porque estagiários e docentes precisam ser deparar apenas no último ano do Curso com uma realidade que não foi a desenvolvida no decorrer dos três anos do Curso, chega a ser uma incoerência.

O segundo objetivo do Estágio Curricular Supervisionado é “proporcionar situações e experiências práticas que aprimorem sua formação e atuação profissional” (UEPA, 2006, p. 45). O referido objetivo traz ao estagiário o confronto com a realidade profissional, mas recai também na mesma problemática do primeiro objetivo: o Estágio é que irá proporcionar situações e experiências práticas, não o currículo como um todo.

O acadêmico que ainda não tem experiências extracurriculares de Estágio chega ao último ano com inúmeras expectativas sobre a experiência profissional que ele vai ter com o campo de atuação do pedagogo:

“é importante para o contato com a realidade (rotina) escolar. A interação com os funcionários e alunos é extremamente enriquecedora, além do mais, no estágio é possível o acadêmico perceber se é aquilo mesmo que ele quer como formação e ainda perceber a necessidade em assumir uma postura não só crítica, mas também reflexiva da prática educativa diante da realidade e, a partir dela buscar educação de qualidade, a qual é garantida pela lei ‘99394/96’” (AL04);

“Creio que sua importância se dá ao fato de o aluno do curso de pedagogia, exercer na prática o papel de professor, administrador, ou técnico, e com isso ele passa a descobrir em que campo da pedagogia ele pretende trabalhar ou seguir. O Estágio é a chance que o aluno tem de descobrir se realmente é aquela a realidade em que deseja seguir como profissional” (AL22);

O encontro com o campo de atuação profissional faz o estagiário compreender em que área ele pode atuar, com quais sujeitos ele irá trabalhar e com possíveis problemáticas que ele pode se deparar. Neste caminho, o estagiário trilha a sua identidade profissional, começa a observar em qual linha de atuação ele mais se identifica: docente ou não-docente, educação infantil ou ensino fundamental, empresarial, hospitalar, entre outras especificidades formativas que o Curso habilita.

A identidade do pedagogo se faz ao longo do desenvolvimento profissional, no agir, fazer, refletir e relacionar. A construção da identidade profissional atribui às experiências, importância significativa para o pedagogo. Ação educativa em diferentes espaços ganha a interpretação de possibilidades de formação e auto formação para o profissional.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se,

também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 2008, p. 19).

Portanto, o Estágio Curricular Supervisionado como campo de conhecimento pedagógico “e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente” (PIMENTA E LIMA, 2010, p. 61). Essa relação Estágio Curricular Supervisionado e construção identitária do profissional repercute entre os pesquisados como algo intrínseco:

“a importância é preta e ampla, porque a partir daqui (Estágio) vai fortalecer toda uma possibilidade da sua própria formação. Dá a possibilidade de você se identificar com determinada área do conhecimento, já que o Curso tem um currículo amplo e te dá inúmeras vivências e aí você vai trabalhando, além de aprimorar o conhecimento, te dá a possibilidade de escolha, haja vista, nem todos se identificam com todas as áreas a Pedagogia pode formar” (PR03);

“Creio que sua importância se dá ao fato de o aluno do curso de pedagogia, exercer na prática o papel de professor, administrador, ou técnico, e com isso ele passa a descobrir em que campo da pedagogia ele pretende trabalhar ou seguir. O Estágio é a chance que o aluno tem de descobrir se realmente é aquela a realidade em que deseja seguir como profissional” (AL22).

O Projeto Político Pedagógico apresenta como terceiro objetivo para o Estágio “contribuir para que o aluno sistematize uma análise crítica a partir do confronto entre os conhecimentos e habilidades desenvolvidas no Curso e as práticas escolares cotidianas” (UEPA, 2006, p. 45). A criticidade é fundamento que precisa estar prescrito em toda e qualquer ação educativa, pois, caso contrário, estaríamos sendo coniventes a uma educação bancária, como nos diz Freire (2011). É preciso transpor a passividade no decorrer das práticas pedagógicas assumidas no interior da Universidade. Para Ghedin (2008, p. 130) “a reflexão crítica emana da participação num contexto social e político que ultrapasse o espaço restrito da sala de aula, pois se constitui num contexto de uma sociedade de classes”.

Nas falas dos estagiários não encontramos citações que pudessem expor a sistematização de análises críticas realizadas no decorrer do Estágio, mas encontramos metodologias de intervenção nas instituições campo de Estágio, que podem ser subentendidas

a partir de uma análise crítica e reflexiva da realidade em se está estagiando, pois para Ghedin (2008)

a experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências. Refletir sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha, a postura frente aos educandos, frente ao sistema social, político, econômico, cultural é fundamental para se chegar a produção de um saber fundado na experiência. Deste modo, o conhecimento que o educador ‘transmite’ aos educandos não é somente aquele produzido por especialistas destes ou daquele campo específico de conhecimento, mas ele próprio se torna um especialista do fazer (teórico-prático-teórico) (p.135).

A perspectiva que o autor expõe acima é observada por alguns estagiários como importante para o seu processo formativo quando se fala em Estágio Curricular Supervisionado:

“é a preparação do acadêmico do Curso Pedagogia, no mundo do trabalho: Social, Cultural e Profissional. No qual, o mesmo expõe o seu aprendizado e também adquire conhecimentos com outros profissionais” (AL03);

“O Estágio é espaço de transmissão de conhecimentos” (AL09);

“podemos conviver com a realidade da instituição que estagiamos, podendo contribuir com os conhecimentos que adquirimos na faculdade e aprender também seja com os docentes que orientam os estágios e também os profissionais de tais instituições” (AL01).

Para os docentes o Estágio Curricular Supervisionado, também, está permeado por esse agir crítico-reflexivo e a pesquisa é um dos suportes para que isso aconteça. Os sujeitos que compõem esse componente curricular precisam ir a campo na perspectiva de olhar o todo compreendendo as partes que o configuram, como relata a professora ao falar sobre Estágio:

ele ta dentro da perspectiva de base da pesquisa, também dentro de uma linha de reflexão, onde ele busca trabalhar essa relação teoria-prática, o conhecimento em relação aonde ele vai estar trabalhando, através de experiências e vivências no próprio campo, hora observando, hora atuando no processo. (...). Então ele vai mais ta ligado com essa questão do professor pesquisador, pra que ele tenha conhecimento a partir da sua realidade, a reflexão sobre as suas prática pra que ele tenha uma perspectiva de diferença na docência, na gestão e em instituições não escolares (C03).

A ressalva feita neste objetivo encontra-se na especificidade de prática educativa ao qual ele se reporta – a escolar. O Curso de Pedagogia da UEPA, em conformidade as

legislações vigentes, não estaria formando o pedagogo tanto para os espaços educativos escolares quanto para os não escolares? A indagação fica como ponto de reflexão e possível indicativo de prevalência da docência como finalidade formativa do Curso.

O quarto objetivo expresso pelo Projeto Político Pedagógico ao Estágio Curricular Supervisionado é “conhecer e aplicar ações interdisciplinares e formas alternativas de avaliação do ensino básico” (UEPA. 2006, p. 45). Dois temas muito discutidos e debatidos por autores vêm representado neste objetivo: a interdisciplinaridade e a avaliação no ensino básico. A referida a representação destes dois temas requer pensar que o Estágio no Curso de Pedagogia da UEPA não está alheio ao que é pesquisado e proposto por especialistas da área.

A necessidade de se repensar as formas que se organizam e se constroem as áreas de conhecimento é algo real e já vem sendo investigado por diversos autores, mas trazer para o Estágio práticas pedagógicas interdisciplinares concretas, como projetos e aulas interdisciplinares, reporta pensar que

a proposta de um projeto interdisciplinar constitui-se na tônica desse processo, ou seja, em um trabalho que propicie a articulação e o envolvimento das diferentes áreas do conhecimento; um real trabalho de cooperação e troca, aberto ao diálogo e ao planejamento, no qual estejam envolvidas diversas disciplinas do curso de formação que possam trazer a sua contribuição para o projeto, oferecendo subsídios e participando efetivamente da sua orientação, acompanhamento, execução e avaliação (BARREIRO E GEBRAN, 2006, p. 91).

Relato de experiência significativo que vem contribuir com essa possibilidade formativa a partir da interdisciplinaridade foi apresentada por uma professora, em que a mesma demonstra por ações concretas e exequíveis a interdisciplinaridade no processo ensino aprendizagem:

eu me lembro de uma das primeiras turmas aqui eu pude trabalhar aqui no estágio e que eu propus trabalhar com projeto interdisciplinar no estágio em educação infantil, teve uma aluna que realizou um trabalho no Lar de Maria em São Braz, ela desenvolveu um projeto interdisciplinar com o tema água. A partir do tema ela envolveu os alunos em uma atividade interdisciplinar que envolveu matemática, história, geografia e ao final do projeto os alunos foram premiados pela escola, a intervenção deles provocou na escola uma reação positiva, que trabalhar interdisciplinarmente seria muito mais produtivo do que no isolado (C02).

Sobre a intenção de construir formas alternativas de avaliação ao ensino básico a partir do Estágio Curricular Supervisionado é algo fundamental por termos como realidade de campo de Estágio a escola, mas compreendemos que estas diferentes formas avaliativas

deveriam também ser viabilizadas e pesquisadas para os ambientes não escolares, haja vista, ser, também, campo de Estágio para o pedagogo.

Ressalta-se que em nenhuma fala dos sujeitos pesquisados encontramos a possibilidade de vislumbrar a avaliação como tema investigativo e/ou formativo no decorrer do Estágio. Não conseguimos observar se estagiários e professores orientadores buscam de fato formas alternativas de avaliação, pois apesar de efetivações de práticas pedagógicas como aulas e projetos interdisciplinares o processo avaliativo pode ou não ser configurado como de forma estanque, quantitativa, processual, formativa, entre outras. Portanto, as posturas e alternativas avaliativas dependerão intrinsecamente do profissional que está orientando o processo educativo.

O quinto objetivo exposto pelo Projeto ao Estágio Curricular Supervisionado é “observar e vivenciar o espaço sala de aula ministrando disciplinas pedagógicas no ensino médio modalidade normal e ministrando no EJA na primeira e segunda etapa do ensino fundamental disciplinas curriculares” (UEPA, 2006, p. 45-6). A Educação de Jovens e Adultos e o Ensino Médio Modalidade Normal configuram-se modalidades educativas diferenciadas que exigem práticas pedagógicas específicas não menos importante comparadas com as demais, no entanto, na Modalidade Normal o Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia – UEPA/CCSE, não há possibilidade de instituição campo de Estágio, por ausência de instituição campo de Estágio.

Na Educação de Jovens e Adultos o currículo do Curso de Pedagogia da UEPA vem tentar transpor o cenário histórico ao qual a EJA se configurou, principalmente, no que se refere à formação docente:

Os professores que trabalham na EJA, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou pertencentes ao próprio corpo docente do ensino regular. Note-se que, na formação de professores, em nível médio e superior, não se tem observado preocupação com o campo específico da educação de jovens e adultos. (...). Não se obterá ensino de qualidade sem um corpo docente qualitativamente preparado para o exercício de suas funções (...). Constata-se que a EJA não tem recebido atenção adequada, o que se reflete nos processos de formação de educadores, na falta de uma carreira específica, de políticas salariais e jornada de trabalho (GADOTTI E ROMÃO, 2006, p. 122-3).

