

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

RAIMUNDO DUTRA DE ARAÚJO

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA
UESPI: ARTICULAÇÃO TEORIA - PRÁTICA NA FORMAÇÃO
DOCENTE**

TERESINA (PI) - 2009

RAIMUNDO DUTRA DE ARAÚJO

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA
UESPI: ARTICULAÇÃO TEORIA – PRÁTICA NA FORMAÇÃO
DOCENTE**

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, formação de professores e práticas pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho.

TERESINA (PI) - 2009

RAIMUNDO DUTRA DE ARAUJO

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UESPI:
ARTICULAÇÃO TEORIA – PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Realizado em Teresina – PI: de outubro de 2009

Banca Examinadora

Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho (UFPI/PPGED)
Presidente (Orientador)

Prof^a. Dra. Iveuta de Abreu Lopes (CCHL/UESPI)
Examinadora Externa

Prof^a. Dra. Bárbara Maria Macêdo Mendes (UFPI/PPGED)
Examinadora

DEDICATÓRIA

Dedicamos este estudo a Maria do Carmo Silva Araujo (querida mãe) e a Luiz Dutra de Araujo (querido pai, in memoriam), exemplos sempre presentes de força, coragem e determinação, fontes eternizadas de inspiração para a busca. Dedicamos também a todos os professores que fazem do exercício diário da profissão um aprendizado constante. Ainda, de um modo muito especial, dedicamos aos pedagogos comprometidos com uma formação docente capaz de fazer desabrochar o humano existente em cada ser.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto de um processo de estudos onde foi necessária uma carga considerável de esforço pessoal para sua realização. Mesmo tendo o esforço pessoal como aspecto determinante, os incentivos e contribuições recebidos exerceram influência positiva durante todo o percurso trilhado. Assim, é oportuno apresentar nossos agradecimentos a todos os que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que obtivéssemos êxito. Desta forma, nossos sinceros agradecimentos:

Em primeiro lugar, a Deus, luz que sempre nos acompanha.

Ao Professor Doutor José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho, que nos apoiou e forneceu uma orientação alicerçada na competência e segurança, fatores que atuaram de forma decisiva para a realização deste trabalho. Estamos convictos de que a chegada ao ponto em que nos encontramos não teria ocorrido de forma exitosa sem a competente orientação deste dedicado profissional.

Às professoras Bárbara Maria Macedo Mendes e Antonia Edna Brito, pelas contribuições oferecidas durante o exame de qualificação.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, pela seriedade com que exercem sua função.

Aos companheiros da 14ª e 15ª turmas do Mestrado em Educação da UFPI, pela oportunidade de convivemos e partilharmos a construção de nossos ideais.

Aos alunos e professores do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí, Campus de Parnaíba, que participaram da pesquisa, pela colaboração, acolhida e disponibilidade em fornecer as informações necessárias para a realização deste trabalho.

À Universidade Estadual do Piauí, pelo apoio desmedido, por estar sempre disponível em colaborar durante a trajetória no Mestrado. Sem dúvida, a atenção, a compreensão e a colaboração recebidas da UESPI, foram decisivas para a realização deste trabalho. UESPI, muito obrigado por tudo.

Aos amigos Neto Melo, Heline Melo, Emanoela Maciel, Nadja Pinheiro e Adriana Paula, pelo incentivo e apoio permanente.

À professora amiga Maria de Lourdes Nunes, pelo incentivo durante o processo de seleção para o Mestrado.

À minha mãe, Maria do Carmo, com quem aprendi a valorizar a vida e o trabalho, pelos incentivos desde a infância para a construção do sucesso.

A toda a minha família, pelo apoio e força que sempre proporcionou.

E, para evitar qualquer omissão, agradecemos a todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram de alguma forma para a realização deste trabalho, que pretendemos ser um ponto de partida para a realização de uma análise mais consciente sobre o estágio supervisionado na formação docente.

Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos para saber o que seremos.

Paulo Freire

ARAUJO, Raimundo Dutra de. **O estágio supervisionado no Curso de Pedagogia da UESPI: articulação teoria-prática na formação docente.** Dissertação (Mestrado em Educação). 135 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2009.

RESUMO

Este estudo objetiva investigar as contribuições do estágio supervisionado em Pedagogia para a formação docente, com vistas a colaborar para uma melhor articulação entre teoria e prática. Os aspectos que justificam esta pesquisa são: o fato de investigar o estágio supervisionado e analisar a relação entre teoria e prática; as implicações oportunizadas pelo cruzamento dos espaços universidade/escola na realização do estágio; a tensão entre a teoria e a prática que se faz presente no momento em que o estágio é programado e realizado. Nessa perspectiva, realizamos um estudo de caso observacional, que é um tipo de pesquisa qualitativa, caracterizando-se no tipo descritiva, na Universidade Estadual do Piauí, campus de Parnaíba. Para tanto, constituíram-se sujeitos da pesquisa alunos do sétimo bloco do Curso de Pedagogia que estavam realizando estágio supervisionado em Educação Infantil. Estavam envolvidos, também, professores supervisores, que possuem experiência na área de acompanhamento e supervisão de estágio. No processo de coleta de dados, fizemos opção pela análise documental, realização de entrevista semi-estruturada e observação livre. Após a coleta, os dados foram analisados qualitativamente, possuindo como eixos categoriais: a configuração do estágio no curso de Pedagogia, estágio e articulação teórico-prática e estágio na formação do professor. Essas categorias foram apreendidas com base nos estudos teóricos de diversos autores, partindo especialmente dos conhecimentos produzidos por Brzezinski (2006), Perrenoud (2002), Piconez (1991), Pimenta e Lima (2007), Pimenta (2006), Mendes Sobrinho (2007), Barreiro e Gebran (2006), entre outros. Os resultados indicam que o estágio supervisionado no Curso de Pedagogia da UESPI está configurado de uma forma que permite o entrelaçamento entre teoria e prática, sendo um momento de confirmação do desenvolvimento de um processo que busca a construção de um saber estruturado ao longo do Curso. Desta forma, o estágio é visto como complemento de uma prática pedagógica, dando prosseguimento a um trabalho já iniciado, não sendo mais um simples momento de relação entre teoria e prática, mas caracterizando-se como um momento em que o futuro professor já possui uma fundamentação mais ampla para a efetivação da ação docente. Assim, o estágio não é visto como o ponto final da formação, mas como ponto de partida para uma trajetória que perpassa todo o processo formativo do professor. Também destacamos que, após as observações realizadas, compreendemos que a aproximação com o cotidiano escolar possibilitou uma análise mais consciente acerca da articulação teoria-prática na formação docente. Por fim, ressaltamos que esta investigação não pode ser considerada como conclusiva com relação ao estágio, mas deve ser juntada a outras pesquisas que objetivam o fortalecimento da formação de professores, indicando que nossas análises sinalizam para a constante investigação do estágio na formação docente.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Articulação teoria-prática. Formação de professores

ARAUJO, Raimundo Dutra de. **The Supervised Training in the UESPI's Pedagogy Course**: Articulation in the Theory and Practice in Teacher's Formation. Paper (Master in Education). 135 f. Post-Graduation Programme in Education, Center of Educational Sciences, Universidade Federal do Piauí, 2009.

ABSTRACT

The objective of this study is to investigate the contributions of the Supervised Placement in Pedagogy to the teacher training, in order to contribute to a better articulation between theory and practice. The aspects that justify this research be: the fact of researching the supervised training and analyze the relation theory-practice; the implication occasioned by the interaction between school and university spaces on the accomplishment of the training; the tension between theory and practice that happens in the moment that the training is planned and fulfilled. Through this perspective, it has been developed an observative study case, wich is a qualitative research, characterized as a descriptive type in the Universidade Estadual do Piauí, in Parnaíba's campus. In order to do that, we accomplished an observational case of study, which is a kind of a qualitative research, characterized as a descriptive one at the State University of Piauí, campus of Parnaíba. Therefore, the subjects of the study were the students of the seventh semester of the Pedagogy course who were carrying out the Supervised Placement in kindergarten. Besides that, the professors who supervise the students who have experience in this area took part of the research. In order to collect the data, we decided to analyze the documents, to interview each participant individually and to observe the students. After the collection, the data were analyzed quantitatively in categorical axes: the configuration of the placement in the Pedagogy course, placement and articulation between theory and practice and the placement in the teacher training. These categories were understood embased in the theoretical studies of several authors, mainly in the knowledge produced by Brzezinski (2006), Perrenoud (2002), Piconez (1991), Pimenta and Lima (2007), Pimenta (2006), Mendes Sobrinho (2007), Barreiro and Gebran (2006), among others. The results indicate that the Supervised Placement is configured in a way that allows the interaction between theory and practice, being a moment of confirmation of the development of a process that aims to construct knowledge structured throughout the course. This way, the placement is seen as a complement of the pedagogical practice, following a work which was initiated previously, being not a simple moment of the relation between theory and practice, but characterizing as a moment in which the future teacher has a wider reference to the effective teaching action. This way, the placement is not seen as a last stage in the training, but as a first stage of a trajectory that trespasses the whole teacher training. We also highlight that, after the observations undertaken, we comprehend that the approximation to the routine of the students and professors made possible a more conscious analyzes about the articulation between theory and practice in the teacher training. Finally, it is important to stress that this investigation can not be considered conclusive concerning the placement, but must be indexed to other researches which aim to strengthen the teacher training, indicating that the analyses focus the Constant investigation of the placement in the teacher training.

KEY-WORDS: Supervised placement. Articulation between theory and practice. Teacher training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 Fachada do Palácio Pirajá, Administração Superior da UESPI.....	27
Fotografia 2 Fachada do Campus “Prof. Alexandre Alves”, UESPI, Parnaíba/PI.....	28

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Gênero dos alunos.....	30
Gráfico 2 Gênero dos professores.....	30
Gráfico 3 Faixa etária dos alunos.....	31
Gráfico 4 Faixa etária dos professores supervisores de estágio.....	31
Gráfico 5 Formação dos professores supervisores de estágio (Graduação).....	32
Gráfico 6 Formação dos professores supervisores de estágio (Mestrado).....	33

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Organização das categorias e subcategorias de análise	40
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Matriz curricular do primeiro Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UESPI.....	50
Quadro 2 Matriz curricular do segundo Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UESPI.....	51
Quadro 3 Matriz curricular do atual Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UESPI.....	53
Quadro 4 Distribuição da Prática Pedagógica no Curso de Pedagogia.....	87
Quadro 5 Estruturação da disciplina Prática Pedagógica em Educação Infantil.....	88
Quadro 6 Estruturação da disciplina Prática Pedagógica em Ensino Fundamental..	89
Quadro 7 Estruturação da disciplina Prática Pedagógica em Gestão Escolar.....	90

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

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

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

C A – Centro Acadêmico

CCE – Centro de Ciências da Educação

CEEP – Comissão de Especialistas em Ensino de Pedagogia

CEFAM – Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CESP – Centro de Ensino Superior do Piauí

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONARCFE – Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores

CEPRO – Fundação Centro de Pesquisas Econômicas e Sociais do Piauí

EEE – Escola de Educação Especial

FADEP – Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação do Estado do Piauí

FORUMDIR – Fórum de Diretores de Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras

FSA – Faculdade Santo Agostinho

HEM – Habilitação Específica para o Magistério

IFPI – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SESC – Serviço Social do Comércio

UESPI – Universidade Estadual do Piauí

USAID – United States Agency for International Development

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I – OS CAMINHOS TRILHADOS	23
1.1 Caracterização da pesquisa.....	23
1.2 Campo de pesquisa: Universidade Estadual do Piauí	25
1.3 Perfil dos sujeitos	28
1.3.1 Gênero.....	29
1.3.2 Faixa etária.....	30
1.3.3 Formação.	31
1.3.4 Tempo de docência universitária dos professores-formadores	33
1.3.5 Tempo de atuação em supervisão de estágio.....	33
1.4 Técnicas e instrumentos de coleta de dados	34
1.4.1 A análise documental.	34
1.4.2 A entrevista semi-estruturada.....	35
1.4.3 A observação livre	37
1.5 Procedimentos de análise de dados.	38
1.6 Categorias de análise.....	39
CAPÍTULO II – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E O DELINEAMENTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ASPECTOS HISTÓRICOS	42
2.1 O Curso de Pedagogia no Brasil.....	42
2.2 Curso de Pedagogia da UESPI: uma contextualização.....	49
2.3 Aspectos históricos do estágio supervisionado.....	60
CAPÍTULO III - O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR	73
3.1 Estágio supervisionado e prática pedagógica: configurações atuais.....	73
3.2 O estágio como espaço de articulação teórico-prática.....	74
3.3 O estágio como articulador dos diferentes saberes docentes.....	77
3.4 O estágio como fomentador do professor crítico-reflexivo	80

3.5 O estágio como fomentador do professor-pesquisador.	84
3.6 O estágio supervisionado no Curso de Pedagogia da UESPI.	86

**CAPÍTULO IV – ESTÁGIO SUPERVISIONADO: CONTRIBUIÇÕES PARA A
ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO
DOCENTE.....**

4.1 Configuração do estágio no Curso de Pedagogia.....	92
4.1.1 O estágio praticado.....	92
4.2 Estágio e articulação teoria/prática.....	99
4.2.1 A reflexão na prática.....	99
4.2.2 Articulação teoria/prática.....	103
4.3 Estágio na formação do professor.....	107
4.3.1 Importância do estágio.....	107
4.3.2 Limites e possibilidades na vivência do estágio	108

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....

REFERÊNCIAS.....

APÊNDICES.....

114
119
125

INTRODUÇÃO

*Não quero fecho nas portas!
Não quero fechaduras nos cofres!
Quero intercalar-me, imiscuir-me, ser levado.*

Fernando Pessoa

Abordar a temática formação de professores como objeto de reflexão poderá contribuir para ampliar o conhecimento sobre a necessária mediação entre teoria e prática no contexto dos estágios supervisionados. Este assunto é considerado por muitos autores (NÓVOA, 1995; PERRENOUD, 2001; TARDIF, 2002; PIMENTA, 2002) como polêmico, contraditório e produto de uma política de interesses. Compreendemos, portanto, a necessidade de investigar como esse processo se efetiva no contexto específico do Curso de Pedagogia. Assim, acreditamos que o Curso de Pedagogia adquire uma certa notoriedade quando se fala sobre formação de professores, pois é creditada a ele a responsabilidade pela formação do professor que irá atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, formação esta compreendida como alicerce para a efetivação do trabalho docente e, portanto, desejada pelos acadêmicos que procuram o curso.

Diante do exposto, na tentativa de explicitar nosso interesse pelo estudo da temática, consideramos oportuno relatar nossa trajetória de vida pessoal e profissional, permeada por uma tradição familiar no magistério, aspecto fortemente influenciador de nossas escolhas e da opção pela carreira docente. Desde criança sempre ouvimos as maravilhosas histórias relatadas por Dona Maria do Carmo (minha mãe) sobre sua atuação como professora nas casas grandes de fazenda na zona rural de Batalha, município localizado na região norte do Estado do Piauí, de onde temos naturalidade. Sempre nos encantamos com tais histórias, pois, da forma

como eram contadas, refletiam momentos de muita alegria, em que muitas amizades foram construídas, momentos em que relações de respeito foram edificadas sobre sólida base. Não acompanhamos na prática a profissão de Dona Maria do Carmo, visto que, quando nascemos, em 1976, filho temporão de uma família de cinco irmãos, ela dedicava-se exclusivamente ao lar.

Ainda criança acompanhávamos o trabalho de uma irmã, Isonaide, que dava aula de reforço a diversas crianças todas as tardes em nossa casa. Observávamos as brincadeiras, as zangas, as alegrias e os descontentamentos que teimavam em, de vez em quando, fazer parte do grupo. Enquanto isso, uma outra irmã, Isolete, era supervisora do extinto Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) no município, mais tarde coordenando outros projetos na Secretaria de Educação. Chamava-nos a atenção a forma dedicada com que Isolete lidava com o trabalho educacional. Dedicção que se ampliou quando começou a trabalhar com Educação Infantil. Lembramo-nos de uma das escolas que ela instalou, o Pré-escolar Visconde de Sabugosa, que foi modelo para o Piauí. Acompanhávamos tudo isso de muito perto, pois sempre fomos muito ligados a Isolete, do tipo que nos levava a quase todos os lugares aonde ia. Após essa etapa, outras atividades foram desenvolvidas por Isolete na área educacional e nós sempre muito próximos e atentos. Tudo isso fez com que tivéssemos grande expectativa para ingressar na escola.

Em 1980 ingressamos no Jardim de Infância São Francisco das Chagas, o que representou a descoberta de um mundo de brincadeiras, amizades e aprendizagens. Lá, éramos carinhosamente orientados pelas queridas tias Leocádia, Valdete e Elisa, que nos ensinaram a ler e escrever e a construir sonhos. Em 1983 passamos a estudar na Unidade Escolar Conselheiro Saraiva, escola de tradição na cidade. As quatro séries do antigo primeiro grau foram cursadas nesta instituição, que até hoje traz à nossa lembrança as melhores recordações, como as brincadeiras, quadrilhas, festas e um concurso de redação no qual conquistamos o primeiro lugar. As professoras dessa época também foram marcantes. Apesar das exigências para o exercício profissional do magistério não serem as mesmas de hoje, sempre lançaram mão de métodos inovadores para a época, ao produzir conhecimento, na transmissão de conteúdos e na construção de valores. Algumas professoras adotavam um método que hoje chamamos de monitoria, através do qual os alunos mais adiantados ajudavam os que tinham mais dificuldades para

aprender. Nós sempre atuávamos como "monitor", e isso dava-nos uma satisfação inenarrável.

A aprovação para a quinta série concedeu-nos o passaporte para estudar na Unidade Escolar Dirceu Arcoverde, única na cidade que oferecia esse nível de ensino. No Dirceu, como chamávamos carinhosamente, foi marcante a entrada no Grêmio Literário Estudantil Tancredo Neves, onde atuamos como secretário de cultura. A participação no grêmio sempre foi muito movimentada. Encontros, reuniões, abaixo-assinados, oficinas, festinhas, peças teatrais etc. Além de fazer parte da diretoria do grêmio, na quinta e sexta séries fomos líder de turma, escolhido através de eleição direta. Na oitava série, talvez a que mais marcou nossa estada nesta escola, foi um ano de muita animação, trabalho e festas. Há um costume nas cidades interioranas de se fazer uma colação de grau, com todos os rituais a que se tem direito, para comemorar a passagem para a etapa seguinte. Passamos todo o ano realizando bingos, rifas, festas e muitas outras atividades para angariar dinheiro.

Após as festas e solenidades de colação de grau, é chegada a hora de iniciar as tentativas para estudar em Teresina. Tentativas que foram em vão, pois, ainda muito novo e superprotegido, tivemos nosso desejo frustrado pelos medos maternos, que insistiam em nos considerar despreparados para viver longe dos cuidados da mãe, que preferiu que ficássemos "debaixo de suas asas", o que não impediu que logo nos sentíssemos satisfeitos, pois devia ingressar na escola que representava o grande sonho dos adolescentes de nossa época: a Escola Normal Municipal Dedila Melo. Única escola de segundo grau existente na cidade, representava um mundo de adultos. Ingressar no segundo grau significava independência e imposição de respeito.