Portanto, o Estágio Curricular Supervisionado consubstanciado principalmente pela disciplina Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação de Jovens e Adultos

configura um novo quadro formativo para o docente que almeja atuar nesta modalidade da educação e o Curso ainda oferta possibilidade de disciplinas eletivas em que a base é a EJA. A partir das experiências do Estágio Curricular Supervisionado em Ensino Fundamental é possível que o estagiário possa vivenciar a realidade da EJA. Este é um momento ímpar na vida do acadêmico, pois a EJA se estrutura didática e metodologicamente diferenciada das demais modalidades da educação.

A fala de um estagiário pesquisado nos chamou atenção para essa possibilidade formativa que o currículo do Curso vem oferecer e as experiências vivenciadas neste percurso:

Neste estágio de ensino fundamental de experiências negativas apenas ter a certeza de que não quero ser professora, e positiva foi que descobri que trabalhar com a EJA, mesmo com todos os obstáculos (desistência, repetência, falta de incentivo e apoio) é melhor que com turmas de 1º ao 6º ano, somos mais compreensíveis e compreendidos, conhecemos a realidade de cada aluno com mais facilidade, enfim, não me imagino numa sala de aula, por isso penso que a EJA eu até poderia pensar e encarar (AL22).

O acadêmico do Curso, apesar de não se identificar com a docência, abre possibilidades de atuação profissional na EJA, por observar em *lócu* a realidade de uma modalidade educativa com metodologias próprias. O estagiário pode se deparar com a realidade de cada vertente formativa que o Curso habilita, como a relatada por uma professora:

Teve um negativa que agente captou a nosso favor. Eu tive numa escola estadual do ensino fundamental a noite, para acompanhar o EJA. No primeiro dia de contato dos estagiários a professora da sala de aula falou: vocês são tão novos, vocês podiam desistir dessa área, eu to doida para me aposentar, aproveitem enquanto vocês são novos. Tipo desmotivando os alunos e jogando água fria. Eu não podia intervir ali. No retorno nós tivemos esse debate, sobre a necessidade de estar preparado, que a nossa área é uma área de conflito, que é política, que agente precisa estar engajada no nosso sindicato, buscando melhorias, porque não é bacana ser recebido dessa forma, normalmente são professores no final da carreira (PR02).

O Estágio Curricular Supervisionado apresenta como penúltimo objetivo “vivenciar e avaliar os princípios da gestão democrática e participativa” (UEPA, 2006, p. 46). Observar e vivenciar práticas de gestão democrática e participativa é algo importante para a formação do pedagogo ao longo da efetivação do Estágio, no entanto, levantamos a questão de que independente do tipo de gestão utilizada na instituição campo de Estágio a relevância para o processo formativo será a mesma.

Se entendermos que a instituição campo de Estágio é um possível local em que o estagiário pode atuar, independente, de princípios, posturas, escolhas metodológicas e tipos de gestão, então caberá ao estagiário e ao professor orientador do mesmo investigar e ter aquela determinada gestão/princípio/postura/princípio, como eixo de pesquisa a partir de uma educação problematizadora.

Portanto, entendemos que independente de que tipo de gestão proposta pela instituição campo de Estágio é imprescindível vivenciar e avaliar seus princípios. Se o Curso de Pedagogia almeja uma educação problematizadora é preciso investigar o que é realmente vivenciado na educação e não, somente, o que gostaríamos de encontrar em nossa área de atuação.

Desta forma, esclarecemos que a gestão democrática e participativa é a que sempre almejamos na educação, mas nem sempre é a que encontramos e nem por isso devemos negá-la ou inferiorizada como experiência a ser vivenciada no Estágio, caso contrário, estaríamos subestimando a ação de intervenção e transformação que o Estágio Curricular Supervisionado precisa ter, principalmente, se estiver entendido como campo de conhecimento pedagógico.

O último, mas não menos importante objetivo apresentado pelo Projeto do Curso ao Estágio Curricular Supervisionado é “observar e analisar as relações sociais envolvidas no cotidiano escolar” (UEPA, 2006, p. 46). Compreendemos esse como o ponto de partida e chegada do processo educativo que o Curso de Pedagogia investiga. Entender os sujeitos que compõem ação educativa como seres de relações e que estas se interpenetram ocasionando inferências no processo formativo destes sujeitos é algo imprescindível.

Neste sentido, “entender as instituições educacionais, hoje, pressupõe compreendê-las e colocar em relação com novos paradigmas acerca das funções do conhecimento, da relação escola – sociedade e das interações produzidas nesses contextos” (LIMA E GOMES, 2008, p. 166). O confronto das inter-relações e observação em *lócu* é proporcionado pelo Estágio Curricular Supervisionado e de acordo com os sujeitos pesquisados é importante esta experiência:

“O trabalho pedagógico não pode ser isolado do político, ele tem que compreender essas relações pra poder interferir na sua ação da sua prática. Se você não tem essa visão, você é ingênuo” (C01);

é o momento em que teoria e prática se confrontam dentro do ambiente escolar em todos os aspectos e sentidos, possibilitando, assim, ao estagiário ter um contato físico e visual da realidade da prática pedagógica, bem como

todos os elementos que implicam a dinâmica do processo de ensino aprendizagem (AL05).

Portanto, como podemos analisar as concepções e objetivos pretendidos ao Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia da UEPA, apresentam alguns avanços, mas ainda há necessidade de rever algumas posturas principalmente quando se trata da indissociabilidade entre teoria e prática. Experiências e propostas concretas já existem, no entanto, é preciso acabar sendo exceções no decorrer do processo formativo.

3.2 Carga Horária e Matriz Curricular

Atualmente a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia, segundo UEPA (2006), totaliza carga horária de 580 horas, ofertadas no sétimo e oitavo semestre, com Estágio Curricular Supervisionado em instituição não escolares e ambientes populares, Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional, Estágio Curricular Supervisionado em Ensino Fundamental e Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil, como demonstra matriz curricular em anexo.

A carga horária total expressa pelo Projeto está dentro do que legislação que regulamenta a carga horária dos Cursos de Licenciatura, de Graduação Plena, de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior – Resolução CNE/CP nº 2/2002:

Art. 1 A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

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

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

III – 1.800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

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

No entanto, a referida legislação já expõe a fragilidade da relação teoria e prática em que os cursos apresentam, haja vista, a delimitação de carga horária para a prática, Estágio, conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e atividades acadêmico-científico-culturais. Observou-se uma visão totalmente dicotômica da relação teoria-prática, expondo

uma fragilidade formativa para os licenciados. O ensino, a pesquisa e a extensão estão isolados em campos totalmente díspares em que recai ao profissional executá-los em momentos distintos, se isso for possível. Pimenta e Lima (2010) fazem duras críticas a Resolução:

Quando se estabelece a distribuição das 2.800 horas dos cursos de formação em horas de prática, horas de estágio, horas de aula para conteúdos de natureza científico-cultural e horas para outras atividades acadêmico-científico-culturais. Essa distribuição revela uma proposta curricular fragmentada, que perpetua a separação entre teoria e prática, o fazer e o pensar. Assim, mantém-se o tradicional desprestígio da área de formação de professores como uma área de conhecimento. Em consequência, a desvalorização dos professores como intelectuais em permanente formação. A pesquisa, por sua vez, comparece apenas na atividade docente, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, e não no processo de formação dos professores. Como estes aprenderão a pesquisar no ensino se em sua formação a pesquisa está ausente? (p. 87).

Posteriormente, em 2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia delimitam no art. 7º a carga horária para o Curso, no entanto, nenhum avanço foi evidenciado, apesar de inúmeras pesquisas e autores na área demonstrarem a característica perniciosa que a dicotomia teoria-prática pode representar para a formação do profissional da educação, ela continua tendo respaldo legal para a sua disseminação.

Os parâmetros estabelecidos neste artigo circunscreverem o Estágio Curricular Supervisionado em apenas 300 horas, o que se torna logicamente insuficiente para a elaboração de Estágios nas mais diferentes esferas escolares e não-escolares pautado na relação dialética entre teoria e prática. Além disso, fecha em 100 horas atividades teórico-práticas de aprofundamento, 2.800 horas de atividades de seminário, pesquisa, prática, entre outras, ao invés dessas atividades acompanharem, necessariamente, todo o processo ensino-aprendizagem do Curso:

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

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria (CNE/CP 2006).

Mesmo assim, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UEPA, interpreta positivamente as resoluções do CNE/CP, indo contra as ideias defendidas por autores como: Pimenta e Lima (2010), Pimenta e Libâneo (2006), Franco (2012), entre outros.

A tradição da formação de docentes nas Instituições de Ensino Superior no Brasil, que os pareceres e resoluções do CNE/CP, procuram sanar as deficiências apontadas. As propostas que aumentam a carga horária reservada à prática pedagógica pretendem, justamente, auxiliar os licenciandos a romper com alguns dos velhos hábitos das escolas brasileiras. Uma simples inserção em escolas, algumas das quais ainda dispõem de estruturas de ensino e aprendizagem muito tradicionais, não garantiria aos licenciandos a construção do novo modelo de intervenção pedagógica, que se pretende instaurar. Por outro lado, essa inserção é necessária, para tornar o educador capaz de pensar, planejar e executar projetos educacionais exequíveis, capazes de contribuir a estrutura de ensino das escolas aonde vão se inserir (UEPA 2006, p. 44-5)

Pimenta e Lima (2010, p. 88) afirmam que “professores orientadores de estágio e pesquisadores, situados em universidades de diferentes regiões do país, se colocam à frente do que prescrevem as resoluções do CNE”. As Resoluções são interpretadas de forma contraditória ao próprio posicionamento do Curso de Pedagogia da UEPA, pois em dois dos seus princípios básicos, filosóficos e norteadores delimita a relação teoria-prática diretamente ligada à construção de conhecimento e a ação educativa problematizadora a partir da pesquisa:

O **princípio da indissociabilidade entre teoria e prática**, permite proporcionar a compreensão da realidade na medida em que exige ação do sujeito sobre o mundo (prática) para o entendimento da natureza dos fenômenos envolvidos gerando o conhecimento novo (teoria) e vice-versa, nesse sentido a ação do sujeito sobre o meio e sua observação são necessárias para a construção do conhecimento (p.35).

O **princípio da pesquisa**, na perspectiva de princípio educativo busca oportunizar a capacidade de solucionar problemas a partir do pensamento crítico -científico com base nas diversas metodologias científicas. Dessa forma a pesquisa se apresenta como possibilidade de fomentar uma metodologia de ensino participativa, que modifica a atitude do professor e do aluno frente ao processo ensino-aprendizagem na medida em que estimula os sujeitos envolvidos no processo educacional a inventar, criar, problematizar, propor construir, dentre outras habilidades necessárias à construção e produção do conhecimento (p. 36).

Portanto, entende-se que toda e qualquer disciplina para fomentar conhecimento necessita da relação indissociável teoria-prática e da pesquisa como meio condutor da ação formativa do pedagogo, indo contra a visão fragmentária das Resoluções firmadas pelo CNE e da afirmação contraditória do Projeto do Curso de Pedagogia da UEPA. Pimenta e Lima (2010, p. 87) ao fazer análise das Resoluções concluem que o Estágio “encontra-se separado tanto das atividades práticas quanto das denominadas científico-culturais. Portanto, nem prática nem teoria; apenas treinamento de competências e aprendizagem de práticas modeladoras”.

É possível analisar que apesar do Projeto do Curso ter passado por um processo de reformulação, ainda encontramos resquícios fortemente marcados por uma tradição do Modelo Hegemônico de Formação (MHF) que Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) conceituam. Vale lembrar, que uma das características deste modelo é a fragmentação de conhecimentos, como explicitamos no primeiro capítulo.