Vale a pena ressaltar que, na transição da década de 80 para a de 90, começamos a ter contato com os movimentos populares, fato que muito contribuiu para que despertássemos para assuntos ligados à política e à cidadania. Mesmo sempre tendo contato com políticos e de acompanhar o Senhor Luiz Dutra (meu pai) nas campanhas em que se envolvia, começamos a ver a política sob outra ótica. Isso não deixou os familiares muito satisfeitos e as tentativas para que nos afastássemos dos movimentos populares tornaram-se cada vez mais freqüentes. Sempre resistindo, acompanhávamos as discussões e fazíamos leituras sobre os direitos do cidadão, principalmente nos campos da educação e saúde. Tivemos participação, em 1992, do congresso que fundou a Central de Movimentos

Populares, em Belo Horizonte. Este congresso em muito contribuiu para o nosso despertar para o mundo e seus problemas. O certo é que voltamos com as idéias mais renovadas ainda.

Trazendo nossa atenção novamente para a Escola Normal, é válido salientar que, integrando um grupo de pessoas com pensamentos semelhantes aos nossos, enfrentávamos uma administração rigorosa, que controlava e impedia que nossa vontade de criar se concretizasse. Mas mesmo assim, realizamos grandiosos movimentos, como as animadas gincanas, peças teatrais e várias tentativas de criação de um grêmio, o que nunca ocorreu, pois sempre éramos impedidos. Um fato marcante desse período foi uma passeata organizada por nós, quando tomamos as ruas da cidade com as caras pintadas, faixas e carro de som, pedindo a volta do professor Christovam Castro Araujo, um professor que ainda hoje merece nossa admiração pelo respeito com que nos tratava, e que havia sido afastado, no nosso entender, por uma causa que não justificava a ação. Esse movimento provocou a volta do professor Christovam e várias medidas retaliativas contra o grupo organizador, que era vigiado constantemente. Enquanto isso, recebíamos apoio de alguns professores em sala de aula, que contribuía com comentários e sugestões.

Na Escola Normal recebemos os primeiros ensinamentos sobre o ser professor. As disciplinas tidas como "pedagógicas" sempre nos atraíram muito, e realizávamos os trabalhos com muita dedicação. Os professores, apesar de possuírem uma didática que era compatível à época, propunham discussões, debates e tentavam inovar a cada dia. Um dos momentos mais aguardados por nós era o estágio supervisionado que realizávamos no segundo ano. Esse estágio era somente de observação. Outro momento que esperávamos com grande ansiedade eram as micro-aulas e o estágio de regência que ocorria no terceiro ano. Para nós, isso representava a certeza, ou não, de que queríamos ingressar na área educacional. Os estágios foram momentos de grande satisfação para nós, pois estabelecemos excelentes relações com alunos e professores.

Em 1998 ingressamos no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí. Entrar na faculdade representava a realização de um sonho e expectativas de crescimento. Ainda em 98, lideramos o grupo que conseguiu reativar o CA de Pedagogia, o que nos rendeu bons frutos de aprendizagens e conquistas. Após sermos eleitos para a presidência do Centro Acadêmico, trabalhávamos

diuturnamente para termos uma gestão atuante. Possuíamos uma equipe muito boa e disposta, e conseguimos realizar um bom trabalho.

Em 1999 começamos a trabalhar, como estagiário, no Projeto Multimeios, da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC). Trabalhávamos com vídeoaulas, geralmente em regiões periféricas da cidade. Ainda em 99, passamos na seleção para o tão cobiçado estágio do Serviço Social do Comércio - SESC, etapa de grandes realizações, onde ficamos por um ano. No ano seguinte, fomos aprovados num concurso da Prefeitura de Teresina e continuamos no Multimeios, agora como professor efetivo.

Em 2000, iniciamos um estágio na Coordenação dos Cursos Seqüenciais de Psicologia, na Universidade Estadual do Piauí, período de muito aprendizado e conquistas. Em 2001, tivemos aprovação num concurso do Governo do Estado e assumimos a Coordenação Pedagógica da Escola de Educação Especial Consuelo Pinheiro, mantida pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Ainda em 2001 terminamos o Curso de Pedagogia e, após pouco mais de seis meses de trabalho, pedimos afastamento da EEE Consuelo Pinheiro para cursar Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica na Faculdade Santo Agostinho, curso que tinha aulas quatro vezes por semana com duração de dois anos, e que representou mais um sonho realizado.

Logo no início de 2002, iniciamos na docência do Curso Superior Seqüencial de Psicologia da Educação da UESPI. Trabalhávamos com a disciplina Epistemologia Genética. Neste ano também, em julho, começamos a ministrar aulas no Curso de Pedagogia, no Período Especial, na cidade de Canto do Buriti. Essas primeiras experiências no Ensino Superior nos proporcionaram bases para uma carreira na docência universitária. Em 2003, ingressamos, através de concurso, como professor substituto no Campus da UESPI de União, onde trabalhamos por dois anos. Enquanto isso, ministrávamos disciplinas no Curso Superior Seqüencial de Psicopedagogia da UESPI, no Campus Pirajá. No início de 2005 começamos a trabalhar, também como professor substituto, no Campus da UESPI de Altos, onde permanecemos por um ano. Em agosto deste mesmo ano fomos aprovados no concurso para professor efetivo da UESPI, na área de Pedagogia, no Campus de Parnaíba.

Durante todo o ano de 2006, trabalhamos em Parnaíba, íamos às quintas e voltávamos às sextas-feiras. No primeiro semestre de 2007 resolvemos fixar

residência, pois assumimos a Coordenação do Curso de Pedagogia e também a Diretoria de Ensino do Centro Estadual de Educação Profissional Petrônio Portela.

Cursar um Mestrado em Educação começou a fazer parte dos nossos sonhos desde a época em que estudávamos na graduação. O desejo era muito grande e a necessidade de prosseguir nos estudos também. Assim, no primeiro semestre de 2007, ingressamos na décima quinta turma do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí. Em setembro do mesmo ano, voltamos para Teresina, onde realizamos os tão sonhados estudos em nível de mestrado que agora se concluem com esse relatório, com um projeto de pesquisa intitulado "O estágio supervisionado no Curso de Pedagogia da UESPI: articulação teoria-prática na formação docente", onde desenvolvemos estudos acerca da temática.

O estágio supervisionado é merecedor de nossa atenção desde quando vivenciamos a experiência, na qualidade de aluno da graduação em Pedagogia. À época eram freqüentes os questionamentos acerca das possibilidades reais de articulação entre os estudos realizados na universidade e sua aplicabilidade prática. Essas aspirações eram inclinadas ao estágio supervisionado, realizado nos dois últimos blocos do curso. Já na condição de professor, por diversas vezes tivemos a oportunidade de supervisionar estágios no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí. No papel de supervisor de estágio, continuamos nossa preocupação com a temática, pois víamos nos alunos o anseio por mais prática, sendo o estágio aguardado com enorme expectativa, representando o momento em que a teoria devia ser concretizada.

Nossa inquietação com o estágio sempre esteve pautada na dificuldade de articulação entre a teoria e a prática. O Curso de Pedagogia sempre foi considerado muito teórico, sendo o estágio supervisionado a oportunidade em que se veria a aplicabilidade das teorias. Todo esse processo deu-nos impulso a estabelecer o estágio como objeto de estudo, pois sempre foi difícil compreender porque teoria e prática não andam juntas na formação de professores. Assim, com a realização desse estudo, pretendemos contribuir para uma análise crítica do estágio supervisionado no Curso de Pedagogia, considerado como fator importante da relação trabalho-escola, visto como elemento articulador entre teoria e prática.

Desta forma, após várias reformulações no projeto de pesquisa, empenhamo-nos diuturnamente na realização dos estudos, pois temos consciência que o nosso

ser professor, ser que foi cultivado desde muito cedo, ganhará mais maturidade, além de ter a profissionalização docente fortalecida.

Nossa experiência de formador no Curso de Pedagogia tem indicado o quanto o estágio supervisionado exerce um papel significativo, entre outras razões, pelo fato de vincular-se a um período de aprofundamento e integração do percurso formativo dos futuros docentes. Destacamos, ainda, o papel do estágio como um ritual de iniciação na identidade profissional de grande parte dos acadêmicos. Apesar disso, inquieta-nos o fato de ocorrer uma dificuldade de articulação entre teoria e prática.

Outras razões ainda podem ser arroladas para justificar um estudo que focaliza o estágio supervisionado: a forte mobilização de cunho pessoal que o mesmo exerce em cada estagiário; as implicações oportunizadas pelo cruzamento dos espaços universidade/escola na realização do estágio; a tensão entre a teoria e a prática que se faz presente no momento em que o estágio é programado e realizado.

A partir do exposto, apresentamos as questões norteadoras de nosso estudo, que são as seguintes: como o estágio supervisionado é contextualizado no curso de Pedagogia da UESPI? Qual o nível de articulação teórico-prática no curso de Pedagogia da UESPI? Que importância tem o estágio supervisionado na formação de professores no âmbito do Curso de Pedagogia da UESPI? Que características de prática reflexiva apresenta o estágio supervisionado no contexto do curso de Pedagogia da UESPI? Desta forma, analisamos o **problema central da pesquisa** que tem o seguinte enunciado: Quais as contribuições do estágio supervisionado em Pedagogia para a formação profissional docente na perspectiva de articulação teoria/prática?

O **objetivo geral** desta pesquisa é investigar as contribuições do estágio supervisionado em Pedagogia para a formação profissional docente, com vistas a colaborar para uma melhor articulação entre teoria e prática. Como **objetivos específicos**, temos: contextualizar o estágio supervisionado no Curso de Pedagogia da UESPI; conhecer o nível de articulação entre teoria e prática no estágio supervisionado do Curso de Pedagogia da UESPI; identificar a importância do estágio supervisionado na formação de professores no âmbito do Curso de Pedagogia; caracterizar a importância do estágio supervisionado como contribuição à prática reflexiva, no contexto do Curso de Pedagogia da UESPI.

Assim, a relevância deste estudo consiste na contribuição para a caracterização do estágio supervisionado em Pedagogia em campo de articulação teórico-prática, pois, a formação de professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental está sujeita à influência de fatores vários e, devido à sua grande complexidade, muitas das variáveis que interagem nessa formação nem sempre podem ser suficientemente compreendidas.

Para que os objetivos estabelecidos nessa pesquisa fossem alcançados, escolhemos como **percurso metodológico** um estudo de natureza qualitativa, caracterizando-se no tipo descritivo, utilizando como instrumentos a análise documental, entrevistas e observação livre. É importante destacar que o campo onde esta pesquisa foi realizada restringe-se ao Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí, campus de Parnaíba.

Vale ressaltar, por fim, que, na tentativa de encontrar respostas para os questionamentos e indagações, organizamos o presente trabalho com a seguinte **estrutura**: uma introdução e quatro capítulos seguidos das considerações finais. Na introdução, contextualizamos o objeto de estudo, explicitando o problema estudado, justificamos a escolha do tema, delimitamos o espaço da pesquisa, destacamos os percursos metodológicos e enfatizamos a relevância científica e social, relacionando com a trajetória pessoal e profissional do autor do trabalho.

No primeiro capítulo, *Os caminhos trilhados*, apresentamos o processo de desenvolvimento do estudo, destacando a caracterização da pesquisa, campo de pesquisa, perfil dos sujeitos da pesquisa, técnicas e instrumentos de coleta de dados, estudo-piloto e procedimentos de análises de dados.

No segundo capítulo, *A formação de professores no Brasil e o delineamento do estágio supervisionado: aspectos históricos*, apresentamos uma retrospectiva histórica acerca do tema, tendo como parâmetros as legislações educacionais de diferentes períodos, numa tentativa constante de elucidar os discursos pedagógicos sobre a formação docente no Brasil. Além disso, realizamos um breve histórico sobre o Curso de Pedagogia no Brasil, contextualizamos o Curso de Pedagogia da UESPI e o estágio supervisionado no mesmo.

No terceiro capítulo, *O papel do estágio supervisionado na formação de professores*, refletimos acerca das influências que o estágio exerce sobre o processo de formação docente, analisando a relação entre teoria e prática, a construção do

professor crítico-reflexivo e do professor-pesquisador, bem como caracterizamos o Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia da UESPI.

No quarto capítulo, *Estágio supervisionado: contribuições para a articulação teoria e prática na formação docente*, destacamos os resultados e discussões da pesquisa sobre o estágio supervisionado, com base nos dados coletados da empiria, tornando explícitas descobertas e elaborações.

Nas *Considerações Finais*, última parte deste estudo, enfatizamos nossas constatações e conclusões acerca da investigação realizada. Realizamos, também, uma análise geral sobre os capítulos anteriores, apresentando as deduções extraídas e as reflexões que foram possibilitadas durante a realização do estudo.

CAPÍTULO I

OS CAMINHOS TRILHADOS

*Deixe-me ir, preciso andar
vou por aí a procurar
rir pra não chorar.
Quero assistir ao sol nascer,
ver as águas dos rios correr,
ouvir os pássaros cantar,
eu quero nascer, quero viver.*

Samba de Candeia

Neste capítulo, discutimos os procedimentos metodológicos da pesquisa que realizamos acerca do Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí – campus de Parnaíba. Caracterizamos a pesquisa, destacando, em seguida, pontos como campo de pesquisa, sujeitos investigados, instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análises dos dados.

1.1 Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa apresenta natureza qualitativa, caracterizando-se como descritiva. De acordo com Santos (2006), a pesquisa descritiva é identificada como uma relação das características de um fato, um processo ou um fenômeno. No estudo qualitativo, o pesquisador interage com os fatos investigados e com os sujeitos da investigação. Minayo (1994, p. 21-22) aponta a pesquisa qualitativa como: “Trabalho com o universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes, que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis”. Para Richardson et al (1999, p.79):

A abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social. O aspecto qualitativo de uma investigação pode estar presente até mesmo nas informações colhidas essencialmente quantitativas, não obstante perderem seu caráter qualitativo quando são transformados em dados quantificáveis, na tentativa de se assegurar a exatidão no plano dos resultados.

Como podemos perceber, a análise qualitativa relaciona-se à possibilidade de interação com os fatos investigados e com os sujeitos de investigação compondo um processo de articulação com a realidade. Assim:

[...]. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. [...] a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo [...]. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11).

Conforme os autores citados, na pesquisa qualitativa o pesquisador tem a oportunidade de analisar as diversas respostas, as reações dos pesquisados, a intencionalidade da resposta, considerando-se os critérios pré-estabelecidos que norteiam a pesquisa. Além disso,

É interessante salientar, uma vez mais, que o pesquisador, orientado pelo enfoque qualitativo, tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo. Os limites de sua iniciativa particular estarão exclusivamente fixados pelas condições da exigência de um trabalho científico. Este, repetimos, deve ter uma estrutura coerente, consistente, originalidade e nível de objetivação capazes de merecer a aprovação dos cientistas num processo intersubjetivo de apreciação. (TRIVIÑOS, 1987, p. 133).

Esclarecido o tipo de pesquisa que realizamos, lembramos que o objeto de estudo desta pesquisa é o estágio supervisionado, ocorrido no âmbito do Curso de Pedagogia (período regular) da Universidade Estadual do Piauí, campus de Parnaíba. Assim, realizamos um estudo de caso observacional, que é um tipo de pesquisa qualitativa. Para Lüdke e André (1986), o estudo de caso possibilita a ação investigativa em inúmeros aspectos, tais como: permitir a descoberta, pois os pressupostos iniciais baseiam novos elementos na construção do conhecimento; considerar a interpretação do contexto; retratar a realidade de forma profunda e completa; utilizar uma diversidade de fontes de informação; permitir ao leitor realizar suas generalizações, unindo os dados encontrados com dados de sua experiência

pessoal; representar diversos pontos de vista em determinada situação social; permitir uma grande variedade de formas de apresentação de seus resultados, seja em fotografias, discussões, dramatizações ou relatos escritos dos sujeitos investigados. Segundo Yin (2005, p. 32-33), o estudo de caso como estratégia de pesquisa:

1. [...] é uma investigação empírica que pesquisa um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.
2. A investigação de estudo de caso:
 - Enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado.
 - Baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado.
 - Beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados.

De acordo com Merriam (1988), é na observação detalhada de uma determinada situação que reside a consistência do estudo de caso. Assim, o pesquisador começa recolhendo os dados, fazendo uma revisão para, posteriormente, decidir sobre os objetivos estabelecidos para o trabalho. Torna-se imprescindível a organização e distribuição do tempo, bem como a definição das pessoas que serão entrevistadas e os pontos que merecerão um maior aprofundamento.

É oportuno destacar que os procedimentos de busca de resposta para a situação problemática ora colocada em discussão, foram tomando forma à medida que o estudo ia sendo desenvolvido, abrangendo os dados descritivos acerca dos alunos-estagiários, professores supervisores de estágio, lugares e situações interativas pelo contato direto que o pesquisador teve com a situação estudada, tencionando uma compreensão dos fenômenos a partir da visão dos sujeitos envolvidos no estudo.

1.2 Campo de pesquisa: Universidade Estadual do Piauí

Esta pesquisa foi realizada na Universidade Estadual do Piauí (UESPI). A escolha deste contexto deu-se devido ao fato de termos cursado a graduação nesta instituição, período em que tivemos participação nos debates e discussões acerca do Curso de Pedagogia, bem como participamos de movimentos que objetivavam

melhorias para o curso. Além disso, foi nesta instituição que demos os primeiros passos na docência do ensino superior e ainda hoje exercemos as nossas funções docentes.

A história da Universidade Estadual do Piauí iniciou com a criação, através da Lei Estadual nº 3.697, da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação do Estado do Piauí (FADEP), entidade mantenedora dos Centros de Recursos Humanos para o ensino da rede pública estadual em nível de 3º grau, Centro de Teleducação, Centro de Pesquisa etc. Em 1985, através do Decreto Federal nº 91.851, foi autorizado a funcionar o Centro de Ensino Superior (CESP) com os cursos de Pedagogia – Habilitação Magistério, Ciências – Habilitação em Matemática e Biologia, Letras – Habilitação em Português e Inglês e respectivas Literaturas e Administração.

Neste contexto, realizou-se o primeiro vestibular, em 1986, para os cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia/Magistério, Ciências Biológicas, Matemática, Letras/Português, Letras/Inglês (com 50% das vagas destinadas a docentes da rede pública estadual de ensino) e Bacharelado em Administração, totalizando 240 vagas. Com uma estrutura de cursos superiores já em funcionamento, o Poder Executivo Estadual aprova a Lei Estadual nº 4.230/88 com o objetivo de criar as condições necessárias para instalação da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Em 1989 é aprovado o primeiro Estatuto da UESPI. Em 1992, foi aprovado o Plano de Carreira e realizou-se o primeiro concurso público para docentes do Centro de ensino Superior do Piauí (CESP) e, conseqüentemente, o enquadramento de professores que se encontravam no CESP, remanescentes dos quadros da Secretaria estadual de Educação, Secretaria de Administração, Fundação CEPRO etc.