Outro fator observado na matriz curricular do Curso que evidenciou o MHF é a efetivação dos Estágios somente no último ano (7º e 8º semestres). Planeja-se para o último ano: 580 horas de Estágio, acrescido por 240 horas de outras disciplinas obrigatórias, mais 160 horas de disciplinas eletivas.

A partir desta composição curricular indaga-se: como fundamentar base formativa para o pedagogo em uma ação dialética da relação teoria-prática em um curso que não seja integral? É possível compreender a ação educativa como prática social e tê-la como princípio investigativo e transformador?

Estas se configuram como situações problemas importantes para o Curso, visto que, alguns sujeitos da pesquisa expõem a carga horária, disposição do Estágio na matriz curricular do Curso e insuficiência de tempo para atividades de pesquisa, como evidências que dificultam o desenvolvimento do Estágio:

“Estágio deveria acontecer depois do terceiro, quarto, quinto semestre, nem que seja uma vez por semana, ir diluindo isso, porque quando chega no último semestre eles não dão conta, quer dizer, eles dão conta, mas agente sabe que não é como deveria ser” (PR01);

“Agente tem uma carga horária muito grande de estágio, são 580 horas, quando a legislação pede um pouco menos. Na prática eu avalio que o fundamental e o infantil poderia ser 150 horas, porque na prática é muito difícil realizar isso, dar conta dessa carga horária, agente acaba colocando

outras atividades, os eventos, para acompanhar a carga horária, porque nunca se fecha 200” (PR03);

“Um dos pontos que defendo é a antecipação dos estágios, infelizmente somente no último ano que vamos atuar nessas instituições, e as disciplinas por exemplo que poderiam nos dá base teórica nos estágios de fundamental e infantil, são vistas no início do curso e a prática fica para o final” (AL01).

A partir do que os sujeitos relataram é possível interpretar que estes possuem afinidade com pesquisadores da área como Pimenta e Lima (2010) que ao se posicionarem sobre o currículo e o Estágio Curricular Supervisionado afirmam que

Poderá ocorrer, portanto, desde o início do curso, possibilitando que a relação entre os saberes teóricos e os saberes práticos ocorra durante todo o percurso da formação, garantindo, inclusive que os alunos aprimorem sua escolha de ser professores a partir do contato com as realidades de sua profissão (p. 56).

3.3 Modalidades de Estágio Curricular Supervisionado

O Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia desenvolve-se em quatro modalidades, portanto, faz-se necessário explicitar o que cada modalidade tem como finalidade e interpretar as falas dos sujeitos pesquisados mediante as experiências vivenciadas em cada uma delas.

No que se refere ao Estágio em instituições não escolares e ambiente populares, de acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso, vigente desde o ano de 2006, é ofertado no sétimo semestre, com carga horária de 80h, concomitante a disciplina Educação em Instituições não escolares e ambientes populares, também com 80h. Esta modalidade possibilita ao acadêmico vivenciar diferentes formas de práticas educativas em que o pedagogo pode atuar.

Vale lembrar, que esta modalidade de Estágio é a mais recente para o Currículo do Curso, característica que usualmente observamos em nossa pesquisa de campo identificada pelos sujeitos da pesquisa como o “novo”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia deliberam espaço para a atuação do pedagogo em diferentes esferas formativas ao qual o conhecimento pedagógico se faz presente.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (CNE/CP, 2006).

O Estágio Curricular Supervisionado em instituições não escolares e ambientes populares mostra ao estagiário que o Curso de Pedagogia o habilita a trabalhar, não somente na docência, mas também em ambientes empresarias, hospitalares, em organizações não governamentais, movimentos sociais, entre outros, como afirma a ementa da disciplina: “elaboração do projeto pedagógico para a escola. Papel do Pedagogo na educação não formal; empresa, órgão de saúde e outros. Elaboração e execução do projeto acerca das variáveis presentes, na atuação do pedagogo” (UEPA, 2006, p. 90). De acordo com a coordenadora do Curso

“Obrigatoriamente tem que ter o estágio, até por que no conceito atual, de 2006 para cá, com aquela Resolução, que o pedagogo tem que estar formado dentro daquelas quatro dimensões do fazer pedagógico: o da educação infantil, o do ensino fundamental, o da gestão e o dos ambientes não escolares” (C02).

Observou-se neste Estágio a escolha metodológica pela Pedagogia de Projetos, a qual é interpretada de forma positiva ao desenvolvimento do Estágio. Apesar de ser um campo recente de atuação do pedagogo, os estagiários já o compreendem como tão importante quanto a docência e veem a necessidade de formação com metodologias, planejamentos e posturas próprias a esse campo de atuação.

A pedagogia não se limita apenas ao âmbito escolar, mas também ao convívio do pedagogo em outros ambientes, a saber: casa, comunidade, empresas e etc., sendo o pedagogo um importante formador de opiniões críticas na sociedade a qual está inserido, oportunizando ao seu semelhante a possibilidade de ensino/aprendizagem (AL04).

Ressalta-se que este “novo” espaço em que o Curso de Pedagogia pretende formar é representado por uma gama de possibilidades e que cabe ao Projeto explicitá-los de forma mais concreta, pois fomos encontrar, apenas, na ementa da disciplina Educação em instituições não escolares e ambientes populares (UEPA, 2006), melhor fundamentação e explanação para o que o Curso de Pedagogia quer formar, quando se fala em instituições não escolares e ambientes populares.

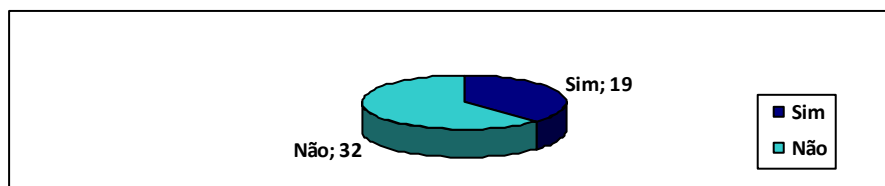
Esta disciplina objetiva desenvolver estudos teórico-práticos sobre a educação de jovens e adultos em diferentes ambientes educativos: instituições escolares e não-escolares, entre os quais os ambientes hospitalares, os espaços de acolhimento de idosos e ambientes comunitários e movimentos populares. Buscar-se-á identificar nesses espaços as especificidades educacionais de pessoas jovens, adultas e idosas, tendo como referência teórica e metodológica a educação popular (p. 89).

Nossa interpretação encontra subsídio na fala da Coordenadora do Curso, que externa a necessidade de melhor formulação na ementa e carga horária da disciplina Estágio Curricular Supervisionado em instituições não escolares e ambientes populares:

“O que eu proponho é que o estágio no curso de pedagogia precisa ser urgentemente reformulado, no sentido, até da ementa, por exemplo, na ementa do estágio em ambiente não escolar e popular, é uma ementa que estamos olhando com muito carinho, porque acaba colocando muita coisa dentro desse estágio e aí se pergunta se ele dá conta nas 80 horas?” (C02).

Não é por menos que no decorrer da pesquisa de campo com os alunos observamos que ao perguntar, “as práticas pedagógicas realizadas no estágio curricular supervisionado conseguem alcançar os objetivos de formação do pedagogo proposto pelo Curso de Pedagogia?”, os estagiários relatavam dúvidas da formação quando se tratava de instituições não escolares e ambientes populares, ficavam tateando duvidosos se realmente é alcançado no que tange a formação do pedagogo em instituições não escolares, como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 03 – As práticas pedagógicas realizadas no estágio conseguem alcançar os objetivos de formação do pedagogo propostos pelo Curso de Pedagogia?



Fonte: Questionários cedidos aos estagiários (2012).

Portanto, é premente ações que reformulem a especificidade formativa do Curso de Pedagogia no que se refere a atuação em instituições não escolares e ambientes populares, caso contrário, o Estágio continuará servindo apenas de campo de observação superficial, como revelado por um estagiário:

“O estágio em ambiente não escolar, tivemos problemas com a instituição e não ficamos atuando, apenas conhecendo, a minha turma foi dividida em duas sub-turmas, uma parte da turma ficou estagiando no DETRAN e o restante, aonde eu estava incluída, realizamos visitas, como por exemplo, curro velho, casa da linguagem, planetário, etc.” (AL04).

No que se refere ao Estágio em Gestão Educacional, para as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia o profissional atuará no ambiente escolar e nos ambientes em que o conhecimento pedagógico for pertinente. A gestão educacional é um dos campos centrais à formação:

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

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

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

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (CNE/CP, 2006).

Entender a ação educativa e onde ela acontece, significa olhar para a sociedade e compreender que nas diferentes esferas as quais o ser humano se relaciona há possibilidades educativas. A escola passa a ser uma das possibilidades e não a única, para tanto, a gestão não pode ser delimitada como escolar, mas sim educacional. As DCN's seguem e delimitam ações para a formação do pedagogo a partir da gestão educacional:

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

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

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

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

Amparado pelas Diretrizes a gestão educacional configura espaço próprio e a amplia para instituições não escolares. Portanto, Prado (2012, p. 39) relata que “torna-se necessário que se garanta na matriz curricular desses cursos um espaço voltado às reflexões teóricas específicas da política, da gestão educacional e da atuação do gestor escolar, uma vez que a legislação garante”. O Curso de Pedagogia da UEPA, por sua vez, discute, especificamente, referenciais teóricos a partir do sexto semestre com a oferta das disciplinas Gestão Educacional (100h) e Políticas Públicas e Educação (80h) que poderá proporcionar subsídios a disciplina de Estágio.

O que Prado (2012) expõe como necessário, o aporte teórico específico a este campo de atuação, foi encontrado relatos na fala de uma professora pesquisada:

“Agora no estágio em gestão, eles tiveram que elaborar dois projetos a pedido da direção da escola, aí eu os orientei que eles voltassem às leituras da disciplina gestão educacional, a disciplina teórica. Então na prática não tem essa releitura teórica e tem que ter” (C02).

O Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional é ofertado no sétimo semestre com carga horária de 100h e correlato a sua oferta o estagiário cursa o Estágio Curricular Supervisionado em instituições não escolares e ambientes populares (80h), Educação em instituições não escolares e ambientes populares (80h), TCC I (80h) e mais duas disciplinas eletivas (80h cada). A ementa da disciplina Estágio Curricular Supervisionado em gestão educacional dispõe:

Análise dos projetos de atuação nas áreas de administração, orientação e supervisão educacional e educação especial. Diagnóstico dos princípios que norteiam o planejamento escolar. O papel da pesquisa; interdisciplinaridade e relação teoria e prática no âmbito da escola (UEPA, 2006, p. 88).

Neste sentido, o Projeto do Curso estabelece a possibilidade de experiências, em conformidade, ao determinado nas Diretrizes. Neste Estágio apesar da ementa descrever uma gestão educacional, a gestão vivenciada pelos estagiários é a gestão escolar, especificamente.

“No estágio em gestão escolar, pude vivenciar e notar que a gestão de uma escola, apesar de estar focada na figura do diretor, não é somente esse profissional que é responsável pela gestão educacional, conheci o papel das técnicas pedagógicas que são aliadas fundamentais para trabalhar conjuntamente com o diretor” (AL01).

Percebemos que ainda há muito que se discutir na formação do pedagogo a questão educacional e escolar. Nós nos posicionamos a favor de autores como Libâneo (2010) e Pimenta (2006) que circunscrevem o profissional pedagogo nos limites que o conhecimento pedagógico pode, indo além da formação de professores. Neste caminhar o Estágio Curricular Supervisionado em gestão educacional precisa ainda visualizar este ser humano de forma totalitária e que gerir a ação educativa, não é somente, administrar, orientar e supervisionar o ambiente escolar.

Prado (2012) aponta urgência de rever o Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional e esclarece a necessidade de

Aprofundar gradativamente no Estágio Curricular Supervisionado em Gestão os conteúdos desejados (não o simples discurso das habilidades e competências), pautando-se na premissa de que é fundamental ao futuro pedagogo o domínio de um sólido conhecimento, não na forma de ‘estoque’ armazenado, mas na forma de ‘domínio prático-conceitual’, que o torne capaz de levar seus alunos e interlocutores a serem agentes de sua própria formação, aproveitando ao máximo a riqueza dos espaços de conhecimento e participação propiciados por uma concepção democrática de gestão, pelas diversas linguagens (multimídia, internet, livros etc.) (p.42).

Os Estágios Curriculares Supervisionados em Educação Infantil e o em Ensino Fundamental são ofertados no último semestre do Curso com carga horária de 200h cada. Para que eles aconteçam são formados equipes interdisciplinares com docentes das áreas do conhecimento (Português, Matemática, História, Geografia e Ciência) e um pedagogo. A ementa do Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil dispõe

Práticas reflexivas sobre a organização da educação infantil. Estabelecimento de relações teórico-prático em ambientes infantis através de projetos didáticos. Inserção em atividades de observação e regência de classe envolvendo as áreas de conhecimento referente ao currículo do ensino infantil (UEPA, 2006, p. 92).

Para o Estágio Curricular Supervisionado em Ensino Fundamental a ementa traz como suporte

Diretrizes legais para a realização do estágio supervisionado. Diagnóstico da realidade educacional através de observação e participação no conjunto das ações pedagógicas realizadas na comunidade escolar delineadas no projeto pedagógico. Elaboração do projeto- ação. Orientação, planejamento e regência de classe, envolvendo as áreas de conhecimento referente ao currículo dos anos iniciais do ensino fundamental (UEPA, 2006, p. 93).

No transcorrer de nossas pesquisas observamos em falas de estagiários e professores que a regência direciona-se para prática interdisciplinar em que os alunos, a partir de propostas metodológicas diferenciadas podem vivenciar e constatar melhor dinamismo e aproveitamento no processo ensino aprendizagem:

“Nos estágios do 8º semestre tivemos que fazer projetos interdisciplinares e depois apresentar nas escolas. Foi bem legal, as crianças participaram” (AL03);

“Nos estágios de educação infantil e ensino fundamental tivemos que elaborar aulas interdisciplinares sob orientação dos docentes responsáveis pelos estágios. Também observamos e também atuamos de acordo com cada instituição que realizamos estágio” (AL01);

Uma questão que precisamos voltar refere-se a carga horária dos Estágios do oitavo semestre, visto que, ao longo das entrevistas com as professoras foi relatado mais de uma vez que pelo número excessivo de carga horária é necessário atribuir horas em atividades fora da instituição campo de Estágio a fim de se alcançar as 200h:

“A carga horária de educação infantil e ensino fundamental é grande, então se você for contar os dias letivos ela nunca seria possível só no campo, nós lançamos mãos de outras cargas horárias para complementar carga horária, participação em palestras, em eventos” (C02).

Desta forma, os Estágios em Educação Infantil e em Ensino Fundamental apesar de excessiva carga horária conseguem obter os objetivos pretendidos pelas ementas das disciplinas.

3.4 Elementos que viabilizam o Estágio: professor orientador, estagiário e instituição campo de estágio

O professor orientador lotado para o Estágio Curricular Supervisionado passa por um sistema de critérios de lotação que vão de professores efetivos, substitutos a contratados e horistas, de acordo com a ausência no quadro de docentes. Outros fatores que contribuem para a lotação deste profissional são a experiência em determinada modalidade e, conseqüentemente, a identificação com o Estágio a ser trabalhado. A chefia de departamento esclarece como se dá este processo criterioso de lotação:

“Existem vários critérios. O primeiro que eu utilizo são as normativas que são baixadas pela UEPA: processo efetivo até chegar ao contratado. Na seleção de prof efetivos, primeiro eu vou lotar o professor que fez concurso para o estágio, aí nesse estágio tem vários estágios: no curso de pedagogia, no curso de religião, no curso de secretariado. (...). Neste curso de pedagogia agente tem estágio em Ed infantil, ensino fundamental, gestão e em instituições não escolares. Aí agente reuni os professores, mas em princípio eu vou para a experiência profissional, por exemplo, estágio em gestão, sempre eu coloco os professores que já foram diretores de escola, supervisores, orientadores educacionais, que já tenham trabalhado na Secretaria Municipal de Educação ou Secretaria Estadual de Educação. Quando esgota, que eu não tenho mais, eu loto o professor que não, mas sempre eu coloco o que tem experiência. Em ambientes não escolares, esse aqui é o novo, eu não tenho 100%. O que é não ter 100%, nem todos tem a experiência, aí o que é que eu faço: se eu tenho um professor que tem experiência e um que tá iniciando, eu digo para o experiente passar sua experiência para o outro. Tem que trabalhar e planejar coletivamente e tem dado certo. Tem alguns contratemplos, mas da personalidade do próprio professor que tem dificuldades de relacionamento humano. Da Educação

infantil eu tenho menos professor com experiência do que no Ensino Fundamental. Eu encontro mais professores no ensino fundamental do que na educação infantil. Eu tenho professores na educação infantil que não tem experiência. Mas ai eu não faço a lotação impondo, eu converso com as pessoas, vejo disponibilidade, experiência. Em tempo de lotação, eu não tive conflito. Ai eu faço que eles trabalhem coletivamente, pra eles melhorarem, tanto que ultimamente eu não tenho tido problema de lotação. O que é problemático eu puxo a orelha e o que não se ajeita cai fora” (C01).

É importante lembrar que a chefia de departamento entrevistada responsabiliza-se pela lotação dos pedagogos que estarão ministrando os Estágios em Gestão Educacional, em instituições não escolares e ambientes populares e os coordenadores dos grupos interdisciplinares de docentes que ministrarão os Estágios em Educação Infantil e o em Ensino Fundamental. Os professores das áreas do conhecimento (matemática, ciências sociais, ciências naturais e português) são lotados pelas chefias de departamento ao qual lhe compete a área, por exemplo, DMEI – matemática, DCNA – ciências naturais, DLLT – português, DFCS – ciências sociais.

Atualmente o professor lotado na disciplina Estágio Curricular Supervisionado, não pode mais ser considerado como apenas o supervisor de Estágio, ele precisa ser o orientador do processo educativo. Aquela ideia do professor supervisor de Estágio que distribui os estagiários nas instituições campo de Estágio e passa diariamente só para comprovar e assinar ficha de presença vem sendo descaracterizada ainda muito lentamente na realidade do Estágio no Curso de Pedagogia da UEPA.

Durante a pesquisa oito estagiários pesquisados afirmaram que as orientações dos professores orientadores de Estágio não auxiliam no seu processo formativo e nas matrizes analíticas que descrevem as respostas dos estagiários, encontramos falas que ressaltam a ausência do professor orientador como dificuldades para o desenvolvimento do Estágio:

“professor orientador ausente no dia da apresentação do projeto” (AL11)

“falta do professor no estágio” (AL15).

Essas falas são reafirmadas pelas exposições de alguns colegas de trabalho que interpretam essa realidade como descompromisso e falta de identidade com a dinâmica da disciplina:

“A falta de compromisso dos docentes da uepa com o Estágio, não estou generalizando, mas cada equipe tem um ou dois compromissados. Porque, o que acontece? (...) o que me entristece muito, me aborrece, porque não deixa de ser um colega da gente, ele responde a uma chefia de departamento, tem

toda uma hierarquia, ai o que é que acontece, ele não aparece no estágio, é para ele ir em determinados dias da semana ele vai se quer em um, sempre tem uma desculpa, para não estar presente, ou é médico, reunião e sempre nos dias que era para estar no estágio. Então isso é uma coisa pertinente, todo o estágio tem professores lotados que estão historicamente no estágio, de forma descompromissada, mas continua sendo lotado. Tem um discurso maravilhoso, mas tem uma prática que deixa muito a desejar (...). Também tem professor que só vai para o estágio porque o trabalho é menor, sempre joga para a pedagoga” (PR01);

“Já houve solicitação de alunos para que trocassem o professor. Porque o professor lotado no Estágio ele tem que acompanhar o estagiário, ele tem que tá lá, não pode deixar o aluno solto, tem que estar fazendo o acompanhamento, a formação, o crescimento, as limitações. Então nós já tivemos que estar chamando o professor para estar dialogando, no sentido da importância desse acompanhamento, dessa orientação. Com essas conversas nós mudamos algumas posturas. Já conversamos com professores, que não tem essa postura de acompanhar o aluno, que ele pedisse outra lotação, outras áreas específicas, outras disciplinas, por isso é que tem que ter uma identidade com o estágio, porque se não todo esse processo de pesquisa, de formação fica prejudicado e não se consolida” (C03).

As falas levantadas pelos professores no que diz respeito a lotação tornam-se ponto de análise para as recorrentes dificuldades expostas acima. Desta forma, a nossa entrevista com a chefia de departamento se fez tão necessária. Ao perguntá-la sobre a existência ou não de requerimentos relacionados a problemas com professores a resposta foi positiva e esclareceu:

“Olha essa reclamação se dá, são poucos tá (risos), são poucos em relação ao todo, mas ela se dá em cima de três professores, ou seja, reincidência desses três professores. Qual é a dificuldade maior do professor, que aparece na reclamação dos alunos: falta – não comparece ao estágio; dificuldade de relacionamento humano entre os alunos e o professor e também entre os professores. Conflito entre professor e aluno. Conflito interpessoal. Se eu tiver cinco um é que destoa (referência aos estágios em ensino fundamental e em educação infantil), ai dá esse conflito aqui. Esses que são só um (referência aos estágios em gestão e em instituições não escolares) não, não tem, ai não aparece. Aparece mais onde tem esse grupo chamado de interdisciplinar. Aqui, por exemplo, em gestão e em ambiente não escolar, é falta. O professor falta, não entrega as notas dos alunos, passa as vezes um ano para entregar, nesse caso aqui eu já despachei o professor. O chefe de Departamento conversa com o professor, é o que eu faço, converso outra vez, a terceira vez eu uso o estatuto, a obrigatoriedade. Professor tá aqui, sua função é essa aqui. Por exemplo, outra, um conflito daqui, foi aqui no Ensino Fundamental, dois professores que se chocaram, porque? Porque a professora queria mandar em todos os professores, não é assim, o papel do pedagogo, não é mandar nos professores, é ter a liderança. A liderança não é você mandar, é você fazer com que aja o trabalho coletivo. Ai o que é que ela fazia: funções que não era competência dela. Controle de falta não é competência do líder é competência do coordenador de curso. (...). Ai quando acontece um negócio desse, eu chamo o professor, porque não pode,

agente tem que dar uma outra oportunidade, se reincidir, aí no outro ano não vai mais para aquela disciplina” (C01).

Após as explicações sobre quais reclamações e procedimentos realizados, fomos adiante e perguntamos se nos três casos citados os professores orientadores continuam a ser lotados no Estágio Curricular Supervisionado e a resposta foi positiva. Neste sentido, continuamos a indagar se as reclamações já vêm ocorrendo em anos anteriores e a resposta foi novamente positiva. Então perguntamos: os referidos professores são efetivos? E tivemos como resposta:

“Uma passou a ser efetiva a outra ainda é substituta, mas eu não tenho professor” (C01).