A autorização para o funcionamento como uma instituição multicampi ocorreu através de Decreto Federal, em 1993, e a seqüência histórica se deu com o surgimento gradativo de cursos e de Campi, no interior do Estado.

A UESPI (fotografia 1) conta com 18 Campi, instalados nas diferentes microrregiões do Estado, além de Núcleos Universitários. De acordo com as informações fornecidas pela Pró-reitoria de Ensino e Graduação, possui cerca de 15 mil alunos matriculados em Regime Regular. Atualmente, a IES passa por um processo de discussão e reformulação na sua legislação, tendo aprovado a atualização de seu Estatuto, cuja homologação aconteceu em 29 de julho de 2005.



Fotografia 1: Fachada do Palácio Pirajá, Administração Superior da UESPI.
Fonte: ARAÚJO, Raimundo Dutra de (2009).

Nessa perspectiva de funcionamento multicampi, foi criado por meio do Decreto-lei 042 o Campus de Parnaíba, onde este estudo foi realizado, quando a Universidade foi autorizada a funcionar como instituição com esta modalidade. O Campus funciona na Avenida Nossa Senhora de Fátima, S/N, Bairro de Fátima, CEP 64202-220.

Em 2005, o Campus de Parnaíba, um dos maiores Campi universitários, recebeu a denominação de Professor Alexandre Alves por conta da aprovação de projeto de lei na Assembléia Legislativa. No campus são ofertados os cursos de Agronomia, Direito, Pedagogia, Enfermagem, Ciências Biológicas, Letras/Inglês, Letras/Português, História, Computação e Odontologia, além disso, possui um prédio com arquitetura moderna e instalações amplas, conforme pode ser observado na fotografia 2.

Com o objetivo de formar professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, foi implantado o Curso de Licenciatura Plena em Normal Superior, em 2001. Antes da conclusão da primeira turma, o currículo do Curso foi adequado para o Curso de Pedagogia.



Fotografia 2: Fachada do *Campus* “Prof. Alexandre Alves”, UESPI, Parnaíba/PI.
Fonte: ARAÚJO, Raimundo Dutra de (2009).

Em 2005, foi instalado o Curso de Pedagogia no campus de Parnaíba, com base no Decreto Federal nº 91.851 de 30 de outubro de 1985. Esse Decreto foi o mesmo que autorizou o funcionamento do curso em Teresina. O primeiro vestibular foi realizado em 2004, sendo ofertadas 40 vagas. Nos anos seguintes, 2005, 2006 e 2007 também foram ofertadas 40 vagas. Já no vestibular de 2008 foram ofertadas 30 vagas.

Atualmente, o curso funciona nos turnos tarde e noite. Dispõe de três professores efetivos e dez substitutos, sendo 01 mestre e os demais especialistas. Já passou por duas alterações no projeto, justificadas pela necessidade de realizar adequações às novas demandas sociais e exigências legais.

1.3 Perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa

É necessário localizar no tempo e no espaço os sujeitos envolvidos nesse processo de investigação. São 17 acadêmicos, alunos do 7º bloco do Curso de Pedagogia, que realizavam estágio supervisionado na Educação Infantil. Essa

quantidade de alunos representa um percentual de 50%, fato que pode oferecer maior garantia ao estudo. Além disso, estão envolvidos, também, três professores supervisores de estágio, todos com vasta experiência na área de acompanhamento e supervisão de estágios.

De início, solicitamos que 17 (dezesete) dos 34 alunos do 7º bloco do curso de Pedagogia preenchessem uma ficha de identificação (APÊNDICE A) cujos resultados explicitamos neste item. Vale ressaltar que a escolha dos alunos foi baseada nos seguintes critérios: estar cursando o estágio supervisionado e ser integrante do 7º bloco do Curso de Pedagogia. Também solicitamos que três professores supervisores de estágio preenchessem uma ficha de identificação (APÊNDICE B), sendo a experiência o critério para tal escolha.

1.3.1 Gênero

Conforme a ficha de identificação, verificamos a predominância de alunos (Gráfico 1) e professores (Gráfico 2) do sexo feminino no Curso de Pedagogia. Isto confirma a tradição dos cursos de formação de professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental serem frequentados por um número maior de mulheres do que de homens.

Sendo uma profissão marcadamente masculina, inicialmente, o exercício do magistério passou por um processo de feminização, processo este que se acentuou no final do século XIX. Segundo Villela (2000), a atividade de professora oportunizava à mulher o exercício do trabalho de forma mais livre, possibilitando obter mais conhecimentos. A mulher, que até então vivia reclusa às atividades domésticas, ingressou no mercado de trabalho do magistério primário, fato que marcou uma etapa importante da história da formação docente. Contudo, atualmente observamos a presença masculina nos cursos de formação de professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

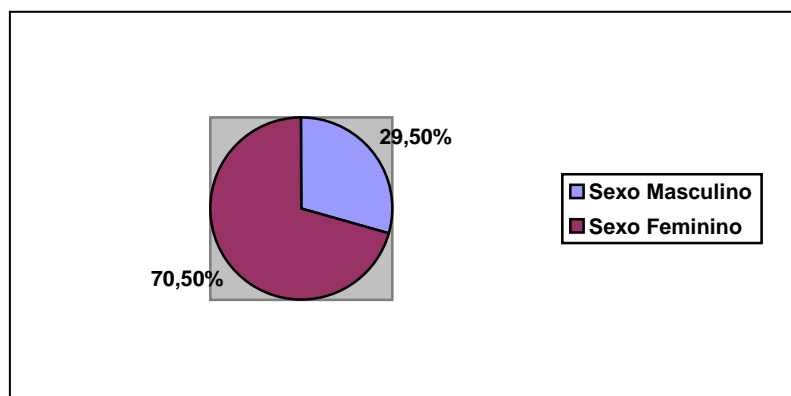


Gráfico 1: Gênero dos alunos

Fonte: Ficha de identificação Individual preenchida pelos alunos. Parnaíba/PI, 2008.

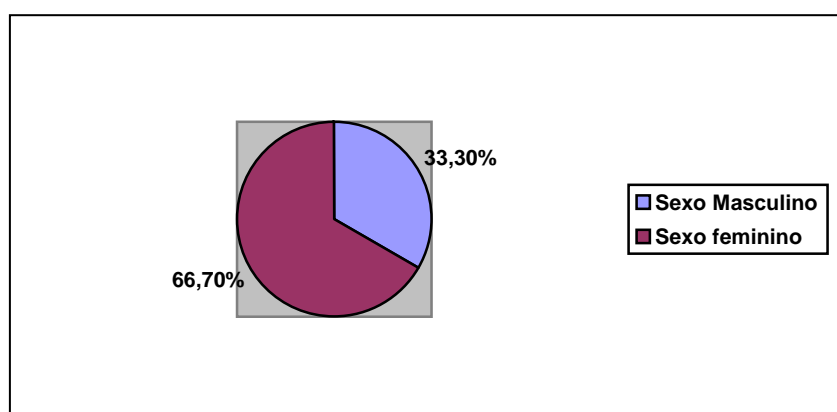


Gráfico 2: Gênero dos Professores supervisores de Estágio

Fonte: Ficha de identificação Individual preenchida pelos professores. Parnaíba/PI, 2008.

Após fazermos considerações acerca do gênero dos sujeitos desta pesquisa, apresentamos o perfil de alunos e professores com relação à sua faixa etária.

1.3.2 Faixa etária

Podemos observar, conforme o gráfico 3, que dos 17 alunos integrantes do universo de nossa investigação, apenas 1 (5,8%) encontra-se na faixa etária entre 18 e 25 anos, e 16 (94,2%) encontram-se na faixa etária entre 26 e 35 anos. Isto nos mostra que o percentual de alunos que saem do Ensino Médio e procuram ingressar no Curso de Pedagogia é bastante reduzido. Enquanto isso, a procura maior pelo Curso se dá pelos alunos que possuem uma idade mais avançada, o que pode sinalizar para uma escolha que ocorreu com base numa segunda alternativa.

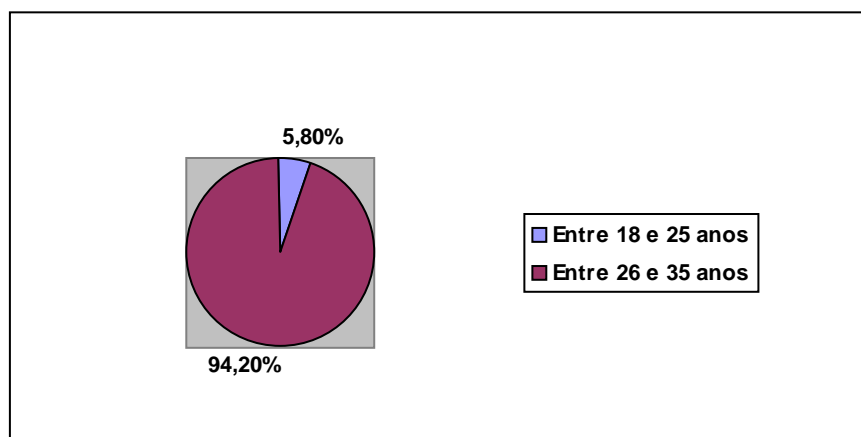


Gráfico 3: Faixa etária dos alunos

Fonte: Ficha de identificação Individual preenchida pelos professores. Parnaíba/PI, 2008.

Com relação aos professores supervisores de estágio, de acordo com o gráfico 4, detectamos que a faixa etária em que se encontram possibilita uma maturidade maior para o exercício da função, visto que já devem possuir uma experiência ampliada acerca das questões referentes à formação docente.

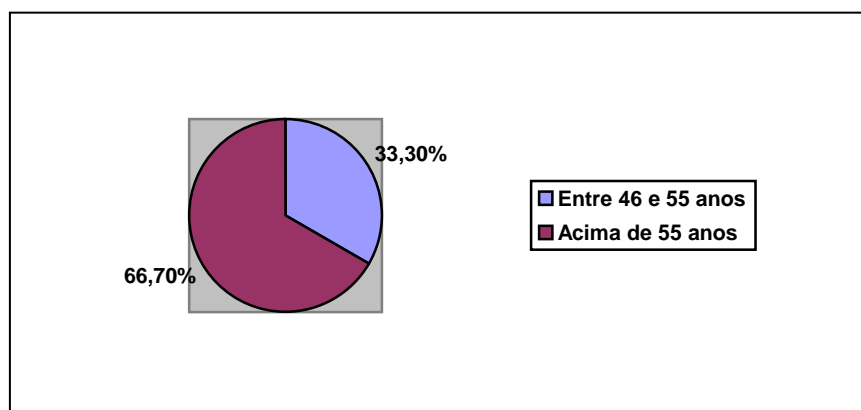


Gráfico 4: Faixa etária dos professores supervisores de estágio.

Fonte: Ficha de identificação Individual preenchida pelos professores. Parnaíba/PI, 2008.

Tendo destacado aspectos referentes à faixa etária dos sujeitos, apresentamos pontos relativos à formação dos professores supervisores de estágio integrantes do campo de investigação de nossa pesquisa.

1.3.3 Formação

De acordo com os dados coletados através da ficha de identificação, torna-se visível que a totalidade dos professores entrevistados possui graduação em

Pedagogia. Desta forma, entendemos que estes professores possuem habilitação para trabalhar no campo da formação de professores, atuando na área de supervisão de estágios no Curso de Pedagogia.

No que se refere à especialização, percebemos no gráfico 5 que 1 professor (33,3%) é especialista em Ensino-aprendizagem e 2 (66,7%) são especialistas em Educação. Esse dado revela que o campo de estudos em nível de especialização trilhado pelos professores é condizente com a atuação na supervisão de estágio, oportunizando a construção de uma base mais fortalecida para o trabalho na formação docente.

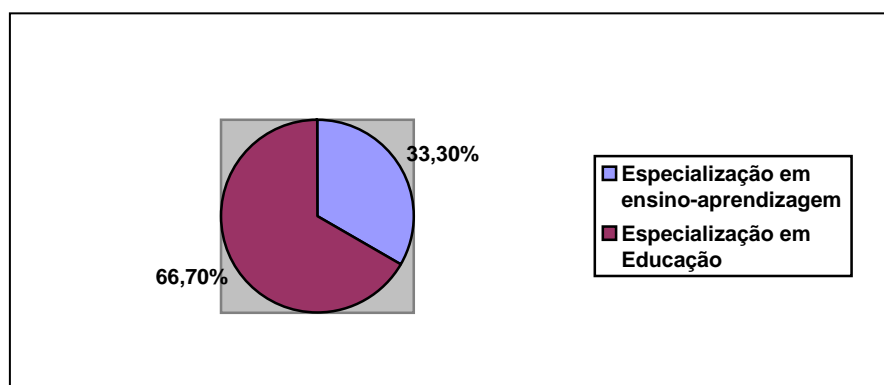


Gráfico 5: Formação dos professores supervisores de estágio (Especialização).

Fonte: Ficha de identificação Individual preenchida pelos professores. Parnaíba/PI, 2008

Com relação à pós-graduação em nível de mestrado, de acordo com o gráfico 6, observamos que apenas 1 professor (33,3%) possui o título de mestre, tendo obtido na área da educação. É importante frisar que os estudos em nível de mestrado e doutorado são importantes para o exercício da docência universitária, além de integrarem o rol de exigências para o funcionamento das instituições de ensino superior. Além disso, o trabalho no campo da pesquisa contribui para uma ampliação dos conhecimentos do professor, fortalecendo a formação, o que reflete no exercício de suas atividades docentes.

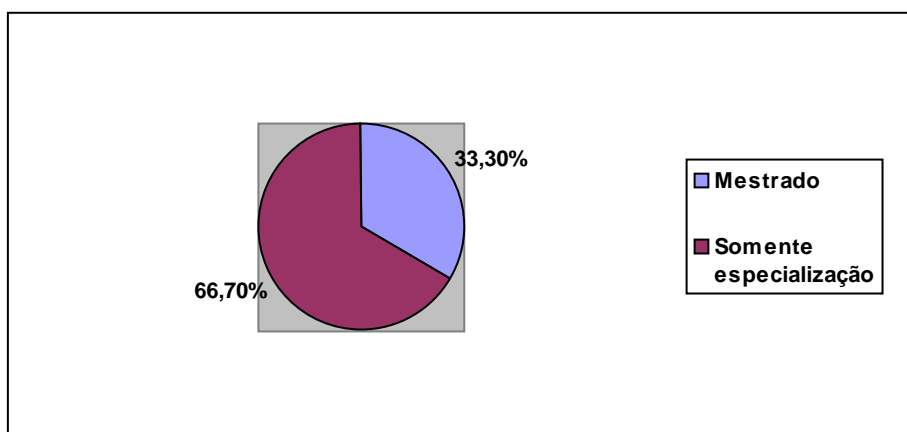


Gráfico 6: Formação dos professores supervisores de estágio (Mestrado).

Fonte: Ficha de identificação Individual preenchida pelos professores. Parnaíba/PI, 2008

As considerações que realizamos acerca da formação dos professores sinalizam para a importância de enfatizarmos o tempo de docência que eles possuem no ensino superior, bem como o tempo de atuação em supervisão de estágio.

1.3.4 Tempo de docência universitária dos professores-formadores

Os professores pesquisados possuem mais de dez anos de atividade docente no ensino superior, o que sinaliza para uma visão aprofundada acerca do exercício da função, bem como indica a existência de uma experiência que contribui para a atuação no campo da supervisão de estágio.

1.3.5 Tempo de atuação em supervisão de estágio

Com relação ao tempo em que atuam na supervisão de estágios na formação docente, percebemos que a totalidade dos professores possui entre cinco e sete anos de atividade, o que nos permite depreender a ideia de que são capazes de fornecer uma supervisão eficiente, visto que o tempo em que atuam já permite a edificação de um amplo conhecimento acerca das questões concernentes ao estágio supervisionado.

1.4 Técnicas e instrumentos de coleta de dados

Neste estudo utilizamos como técnicas e instrumentos de coleta de dados a análise documental, a entrevista semi-estruturada e a observação livre, conforme descritos nos próximos itens.

1.4.1 A análise documental

Com o intuito de atender aos propósitos de nosso estudo, buscamos informações, analisando através de uma leitura crítica, no projeto do Curso de Pedagogia da UESPI, que foi utilizado como fonte de consulta oferecendo suporte para a obtenção de conhecimentos mais amplos acerca do estágio supervisionado no curso de Pedagogia. Segundo Laville e Dionne (1999, p. 167):

Mas pouco importa a sua forma, os documentos aportam informação diretamente: os dados estão lá, resta fazer sua triagem, criticá-los, isto é, julgar sua qualidade em função das necessidades da pesquisa, codificá-los ou categorizá-los [...].

Desta forma, foram analisados os seguintes aspectos: estrutura curricular, perfil dos docentes, ementa das disciplinas, perfil profissional do egresso, carga horária total do Curso, carga horária destinada ao estágio supervisionado, diretrizes que norteiam o estágio supervisionado, concepção e fundamentos de estágio presentes no projeto, relevância do estágio nos campos teórico e prático, existência de elementos que propiciem a mediação entre o ensino e aprendizagem dos alunos e relação entre o estágio supervisionado e os demais componentes curriculares.

Para Lankshear e Knobel (2008), os estudos que utilizam os documentos como base podem ser organizados em três tipos de propósitos: construção de interpretações para identificar significados; busca de desenvolvimento de um comportamento normativo sobre um assunto do campo educacional; busca de descobertas e achados sobre o mundo para compreendê-lo. Nesse sentido, este estudo insere-se na categoria que utiliza os documentos existentes para realizar uma descrição, com o intuito de construir uma explicação e compreensão dos fatos que estão ocorrendo no contexto real.

Assim, para realizar a análise documental foram utilizados os projetos pedagógicos do Curso de Pedagogia, desde o primeiro, de 1986, ao atual, elaborado em 2004. Buscando agregar dados e informações importantes à compreensão do contexto da pesquisa, foi possível verificar aspectos que subsidiam a organização pedagógica do Curso.

1.4.2 A entrevista semi-estruturada

Com o objetivo de obter dados mais consistentes e que proporcionassem maior clareza à investigação, realizamos entrevistas semi-estruturadas, permitindo uma interação maior entre entrevistador e entrevistado, possibilitando o acesso a informações acerca das percepções existentes.

Assim, a entrevista semi-estruturada oportuniza outras maneiras de obtenção de informações pré-estabelecidas, além de possibilitar a aquisição de outras informações pertinentes ao objeto trabalhado. Conforme Triviños (1987, p. 145), “a entrevista semi-estruturada é um dos principais meios que tem o investigador para realizar a coleta de dados [...]”, pois ao mesmo tempo em que a presença do investigador é valorizada, possibilita ao informante a espontaneidade, aspecto que enriquece o processo investigativo. Dessa forma:

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem respostas do informante. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

As entrevistas foram realizadas com cuidado e atenção, o que permitiu a coleta de dados tornando mais rica a possibilidade de análise, seguindo um roteiro previamente estabelecido (APÊNDICE C). Este roteiro de entrevista foi baseado em aspectos como desenvolvimento de práticas reflexivas, a noção do processo de como se tornar professor, a compreensão de Estágio Supervisionado como espaço de relação entre teoria e prática e de aprendizagem de saberes, a construção da capacidade de decidir, de intervir e de mudar e a elaboração e execução de projetos para trabalhar com diferentes conteúdos curriculares.

Levando-se em conta as especificidades desse tipo de entrevista, os aspectos foram pontuados em conversas informais, individuais, gravadas, no turno contrário

ao que os alunos freqüentavam as aulas, com a finalidade de não provocar danos à execução das atividades acadêmicas. Com relação aos professores, realizamos as entrevistas no próprio campus da UESPI, na sala dos professores, no momento em que estes se encontravam em horários sem aulas, tencionando-se também não atrapalhar a realização das atividades docentes. Vale ressaltar que entrevistamos 17 alunos, o que representa 50% da turma, e três professores supervisores de estágio.

As entrevistas receberam agendamento com antecedência, com o intuito de evitar transtornos ou constrangimentos para o entrevistador ou entrevistado. De acordo com Triviños (1987, p. 149), “é conveniente que o informante e o investigador estabeleçam horário e local possíveis de entrevista e fixem, mais ou menos, a duração das mesmas”.

A participação foi livre, espontânea e precedida da leitura e assinatura de um Termo de Consentimento (APÊNDICE D). Tomamos o cuidado para não direcionar juízos de valor, nem permitir que os sujeitos se sentissem avaliados com perguntas diretas, mas com interrogações que possibilitassem a compreensão de suas perspectivas acerca do estágio supervisionado.

No início da entrevista, antes de iniciar a gravação, tivemos uma conversa informal com os entrevistados, onde deixamos claros os propósitos e objetivos da realização do trabalho. Logo após serem gravadas, as entrevistas foram transcritas, oportunidade em que fizemos uma codificação para garantir o anonimato dos sujeitos. Durante a transcrição (APÊNDICE E), que foi feita pelo próprio pesquisador, buscamos resgatar informações importantes, que pudessem oferecer maiores subsídios à pesquisa. Após a transcrição, os textos foram levados para que os sujeitos pudessem ler e assinar, numa atitude de concordância com o que estava escrito.

Dessa forma, as informações colhidas através das entrevistas semi-estruturadas individuais, tornaram-se instrumentos importantes para o processo de investigação sobre o estágio supervisionado em Pedagogia.

É importante destacar que, com a finalidade de examinar a eficiência dos roteiros de entrevista, realizamos o estudo-piloto. Trata-se de um momento de fundamental importância no campo da pesquisa, pois este:

[...] Também é essencial. Envolve obter alguns indivíduos para trabalhar com o questionário em sua presença e então discutir as várias questões relativas ao entendimento dos itens. Isso tem vários propósitos. Primeiro, descobrir o tempo necessário para o questionário ser preenchido e se há qualquer característica que está colaborando para que algumas pessoas não respondam, podendo assim ser reduzida a provável taxa de retorno. Segundo, o pesquisador deseja que os respondentes o ajudem no que diz respeito a eliminar itens ou palavras que não foram entendidas. (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 128).

Nessa perspectiva, convidamos duas professoras do ensino superior, pedagogas e com experiência em supervisão de estágio no curso de Pedagogia, para que o estudo-piloto fosse realizado. Ressaltamos, no entanto, que estas duas professoras participantes desta etapa não fazem parte do universo da pesquisa.

Após a realização dessa experiência, procedemos à análise das entrevistas com as duas professoras, o que possibilitou um redirecionamento do nosso roteiro de entrevista, alterando alguns aspectos, com vistas à obtenção de melhores resultados.

1.4.3 A observação livre

Uma outra técnica utilizada para coleta de dados foi a observação livre. Para Triviños (1987), é uma técnica que privilegia a pesquisa qualitativa. Para este estudo, as observações foram realizadas nas escolas onde os alunos estavam realizando o estágio supervisionado. Tivemos como base um roteiro para observação (APÊNDICE F) que envolve aspectos relacionados às possibilidades de articulação entre teoria e prática, bem como as contribuições que o estágio supervisionado oferece à prática reflexiva do futuro professor. Para a observação, foram adotados e considerados os seguintes critérios: a relação do aluno (futuro professor) e alunos; a relação do aluno (futuro professor) e professor supervisor do estágio; a capacidade do aluno em estágio analisar e redimensionar seu trabalho; a postura profissional do aluno estagiário.

Segundo Lüdke e André (1986) a observação oportuniza um contato mais próximo entre o pesquisador e o fenômeno pesquisado. Dessa forma, a ocorrência de um fenômeno vai ser melhor investigada através da experiência direta.

O registro das observações foi feito no diário do pesquisador. Vale ressaltar que a descrição das anotações ocorreu de forma bastante cuidadosa, buscando-se a objetividade ao relatar as atividades observadas.

As observações foram feitas na Escola Municipal Maria das Graças Lopes Bezerra, que fica localizada na Rua Guaporé, nº 525, Bairro São Francisco e na Escola Municipal Rui Barbosa, situada na Estrada da Pedra do Sal, S/N, Bairro Ilha de Santa Isabel, ambas funcionando com Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Solicitamos autorização institucional para acompanharmos o cotidiano escolar. Fomos muito bem recepcionados nas escolas onde estivemos. Procuramos manter um bom relacionamento com os funcionários das escolas e com os sujeitos envolvidos no processo investigativo, buscando sempre uma convivência cordial, de forma que nossa presença não consistisse em nenhum constrangimento aos sujeitos observados.

Cabe destacar que a observação consistiu em uma técnica de coleta de dados bastante eficaz, pois propiciou uma aproximação maior com a realidade, além de favorecer o resgate de aspectos importantes acerca do estágio supervisionado no Curso de Pedagogia.

1.5 Procedimentos de análise de dados

A análise dos dados desse estudo foi baseada na análise de conteúdo. Krippendorff (1980) define a análise de conteúdo como uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para seu contexto. Assim, na leitura da mensagem, tomamos como base o conhecimento formal lógico e também lançamos mão dos conhecimentos originados na experiência, que congrega elementos como sensações, percepções, impressões e intuições. Consideramos, para o desenvolvimento da análise do conteúdo, as três etapas básicas: pré-análise (etapa em que está sendo processada a organização do material: os dados necessários à concretização do estudo); descrição analítica (etapa que apresenta as informações existentes no material através da análise aprofundada); e, por fim, a interpretação referencial, que foi uma oportunidade de aprofundamento da análise, tendo por base o referencial teórico que orienta a compreensão dos pesquisadores (BARDIN, 1977).

A análise de conteúdo configura-se como um processo de pesquisa situado no campo da teoria da comunicação e tem início com a mensagem. De acordo com Bardin (1977, p. 38):

A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. 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.

Dessa forma, a mensagem, seja ela silenciosa, oral, escrita, gestual ou documental é o ponto de partida da análise de conteúdo, pois ela possibilita a expressão das representações sociais construídas entre o trabalho psíquico do sujeito e o objeto do conhecimento. Para Varlotta (2002), os diferentes modos pelos quais o sujeito se inscreve no texto correspondem a diferentes representações que tem de si mesmo como sujeito e do controle que tem dos processos discursivos textuais com que está lidando quando fala ou escreve.

Assim, é necessário levar em conta que o processo que articula a emissão das mensagens encontra-se vinculado ao contexto de produção. Daí a necessidade de se examinar minuciosamente os conteúdos das falas e dos documentos.

A partir da análise dos dados obtidos através das entrevistas semi-estruturadas, da análise documental e da observação livre, buscamos compreender a problemática, baseados num processo de reflexão e nos vínculos estabelecidos entre teoria e prática do contexto real em que estão inseridas as questões relacionadas à pesquisa.

1.6 Categorias de análise

Considerando os objetivos do estudo, as categorias de análise desta pesquisa foram estabelecidas a partir dos depoimentos obtidos com as entrevistas, que possibilitaram estabelecer as unidades temáticas, partindo dos agrupamentos que realizamos. Desta forma, o agrupamento das informações tornou possível a articulação com as categorias de análise da pesquisa e as categorias que foram surgindo dos conteúdos das entrevistas. Após este momento, o trabalho de organização das informações foi concluído com a categorização dos dados. Nesse sentido, para Bardin (1977), a categorização consiste no desenvolvimento de um trabalho estruturalista que inclui as etapas de inventário, que isola os elementos e a etapa de classificação, que divide os elementos, buscando organizar as mensagens. Este processo tem como objetivo, portanto, representar de forma simplificada os

dados brutos. Assim, para organizarmos as categorias, realizamos um trabalho minucioso de construção de esquemas, que possibilitou dispormos os dados de forma organizada, bem como visualizarmos os conteúdos presentes nos depoimentos de professores e alunos e nas informações colhidas por meio das diversas técnicas de coleta de dados. Após este processo, estabelecemos três categorias de análise, de acordo com a figura 01.

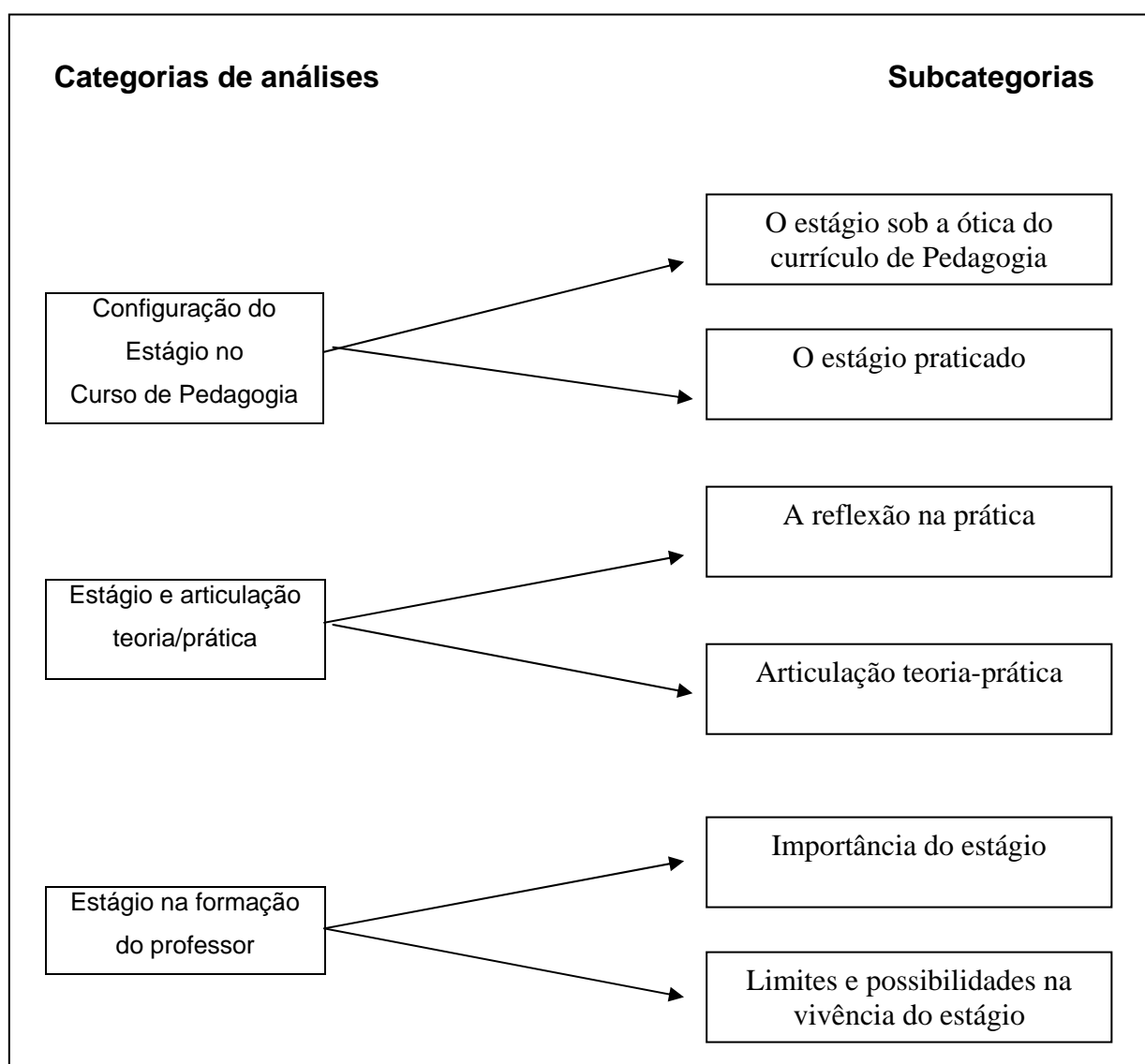


Figura 1: Organização das categorias e subcategorias de análise

Nesta perspectiva, as informações coletadas foram organizadas com base nas categorias e subcategorias, buscando proceder a uma análise de dados que possibilitasse a compreensão das informações advindas dos sujeitos pesquisados. Para que ocorresse um processo mais efetivo de interpretação, confrontamos os

dados com os referenciais teóricos que fundamentaram a pesquisa. Vale ressaltar que apenas a subcategoria *O estágio sob a ótica do currículo de Pedagogia* foi construída a partir da análise documental.

No capítulo seguinte abordaremos a história da formação de profissionais da educação no Brasil, analisando as legislações existentes e os estudos teóricos que tratam acerca da temática.

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E O DELINEAMENTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ASPECTOS HISTÓRICOS

*E a mente apavora o que ainda não é mesmo velho
Nada do que não era antes quando não somos mutantes*

Caetano Veloso

Neste capítulo apresentamos um breve resgate da história da formação de profissionais da educação no Brasil. Ao analisarmos as diversas legislações existentes, bem como os estudos realizados por pesquisadores que tratam sobre o tema, identificamos aspectos importantes que vão desde a criação das Escolas Normais, em 1833, aos dias atuais. Assim, são enfatizados leis, decretos, resoluções e demais tipos de regulamentações existentes acerca da temática. Pretendemos, com isso, oferecer uma visão de como o estágio supervisionado foi compreendido durante o trajeto histórico da formação docente, bem como destacar a interferência motivada pelos diversos contextos sócio-político-culturais nesse processo.

2.1 O Curso de Pedagogia no Brasil

Ao realizarmos uma análise acerca do estágio supervisionado na formação de professores no Curso de Pedagogia é importante considerar que as reformulações que os estágios passaram, conseqüências das interferências políticas e legais que visavam a (re) organização do Curso. Portanto, torna-se oportuno observar a

trajetória do próprio Curso, visto que os caminhos percorridos vinculam intimamente os dois aspectos.

Apesar de os cursos de formação de professores para as séries iniciais terem sido instalados no Brasil a partir de 1833, com a criação das Escolas Normais, a implantação do Curso de Pedagogia só ocorreu na década de 1930, período em que se discutia a implantação das primeiras universidades brasileiras (BRZEZINSKI, 2006). As idéias escolanovistas evidenciaram a importância da profissionalização dos professores que vinham sendo formados nas Escolas Normais, bem como os administradores e especialistas. Segundo Brzezinski (2006), o processo de institucionalização da formação de professores para o Ensino Médio e Normal foi fortemente influenciado pelos pioneiros da Escola Nova, que, dentre outras, reivindicavam a criação de universidades no Brasil. A instalação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e os institutos de educação como elemento integrante da universidade ocorreu no início da década de 1930.

A partir da segunda metade do século XIX várias Escolas Normais particulares foram criadas, não sendo superadas em quantidade pelo número de escolas públicas. Assim, o sistema particular de ensino reforça a importância de seus estabelecimentos na formação de professores. A Ordem dos Beneditinos de São Paulo, em 1901, criou a primeira Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, tendo o Instituto de Educação em anexo. Cabe destacar que, apesar de as escolas oficiais como a Escola Normal da Capital e o Instituto de Educação do Distrito Federal serem reconhecidos como escolas-modelo, foi no sistema particular que ocorreu a primeira experiência de formação de professores em nível superior (BRZEZINSKI, 2006).

As idéias liberais positivistas influenciavam mudanças educacionais. Benjamim Constant, em 1890, criou o *Pedagogium*, no Distrito Federal, com a pretensão de ser o primeiro centro de aperfeiçoamento de magistério após a Proclamação da República. No entanto, esse centro teve um período curto de existência e foi transformado num órgão de coordenação dos trabalhos pedagógicos no Brasil.

Assim, os estudos pedagógicos, em nível superior, para a formação de professores começaram a ser realizados em São Paulo, através da Escola Normal da Capital que, segundo Antunha (1975), foi reformada e transformada em Instituto

de Educação Caetano de Campos através do Decreto n. 5846/1933, sendo esta a etapa inicial da Faculdade de Educação da USP.

Dando prosseguimento à reforma na área da formação de professores, a Lei Federal n. 88, de 8 de setembro de 1933, autorizou a instalação de quatro Escolas Normais Primárias para formar os professores dos cursos preliminares e complementares. Esta lei também autorizou a implantação de um curso superior para formar os professores destas escolas e dos ginásios, anexo à Escola Normal da Capital (ANTUNHA, 1975). Vale ressaltar que a duração do curso era de apenas dois anos, enquanto os demais possuíam quatro anos, no mínimo, de duração. Em relação aos demais cursos superiores, percebe-se a existência de desprestígio. Todavia, essa proposta de Escola Normal Superior não foi implantada, passando a fazer parte do rol de frustrações de seus idealizadores. Esse mesmo percurso feito pela Escola Normal Superior paulista foi também realizado pelas primeiras universidades brasileiras, a Universidade de Manaus, em 1909, e a universidade do Paraná, em 1912, que também não lograram êxito.

A Escola Normal da Capital, transformada em Instituto Pedagógico de São Paulo, depois denominado Instituto de Educação Caetano de Campos, deu origem à Faculdade de Educação da USP (BRZEZINSKI, 2006). Embora no modelo originário não tenha sido prevista a formação de professores na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, em 1938 o Instituto de Educação foi transformado em Seção de Educação da Faculdade de Filosofia, logo após em Seção de Pedagogia e em Departamento de Educação.

De acordo com o Art. 10 do Decreto Federal n. 1.190/1939, os objetivos a serem atingidos por essa instituição eram: preparar trabalhadores intelectuais para o exercício de altas finalidades culturais de ordem desinteressada ou técnica; preparar candidatos ao magistério do ensino secundário, normal e superior e realizar pesquisa nos vários domínios da ciência, da Pedagogia, da literatura e da filosofia. No entanto, para Pimenta (2006), a proposta não obteve êxito, sendo reduzida gradativamente a uma apática escola superior especializada em formar professores. O sistema de formação implantado ficou conhecido como “esquema 3+1”, onde, no primeiro momento, com duração de três anos, formava o bacharel e o segundo, com um ano de estudos de Didática, formava o licenciado no elenco de disciplinas que formavam o curso de bacharelado.