Por entender que é uma questão que precisa ser totalmente esclarecida, perguntamos: E isso não impede (a situação funcional de substitutos)? Tivemos como resposta:

“É são substitutos, mas não são substitutos recentes, já tem doze anos, mas isso é tudo. Como agora nós já temos uma coordenação de estágio do curso de pedagogia, esse conflito diminuiu mais” (C01).

Portanto, nota-se que aquele professor orientador lotado na disciplina Estágio Curricular Supervisionado encontra-se hoje permeado por um contexto que a sua lotação configura cenário muito mais amplo, do que mera lotação por critérios – de efetivo à substituto. Há ineficácia de políticas que valorizem o sistema de ensino superior, com um quadro de profissionais cada vez mais qualificados, concursos públicos para efetivação de funcionários é a realidade do Ensino Superior público, como relata a chefia de departamento

“Quando eu entrei aqui em 2009, a situação do departamento era outra, tínhamos um número imenso de professores contratados e substitutos e com o concurso público, nós fomos diminuindo gradativamente. Era nossa política de professores efetivos. Qual é a minha dificuldade hoje? Era pra eu ter um grupo de professores efetivos, sem precisar contratar professores horista e diminuir substituto. Hoje nós temos quatro substitutos na capital, mas no interior. Na capital eu não tinha professor horista, hoje eu tenho dois professores horistas na capital, mas porque, mudou algumas normativas na Universidade. Criou cargos que não existiam, por exemplo, coordenador adjunto, no interior e na capital, isso não existe no estatuto da Universidade” (C01).

Não distante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ao referendar a educação superior no capítulo IV apesar de exaltar a produção cultural, o agir científico, o pensar reflexivo, a inserção profissional, a formação continuada e a pesquisa, não consegue sair de fronteiras tecnicistas ao que a educação pode estar estruturada. Oferecer tais

conceituações ao ensino superior não significa dar possibilidades concretas para que estas tenham a visibilidade de transformação social tão fundamental a qualquer modalidade de ensino. Belloni (2003) esclarece que:

[...] a nova lei volta-se para o ‘domínio e desenvolvimento das ciências e humanidades [...] para resolução de problemas nacionais’, traduzindo uma perspectiva apenas instrumentalista, ainda que importante, mas deixando de lado a necessária dimensão da reflexão crítica e da busca da superação das fronteiras do conhecimento como funções insubstituíveis da universidade (p.137).

Neste percurso, preconiza a ampliação do quantitativo de graduandos ao invés da qualidade da formação e a tríade ensino, pesquisa e extensão é enfraquecida ao ampliar a disponibilidade de instituições que prezam apenas o ensino. Apesar de esclarecer no inciso II, do parágrafo único, do capítulo IV sobre os fundamentos dos profissionais da educação “a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço”, docentes e discentes são extirpados, ao longo dos cursos, de ações formativas complementares (pesquisa e extensão) que podem proporcionar socialização e interação com a comunidade. Com isso, recai somente ao estágio supervisionado, um componente curricular, o papel que deveria ser atribuição de todo um projeto de universidade. Belloni (2003) afirma:

Sob o argumento de facilitar a operacionalização e reduzir os custos do funcionamento da instituição universitária, a nova lei deverá acentuar a tendência da expansão de matrículas em estabelecimentos que oferecem apenas ensino. A produção do conhecimento – a pesquisa, uma das forças transformadoras da universidade junto à sociedade, deixa de ser característica e, portanto, compromisso da universidade. A extensão, desligada da produção acadêmica e do ensino, transforma a universidade em prestadora de serviço de caráter assistencial ou de consultoria técnica. Os estágios, que são dos alunos e professores, não se constituem em canal suficiente e adequado para a necessária interação com a sociedade, suas necessidades e prioridades (p.137).

Brzezinski (2003) aponta para a relevância na interpretação, no mesmo inciso, ao que tange a capacitação em serviço, haja vista, que podem dispô-la como meio de substituição da fundamentação teórico-prática dos cursos, pela pura e simples prática ou experiências acumuladas em sala de aula, ou até mesmo em práticas não docentes. Atentar para a afirmação da autora é predispor a formação do profissional da educação o caráter teórico-prático ao qual a profissão exige, indo além do mero praticismo.

Normativa que vai salientar as referidas posturas legais que autores analisaram está na própria Universidade do Estado do Pará, Resolução nº 1969/09 UEPA/CONSUN, art. 22 que relata como competência à “supervisão de estágio”:

- I – Planejar, orientar, acompanhar e avaliar as atividades planejadas para o Estágio;
- II – Registrar a frequência dos discentes estagiários;
- III – Avaliar o desempenho do discente estagiário de acordo com o definido no Projeto Pedagógico do Curso;
- IV – Cumprir a carga horária diária estabelecida para Estágio Curricular Obrigatório e Estágio Curricular Não-obrigatório;
- V – Apresentar sugestões de melhoria do desenvolvimento do Estágio Curricular Obrigatório (UEPA/CONSUN, 2009).

Nota-se um forte caráter burocrático e técnico que referencia as suas atividades. A compreensão do Estágio Curricular Supervisionado como campo de conhecimento, lócus de pesquisa, de sujeitos com funções acadêmicas e sociais, desaparecem totalmente reafirmados pela própria nomenclatura associada ao professor lotado no Estágio – supervisão de estágio.

E então fomos ao Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia onde encontramos uma visão significativamente mais ampla quando se trata de Estágio Curricular Supervisionado para a formação de um profissional da educação. Compete ao professor orientador:

- I) definir a(s) Instituição(ões) onde serão desenvolvidas as atividades de campo da(s) disciplina(s) de Estágio Supervisionado;
- II) orientar, acompanhar e supervisionar, sistematicamente, as atividades de Estágio;
- III) definir, juntamente com os alunos e os profissionais da instituição, as atividades a serem desenvolvidas;
- IV) contribuir com o estagiário no aprofundamento dos conhecimentos sistematizados no decorrer de sua formação, a partir da realidade encontrada e das experiências vivenciadas;
- V) proceder a avaliação sistemática dos alunos sob sua orientação, com a colaboração dos profissionais e do próprio aluno, tendo como base critérios, procedimentos e instrumentos previamente definidos;
- IV) fazer o controle de frequência dos alunos nas atividades de campo (UEPA, 2006, p. 46-7).

As competências, em tese, que os professores orientadores necessitam formalizar no processo ensino aprendizagem do Estágio Curricular Supervisionado circunscrevem possibilidades de gerir ação educativa na perspectiva de construção de conhecimento pedagógico. O professor orientador encontra respaldo institucional no Projeto do Curso para fomentar educação problematizadora. Cabe ao professor orientador observar:

- I) será dado prioridade às escolas da rede pública de ensino;
- II) que as atividades de campo de estágio e/ou prática de ensino sejam desenvolvidas, preferencialmente, em instituição distinta do local de trabalho do estagiário;
- III) que a instituição possua infra-estrutura didático-pedagógica, física, administrativa e de pessoal adequadas ao desenvolvimento das atividades de campo;
- IV) que a instituição-campo assuma as propostas de trabalho dos estagiários do Curso de Pedagogia como ações integradas à sua estrutura e dinâmica de funcionamento.
- V) que o número de estagiários seja definido considerando as condições de trabalho existentes na instituição/campo (UEPA, 2006, p. 47).

No item III referente ao que cabe o professor observar, retomamos a atenção para a questão de que apesar da instituição campo de Estágio não ser perfeita, a ideal, que impossibilitaria a efetivação do Estágio.

“Por pior que a escola seja ela ensina. Isso pelo menos agente tenta passar nos alunos essa ideia. Eu acho não é porque não tem secretário, não tem isso, não tem aquilo, em toda a escola há educadores fazendo excelentes trabalhos” (PR01).

Portanto, nos posicionamos a favor de que

Os professores formadores, ao confrontarem as teorias com a prática vivenciada na escola, atribuem novos significados a ambas, momento que poderão rever suas certezas, suas concepções de ensinar e de aprender, e redimensionar suas análises e interpretações. As discussões coletivas na escola e nas supervisões dos estágios, com o compartilhamento das experiências, das emoções, dos sentimentos de impotência diante de determinadas ocorrências e dificuldades, propiciam o aprimoramento da capacidade de avaliar situações, implementar hipóteses para solucionar problemas enfrentados pelos estagiários, pelo professor da escola e pelo professor formador. Dessa forma, o estágio ao se constituir em uma prática investigativa, também se torna uma alternativa concreta de formação contínua dos professores da escola e dos professores da escola e dos professores formadores da instituição superior (BARREIRO E GEBRAN, 2006, P. 66).

A ação educativa exige olhar sensível e minucioso sobre a realidade e descortinar ingenuidades perante um mundo de intencionalidades latentes. Com base nesta ação o estagiário precisa centrar-se na dinâmica do Estágio Curricular Supervisionado, indo além do que a visão técnica-instrumentalizadora conferida a Resolução nº 1969/09 no art. 19 expressa por competências ao estagiário:

- II- Cumprir todas as atividades planejadas para o Estágio, inclusive as suplementares programadas e estabelecidas no Manual de Estágio e nesta Resolução;
- III – Iniciar o Estágio Curricular Obrigatório ou Estágio Curricular Não-obrigatório somente após a assinatura do Termo de Compromisso, no qual deve constar todas as atividades a serem desenvolvidas;
- IV – Cumprir os preceitos ético-profissionais durante a execução de suas atividades no estágio;
- V - Informar à Coordenação de Estágio situações que impliquem em dificuldades para a realização do estágio (UEPA/CONSUN, 2009).

Importante destacar que se o estagiário do Curso de Pedagogia seguisse a normatização supracitada, principalmente, no que cerne o item III, atualmente, não teríamos a efetivação do Estágio Curricular Supervisionado, como explicitamos no início deste capítulo.

Observamos no decorrer da nossa pesquisa que o estagiário, devido inúmeras dificuldades ele as supera, na medida do que é possível ser feito. Ele inicia o Estágio com mesclas de entusiasmo com o primeiro contato com a prática profissional e repleto de orientações legais (fichas de Estágio, seguro, relatórios, etc.) e didático-pedagógicas (como se portar na instituição, o que fazer, o que não fazer, como agir, etc.). A partir daí

“Os estagiários vem muito com a importância das questões pontuais, regência, relatório, projeto” (PR01).

Mas no transcorrer de suas atividades essa visão é superada e ampliam-se as intervenções e perspectivas de análise naquela instituição campo de Estágio, como relata à docente:

“A maioria deles precisa ter um amadurecimento maior e à medida que as orientações vão acontecendo, agente vai apertando isso. Ai quando chegam no campo de estágio eles vestem a camisa mesmo se comprometem” (PR02).

Interpretamos essa mudança do estagiário na tomada de posturas muito interligada a relação identitária que esse discente vai construindo no desenvolvimento do Estágio. “O estágio, ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade” (PIMENTA E LIMA, 2010, p. 67-8). Na medida em que as atividades se efetivam na instituição campo de Estágio, que ocorre maior interação com os sujeitos, que o contato com o campo profissional ao qual ele irá atuar se estreita, esse processo de comprometimento se firma de maneira natural, como analisa a professora

“De início agente percebe um jeito discreto, mas quando ele tem contato com a sala de aula, com a professora da sala, ele tem uma participação melhor. Agora quando o estagiário não se identifica com a professora de sala de aula, gente esse estágio vai ser complicado, ele não ajuda, se tiver ideia pra dar ele não dá, ele já vai prejudgando a docente. Essa participação vai depender da identificação dele, mesmo que agente converse estimule o aluno, esse estágio vai bem devagar, mas como uma obrigação mesmo (PR01).

“As identidades resultam do encontro de trajetórias socialmente condicionadas por campos socialmente estruturados” (DUBAR, 1997 apud PIMENTA E LIMA, 2010, p. 69) e o Estágio Curricular Supervisionado pode proporcionar essas vivências. Encontramos em uma das falas dos estagiários o processo de identificação e como representou significativa mudança na sua percepção da profissão:

“O estágio de que mais gostei foi educação infantil, pois foi onde me identifiquei por inteiro, falo dessa forma porque não trabalho na educação, sempre trabalhei como consultor de vendas, meu mundo sempre foi lojas, e quando me deparei com aquele mundo de anjos, de sorrisos, de gritos, de brincadeiras é como se eu fosse uma daquelas crianças, me esqueci de tudo e dei um mergulho nessa história de saberes e aprendizagem” (AL18).

No entanto, é consenso saber que pelo histórico que analisamos ao longo desta pesquisa a concepção de Estágio como processo formativo, como campo de conhecimento pedagógico vem se estruturando aos poucos. Ainda observamos falas de professores que entendem a participação do estagiário muito a quem do aluno pesquisador, mas compreendemos que isto é um processo lento e gradual que a o próprio Curso constrói no decorrer de currículo. “O estágio como campo de conhecimento e eixo curricular nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente” (PIMENTA E LIMA, 2010, p. 61).

O Estágio Curricular Supervisionado é componente curricular que integra, obrigatoriamente, parcerias com a sociedade representada pelas instituições campo de Estágio, tais como: escolas, sindicatos, hospitais, organizações não governamentais, movimentos sócias, tribunais, entre outros. Esta rede de parcerias é firmada através de convênio que proporciona à equipe de Estágio ação formativa inicial e continuada. Compete a esta instituição:

I- acompanhar o estagiário na instituição;

II- orientar, organizar e providenciar os meios necessários à realização das atividades a serem desenvolvidas na instituição, de acordo com programação previamente definidas;

III- manter contato com o professor orientador (UEPA, 2006, p. 47).

A partir destas competências, professores orientadores, estagiários e Instituição devem estabelecer, através de planejamento contínuo e flexível, um projeto pedagógico de Estágio, em que cada um assumirá papéis definidos, metodologias e formas avaliativas em prol de objetivos firmados em conjunto, caso contrário, o Estágio Curricular Supervisionado configura espaço onde

Os estagiários não têm clareza da dinâmica do estágio, do funcionamento institucional da escola, o que farão nela, qual o seu papel, os limites e alcances de sua atuação. Do outro lado, o professor e a escola sentem-se igualmente 'perdidos', e, na ausência de um planejamento conjunto com a instituição formadora, terminam por se pautar no modelo convencional de observação, participação e regência, sem uma análise contextualizada (BARREIRO E GEBRAN, 2006, p. 64-5).

A construção de projetos pedagógicos como citado anteriormente não foi encontrado em nenhuma fala dos sujeitos da pesquisa ao descreverem como se configura o planejamento de Estágio. Foram explanados, conversa prévia com a Instituição, diagnóstico, realização de projetos, regências, cursos e oficinas, no entanto, um projeto firmado no coletivo não foi encontrado.

Analisamos que essa construção exige, antes de qualquer coisa, política institucional no próprio ensino superior público, que ao efetivar convênios congrega Instituições que serão parceiras da Universidade, o que desencadeia uma série de posturas possíveis para o Estágio Curricular Supervisionado: construção de plano de trabalho a curto e longo prazo pela Instituição e Universidade; viabiliza ações permanentes na dialética de ensino, pesquisa e extensão; a Universidade mostrar seu caráter social; entre outras.

Neste sentido, observa-se que a busca de convênios para o Estágio Curricular Supervisionado, ao invés de ser uma ação do Curso de Pedagogia deveria ser política de formação da Universidade como um todo. Assim, a ineficácia de políticas de formação no que circunscreve o Estágio configura resultado direto na qualidade formativa alcançada pelo pedagogo da UEPA.

4. O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO COMO CAMPO DE CONHECIMENTO PEDAGÓGICO É POSSIVEL NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEPA?

Ao longo de nossa pesquisa essa foi a pergunta que sempre pairava entre nós, portanto, fomos buscar dar voz aos sujeitos que compõem o Estágio, professores orientadores, estagiários, coordenações de Estágio e Curso e chefia de departamento. Tentamos interpretá-los não por uma hierarquia funcional, em outras palavras, compreendemos estes sujeitos tão importantes quanto o outro. A chefia de departamento que lota o professor orientador tem tanta relevância quanto o estagiário que está cursando a disciplina, todos estes sujeitos constitui o Estágio Curricular Supervisionado e configurá-lo como campo de conhecimento pedagógico dependerá da ação conjunta desses sujeitos.

Ouvimos e lemos um percurso identitário sendo construído na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado. Concepções, importância, processo de desenvolvimento, perspectivas, relatos de experiências, dificuldades e sugestões foram impressas por sujeitos que efetivamente vivem e materializam este componente curricular. Para nossa grata surpresa, alguns problemas que constatamos em pesquisa realizada em 2009²⁴ foram superados, no entanto, ainda há passos a serem trilhados.

Para os estagiários as dificuldades enfrentadas giram em torno de quatro pontos: o entendimento que a instituição campo de Estágio tem sobre o que é de fato um Estágio Curricular Supervisionado; o tempo diminuto para o desenvolvimento do Estágio, no que cerne a aglutinação no último ano de todos os Estágios; a efetivação do Estágio Curricular Supervisionado em Instituições não escolares e ambiente populares; e a ausência de orientação pelos professores orientadores. Entre as quatro dificuldades apresentadas, três são respaldadas pelos próprios professores – o tempo, o Estágio em Instituições e a orientação.

De acordo com a pesquisa alguns professores da educação básica entendem o Estágio de forma deturpada do que seria um campo de conhecimento pedagógico, comprometendo a formação inicial e continuada que pode ser fruto deste componente curricular, como demonstram alguns estagiários:

²⁴ FORTES, Brenda Gonçalves. O Estágio Supervisionado na Educação Superior: um estudo sobre as práticas pedagógicas do Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia da UEPA/CCSE. Monografia

“Em relação ao ensino fundamental, tivemos problemas com os docentes da escola atuante que em algumas vezes, saíam de sala para resolver problemas pessoais e deixavam os estagiários da UEPA assumindo a turma” (AL01);

“As dificuldades estão relacionadas à instituição onde acontece o estágio, pois alguns professores veem o estagiário como uma ameaça, como se este estivesse ali para fiscalizá-los no que se refere ao seu desempenho profissional em sala de aula, por isso nem sempre querem colaborar com alguma opinião ou mesmo responder alguma pergunta sobre o perfil dos alunos. Com isso se estabelece um clima tenso entre o professor regente e o estagiário, o que pode vir a prejudicar o andamento das atividades e comprometer o estágio como um todo. Outros acham que o estagiário tem a obrigação de substituí-lo durante o período que estiverem em sala de aula, e às vezes deixam os alunos sob os cuidados dos estagiários e vão dar uma volta, tomar um cafezinho, bater um papo. Nesse ínterim, alguns alunos se acham no direito de não participar das atividades propostas pelos acadêmicos, chegando até mesmo ao cúmulo do desrespeito” (AL05).

No capítulo anterior ao explicitar a importância da construção coletiva de um Projeto Pedagógico entre a equipe de Estágio e a instituição campo de Estágio para a realização do referido componente curricular vem a favor desta dificuldade que os estagiários expuseram. No entanto, esta é uma realidade ainda um pouco distante do Curso de Pedagogia da UEPA.

Apesar do crescimento de convênios com instituições campo de Estágio, ocorrem fatores que prejudicam fortalecimento de ações que congreguem planejamento a médio e longo prazo entre Universidade e instituição campo de Estágio. Primeiro a ausência de convênio com a Secretaria Municipal de Educação, prejudica diretamente os Estágios Curriculares Supervisionados em Educação Infantil e o em Ensino fundamental, como relatam as professoras:

A questão de convênio vai sair o convênio tal, está para acontecer, mas nunca acontece. A última reunião que nós tivemos foi relatada essa questão do convênio, que a SEMEC ia regularizar, mas até agora nada. Agente tem uma dificuldade muito grande principalmente na educação infantil, pra gente ter um convênio firmado, para que todo início de semestre agente tenha que ficar correndo atrás de escola (PR01);

O convênio com a Prefeitura é muito importante, até porque ela tem um outro olhar que o Estado não tem. É garantido a hora pedagógica, na EJA a linha de trabalho é bem mais progressista, existe uma política toda voltada para a EJA, então para os alunos isso seria muito importante, ver essa outra realidade, que no Estado agente não presencia (PR03).

Segundo entrave é a ausência de um termo de compromisso firmado entre a instituição campo de Estágio e a Universidade. Encontramos relatos da importância burocrática de se

assinar contrato de seguro antes de ir à campo, mas a efetivação de um termo que estabeleça compromissos firmados e claros tanto para a instituição campo de Estágio quanto para a Universidade em nenhum momento foi ressaltado.

A importância de estabelecer objetivos, funções e metodologias de ação em documentos firmados por ambas as instituições delega esclarecer quais contribuições cada sujeito pode vir a auxiliar no processo educativo no decorrer do Estágio Curricular Supervisionado e o compromete a alcançar determinado fim pretendido.

Terceiro ponto a ser lembrado é a ausência de uma Escola de Aplicação própria à UEPA para a realização de Estágio Curricular Supervisionado. O Centro de Ciências Sociais e Educação é o responsável por ofertar os cursos de Licenciatura, no entanto, não possui nenhuma escola que possa exercer a função de campo de Estágio específico da Universidade do Estado do Pará, como descreve a professora:

“Nós temos a Escola Vera²⁵ que tem uma proposta de ser Escola de Aplicação, mas que ainda está esbarrando em alguns entraves burocráticos” (C03).

Interpretamos que se houvesse uma Escola de Aplicação própria à Universidade isso fomentaria não somente planejamento e ações a curto, médio e longo prazo ao Estágio, como atividades de ensino, pesquisa e extensão, mas também as demais disciplinas, quebrando aquele estigma que tanto vimos nas falas dos sujeitos pesquisados recaindo ao Estágio o único momento de vivenciar a prática:

“É momento de colocar em prática tudo o que aprendemos no Curso” (AL07);

“É uma disciplina onde o acadêmico pode experienciar na prática tudo aquilo que aprendeu na teoria” (AL05);

“É o momento em que o aluno vai vivenciar a prática dentro de uma formação curricular. É o momento em que ele vai aplicar os conhecimentos teóricos que ele vivenciou durante os anos anteriores” (PR02).

Ter como suporte pedagógico uma Escola de Aplicação desencadeia visualizar possibilidades concretas da ação educativa a partir de dialética relação teoria e prática para os Cursos de Licenciatura como um todo e seus respectivos componentes curriculares. O professor poderá usar como suporte metodológico a investigação e a observação participante

²⁵ A escola a qual a professora se refere é a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof.^a Vera Simplício, localizada ao lado da UEPA.

para aprofundar temas discutidos em sala de aula, entre diversas outras possibilidades formativas que a parceria Escola de Aplicação e Universidade pode proporcionar.