O Curso de Pedagogia também seguiu esse padrão de formação. O bacharel em Pedagogia era formado para exercer as funções técnicas da educação. A dinâmica do curso concentrava as teorias da educação nos conteúdos específicos e o aprofundamento teórico efetuava-se no estudo de ciências auxiliares da Pedagogia. A disciplina Administração Escolar também estava inserida no currículo, visando à preparação do pedagogo para a organização e funcionamento da escola. Chagas (1976) considera que este modelo separa o conteúdo da Pedagogia do conteúdo da didática em cursos distintos, o que favorece a dissociação entre conteúdo e método, como se na formação para o magistério um não fosse em grande parte a função do outro.

Por mais de duas décadas o esquema 3+1 permaneceu no Curso de Pedagogia, sendo reforçado pelas regulamentações da Lei n. 4.024/61, que prescrevia, dentre outros, a fixação de um currículo mínimo para os cursos superiores.

No Parecer CFE n. 251/1962, que regulamenta o currículo mínimo do Curso de Pedagogia, duas vertentes defendem idéias contrárias sobre o destino do Curso: uma queria a extinção, por não possuir conteúdo próprio, e a outra pretendia a existência do curso, priorizando o conteúdo. Valnir Chagas, relator do Parecer, defende a tese de elevação de níveis de formação do professor, sugerindo a conciliação.

A Resolução CFE 2/1969, incorporada ao Parecer CFE 252/1969, no que concerne o Curso de Pedagogia, faz um afastamento do bacharelado e transforma-o em licenciatura, possibilitando a prática docente em sala de aula e o exercício de outras atividades pedagógicas não-docentes ou no exterior da escola. De acordo com Silva (2003), foi difícil classificar o Curso de Pedagogia como bacharelado ou licenciatura e o conselheiro Valnir Chagas, autor do Parecer, não obteve êxito na proposta de bacharelado, quando argumentava que o pedagogo não precisa de licença para atuar na docência, já que o pedagógico constitui o conteúdo do curso de Pedagogia. A respeito dessa questão, é importante destacar o que consta na Resolução CFE 2/1969:

fixação do currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia referente à formação de professores para o Ensino Normal e de especialistas em orientação, administração, supervisão e inspeção escolar (RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2006, p. 97).

Vale ressaltar que pelo Parecer CFE 252/1969 ficou claro o direito ao magistério primário aos que obtivessem diploma de Pedagogia. Porém, somente na década de 1970 é que o Curso de Pedagogia reforça sua função de formação pedagógica do magistério de nível médio. Ocorreu também, nessa época, a inclusão da educação especial no Curso.

Na contramão de tudo isso que vinha ocorrendo no final dos anos 60, a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, estabelece o objetivo geral da educação de 1º e 2º graus, no artigo 1º:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Para Pimenta (2006), isso resumia o Curso Normal a um acessório profissionalizante do segundo grau, embora seja reconhecido o interesse em colocar o exercício do magistério no campo profissional.

Neste contexto, em 1979 começaram a surgir os movimentos de profissionais que reivindicavam a organização dos cursos de formação de professores. Hoje, esses movimentos são representados pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que estabeleceu princípios norteadores para a revisão dos cursos. Em novembro de 1983, no Encontro Nacional que aconteceu em Belo Horizonte e reuniu representantes de associações de caráter profissional e científico, tivemos como resultado um Documento Final que destacava a formação do professor como educador para qualquer etapa ou modalidade de ensino e a docência como a base da identidade profissional de todo educador. As transformações ocorridas nessa época incluíram a introdução da formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental como uma das habilitações do Curso, extinção das licenciaturas curtas e diminuição da fragmentação entre as diversas habilitações.

Esses movimentos geraram várias discussões onde a educação recebeu uma considerável importância. Durante a Assembléia Nacional Constituinte, atos públicos foram realizados nas mais diversas regiões do país, em que professores, estudantes e funcionários de escolas reivindicavam mais recursos para a educação, democratização do ensino, valorização do professor, autonomia universitária, dentre

outras. Assim, após inúmeros debates, em 1988 é promulgada uma nova Constituição, que estabelece os seguintes princípios para o ensino no artigo 206:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade.

Com relação à formação de profissionais para a educação, a partir do início da década de 1990, a ANFOPE lidera o movimento em busca de alternativas que integrem Pedagogia e ensino no interior do Curso. Aliado a isso, as Instituições de Ensino Superior realizam os Fóruns de Licenciaturas, objetivando uma base nacional comum a todos os cursos de formação de professores, reconhecendo que a identidade do professor tem base na docência.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei de n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o artigo 62 estabelece que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Entretanto, mesmo tendo mantido as universidades como lócus dessa formação, cria os Institutos Superiores de Educação com esta única finalidade. Com o objetivo de fortalecer os Institutos Superiores de Educação, o Decreto Federal n. 3.276/1999 estabelece que a formação de professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental ocorrerá exclusivamente nos Cursos Normais Superiores, o que poderia descaracterizar o Curso de Pedagogia como licenciatura. Por outro lado, após muita discussão, o Decreto Presidencial n. 3.554/2000 substitui o termo “exclusivamente” por “preferencialmente”, numa tentativa de restabelecer o caráter de licenciatura do Curso.

Com esse propósito, a Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, estabelece no Art. 2º que as diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação infantil e nas Séries 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 nas demais áreas onde sejam requisitados conhecimentos pedagógicos. No parágrafo 2º fica explicitado que o Curso de Pedagogia propiciará:

- I - O planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;
- II - A aplicação ao campo da educação de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

Assim, evidencia-se o caráter multidimensional do Curso, sendo enfatizadas todas as áreas que permeiam o trabalho pedagógico, possibilitando ao egresso uma visão múltipla do campo educacional.

No parágrafo único do Art. 4º da Resolução CNE/CP n. 1/2006, encontramos previsto que 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.

É importante destacar que as atuais diretrizes para o Curso de Pedagogia possuem um caráter mais amplo, ao estabelecer o exercício de atividades educativas intra e extra-escolares. Dessa forma, observamos a configuração de um maior espaço de atuação dos egressos do Curso, ficando garantida a prática da atividade docente.

As Diretrizes Nacionais do Curso de Pedagogia definem o Curso como lócus da formação de professores prioritariamente para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e defendem a Pedagogia como campo teórico-investigativo

da educação, do ensino e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social. Dessa forma, as terminologias Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Administração Escolar e Inspeção Escolar, que eram as habilitações oferecidas, desaparecem e surge um conceito mais amplo sobre as finalidades de formação do pedagogo, compreendendo-o como um professor que também se desenvolverá nas ações de planejamento, execução e avaliação de atividades educativas.

Após a realização desse breve histórico acerca da trajetória do Curso de pedagogia no Brasil, que abordou desde a sua criação aos dias atuais, é relevante observarmos o percurso do Curso de Pedagogia da UESPI, o qual tem por objetivo a formação docente e possui como meta a formação de profissionais aptos a atuar nos diversos campos onde ocorre o fenômeno educacional.

2.2 Curso de Pedagogia da UESPI: uma contextualização

A formação de pedagogos no Piauí teve início na Universidade Federal do Piauí – UFPI, em 1975. Os profissionais formados ingressaram no mercado e também atuaram na implantação do Curso de Pedagogia da UESPI, além de trabalharem como docentes. Atualmente, a formação de pedagogos em nosso estado é assumida por instituições como UFPI, UESPI, IFPI, FSA, dentre outras.

O Curso de Pedagogia da UESPI foi instalado em 1986, quando foi criado o Centro de Ensino Superior do Piauí (CESP), que tinha como missão a formação de profissionais em nível superior para atuar no quadro docente da Secretaria Estadual da Educação. Notamos, assim, que, no nascimento, o Curso de Pedagogia assume a responsabilidade com a formação de profissionais docentes, em exercício, para contribuir com o desenvolvimento educacional do Piauí.

Neste contexto, o primeiro projeto pedagógico do Curso, elaborado em 1986, tinha como base a docência para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental e Magistério do 2º grau e, apesar de possuir a docência como base, a matriz curricular desse projeto apresenta uma nítida dissociação entre as disciplinas de caráter teórico e as de caráter prático-metodológico, conforme indicado no Quadro 01.

BLOCOS	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
I	- Matemática	60h
	- Introdução à Metodologia Científica	60h
	- Introdução à Filosofia	60h
	- Português I	60h
	- Realidade sócio-econômica e política brasileira	60h
	CARGA HORÁRIA DO BLOCO	300h
II	- Introdução à Educação	60h
	- Estatística Aplicada à Educação	60h
	- Filosofia da Educação	60h
	- Português II	60h
	- Sociologia Geral	60h
	CARGA HORÁRIA DO BLOCO	300h
III	- Psicologia da Educação	90h
	- Métodos da Pesquisa Pedagógica	60h
	- História da Educação	60h
	- Sociologia da Educação	60h
	CARGA HORÁRIA DO BLOCO	270h
IV	- Introdução à Lógica	60h
	- Economia da Educação	60h
	- Lingüística	90h
	-Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus	60h
	CARGA HORÁRIA DO BLOCO	270h
V	- Psicologia da personalidade	60h
	- Planejamento e Avaliação Educacional	60h
	- Currículos e programas	60h
	- Fundamentos e Métodos de Alfabetização	90h
	- Fundamentos Éticos da Educação	30h
	CARGA HORÁRIA DO BLOCO	300h
VI	- Psicodinâmica das relações humanas	45h
	- Educação Artística	45h
	- Recreação e jogos	45h
	- Elementos de Antropologia Cultural	45h
	- Didática	60h
	- Literatura Infantil	60h
	CARGA HORÁRIA DO BLOCO	300h
VII	- Comunic. e expressão: conteúdo e metodologia	75h
	- Ciências: conteúdo e metodologia	75h
	- Matemática: conteúdo e metodologia	75h
	- Estudos Sociais: conteúdo e metodologia	75h
	CARGA HORÁRIA DO BLOCO	300h
VIII	- Prática de Ensino I	105h
	- Prática de Ensino II	105h
	CARGA HORÁRIA DO BLOCO	210 h
CARGA HORÁRIA TOTAL		2250 h

QUADRO 1 Matriz Curricular do primeiro Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UESPI. (Adaptado).

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UESPI, (1986).

Observamos, pela quantidade em que estão apresentadas, que existe uma preponderância das disciplinas teóricas, que estão presentes na maior parte do curso. Somente no penúltimo bloco é que estão concentradas as metodologias, sendo que o estágio supervisionado, sob a forma de prática de ensino, ocorre no último bloco, com carga horária de 210 horas. Percebemos, dessa forma, que o perfil profissional do egresso aproxima-se mais do caráter técnico, colocando a base docente numa posição coadjuvante.

Desta forma, a habilitação para o magistério no Curso de Pedagogia contribuiu não somente para formar professores, mas também para a ampliação da quantidade de cursos da UESPI, principalmente os de licenciatura, o que resultou em respaldo pela sociedade, conferindo validade acadêmica e social ao Curso. Contudo, o caminho trilhado recebeu influências da política educacional brasileira no que se refere à formação de professores, onde alguns documentos legais regulamentadores da formação docente, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394 de 20 de dezembro de 1996 e o Decreto Federal n. 3.276/99, afetaram profundamente essa trajetória.

Assim, as modificações implementadas no Curso de Pedagogia da UESPI, ocorridas em 2001 e baseadas nos documentos acima referidos, resultaram na criação do Curso Normal Superior, com o objetivo de satisfazer a demanda por professores, e o curso de Pedagogia com as Habilitações em Supervisão e Administração Educacional, conforme indicado no Quadro 02, para formar gestores e supervisores educacionais. Desse modo, a instituição passou a contar com três tipos de curso para formar profissionais para a educação, visto que existiam as demais licenciaturas.

BLOCOS	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
I	- História da Pedagogia	60h
	- Lógica do Pensamento Científico	60h
	- Filosofia da Educação I	60h
	- Sociologia da Educação I	60h
	- Psicologia da Educação I	60h
	- Investigação da Prática Pedagógica I	75h
	CARGA HORÁRIA DO BLOCO	375h
II	- Filosofia da Educação II	60h
	- Sociologia da Educação II	60h
	- Psicologia da Educação II	60h
	- Metodologia da Investigação Pedagógica	60h
	- Avaliação Institucional	60h
	- Investigação da Prática Pedagógica II	75h

	CARGA HORÁRIA DO BLOCO	375h
III	- Política de Educação	60h
	- Organização da Educação Brasileira	60h
	- Gestão Educacional I	60h
	- Antropologia Educacional	60h
	- História da Educação	60h
	- Investigação da Prática Pedagógica III	75h
	CARGA HORÁRIA DO BLOCO	375h
IV	- Supervisão Educacional I	60h
	- Educação Comparada	60h
	- Planejamento Educacional	60h
	- Didática	60h
	- Teóricos da Educação Brasileira	60h
	- Investigação da Prática Pedagógica IV	75h
	CARGA HORÁRIA DO BLOCO	375h
V	- Gestão Educacional II	60h
	- Educação e Multimeios	60h
	- Avaliação Educacional	60h
	- Estatística Aplicada à Educação	60h
	- Comunicação e Educação	60h
	- Projetos Especiais I	100h
	CARGA HORÁRIA DO BLOCO	375h
VI	- Ética e cidadania	60h
	- Supervisão Educacional II	60h
	- Metodologia Aplicada à Educação	60h
	- Currículo	60h
	- Comportamento Humano nas Organizações	60h
	- Projetos Especiais II	180h
	CARGA HORÁRIA DO BLOCO	480h
VII	- Gestão Educacional III	60h
	- Educação Especial	60h
	- Educação de Jovens e Adultos	60h
	- Educação Infantil	60h
	- Projetos Especiais III	120 h
	CARGA HORÁRIA DO BLOCO	420 h
VIII	- Supervisão Educacional III	120h
	- Alfabetização	60h
	- Arte e Educação	60h
	- Seminário de Pesquisa	60 h
	- Projetos Especiais IV	100 h
	CARGA HORÁRIA DO BLOCO	400h
CARGA HORÁRIA TOTAL		3200 h

QUADRO 2 Matriz Curricular do segundo Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UESPI.

(Adaptado)

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UESPI, (2000).

A análise da matriz curricular do Curso torna clara a característica de bacharelado. As disciplinas integrantes do projeto compõem um todo que direciona o perfil profissional do egresso para a atuação eminentemente técnica, oferecendo pouco suporte para a docência. O estágio supervisionado está presente na forma de projetos especiais, totalizando 500 horas. Verificamos, comparando com o projeto anterior, que não ocorreram avanços, pois a docência encontra-se muito distante da preparação que é oferecida. Percebemos, neste contexto, que as ideias defendidas historicamente pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da

Educação (ANFOPE), explicitadas no item 2.1, não estavam presentes, fato que fez gerar discussões internas acerca do perfil e do campo de atuação profissional do egresso do Curso de Pedagogia da UESPI.

Nesse sentido, docentes e discentes ficaram insatisfeitos com relação à dicotomia presente no Curso de Pedagogia, pois havia a alegação de ocorrer uma perda de identidade. Isso provocou um descontentamento entre os sujeitos da academia, refletindo socialmente, de forma negativa, na imagem do Curso.

Desta forma, em 2004, com o objetivo de revitalizar o Curso, um grupo de professores do Centro de Ciências da Educação (CCE) iniciou uma discussão acerca do currículo tencionando construir uma proposta curricular que culminasse com o fim da dicotomia gerada pelas modificações que haviam sido implantadas, conforme indicado no Quadro 03. Nesse sentido, teve início a reformulação do Curso de Pedagogia, surgindo como consequência das alterações da política educacional e pela necessidade de atualização nas instituições formadoras buscando satisfazer as demandas advindas da sociedade.

BLOCOS	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
I	. Seminário de Introdução à Pedagogia	15h
	. Fundamentos Éticos da Educação	30h
	. Sociologia da Educação I	60h
	. Fund. Epistemológico. da Pedagogia	30h
	. Psicologia da Educação	60h
	. Metodologia. do Trabalho Científico	60h
	. Filosofia da Educação I	60h
	CARGA HORÁRIA DO BLOCO	315h
II	. História da Educação.....	60h
	. Educação e Mídias.....	60h
	. Sociologia da Educação II	60h
	. Fundamentos Antropológicos da Educação	60h
	. Psicologia da Educação II	60h
	. Filosofia da Educação II	60h
	CARGA HORÁRIA DO BLOCO	360h
III	. Educação e Movimentos Sociais	60h
	. Didática	75h
	. História da Educ. Brasileira.	60h
	. Prática e Pesquisa Educacional I	60h
	. Educação e Saúde	60h
	. Teoria de Currículo	60h
	CARGA HORÁRIA DO BLOCO	375h

IV	. Polt. Educ. e Org. da Ed. Básica	60h
	. História Social da Criança	45h
	. Currículo da Educação Infantil I	60h
	. Alfabetização	90h
	. Prática Pedagógica I	60h
	. Literatura Infante – Juvenil	60h
	CARGA HORÁRIA DO BLOCO	375h
V	. Política Pública e Financiamento Educação	60h
	. Geografia: Cont. e Metodologia	75h
	. História: Cont e Metodologia	75h
	. Prática e Pesquisa Educacional II	60h
	. Currículo da Educação Infantil II	60h
	. Arte e Educação	45h
	CARGA HORÁRIA DO BLOCO	375h
VI	. Língua Portuguesa: Conteúdo e Metodologia	75h
	. Matemática: Conteúdo e Metodologia.	75h
	. Psicopedagogia.	60h
	. Lúdico e Educação.	45h
	. Prática Pedagógica II	60h
	. Fundamentos da Educação Especial	60h
	. Corpo e Educação	30h
CARGA HORÁRIA DO BLOCO	405h	
VII	. Prática Pedagógica em Educação Infantil	200h
	. Ciências da Natureza: Cont. e Metodologia	75h
	. Gestão dos Processos Educativos I	60h
	. Prática e Pesquisa Educacional III	60h
	CARGA HORÁRIA DO BLOCO	395h
VIII	. Prática Pedagógica em Ensino Fundamental	200h
	. Gestão dos Processos educativos II	90h
	. Prática e Pesquisa Educacional IV – Redação TCC	90h
	. Educação de Jovens e Adultos	60h
	CARGA HORÁRIA DO BLOCO	440h
IX	. Prática Pedagógica em Gestão Escolar	200h
	. Prática e Pesquisa Educacional V – Redação e Defesa do TCC	200h
	CARGA HORÁRIA DO BLOCO	400h
	ATIVIDADES INDEPENDENTES	200h
	CARGA HORÁRIA TOTAL	3640h

QUADRO 3 Matriz Curricular do atual Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UESPI.

(Adaptado)

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UESPI, (2004).

Podemos observar, assim, que o Curso de Pedagogia, no seu projeto atual, apresenta avanços com relação ao projeto anterior. A matriz curricular encontra-se bem distribuída. As disciplinas de caráter teórico estão dispostas de forma a oferecer uma fundamentação com bastante consistência. Um outro aspecto que merece

destaque é a pesquisa presente no Curso. São cinco disciplinas de Prática e Pesquisa Educacional, que começam a ocorrer logo no terceiro bloco, enfatizando a importância da formação do professor-pesquisador. A Prática Pedagógica é um outro componente que recebe muita atenção no atual projeto. Está presente a partir do quarto bloco, em um total de cinco disciplinas. O estágio supervisionado, que ocorre sob a forma de prática pedagógica, acontece logo na segunda metade do Curso, favorecendo um entrelaçamento entre as diversas disciplinas e a inserção dos alunos nos espaços escolares para uma melhor compreensão das estratégias de atuação no campo de trabalho, além de oportunizar uma melhor articulação entre teoria e prática. Vale ressaltar, também, que a carga horária destinada ao estágio corresponde a 600 horas, atendendo às normas existentes para os cursos de licenciatura.