A segunda dificuldade exposta pelos estagiários que também é levantada pelos professores orientadores é a excessiva carga horária de Estágio Curricular Supervisionado no último ano do Curso, no entanto, essa é problemática já apresenta proposições firmadas e documentadas de mudanças, como exposto pela coordenadora do Curso e por uma das professoras entrevistadas:

Existe já uma comissão composta por trinta pessoas, aproximadamente, que desde agosto de 2011 já vem trabalhando essa questão do nosso projeto do curso. Um dos nós é a oferta do estágio supervisionado. Quando entramos na gestão fizemos uma pesquisa relâmpago e um dos problemas é a oferta do estágio no último ano, então a comissão já realocou na planilha para que o estágio acontecesse um em cada semestre, a partir do 5º semestre (C02);

Está registrado em ata, então já está reformulado, só estamos esperando para passar no colegiado. Então o estágio vai começar no 5º período, começando pelo de gestão, no 6º ele faz o de ambiente não escolar, no 7º ele faz educação infantil e no último ele faz o ensino fundamental. Então agente tá fazendo essa proposta e não sei se vai valer a partir do ano que vem (PR03).

Neste sentido, observamos que o Curso de Pedagogia da UEPA, no que diz respeito ao Estágio Curricular Supervisionado, demonstra estar alinhado com discussões de autores da área como Pimenta e Lima (2010), Prado (2012), Barreiro e Gebran (2006), entre outros. A constatação de carga horária excessivamente aglutinada no último ano foi fonte de inquietação por parte tanto de professores e estagiários e que após seis anos de implementação do Projeto Político Pedagógico do Curso está com proposta de ser reformulação já firmada em documentos oficiais.

A terceira dificuldade que os estagiários apontam refere-se ao Estágio Curricular Supervisionado em instituições não escolares e ambientes populares, por entender como um campo “novo” de atuação do pedagogo os estagiários vão mais ansiosos para esse Estágio, no entanto, ainda são campos a serem conquistados pela Universidade e pelo próprio pedagogo e por esses motivos acaba ocorrendo prioritariamente visitas, palestras e observações, como acentuam os estagiários:

“Não atuei em uma instituição específica no estágio em ambiente não escolar, pois tivemos problemas burocráticos” (AL01);

“O estágio não escolares me deixou frustrada, pensava que ia vivenciar mais a profissão do pedagogo, tivemos muita palestra” (AL23).

Outro fator que consubstancia esta problemática dos alunos são os inúmeros espaços que o pedagogo pode atuar e a diminuta carga horária disponibilizado a ele, retomando a fala da coordenadora do Curso que já descrevemos anteriormente. O que vem integrar cenário negativo para o Estágio Curricular Supervisionado como campo de conhecimento pedagógico. Somente com visitas, observações, participação de palestras e pouca carga horária para muitos objetivos e realidades a serem vivenciadas, não há como estabelecer campo de pesquisa, relação dialética entre teoria e prática e construção de identidade profissional.

O estágio como campo de conhecimento e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente (PIMENTA E LIMA, 2010, p. 61).

A última dificuldade apresentada pelos estagiários e que também encontramos indícios nas falas dos próprios colegas professores é a questão das orientações oferecidas durante a realização do Estágio.

“Tem professor que só entra na escola dá uma olhada pra ver se agente este em campo e sai, já aconteceu de colegas fazerem o projeto e o professor não está presente, sempre estava em outro campo de estágio” (AL19);

“As vezes nós queremos tirar alguma dúvida com determinado professor, mas ele nunca está, aí temos que esperar o encontro presencial na UEPA para perguntar ou vamos com outro professor” (AL 25);

Nesta perspectiva, o professor designa-se como um mero supervisor, quando presente no Estágio. O professor supervisor, por assim caracterizado, prejudica consideravelmente a construção do Estágio como campo de conhecimento pedagógico, haja vista, os pressupostos que Pimenta e Lima (2010) esclarecem

Estágio pressupõe outra abordagem diante do conhecimento, que passe a considerá-lo não mais como verdade capaz de explicar toda e qualquer situação observada, o que tem conduzido estagiários a dizer o que os professores devem fazer. Supõe que se busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidos na postura investigativa (p. 46).

Tal dificuldade foi respaldada pelos próprios colegas de trabalho que identificam como uma realidade de difícil transformação:

“É muito complicado, são professores que estão a anos na instituição, foram, professores, dos professores e continuam lá, nem tem como você falar sem uma prova concreta” (PR01);

“Tem colegas que são difíceis de trabalhar realmente, não tem compromisso, responsabilidade, mas todo o ano está lá na equipe de estágio, aí você já sabe que vai haver reclamações dos alunos e por outro como eu já conheço o professor tento ao máximo fazer com que isso transpareça ao aluno. Quando tem atividade que exige a presença de todos, vou avisando com antecedência, olha vamos fazer de tudo para não faltar, dou responsabilidades, professor o senhor fica responsável em trazer o data-show porque não tem na escola e por aí vai” (PR05).

“Já tivemos situações específicas de professores que nos dão problemas, que já tivemos solicitação, mas o professor continua insistindo na sua lotação e permanece lotado. Então isso gera um conflito que agente tá tentando dentro de um diálogo estar resolvendo, mas ainda esse problema, mas são poucos” (C03).

Professores orientadores ausentes inviabilizam o processo investigativo, não designam pistas, não mostram possibilidades e não auxiliam o processo educativo. Como estabelecer processos investigativos, sem o acompanhamento pedagógico necessário? Não obstante, Pimenta e Lima (2010) afirmam

A função do professor orientador do estágio será, à luz da teoria, refletir com seus alunos sobre as experiências que trazem e projetar um novo conhecimento que ressignifique suas práticas, considerando as condições objetivas, a história e as relações de trabalho vividas por esses professores-alunos. Essa ação articuladora se realiza em diferentes matizes e contornos (p. 127).

Para os professores as dificuldades enfrentadas no decorrer do Estágio, além daquelas explanadas anteriormente, está na infraestrutura disponibilizada pela UEPA. Os professores observam que não basta o Curso dispor de ações para a melhoria se a própria Universidade não estabelece passos paralelos para esse objetivo.

“De infra-estrutura, de logística, de recursos humanos, agente precisa avançar bastante. (...). Nós não temos um local próprio para a coordenação de estágio. (...). Do científico, na maioria das vezes quando tem atividade de extensão é o aluno que arca financeiramente. Por exemplo, a nossa brinquedoteca está em precárias condições como campo de estágio, mas nós ainda atendemos gente lá. É preciso mais infra-estrutura no sentido de possibilitar ensino, pesquisa e extensão” (C03).

Portanto, a partir das dificuldades explicitadas por professores e estagiários duas já estão em tramitação que é disposição dos Estágios na matriz curricular, assim como a carga

horária de cada um, além da revisão na ementa e efetivação do Estágio Curricular Supervisionado em instituições não escolares e ambientes populares como explanado anteriormente pela coordenadora do Curso.

Ao dispor sobre nova organização curricular em processo de aprovação ficamos na intenção de

O estágio, então, deixar de ser considerado apenas um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo e passa a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores. Poderá permear todas as disciplinas, além de seu espaço específico de análise e síntese ao final do curso. Cabe-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições (PIMENTA e LIMA, p. 55).

Vale ressaltar que muitos estagiários ao se direcionar para a pergunta de sugestões não detalharam nada para a melhoria do Estágio, totalizando dez sujeitos pesquisados e dos dezessete restantes, cinco descreveram estar satisfeitos com o desenvolvimento do Estágio.

Entre os professores as sugestões giram entorno das dificuldades que precisam ser sanadas, mas não descrevem meios e formas de mudanças só relatam que é melhorar. Relatam que muito já foi realizado, mas que entendem isso como um processo e que a insatisfação maior está na ineficácia de políticas para a valorização da formação do professor, como: pesquisa, formação continuada, planejamento e planos de cargos e salários.

Portanto, com a realização da pesquisa conseguimos observar que a concepção de Estágio ainda apresenta características fortemente marcadas por duas concepções - reprodução de modelos e instrumentalização técnica, justificada, principalmente, dicotômica relação teoria e prática, pela própria organização curricular do Curso de Pedagogia da UEPA, pela metodologia (ou ausência da mesma) de alguns professores “orientadores” que continuam a ser lotados apesar dos requerimentos interpostos por estagiários e reclamações de colegas de trabalho, por diminutas iniciativas de pesquisa, ausência de convênios, como a SEMEC, entre outros.

Vale ressaltar, que foi possível observar as interpretações que os sujeitos da pesquisa têm sobre o Estágio as quais corroboram as duas concepções acima indicadas quando repetidas vezes encontramos o “Estágio como momento de se colocar em prática o que foi

teorizado durante o Curso”, além do entendimento sobre campo de conhecimento pedagógico apresentado por uma das professoras entrevistadas:

“São as instituições de referência do estágio, são as próprias instituições do estágio na área de educação infantil, ensino fundamental, até onde eu posso alcançar é isso” (PR02).

Para tanto, chegamos ao entendimento que para poder afirmar positivamente o Estágio Curricular Supervisionado como campo de conhecimento pedagógico, precisamos não somente fundamentar o Curso de Pedagogia da UEPA com princípios de pesquisa, indissociabilidade teoria e prática e ações interdisciplinares, é necessário transpor o que está escrito no Projeto Político Pedagógico do Curso e vivenciá-lo concretamente.

Observou-se algumas ações sendo feitas pelo grupo de sujeitos que compõem o Estágio afim de proporcionar melhorias qualitativas para o desenvolvimento do mesmo, ao passo que estas deveriam ser atitudes comuns a todos os componentes curriculares do Curso. Remeter ao Estágio momento de se colocar em prática o que se aprendeu na teoria, dificulta substancialmente uma cultura de investigação, pesquisa, confronto com a realidade, criticidade e reflexão que tanto é discutido na formação de professores.

Responder que o Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Pedagogia da UEPA é considerado campo de conhecimento pedagógico não é válido, pois é preciso antes que o Curso de Pedagogia da UEPA seja vivenciado como tal. Portanto, sustentamos a proposta que a possibilidade existe da efetivação do Estágio como campo do conhecimento pedagógico, mas é necessário que antes o Curso como um todo congregate o mesmo ideal.

Neste sentido, ressaltamos que atualmente o Estágio acaba sendo configurado como componente curricular diferenciado e não articulado com as demais disciplinas.

Este indicativo da pesquisa aponta que quando falamos no Estágio Curricular Supervisionado como campo de conhecimento pedagógico no Curso de Pedagogia se faz necessário indagar: quais limites e possibilidades de vivenciar o Curso de Pedagogia como um campo de conhecimento pedagógico? É necessário fincar novos passos investigativos ao referendar o campo de conhecimento pedagógico no Curso, passos estes que deixamos para pesquisas futuras que poderão cada vez mais configurar detalhadamente o cenário que o Curso de Pedagogia enfrenta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa pesquisa foi fruto de questionamentos pessoais e profissionais que fazíamos ao longo de nosso desenvolvimento profissional. O Estágio Curricular Supervisionado foi nossa fonte de atenção incansável por uma formação profissional mais fidedigna a uma realidade ainda muito expressa, infelizmente, em sua maioria por pressupostos de autores especialistas na área. O cenário de pesquisas anteriores demonstrava que era preciso continuar ir além, buscar cada vez mais compreender o Estágio como um campo, espaço de contradições e busca de status de científico.

E no momento, interpretamos como possível e concretizado o passo além das pesquisas iniciadas em 2009. Conseguimos compreender os critérios e contradições que o sistema de lotação do professor é configurado, observamos ainda heranças fortemente fundamentadas no tradicionalismo de alguns professores, com a ressalva de alguns docentes mais concatenados com o que hoje discutimos sobre a formação de professores.