Assim, a proposta do Curso está alicerçada em uma concepção de Pedagogia consonante com as ideias defendidas historicamente por entidades representativas dos profissionais da educação. Para Brzezinski (2006), a docência é constituída como a base identitária do Curso de Pedagogia, identidade essa que foi construída através dos estudos, debates, discussões e reformas nos currículos do Curso. Nesta perspectiva, com base nos documentos da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia, Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP/MEC) e Comissão de Especialistas de Formação de Professores, através do Documento Norteador para Comissões de Autorização e Reconhecimento do Curso de Pedagogia, o Curso de Pedagogia da UESPI possui a docência como base, satisfazendo os pressupostos das entidades representativas dos educadores e os documentos legais.

Estes documentos foram elaborados baseados numa concepção educacional caracterizada como fenômeno sócio-histórico, multifacetado, que não se restringe ao ambiente escolar, pois a educação ocorre nas diversas fases da vida humana. Além disto, a Pedagogia é compreendida como o campo do conhecimento que se encarrega do estudo do referido fenômeno, fazendo uma integração entre as diversas ciências que inter cruzam a educação. Desse modo, segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UESPI (2004), o Curso tem como objetivo a

formação de profissionais para atuação no campo educacional, nas diversas formas de ocorrência do fenômeno educativo no meio social. Com este propósito, está calcado nos seguintes princípios: a) a concepção de formação docente que tem como fundamento o trabalho pedagógico escolar e não escolar e a docência como base da Pedagogia; b) o Curso de Pedagogia é, ao mesmo tempo, licenciatura e bacharelado, pois forma o profissional para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento em diversas áreas da educação.

Desta forma, o Curso de Pedagogia da UESPI prepara o profissional docente para a atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como enfatiza a formação em gestão do trabalho pedagógico, que inclui a gestão educacional, as atividades de planejamento, a coordenação, acompanhamento e avaliação de planos, projetos pedagógicos e políticas públicas concernentes à educação.

Percebemos, assim, que a preparação do pedagogo no Curso de Pedagogia da UESPI favorece a ressignificação do ensino de crianças e jovens, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação. Essa preparação consiste em bases que vão além da transmissão de conhecimentos, pois induz o profissional a assumir uma postura caracterizada pelo sócio-interacionismo.

Para que essa formação seja atingida, o Curso possui uma proposta curricular alicerçada nos seguintes fundamentos (UESPI, 2004):

- a) Estudos filosóficos, sociológicos, psicológicos, históricos, políticos e econômicos, com o objetivo de fortalecer a formação teórica imprescindível ao trabalho do pedagogo, que fará a articulação prática das diversas ciências;
- b) Estágios supervisionados que possibilitem a vivência, ao longo do Curso, de experiências que garantam a unidade entre teoria e prática;
- c) Compromisso com a formação do educador-pesquisador, habilitando o graduando para produzir conhecimentos pedagógicos necessários ao desenvolvimento da ciência da educação;
- d) Garantia de saberes referentes à gestão dos processos educativos desenvolvidos em espaços escolares e não escolares, bem como de saberes específicos relativos à docência da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental;

- e) Acompanhamento da instituição na realização de atividades complementares, de acordo com o interesse dos graduandos.

Com base nesses fundamentos, o pedagogo egresso da UESPI tem uma formação edificada sobre a docência, formação essa entendida como complexa e que engloba as demais atividades exercidas no espaço escolar e não escolar. Assim, a gestão educacional é compreendida como eixo de formação articulado à atividade docente, estabelecendo uma relação dialética imprescindível à formação do profissional. Desta forma, o Projeto Curricular do Curso de Pedagogia da UESPI (2004) possui os seguintes princípios teórico-metodológicos:

- a) A Pedagogia como ciência da educação – compreendendo-se a Pedagogia como uma ciência que tem como objeto de estudo o fenômeno educacional, busca-se entender o seu aspecto epistemológico;
- b) A docência é a base da Pedagogia – compreendendo-se que a prática de ensino oferece as condições necessárias para a articulação entre as demais atividades do pedagogo;
- c) Interdisciplinaridade – permitindo à Pedagogia integrar a contribuição de diversos saberes com o objetivo de estabelecer estratégias teórico-metodológicas eficazes para o processo ensino-aprendizagem;
- d) Gestão democrática da educação – este princípio permite a compreensão da organização e gestão do trabalho pedagógico tendo como ponto de partida a participação democrática dos membros da comunidade escolar;
- e) Sólida formação teórica no campo pedagógico – permite a análise da educação a partir dos seus aspectos psicológicos, filosóficos, históricos, sociológicos, políticos e econômicos, garantindo ao pedagogo a base teórica necessária ao exercício da profissão.

Os princípios presentes no Projeto Curricular do Curso de Pedagogia apontam para uma formação profissional que favorece a construção de competências exigidas para o exercício da docência no contexto sócio-educativo atual, na medida em que fornecem elementos teórico-metodológicos que permitem a realização de um trabalho docente que possa ser problematizado, refletido e ressignificado. Além desses, outros princípios teórico-metodológicos também estão listados no Projeto Curricular do Curso de Pedagogia:

- f) Compromisso com o caráter público da escola – busca-se eleger a escola como instituição cuja função social compreende a formação da cidadania dos

alunos, transmissão e produção de novos saberes, priorizando a escola como foco das discussões curriculares;

- g) Formação do professor-pesquisador – a pesquisa é um componente curricular presente no Curso desde os primeiros blocos, no intuito de permitir uma atuação de forma investigativa, buscando a construção de novos saberes que possam subsidiar as práticas pedagógicas;
- h) Vinculação teoria-prática – a prática pedagógica está presente como componente curricular desde o início do Curso, numa compreensão de teoria e prática como um todo indissociável na vivência de formação do aluno;
- i) Ética e sensibilidade afetiva – este princípio pressupõe a capacidade de compreensão do outro como um ser multideterminado e que precisa ser respeitado nas suas especificidades. Pressupõe, ainda, a capacidade de interação nos contextos escolares e não escolares com base em valores morais que enfatizem o bem comum;
- j) Estética – este princípio pressupõe uma compreensão de estética resultante da integração das diversas culturas, aliando o olhar artístico aos demais conhecimentos que dão base à educação.

Estes princípios evidenciam uma formação que estimula a relação com a natureza, com a construção de instituições sociais, bem como, com as modernas formas de convivência social. Vale ressaltar que essa formação não se restringe aos aspectos acadêmicos, visto que incita a um exercício profissional possibilitador da mobilização de conhecimentos, transformando-os em ação.

Sendo assim, o Curso de Pedagogia da UESPI está organizado em nove blocos semestrais totalizando 3.640 horas de atividades acadêmicas compostas de conteúdos científico-culturais, formação docente e atividades complementares, que devem ser integralizadas em, no mínimo, quatro anos e seis meses e, no máximo, sete anos. A atual estrutura curricular (UESPI, 2004) enfatiza os seguintes aspectos:

- a) Seminário de Introdução à Pedagogia – com carga horária de quinze horas e tem como objetivo esclarecer aos alunos sobre os fundamentos teórico-metodológicos do Curso, a estrutura da universidade como espaço de ensino, pesquisa e extensão e esclarecimentos sobre as atividades acadêmicas na universidade;
- b) Prática Pedagógica – presente em todos os componentes curriculares, de forma especial nas disciplinas de Prática Pedagógica, com o objetivo de

- propiciar aos alunos a vivência nos espaços onde ocorre o processo educativo, seja ele formal ou não formal;
- c) Estágio Supervisionado – ocorre a partir da segunda metade do Curso e é composto por três disciplinas de duzentas horas cada, ou seja, Prática Pedagógica em Educação Infantil, Prática Pedagógica em Ensino Fundamental e Prática em Gestão Escolar;
 - d) Prática e pesquisa – composta por cinco disciplinas com o objetivo de propiciar a prática de pesquisa ao longo do Curso, culminando com a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso – TCC;
 - e) Atividades Acadêmico-Científico-Culturais – AACC's – componente curricular que objetiva incentivar o aluno realizar estudos e práticas que favoreçam o enriquecimento de sua formação. Possui carga horária de duzentas horas, envolvendo atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão.

Estes aspectos destacados na estrutura curricular contemplam uma perspectiva teórico-prática, colocando as competências numa articulação com a educação, numa compreensão de vinculação direta com a sociedade. Desta maneira, percebemos a existência de uma capacidade de ir além da dimensão teórica, estando o profissional apto a mobilizar o conhecimento em situações reais.

Nesta perspectiva, a UESPI oferta um Curso de Pedagogia que habilita os egressos para atuarem na docência da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental tendo como eixo a Gestão Educacional, visando a formação de profissionais para atuarem na educação em suas múltiplas possibilidades de manifestação na sociedade. É importante ressaltar o significado do Curso de Pedagogia para a sociedade piauiense, onde a carência por profissionais da educação com formação em nível superior ainda é uma realidade, principalmente nos municípios mais distantes da capital e nas zonas rurais. Além disso, o Curso de Pedagogia oferece contribuição para o desenvolvimento social e econômico do Piauí, vez que participa da formação de profissionais competentes no campo educacional habilitados a realizar intervenções nas diferentes realidades onde ocorre o processo educativo.

Após contextualizarmos o Curso de Pedagogia da UESPI, é importante considerarmos a trajetória do estágio supervisionado, aspecto compreendido como eixo prioritário na formação docente, entendido como espaço de articulação entre teoria e prática.

2.3 Aspectos históricos do Estágio supervisionado nos cursos de formação docente

Os cursos de formação de professores foram fortemente influenciados pelas mudanças ocorridas no meio social entre as décadas de 1940 e 2000. Nesse contexto, destacamos as orientações pedagógicas concernentes ao estágio supervisionado e à prática de ensino que são oriundas das políticas educacionais estabelecidas para a formação docente, tomando-se como base as principais legislações de cada época, o que permitiu uma percepção de como o Estágio Supervisionado foi tratado durante o processo histórico de formação docente, bem como possibilitou uma compreensão do papel que exerce na formação do professor, estimulando uma relação entre a teoria e a prática em um processo que se complementa.

No âmbito desta questão, de acordo com Pimenta e Lima (2007), torna-se importante ressaltar que, no momento atual, vemos o estágio supervisionado como possibilitador de discussões acerca das vivências dos alunos, assumindo um caráter reflexivo e crítico, direcionado para uma investigação da realidade, através de reflexões entre os professores-orientadores e os alunos/futuros professores, bastando para isso ser programado e desenvolvido buscando atingir esse objetivo. Isso sinaliza para a existência de uma proposta pedagógica que busque tornar o estágio um componente importante na formação da identidade do professor, superando a dimensão tecnicista, em um processo onde teoria e prática estejam articuladas.

Assim, na perspectiva de enfatizar os caminhos trilhados pelo estágio supervisionado na formação de professores, vale lembrar que entre as décadas de 1920 e 1930 os movimentos educacionais no Brasil tiveram bastante relevância. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, foi o ponto alto desses movimentos, que buscavam o estabelecimento de uma nova política para a educação. No entanto, em 1937 inicia-se uma política que desenvolve a centralização no meio educacional.

As Escolas Normais, as antigas escolas de formação de professores, possuíam organização e estrutura próprias em cada estado. A Prática de Ensino, momento em que ocorria o estágio supervisionado, assim como os demais componentes da estrutura curricular, era organizada de forma diferenciada. Porém,

com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal, de 2 de janeiro de 1946 (decreto-Lei n. 8530/46), a situação dos cursos passa a ser unificada, onde todos os estados têm um currículo único com as finalidades de promover a formação docente necessária às escolas primárias, habilitar administradores destinados às mesmas escolas e desenvolver e propagar conhecimentos e técnicas relativos à educação da infância.

Essa lei também oferece a possibilidade de acréscimo e desdobramento de disciplinas, o que pode causar algumas dissonâncias, de acordo com Pimenta (1997 p. 27):

[...] a Lei Orgânica, ao regulamentar o ensino Normal no país através de diferentes cursos, regulamenta a imprecisão quanto às disciplinas Didática, Metodologia e Prática de Ensino. E explicita claramente a necessidade da prática de ensino primário na formação do professor (como regente, professor ou especialista).

O Ensino Normal, com a Lei Orgânica do Ensino Normal, de 2 de janeiro de 1946 (decreto-lei n. 8530/46), ficou dividido em cursos de 1º e 2º ciclos. As Escolas Normais Regionais, de primeiro ciclo e que formavam os regentes do ensino primário, eram assim caracterizadas: duração de quatro anos; matérias de cultura geral predominavam na estrutura curricular; as disciplinas Psicologia e Pedagogia, e Didática e Prática de Ensino só eram estudadas na quarta série do curso.

Romanelli (2005, p. 164) destaca a forma como estavam distribuídas as disciplinas em suas respectivas séries:

Disciplinas	Série
Português	I II III IV
Matemática	I II III
Geografia Geral	I
Geografia do Brasil	II
História Geral	III
História do Brasil	IV
Ciências Naturais	III
Anatomia e Fisiologia Humanas	III
Higiene	IV
Educação Física	I II III IV
Desenho e Caligrafia	I II III IV
Canto Orfeônico	I II III IV
Trabalhos Manuais	I II III
Psicologia em Pedagogia	IV
Didática e Prática de Ensino	IV

Notamos, a partir do quadro, que as disciplinas de cultura geral eram predominantes com relação às disciplinas da área profissional. Como o Curso possuía caráter profissionalizante, as disciplinas de formação específica deveriam ter recebido mais atenção, ao invés de aparecerem somente na última série do Curso.

De forma diferente, o curso Normal do segundo ciclo era assim caracterizado:

- a) duração de três anos;
- b) estrutura curricular incluindo Biologia Educacional, Psicologia Educacional, Metodologia do Ensino Primário, Sociologia Educacional, História e Filosofia da Educação;
- c) Prática de Ensino constante como disciplina na 3ª série do curso.

Consoante Mendes Sobrinho (2002, p. 48), as disciplinas constantes do currículo, com suas respectivas séries, são:

SÉRIE	DISCIPLINAS
1º	Português, Matemática, Física e Química, Anatomia e Fisiologia Humanas , Música e Canto, Desenho e Artes Aplicadas, Educação Física e Recreação e Jogos.
2º	Biologia Educacional , Psicologia Educacional, Higiene e Educação Sanitária , Metodologia do Ensino Primário, Desenho e Artes Aplicadas, Música e Canto, Educação Física e Recreação e Jogos.
3º	Psicologia Educacional, Sociologia Educacional, História e Filosofia da educação, Higiene e Puericultura , Metodologia do Ensino Primário, Desenho e Artes Aplicadas.

Dessa forma, é possível perceber que o Curso Normal de segundo ciclo possuía um currículo mais diversificado e especializado, dando ênfase à parte profissionalizante.

Com relação à formação do professor em nível superior, o Decreto-Lei n. 1190 de 1939 estabelece a organização dos cursos superiores de licenciatura. Por meio desse decreto, é criada a Faculdade Nacional de Filosofia, que tem como finalidades, estabelecidas no artigo 1º:

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica; b) preparar candidatos ao

magistério do ensino secundário e normal; c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituam objeto do seu ensino.

Assim, os currículos básicos das instituições foram adaptados para formar bacharéis e licenciados para diversas áreas. O decreto estabelece a duração de três anos para a formação dos bacharéis, onde, adicionando-se um ano de curso de Didática, formar-se-iam os licenciados. Esse modelo ficou conhecido como “esquema 3+1”.

Nesse processo percebemos que a separação entre conteúdo e método se faz presente, o que ainda é notório em muitos cursos de formação de professores, tornando a prática de ensino algo bastante distante da formação. É evidente a preponderância dos conhecimentos científicos sobre os conhecimentos pedagógicos, sendo estes de grande importância para a formação docente.

Alguns anos depois, com a promulgação da Constituição de 1946, foi possibilitado aos estados e ao Distrito Federal organizarem seus próprios sistemas de ensino, o que sinalizava para o fim da fase centralizadora na educação. Leite (1994) destaca que a liberdade de pensamento foi assegurada pela adoção de uma nova Constituição, caracterizada pela busca de direitos e liberdades individuais com a interferência do Estado. A Reforma Geral da Educação Nacional ocorreu com a Lei de Diretrizes e Bases n. 4024 de 1961, proposta pelo então Ministro da Educação Clemente Mariani.

Contudo, notamos que os avanços desejados com a promulgação da Lei n. 4024 de 1961 não ocorreram, pois interferências políticas carregadas de heranças culturais nas formas de atuação impediram que fosse criado um sistema educacional consonante com o sistema de produção do país, sendo desperdiçada a oportunidade de um progresso social.

Para Romanelli (2005, p. 181), essa lei contribuiu para a ocorrência de um processo de descentralização do currículo, como se destaca:

A quebra da rigidez e certo grau de descentralização. A sua única vantagem, talvez, esteja no fato de não ter prescrito um currículo fixo e rígido para todo o território nacional, em cada nível e ramo. A possibilidade de os Estados e os estabelecimentos anexarem disciplinas optativas ao currículo mínimo, estabelecido pelo Conselho Federal de Educação, foi, sem dúvida, um progresso em matéria de legislação.

No que se refere à formação docente, um movimento muito forte de questionamento dos cursos de formação surgiu no início da década de 1960. Esse questionamento envolvia a dicotomia entre a formação teórica e a formação prática. A prática presente na formação docente era baseada em parâmetros de reprodução, não havendo uma preocupação com as especificidades de cada realidade. A expectativa que se tinha, com relação ao professor, era de que ele exercitasse e imitasse modelos. Com relação a isso, Pimenta (1997, p. 39-40), enfatiza:

Em análise dos cursos de aperfeiçoamento dos professores primários, feita pelo INEP e pelo Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1961), sugere-se que as aulas partam de problemas reais; que haja demonstrações práticas; que nas matérias relativas ao ensino se faça análise dos assuntos dos programas do primário tanto na parte dos conteúdos quanto no que se refere aos recursos de ensino; que os cursos de Psicologia tratem dos problemas que se apresentam aos professores de classe, obtidos por informações destes e que haja maior oportunidade de observação de aulas de bons professores por parte das professorandas.

O Parecer n. 292/62, do Conselho Federal de Educação, define que “os currículos mínimos dos cursos de licenciatura compreendem as matérias fixadas para o bacharelado, convenientemente ajustadas em sua amplitude, e os estudos profissionais que habilitem ao exercício do magistério no ensino médio”. Torna-se claro que o “ensinar” antecede o “como ensinar”, direcionando para a inclusão de conteúdos fixos de cada curso e estudos que relacionem o aluno e o método.

A formação didática para o magistério inclui matérias pedagógicas como Didática, Elementos de Administração Escolar, Psicologia da Educação e a Prática de Ensino das matérias que sejam objeto da habilitação, na forma de estágio supervisionado.

A disciplina Elementos de Administração Escolar dá lugar à disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau pelo Parecer n. 627/69. As disciplinas constituem 1/8 das horas de trabalho, sendo essa a duração mínima para cada curso de licenciatura, enquanto o estágio supervisionado tem duração mínima de 5% da carga horária do curso.

No período seguinte, entre as décadas de 1950 e 1960, o Brasil viveu um tempo de efervescência política. Fortes movimentos reivindicatórios envolvendo questões ligadas à economia e à política eclodiram no cenário brasileiro. Nesse momento, em 1964, os militares, apoiados pelas classes média e empresarial, organizaram o golpe de Estado. No que toca à política educacional, alguns acordos

foram estabelecidos entre MEC/USAID, abrangendo a organização, estrutura e planejamento de todo o sistema de ensino.

Os princípios da organização de empresas vigoraram no período, em que os modelos técnicos de produção passaram a ser o parâmetro para um sistema que configuraria a profissionalização, indo do Ensino Fundamental ao Ensino Superior.

Dessa forma, através da Lei n. 5692/71, foram estabelecidas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Além disso, foi estabelecida a Reforma Universitária, por meio da Lei Federal n. 5540/68. No que concerne à formação de professores, o artigo 30 da Lei 5692/71 destaca:

Art. 30- Formação mínima para o exercício do magistério:
a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries – Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério (HEM);
b) no ensino de 1º grau, da 5ª à 8ª séries – Habilitação Específica de Grau Superior, ao nível de Graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração;
c) em todo o ensino de 1º e 2º graus – Habilitação Específica obtida em curso superior de graduação, correspondente à Licenciatura Plena.

Essa norma deixa a formação de professores para as Séries Iniciais restrita ao nível de 2º grau, que passa a ser chamada de Habilitação Específica para o Magistério (HEM), fazendo parte, assim, do rol de habilitações profissionalizantes que começam a ser organizadas no Brasil, tendo duração de três anos.

Esse Curso possuía a seguinte estrutura curricular:

- a) educação geral – nos dois primeiros anos – com formação integral do futuro professor;
- b) formação especial – no 3º ano – constituída de Fundamentos da Educação, Estrutura da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau e Didática, incluindo a Prática de Ensino, sob a forma de Estágio Supervisionado.

No currículo da HEM, a Prática de Ensino foi organizada conforme o Parecer CFE 349/72, que estabelece:

A Didática fundamentará a Metodologia do Ensino, sob o tríplice aspecto de planejamento, de execução do ato docente-discente e de verificação da aprendizagem, conduzindo à Prática de Ensino e com ela identificando-se sob a forma de Estágio Supervisionado. Deverá a Metodologia responder às indagações que irão aparecer na Prática de Ensino, do mesmo modo que a Prática de Ensino tem que respeitar o lastro teórico adquirido da Metodologia.

Sob a forma de estágio supervisionado, a prática de ensino deveria estar incluída na Didática e ser efetivada nas escolas, a partir do artigo 4 desse parecer:

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

As reformas ocorridas no meio educacional seguiam uma tendência “tecnicista”, cujo trabalho docente foi sendo caracterizado pela perda do direito de decisão do professor, cabendo a estes apenas elaborar um planejamento e executar ações estabelecidas pelo órgão gestor. Assim, o trabalho desenvolvido nas escolas tornou-se reflexo da organização e administração dos órgãos públicos.

A Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982, faz uma alteração da Lei n. 5.692/71. Mesmo assim, permanece a falta de integração entre as disciplinas do núcleo comum e do núcleo profissionalizante e o estágio segue o mesmo padrão do Curso Normal, com as etapas de observação, participação e regência.

Gradativamente, essa concepção de estágio foi sendo superada. A explicação para isso encontra-se no cenário político desenhado a partir de meados da década de 80, com o fim do regime militar. Para Libâneo (1985), cabia ao professor saber articular, na mesma proposta, o político e o pedagógico. Competência profissional e compromisso político surgem como necessidade da formação docente. Desta forma, a relação docente/discente era considerada a base da pedagogia dialógica, não-diretiva, que assegurava ao discente o direito de se manifestar. Nesta perspectiva, o estágio supervisionado, sob a forma de Prática de Ensino, é visto por um outro enfoque, em que, segundo Marcondes (2001, p.101):

Os estudantes-professores seriam encorajados a colaborar, além dos estágios regulares em escolas da comunidade, em experiências extracurriculares como ensinar a alunos jovens e adultos analfabetos, a desenvolver experiências educacionais alternativas em favelas e zonas pobres, ligadas a associações de moradores e escolas comunitárias.

Desse modo, durante a década de 1980, os movimentos de educadores iniciados em meados da década de 1970 foram fortalecidos e as reflexões acerca da formação do professor passaram a ser mais frequentes. Estes movimentos pretendiam reformular os Cursos de Pedagogia e Licenciaturas e revitalizar o Ensino Normal.

Para corresponder a essas expectativas, ocorreram diversos debates e fóruns de discussão que contaram com a participação de estudantes e educadores de todo o Brasil. Nesse momento é criado o Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, que fez uma articulação com os comitês regionais. Mais tarde, em 1983, o Comitê Nacional foi constituído em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE). Para Brzezinski (2006), a CONARCFE, em 1990, foi transformada em Associação Nacional pela Formação do Profissional da Educação (ANFOPE), que, defendendo uma base nacional comum, estabeleceu os seguintes princípios para a estruturação e reorganização dos cursos de formação dos profissionais da educação:

- a) sólida formação teórica e interdisciplinar;
- b) unidade entre teoria e prática;
- c) gestão democrática da escola;
- d) compromisso social do profissional da educação;
- e) trabalho coletivo e interdisciplinar;
- f) formação continuada como direito dos profissionais da educação.

Assim, segundo Pimenta (2006), é apresentada a proposta do Centro Específico de Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) com a intenção de formar professores para a pré-escola e para as quatro séries iniciais do 1º grau. Os CEFAM's possuíam uma estrutura curricular que incluía a parte comum, direcionada para a formação geral, e parte diversificada, direcionada para a formação especial.

Neste sentido, vale lembrar que os Estados buscaram definir propostas específicas para a formação docente. Um exemplo é a deliberação do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, de n. 30/87, que estabelece a seguinte estrutura para a Habilitação Específica de 2º grau para o Magistério:

- 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 parte diversificada;

- a parte diversificada compreenderá: Fundamentos 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.

Percebemos, desta forma, que o estágio supervisionado, bem como toda a estrutura curricular, estão organizados numa tentativa de articular os princípios oriundos dos debates e discussões com as definições da legislação que se encontrava em vigor, buscando diminuir os efeitos tecnicistas de educação por ela produzidos.

Por outro lado, com a entrada em vigor da Lei de Diretrizes e Bases n. 9394, em dezembro de 2006, ficou estabelecida a exigência de formação superior para o exercício da docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, por meio do Curso Normal Superior ou Licenciatura plena em Pedagogia. Essa Lei fez surgir outros encaminhamentos no que se refere à formação dos profissionais para a educação básica, ao estabelecer novos parâmetros para essa formação. No entanto, cabe enfatizar que muitas das expectativas geradas durante os movimentos organizados pelas entidades acadêmicas e científicas ainda estão distantes da realização. Além disso, uma série de regulamentações referente à formação de professores se seguiu após a promulgação da Lei.

Nesta perspectiva, o Parecer CNE/CP 9/2001 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, enfatizando a importância da articulação entre teoria e prática e ressalta que “a prática na matriz curricular não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso”. Estabelece, ainda, que os diferentes conhecimentos e experiências deverão ser mobilizados e articulados em todas as áreas e disciplinas, permeando todo o Curso. A idéia de prática como componente curricular é reforçada pelo Parecer, que destaca na página 23:

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

No que diz respeito aos estágios, a proposta do Parecer CNE/CP 9/2001 foi alterada pelo Parecer CNE/CP 27/2001, estabelecendo o seguinte:

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

O estágio curricular supervisionado de ensino é enfatizado pelo Parecer 28/2001 como outro componente do currículo obrigatório. Deve ser integrado ao projeto pedagógico do curso, sendo iniciado a partir da segunda metade do curso, como culminância da relação entre teoria e prática. Assim, deverá ser uma atividade bastante articulada com a prática e o trabalho produzido na instituição formadora.

A Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, baseada nos Pareceres 9/2002 e 27/2001, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, no curso de licenciatura plena, destacando o seguinte:

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

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

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

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

Ao estabelecer princípios, fundamentos e formas de organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino, esta Resolução enfatiza formas de superação da imitação de modelos, destacando a prática numa dimensão interdisciplinar. Além disso, propõe a ação-reflexão-ação, apontando para a solução de situações-problema. O uso das diferentes tecnologias também é considerado, sendo uma possibilidade de enriquecer o trabalho pedagógico. Notamos, portanto, a intenção de fortalecer a base docente nos cursos de licenciatura. Também é importante destacar a ênfase conferida às relações entre a instituição formadora e a escola campo de estágio, o que deverá propiciar a oportunidade de um melhor acompanhamento, bem como análises mais consistentes e intervenções mais eficientes no desenvolvimento da prática.

A Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, respaldada no Parecer CNE/CP 28/2001, estabelece a seguinte duração e carga horária dos cursos de licenciatura:

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

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

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

III – 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV – 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 horas.

Fica claro, desta forma, que as licenciaturas deverão contemplar a prática docente ao longo do curso, garantindo, assim, uma articulação entre teoria e prática que possibilite uma maior consistência da preparação docente.

Para o Curso de Pedagogia, especificamente, o Parecer CNE/CP n. 5/2005, aprovado em 13 de dezembro de 2005, estabelece as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, onde o Curso terá uma carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim organizado:

- 2800 horas dedicadas às atividades formativas, como assistência às aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;
- 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;
- 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

É notória a importância das práticas docentes enfatizadas no Parecer. Essas práticas deverão ser desenvolvidas desde o início do Curso, oportunizando a observação e o acompanhamento, a participação nas atividades de planejamento, na execução e avaliação do processo educativo realizado tanto no ambiente escolar como em ambiente não escolar.

Com relação ao estágio supervisionado, o Parecer estabelece que:

[...] deverá ser realizado ao longo do curso, em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na modalidade Normal e/ou 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.

Cabe destacar a ação do professor supervisor na orientação do estágio curricular, que deverá oportunizar ao aluno a análise, reflexão e interpretação da realidade do seu campo de estágio, oferecendo oportunidades para que possa haver ações e intervenções no contexto real, podendo construir a sua prática a partir de suas experiências.

Martins (*apud* LISITA, 2006, p. 39-40) desenvolve uma experiência que:

[...] se concretiza por meio de um trabalho coletivo de ação-reflexão-ação, envolvendo a seguinte metodologia: a) descrição das práticas cotidianas dos professores; b) explicação da prática a partir de uma primeira aproximação teórica da realidade, baseada nas tendências educacionais; c) análise da prática a partir de referenciais teóricos que possibilitam uma compreensão mais aprofundada de suas razões de ser, numa perspectiva

de totalidade; e d) elaboração de propostas concretas de ação a serem implementadas nas escolas.

Por esse conjunto de atividades vislumbramos uma real possibilidade de articulação entre teoria e prática utilizando a reflexão coletiva.

Diante de tudo que foi exposto, é oportuno enfatizar que as regulamentações estabeleceram novas formas de organização e estruturação dos cursos de formação de professores, tendo ocorrido redirecionamentos significativos nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura e de Pedagogia, colocando a formação docente como ponto importante na pauta das reformulações nas instituições formadoras.

Nessa perspectiva, o estágio supervisionado passa por modificações de acordo com cada contexto, de forma que possa favorecer o desenvolvimento de um processo articulador da formação docente, como veremos a seguir.

CAPÍTULO III

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

*Um homem que veio do pó
É o que transforma o pó em ouro*

Cazuza

3.1 Estágio supervisionado e prática pedagógica: configurações atuais

No mundo globalizado em que nos encontramos, a veiculação de informações é constante e existe a necessidade de recebê-las e entendê-las no tempo em que elas ocorrem. As certezas dão lugar aos questionamentos e às dúvidas. Assim, torna-se relevante considerar a escola, inserida nesta realidade, e pensar o estágio supervisionado como fator de influência na prática pedagógica do professor.

Neste sentido, entendemos as transformações pelas quais deve passar o cotidiano escolar, sendo necessário considerar os fatores que interferem na prática do professor, confrontando sua prática pedagógica contextualizada numa realidade em que tudo se modificou, tendo-se a clareza da situação social, política, econômica e cultural que caracteriza o mundo contemporâneo. No âmbito dessa realidade, está a percepção de que o docente deverá participar de um processo de formação capaz de responder à demanda de um profissional crítico, reflexivo, pesquisador e capaz de realizar as alterações que forem necessárias à sua prática pedagógica.

Segundo Pimenta (1997), a sociedade exige uma educação capaz de preparar o cidadão social, técnica e cientificamente. Assim, ao professor cabe a mediação entre a sociedade da informação e os alunos, visando, por meio da atividade reflexiva, construir um humano que seja produto da sabedoria exigida.

A formação de um profissional que seja competente nos aspectos teórico e prático é uma necessidade. Essa formação deverá integrar conhecimentos específicos e pedagógicos que favoreçam a compreensão da ação educativa para a assunção de novas práticas pedagógicas dentro de uma postura crítica, produzindo uma ciência pedagógica fundamentada teoricamente.

Nesta perspectiva, Piconez (1991) aponta que o estágio supervisionado vem se desenvolvendo como um componente teórico-prático, pois possui uma caracterização ideal, teórica, subjetiva, articulada com várias posturas educacionais, e uma caracterização real, material, social e prática, inserida no contexto escolar.

Assim, no contexto atual, saber ler uma informação, analisar e interpretar dados, manipular instrumentos eletrônicos, que são saberes da área tecnológica e científica, é uma exigência para responder às necessidades da sociedade contemporânea. Neste sentido, o estágio supervisionado, como componente teórico-prático, configura-se como espaço propício para a produção dos diversos saberes necessários à profissão docente no mundo atual, onde os sujeitos devem ser capazes de contextualizar, planejar e gerir a sua ação pedagógica.

A configuração social atual requer profissionais dinâmicos, competentes, autônomos, criativos, com iniciativa própria, capazes de questionar as situações e encontrar meios para superar os desafios. Dessa forma, apropriar-se de saberes ligados à prática pedagógica torna-se uma necessidade dos profissionais da educação, pois a atividade docente requer situações educativas planejadas e criativas, numa postura crítica que priorize a participação nos contextos intra e extra-escolares.

Para Castro (2000), o estágio supervisionado precisa oferecer condições para que os diferentes saberes aprendidos revertam-se em capacidades específicas no exercício docente ao aproximar o aluno-professor da realidade concreta, futuro campo profissional.

3.2 O estágio como espaço de articulação teoria-prática

O processo de formação de professores recebe influências de diversos fatores. Devido à complexidade desse processo, esses fatores nem sempre podem ser suficientemente entendidos. Nesse contexto está o estágio supervisionado, visto ser ele uma das variáveis que interagem nessa formação. Assim, ao se buscar

compreender a concepção atual acerca do estágio, vemos a existência da tentativa de articular a atividade teórica com a atividade prática. Para Pimenta (2007 p. 44):

A produção da década anterior é indicativa dessa possibilidade, quando o estágio foi definido como atividade teórica que permite conhecer e se aproximar da realidade. Mais recentemente, ao se colocarem no horizonte as contribuições da epistemologia da prática e se diferenciar o conceito de ação (que diz dos sujeitos) do conceito de prática (que diz das instituições), o estágio como pesquisa começa a ganhar solidez.

Ao possibilitar, aos futuros professores, uma estreita interação com o seu futuro campo de atuação, o estágio supervisionado caracteriza-se como um momento fundamental. A formação do professor é favorecida, nesse âmbito, pela vivência nas diferentes situações de ensino-aprendizagem e a apreensão das dinâmicas de interação entre os elementos que compõem a prática pedagógica. Dessa forma, o estágio supervisionado iniciará a preparação do futuro professor para o exercício da atividade docente, de acordo com a forma de organização e o desenvolvimento que os professores e supervisores de estágio lhe atribuírem. É importante ressaltar, ainda, que o estágio deve possibilitar o pensamento prático. Segundo Gómez (1995 p.112):

O pensamento prático do professor não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido. Aprende-se fazendo e reflectindo na e sobre a acção. Através da prática é possível apoiar e desenvolver o pensamento prático, graças a uma reflexão conjunta (e recíproca) entre o aluno-mestre e o professor ou o tutor.

Nesta perspectiva da racionalidade prática, o supervisor do estágio deve ser:

[...] responsável pela formação prática e teórica do futuro professor, deve ser capaz de actuar e de reflectir sobre a sua própria acção como formador. Deve perceber que a sua intervenção é uma prática de segunda-ordem, num processo de diálogo reflexivo com o aluno-mestre sobre as situações educativas. (GÓMEZ, 1992, p. 112-113).

De acordo com o paradigma do pensamento prático, o estágio supervisionado é compreendido como um processo de investigação, onde o professor posiciona-se, através de uma atitude de análise, produção e criação, a respeito da sua ação no interior da própria prática, o que nega a relação de neutralidade com a prática, postulado da racionalidade técnica. Através da observação e análise, num processo de vivência e interação profissional com a prática, o professor obtém conhecimento

dessa prática (SCHÖN, 1992). Assim, o estágio desenvolve-se de forma a possibilitar aos discentes e professores a interação com as concretas situações de ensino, a fim de que possam fazer uma leitura crítica da realidade escolar e educacional.

Entendemos que há a necessidade de articular teoria e prática na formação do professor, sendo, desse modo, o estágio supervisionado elemento importante nessa articulação. Nesse sentido, o estágio, numa perspectiva que visa à superação da dicotomia teoria/prática, é compreendido como uma atividade que é, simultaneamente, prática e teórica. Prática enquanto subordinada a uma instituição (escola), que tem cultura própria, com finalidades definidas. Teórica por ser uma atividade que busca conhecer, fundamentar, dialogar e intervir na realidade. Concebemos, portanto, esse componente curricular como uma ação reflexiva, que envolve prática e teoria como aspectos indissociáveis. De acordo com essa compreensão, Alves e Garcia (2002, p.77) afirmam:

A teoria será permanentemente confrontada com o concreto social/escolar, e este será olhado a partir da teoria, recuperando-se a unidade dialética teoria-prática. Mas apreender o real exige mais do que o olhar da Filosofia, Sociologia, Psicologia ou Antropologia. Exige a articulação das diferentes áreas do conhecimento na interdisciplinaridade, redefinindo método e categorias.

Sob este prisma, o estágio supervisionado torna-se relevante por ser a oportunidade do discente/professor, ao adentrar as escolas campo de estágio, confrontar-se com esse concreto social/escolar, percebendo-o com o embasamento teórico, ao tempo em que esse embasamento vai sendo reelaborado com a reflexão acerca da realidade.