Visualizar o desenvolvimento que o Estágio vem apresentando no decorrer de sua história demonstra interpretar uma relação ainda muito contraditória para a concretização do Estágio como campo de conhecimento pedagógico. Dificuldades e barreiras pedagógicas e institucionais sempre serão algo premente a qualquer ação educativa, mas atitudes concretas para saná-las nem sempre são observadas.

Explicitamos no primeiro capítulo os dois modelos formativos trazidos por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) – o MHF e o MFE, além de uma trajetória histórica delineada pelo Estágio no âmbito nacional e local em que os dois modelos estão fortemente marcados. Observamos no segundo capítulo, especialistas explorando a construção do campo de conhecimento pedagógico, concepção mais emergente para o Estágio, mas ao chegar no terceiro e quarto capítulo ao confrontar o escrito do vivido, identificamos heranças ainda tradicionais de formação que tem como base o MHF.

Características do Estágio Curricular Supervisionado como campo de conhecimento pedagógico continuam a ser exceções no decorrer do processo. “Pensar o estágio em propostas que concebem o percurso formativo alternando os momentos de formação dos estudantes na universidade e no campo de estágio” (PIMENTA e LIMA, 2010, p. 57), é, atualmente, para o Curso de Pedagogia da UEPA uma realidade distante, mas já objetivada por alguns dos sujeitos que o compõem.

Portanto, requerer o Estágio Curricular Supervisionado como campo de conhecimento pedagógico não é algo fácil e imediato, demanda tempo, disposição, iniciativas, trabalho conjunto, ações ininterruptas, transpor barreiras acadêmicas e institucionais históricas e que na medida em que é alcançado, necessita constante avaliação, reflexão sobre posturas e princípios. Neste sentido, apesar de hoje o Estágio Curricular Supervisionado não estar configurado como campo de conhecimento pedagógico ele poderá vir a ser com concretas ações do grupo que o concretiza e, mesmo quando o objetivo for alcançado necessitará, obrigatoriamente, de constantes processos de reflexão do que é vivido.

Neste sentido, apontamos algumas sugestões para que o Curso de Pedagogia da UEPA alcance a concepção de Estágio como campo de conhecimento pedagógico²⁶:

- Estabelecer e ampliar convênios em instâncias municipais e estaduais, no âmbito escolar e não-escolar;
- No processo de lotação dos professores que sejam realizadas reuniões com chefias de departamento, coordenações de curso e de Estágio para formalização do grupo que atuará no Estágio, sendo planejado em tempo hábil para o início do semestre letivo;
- Estabelecer menor rotatividade na lotação de professores orientadores, para que se possam fomentar ações de curto, médio e longo prazo no desenvolvimento do Estágio, viabilizando a tríade ensino, pesquisa e extensão;
- Local próprio para a coordenação de Estágio, com recursos humanos e logísticos compatível às necessidades;
- Construir Projetos de Estágio com cada instituição conveniada para que o referido componente curricular expresse possibilidade de parceria entre Universidade e comunidade. Esses projetos terão em seu planejamento, objetivos e resultados continuamente avaliados, com o intuito de fomentar política de formação tanto para o ensino superior quanto para a educação básica;
- Criar um grupo de pesquisa composto por próprios professores orientadores, estagiários e profissionais da instituição campo de Estágio.

²⁶ Nestas sugestões não foram citadas reorganização curricular, carga horária, Escola de Aplicação e modificação na ementa do Estágio em instituições não escolares e populares por já ser proposta em processo de aprovação.

Sugerimos tais ações com a compreensão de que tanto a Universidade como as instituições campo de Estágio são repletas teorias e práticas que proporcionam o desenvolvimento profissional, portanto, é premente criar mecanismos de aproximação entre essas instituições tão distante uma da outra, como constatamos no decorrer do estudo.

Esta pesquisa foi fundada com a percepção que não paramos por aqui, novos passos já são instigados e novos questionamentos alimentados, pois para nós a verdade absoluta, o estável, o imutável não faz parte de nós seres humanos, queremos sempre alicerçar diferentes patamares, galgar esferas cada vez mais amplas e não aceitar o que está posto como único e verdadeiro. Somos seres inacabados por nos entendermos assim buscamos sempre o próximo passo a ser trilhado em um movimento ininterrupto de aprendizado.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

ANDERY, Maria Amélia el AL. **Para compreender a ciência: retrospectiva histórica**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BELLONI, Isaura. A educação superior na nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 2003.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. As fronteiras da epistemologia: como se produz o conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1992.

BOURDIER, Pierre. **O campo científico**. São Paulo: Ática, 1976.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Ministério do Trabalho. **Lei nº 11.788/2008**. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº1 de 2002.**

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº2 de 2002.**

_____. Ministério de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96.** Brasília, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. *A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394: possibilidades e perplexidades.* In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** São Paulo: Cortez, 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis: Vozes, 2010.

CRUZ, Giseli Barreto. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

CUNHA, Emmanuel R. **Os saberes docentes ou saberes dos professores.** Revista Cocar, Belém, 1, n.2, p. 31-9, 2007.

_____. **Reflexões sobre a docência e a formação de professores.** Belém: UNAMA, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação Educacional Brasileira.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 2007.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão*. In: ALVES, Nilda (org.). **Formação de Professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 2011.

FORTES, Brenda Gonçalves. **O Estágio Supervisionado na Educação Superior: um estudo sobre as práticas pedagógicas do estágio supervisionado no Curso de Pedagogia da UEPA/CCSE**. 2009. 118 f. Monografia (Especialização em Docência do Ensino Superior) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.

FRANCO, Maria Amélia do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro (RJ): PAZ e TERRA, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 2003.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Implicações das reformas no ensino para a formação de professores*. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

HESSEN, Johnnes. **Teoria do Conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

IMBERNÓM, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010.

JAPIASSU, Hilton. **O problema epistemológico da verdade**. Caderno SEAF ANO I, nº 1, agosto de 1978.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação de Professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo, Cortez, 2010.

_____. *Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia*. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. *Tendências Pedagógicas na Prática Escolar*. In: LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educação**. Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008.

_____. O Estágio nos Cursos de Licenciatura e a Metáfora da árvore. *Tudo@ Ler*, Fortaleza, p. 6 - 7, dez. 2008.

LIMA, Maria do Socorro Lucena; GOMES, Marineide de Oliveira. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo (SP): CORTEZ, 2008.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MANACORDA, Mario. **Marx e a pedagogia moderna.** São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1991.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2007.

MINAYO, Maria C. de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec, 2000.

MIRANDA, Maria Irene. *Ensino e Pesquisa: o estágio como espaço de articulação.* In: SILVA, Lázara Cristina da; MIRANDA, Maria Irene. **Estágio Supervisionado: desafios e possibilidades.** Belo Horizonte: FAPEMIG, 2008.

NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. *As políticas neoliberais e a formação de professores: propostas de formações simplistas e aligeiradas em épocas de transformação.* In: NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. **Formação de professores: passado, presente e futuro.** São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Filosofia da educação: reflexões e debates.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu/ Sociologia.** São Paulo: Ática, 1994, p.14-25.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. **Instituto Superior de Educação do Pará: Fundamentos para a implantação.** Belém, 1989a.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. **Instituto Superior de Educação do Pará: documentos de implantação.** Belém, 1989b.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum de educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

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

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo (SP): CORTEZ, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PRADO, Edna. **Estágio na licenciatura em Pedagogia: gestão educacional.** Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2012.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑES, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** Poto Alegre: Sulina, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Lázara Cristina da. *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado: o diálogo entre as discussões teóricas e a prática cotidiana.* In: SILVA, Lázara Cristina da; MIRANDA, Maria Irene. **Estágio Supervisionado: desafios e possibilidades.** Belo Horizonte: FAPEMIG, 2008.

SIMÃO LUIZ, Ana Cláudia S. A. Mufarrej. **As repercussões das Diretrizes Curriculares Nacionais na prática dos docentes do Curso de Pedagogia da UEPA e UNAMA.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará: Belém, 2011.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa.** Petrópolis: Vozes, 2005.

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

UEPA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Belém: CCSE/UEPA, 2006.

UEPA/CONSUN. **Resolução nº 1969/09.** Belém.

ZILLES, Urbano. **Teoria do Conhecimento e Teoria da Ciência.** São Paulo: Paulus, 2005.

ANEXO

SEMESTRE	DISCIPLINAS	C.H	Créditos
1º	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	100	4
	HISTORIA DA EDUCAÇÃO	100	4
	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	100	4
	PSICOLOGIA GERAL	100	4
	LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO	100	4
	TOTAL	500	20
2º	PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM	80	3
	DIDÁTICA	120	5
	ED. INFANTIL NO CONTEXTO BRASILEIRO	100	4
	METODOLOGIA CIENTIFICA	100	4
	ATIVIDADES FISICAS RECREAÇÃO E JOGOS	100	4
	TOTAL	500	20
3º	PROCESSOS LINGUISTICOS	80	3
	FUND. TEOR.E METOD. DA LINGUAGEM	80	3
	TECNOLOGIA EDUCACIONAL	80	3
	GEOGRAFIA DO BRASIL E SEU ENSINO	80	3
	HISTORIA DO BRASIL E MET.DO ENSINO DE HISTÓRIA	80	3
	ESTUDO DOS NUMEROS E OPERAÇÕES MATEMATICAS	100	4
	TOTAL	500	19
4º	INTRODUÇÃO A GEOMETRIA E ESTUDOS DE FUNÇÕES	100	4
	GEOGRAFIA DA AMAZÔNIA E SEU ENSINO	80	3
	HISTÓRIA DA AMAZÔNIA E MET. DO ENSINO DE HISTÓRIA	80	3
	FUNDAMENTOS TEORICOS MET. EM ED. ESPECIAL	80	3
	FORMAS DE EXP. E COM. ARTISTICA	80	3
	LINGUAGENS ESPECIAIS E COMUNICAÇÃO HUMANA	80	3
	TOTAL	500	19
5º	QUIMICA E MET. DO ENS. DE CIÊNCIAS	80	3
	FÍSICA E MET. DO ENS. DE CIÊNCIAS	80	3
	BIOLOGIA E MET. DO ENS. DE CIÊNCIAS	80	3
	PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO	80	3
	LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS	80	3
	ELETIVA	80	3
	TOTAL	480	18
6º	FUNDAMENTOS DA ED. DE JOVENS E ADULTOS	80	3
	PESQUISA EDUCACIONAL	80	3
	FUND. DE GESTÃO EDUCACIONAL	100	4
	POLITICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO	80	3
	TEORIA DO CURRÍCULO E DIVERSIDADE CULTURAL	80	3
	ELETIVA	80	3
	TOTAL	500	19
7º	ESTAGIO SUPERVISIONADO – GESTÃO EDUCACIONAL	100	4
	ED. EM INSTITUIÇÕES NÃO ESCOLARES E AMBIENTES POPULARES	80	3
	EST. SUP. EM INSTITUIÇÕES NÃO ESCOLARES E AMB. POPULARES	80	3
	TCC I	80	3
	ELETIVA	80	3
	ELETIVA	80	3
	TOTAL	500	19
8º	ESTAGIO SUPERVISIONADO EM ED. INFANTIL	200	6
	ESTAGIO SUPERVISIONADO EM ENSINO FUNDAMENTAL	200	6
	TCC II	80	3
	TOTAL	480	15
TOTAL		3.960	149
Atividades Complementares		100	4
TOTAL GERAL		4.060	153

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (UEPA, 2006, p. 51-2).



Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado
Linha de pesquisa: Formação de Professores
Rua Djalma Dutra, s/n – Telégrafo
66113-200 – Belém – PA – Brasil
www.uepa.br