Nos últimos anos a formação do professor crítico-reflexivo passou a merecer maior destaque no meio educacional. Isso significa que o professor deve estar preparado para a atividade reflexiva sobre a ação pedagógica que realiza na sala de aula ou no âmbito da instituição escolar como um todo. Nesse sentido, é necessário que ele tenha gosto pelo estudo e que busque a atualização teórico-pedagógica. De acordo com Freire (1996), é esse gosto pelo estudo, pelo conhecimento, pela ação crítico-reflexiva que supera a curiosidade ingênua e faz com que o docente torne-se epistemologicamente curioso. Segundo este autor, a curiosidade ingênua associa-se

ao saber do senso comum, enquanto a curiosidade epistemológica aproxima-se do objeto cognoscível criticizando-o, embora ambas tenham a mesma essência.

Assim, ao analisar a temática do docente como profissional reflexivo, Contreras (2002) enfatiza o fato de que houve mais uma difusão do termo reflexão do que uma concepção concreta sobre a mesma. Segundo este autor, a reflexão inserida na epistemologia da prática, enquanto reflexão-na-ação, requer uma contextualização histórico-crítica da ação docente, considerando-se as condições históricas e sociais em que foram construídos os modos de compreender a prática educativa.

A perspectiva que compreende o docente como prático-reflexivo considera a atividade docente como profissão. O profissional realiza ações intelectuais, no interior da sua profissão, autonomamente. Assim, o professor, através da reflexão sobre sua prática (SCHON, 1995), vai elaborando um saber da experiência em evolução (TARDIF, 2002). O estágio supervisionado geralmente forma o prático. Porém, desde que seja desenvolvido na perspectiva reflexiva, o estágio pode estar no âmago da profissionalização de professores reflexivos (PAQUAY; WAGNER, 2001). Nesse sentido, o estágio supervisionado é desenvolvido buscando um saber da experiência teorizado que oportunize a análise de situações, analisar-se na situação, a avaliação dos mecanismos e a produção de processos inovadores.

3.3 O estágio como articulador dos diferentes saberes docentes

No âmbito da formação de professores vem se pesquisando de forma incisiva a temática dos saberes docentes, enfatizando-se os saberes experienciais, ou seja, os saberes que são edificados pelo professor na prática pedagógica. Ao defenderem a construção do conhecimento como sendo uma prática também realizada pelos professores, as pesquisas superam a concepção que entende o professor como um transmissor de saberes. Segundo Tardif (2002), os saberes docentes são plurais e heterogêneos, visto que são constituídos pela integração de saberes profissionais, disciplinares, curriculares e da experiência.

Assim, a condição de construtor de saberes é assumida pelo professor, que abandona a condição de transmissor, numa relação que considera os saberes como o núcleo vital do fazer docente. Nesse sentido, o estágio supervisionado, inserido num processo que inclui os saberes docentes heterogêneos e plurais, constitui-se,

de acordo com Monteiro (2000), num espaço para a atividade crítico-reflexiva, em que ocorre a articulação entre os diferentes saberes, com o objetivo de criticar o trabalho realizado, fazer a avaliação ou elaborar as atividades de ensino.

Ao classificar os saberes da docência em saberes da experiência, saberes científicos e saberes pedagógicos, Pimenta (1999) pontua que ocorre uma fragmentação entre esses saberes na formação docente. A referida autora sugere que se considere a prática social como ponto de partida e de chegada da formação docente, ou seja, o saber-fazer do futuro professor não pode ser constituído senão a partir de seu próprio fazer, com o objetivo de superar a fragmentação e realizar uma ressignificação de saberes.

Neste sentido, o estágio passa a ser considerado como um espaço propício à articulação dos diferentes saberes docentes. Assim, Santiago e Batista Neto (2000) sugerem o estágio como base estrutural para a formação do professor. Segundo esses autores, a interdisciplinaridade deve fazer parte do estágio num trabalho coletivo, existindo a participação tanto dos docentes que trabalham com as disciplinas de conteúdos específicos quanto dos que lidam com as disciplinas de conteúdo pedagógico, assim como a articulação entre os que trabalham com os saberes da formação e os que lidam com os saberes da experiência. Com a finalidade de viabilizar uma relação entre os dois campos disciplinares na formação docente, para os autores são necessárias medidas administrativas, pedagógicas e metodológicas. Dentre essas medidas, estão:

- a exigência de reorganização da estrutura curricular do curso, de modo que sejam aproximados os componentes curriculares e o olhar para a instituição escolar, fundamentando a observação, discussão e análise a partir do corpo teórico do curso de formação de professores;
- Necessidade de formação de grupos de trabalho ou equipes de professores por campo de conhecimento ou área de ensino [...];
- O trato à prática de ensino, enquanto componente na organização curricular como tempo de formação, com visibilidade na organização da carga horária dos cursos e das instituições, evitando atitudes espontaneístas e secundarização desse conteúdo formado e de intervenção pedagógica [...]. (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2000, p. 7).

Essa maneira de trabalho, com a adoção dessas medidas, torna possível uma discussão interdisciplinar, evitando o afastamento entre as disciplinas teóricas e

disciplinas práticas, bem como evitando a fragmentação no interior do curso de formação.

Sob este enfoque, o estágio supervisionado também se constitui como oportunidade para superar essa fragmentação através da dinâmica reflexão-ação-reflexão, onde os diversos saberes docentes vão sendo construídos, num processo que engloba a forma como o indivíduo compreende esses saberes, bem como os aspectos relacionados à sua construção, sendo eles construídos no interior da instituição acadêmica ou nas vivências diárias. Torna-se importante destacar que os conteúdos estudados exercem função relevante nesse processo. No entanto, eles precisam ser significativos, de forma que possuam consonância com o contexto real para que seja possível ao professor em formação estabelecer uma relação entre os saberes edificados no decorrer do curso e os saberes que serão experienciados na prática. Assim, a socialização de experiências adquire importância, de forma que oportunize que sejam reconhecidos outros saberes fora o do professor, confirmando o que diz Charlot (2001 p. 26-27): “aprender é uma construção de si que só é possível pela intervenção do outro – reciprocamente, ensinar (ou formar) é uma ação do outro que só tem êxito se encontrar o sujeito em construção”. Nesse sentido, o estágio viabiliza ao estudante aprender de uma forma mediada pelo aluno da escola-campo de estágio onde está sendo realizada a experiência prática.

Nesta perspectiva, Tardif (2000) adverte para que não ocorra a dicotomia entre o conhecer e o fazer, de forma que não sejam elaboradas “receitas” a serem aplicadas numa realidade concreta. Afirma, ainda, que esse modelo dicotômico constitui-se como uma prática falida, devido às constantes mudanças pelas quais passa a realidade. O autor pontua que é necessário extinguir esse modelo de formação docente, pois em quase nada contribui para a construção da identidade do professor, que requer um trabalho de construção de saberes alicerçado sobre ações que viabilizem mudanças no contexto real. Dessa forma, o estágio supervisionado pode ser um momento de redirecionamento dos saberes da prática docente, quando oportuniza que o futuro professor tome consciência de sua própria aprendizagem.

Com esse entendimento, considerando os saberes da docência plurais e heterogêneos, o estágio supervisionado constitui-se como estratégia para que ocorra uma articulação entre os diferentes saberes, sendo que esse momento é propício tanto para a elaboração teórica quanto para a renovação das práticas, de forma que ocorra um entrelaçamento entre o conhecimento teórico e o trabalho

concreto, apontando uma solução para a situação de desarticulação entre teoria e prática que se faz presente na formação do professor.

3.4 O estágio como fomentador do professor crítico-reflexivo

A perspectiva reflexiva da prática pedagógica toma vulto ao se conceber o estágio supervisionado como um espaço de múltiplas relações, com a finalidade de favorecer o conhecimento da realidade profissional, através de um processo de estudo, análise, problematização, teorização, reflexão, proposição de alternativas, intervenção e redimensionamento da ação. Há, portanto, uma relação entre teoria e prática que leva-nos a aprofundar a análise sobre os professores como profissionais reflexivos. Para Pimenta e Ghedin (2002), este conceito tem sido utilizado amplamente nos últimos anos para referenciar uma determinada postura frente ao processo de formação e prática docente.

Para Schön (1995), a reflexão está em relação direta com a ação presente, ou seja, o conhecimento na ação. Significa produzir uma pausa para refletir em meio à ação presente, um momento em que paramos para pensar, para reorganizar o que estamos fazendo, refletindo sobre a ação presente.

Ao analisar a proposta de Schön para a definição de um profissional reflexivo, Campos (1998) define três aspectos destacados pelo autor para uma ação reflexiva: o conhecimento na ação, a reflexão na ação, e a reflexão sobre a reflexão na ação. O conhecimento na ação refere-se ao conhecimento dos saberes profissionais e escolares necessários para uma ação competente e relacionada ao cotidiano. A reflexão na ação é entendida como um momento em que podem ser geradas mudanças a partir da análise da situação. Por meio da reflexão na ação podem ser apontadas alternativas para a solução de problemas de aprendizagem. Com relação à reflexão sobre a reflexão na ação, a autora entende, a partir de Schön, que é necessário um distanciamento para a reflexão para que possamos produzir uma descrição verbal da ação passada, reorganizando, assim, a ação futura.

Na perspectiva de Zeichner (1993), a prática reflexiva é compreendida como a atenção do professor para a sua própria prática e o contexto onde se situa; ocorre numa perspectiva democrática e emancipatória, existindo o compromisso com a reflexão como prática social. Assim,

O processo de reflexão contínua e permanente do professor é uma forma de avaliar o próprio trabalho desenvolvido na sala de aula, a fim de perceber as implicações da prática pedagógica na sua formação, assim como perceber a importância da prática na vida dos alunos. Desse modo, uma reflexão na e sobre a prática docente contribuirá para o direcionamento do fazer pedagógico em busca do aperfeiçoamento da ação docente. A ação-reflexão-ação permite perceber, entre outras coisas, se o trabalho desenvolvido dentro e fora da sala de aula está atendendo às expectativas dos alunos, seus interesses e os propósitos da disciplina, de modo geral a formação do futuro professor. (MENDES, 2007, p.111).

Desta forma, o estágio deve ocorrer de forma contextualizada e oportunizar uma reflexão sobre as dimensões técnicas e políticas do trabalho educativo. O processo de formação de profissionais reflexivos e críticos aponta, portanto, para uma dinâmica que possa contribuir com conhecimentos capazes de auxiliar na atividade prática, levando a êxito um planejamento. Por essa razão, Gómez (1995, p.102) sugere que “o êxito do profissional depende da sua capacidade para manejar a complexidade e resolver problemas práticos, através da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica”.

Nesta perspectiva, o estágio supervisionado deve fornecer subsídios para que o docente possa analisar sua prática diária, refletir sobre e como modificar sua atuação, não se descuidando de uma formação que aborde os meandros do processo ensino-aprendizagem.

Para formar um profissional reflexivo, de acordo com Perrenoud (2002, p. 24), deve-se, acima de tudo:

[...] formar um profissional capaz de dominar sua própria evolução, construindo competências e saberes novos ou mais profundos, a partir de suas aquisições e de sua experiência. O saber analisar é uma condição necessária, mas não suficiente, da prática reflexiva, a qual exige uma postura, uma identidade e um *habitus* específico.

Os estágios, vistos como parte do processo de formação do professor, e que envolvem a teoria e a prática concomitantemente, sugerem também uma relação de proximidade entre o conhecimento construído nos bancos universitários e o lócus da ação docente em uma visão mais profunda das relações que envolvem a formação docente. Esta relação de proximidade que busca primeiramente mediar o conhecimento teórico com a prática, não pode ser desvinculada de um debate intenso com os acadêmicos em formação, os professores universitários e os professores dos locais de estágio. Esse debate integra o processo que a formação

de um professor requer, tanto no campo ético quanto na questão metodológica que fundamentará a percepção do futuro professor.

No âmbito desta questão, Rezende (2009) afirma que a práxis consiste em um momento onde os conhecimentos e as aprendizagens podem passar por um processo de construção e redirecionamentos, na medida em que possa ser caracterizado como um elemento de reflexão e transformação.

Pensamos, neste sentido, que refletir sobre a prática realizada ajuda o estudante a ultrapassar os conceitos pré-determinados do início da prática. A simples parada para reflexão, porém, pode se constituir em uma análise superficial quando não são conhecidas as múltiplas realidades escolares ou se, individualmente, o estudante é resistente a mudança de postura frente ao observado. O estágio supervisionado pode se tornar um elo entre teoria e prática, ou meio de inserção do novo professor no contexto escolar. Pode, também, ser o mediador de uma situação coletiva de reflexão sobre a experiência vivenciada, seja esta experiência individual ou coletiva.

Conforme Pimenta (2007), a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam. Portanto, cabe ao professor responsável pela prática do estágio, realizar esse elo entre a escola, o estudante e o debate sobre a formação pedagógica do novo professor. Essa reflexão sobre a prática também deve desencadear a discussão sobre o comprometimento do professor com suas aulas, com a escola e principalmente com seus alunos. Essa preocupação sobre uma formação integral, compreendida aqui como aquela que envolve todas as situações da ação docente, seja pedagógica, política ou profissional, visa esclarecer o novo professor sobre seu compromisso ético e moral com a ação docente.

Ao realizar a prática do estágio, o estudante vive um aprendizado mediado pelo aluno da escola na qual está vivenciando sua experiência. Esta relação interfere na sua formação de maneira que contribui para uma construção dialógica. Conforme. Este desejo de que o saber deve ser construído em uma relação recíproca entre os membros envolvidos no processo, estagiários e alunos, denota uma necessária reflexão sobre a prática executada com o objetivo de perceber como

a relação com o outro interfere na construção individual de um saber mais elaborado.

Neste sentido, é fundamental que o estágio supervisionado oportunize a reflexão sobre a prática, num processo que implica, segundo Gómez (1995), a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. O estágio supervisionado, portanto, constitui-se numa oportunidade para o aluno/professor exercitar a reflexão superando a dicotomia entre teoria e prática. Segundo Freire (1996, p.24), “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”.

Marcondes e Tura (2006), desenvolvem o estágio supervisionado do Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro conforme as seguintes fases: a) inicial – observações iniciais e elaboração de uma auto-reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico na sala de aula e da ação docente; b) sessões de reflexão e socialização com licenciandos e supervisores e realização de entrevistas com os professores colaboradores com o intuito de obtenção de justificativa para as ações realizadas em sala de aula do campo de estágio, sendo a entrevista analisada e discutida no coletivo dos estagiários; c) atuação dos estagiários co-ministrando aulas observando-se as sugestões para o direcionamento de práticas. Posteriormente, ocorre uma reflexão sobre essa atuação no coletivo. Assim:

[...] a prática reflexiva apoiada na discussão de dados de pesquisa e estágios de prática de ensino apresenta-se como ponto de partida (e não como ponto de chegada) para a formação de um profissional preocupado com o seu contínuo aperfeiçoamento pessoal e com a melhoria de seu trabalho. (MARCONDES; TURA, 2006, p. 208).

Desta maneira, compreendemos a reflexão como um pensamento e ação que ocorrem no interior de uma realidade em que se está inserido, realidade essa constituída por interesses sociais, culturais, políticos e humanos. Reflexão, ainda, caracterizada como trabalho coletivo, que pressupõe relações sociais, contribuindo para que o professor, no momento de discutir a sua prática pedagógica não relute e fique inseguro, estando apto a produzir novos saberes. Sob esta perspectiva, o aluno/professor, durante as atividades de estágio, tem a oportunidade de construir

saberes e aperfeiçoar-se nessa construção, de forma que a sua capacidade para realizar a ação docente torne-se fortalecida.

3.5 O estágio como fomentador do professor-pesquisador

Nas atividades de estágio supervisionado o trabalho investigativo possibilita a elaboração dos saberes docentes necessários à prática pedagógica a ser realizada na sociedade atual. Segundo Castro (2000), a investigação deverá ser vista como oportunidade de compreensão e elucidação de causas, confrontos de pontos de vista e busca de soluções.

Sob esse aspecto, o estágio supervisionado desempenha um importante papel na construção dos saberes científicos e pedagógicos necessários à atividade docente, numa compreensão de que as instituições formadoras deverão percebê-lo como um componente curricular essencial no processo de formação.

Esta conduta que busca a construção de saberes científicos e pedagógicos é um elemento importante para a efetivação de uma prática investigativa.

Deste modo, a prática investigativa no estágio faz a aproximação entre teoria e prática. Pimenta e Lima (2007) apontam que o desenvolvimento do estágio como atividade investigativa estimula a reflexão e a intervenção no cotidiano escolar, na vida dos professores e na vida dos alunos. Assim, como destaca Silva (2008, p. 46), diversos elementos são identificados pelo aluno-professor para superar:

- a) a prática como modelos cumulativos em que a construção da sua identidade docente acontece a partir dos modelos presenciados durante sua experiência educacional enquanto discente e, ainda, durante sua formação profissional, mais precisamente, durante o estágio, momento em que os mesmos são colocados em contato com a prática docente;
- b) a prática como instrumentalização técnica empobrecedora da relação pedagógica, presente no processo educativo que é mais amplo, complexo e inclui situações específicas de treino, mas não pode ser reduzida a este.

Como vimos, a compreensão de que a teoria e a prática não ocorrem de forma distanciada possibilita entender que a função da teoria é favorecer diversas interpretações da prática. Nesse sentido, a teoria desenvolve um importante papel na escola e, para Pimenta e Lima (2007), oportuniza aos professores o entendimento da complexidade das práticas e ações institucionais. Desta forma, evidencia-se que devemos entender o estágio não somente como atividade prática,

mas também teórica, fomentadora da práxis, compreendida como diálogo, intervenção e atividade teórica do conhecimento.

O entendimento da prática pedagógica como possibilitadora da construção do comportamento investigativo, permite-nos perceber que o estágio supervisionado atua como elemento imprescindível para que o aluno-professor possa percorrer trilhas que lhe permitam problematizar e intervir na sua prática pedagógica, numa atividade profissional consciente e crítica. Assim, o estágio deve ter como ponto de partida a integração entre teoria e prática, buscando a consistência do saber, do saber fazer e do saber ser, num processo que estimula a ação criativa e crítica.

Neste sentido, a pesquisa deve se fazer presente no estágio, de forma que os futuros professores possam encontrar a fundamentação necessária para analisar e compreender o contexto histórico, político e social em que a prática pedagógica se realiza. De acordo com Pimenta e Ghedin (2006), é necessário que se faça a contestação do tecnicismo na formação dos professores, pois atua de forma a impossibilitar a interpretação teórica na percepção do contexto real.

Esta idéia incita a busca de um aprofundamento teórico das ações pedagógicas, realizada partindo de uma prática dialética que possibilite a interpretação e compreensão do cotidiano escolar. O comportamento de análise e de resolução de problemas por parte do professor constitui-se como elemento importante na edificação de um professor-pesquisador. Dessa forma, o estágio supervisionado atua como fomentador do professor-pesquisador, onde é considerado um crítico-reflexivo de sua prática, na conduta reflexiva, sendo capaz de explicitar os fundamentos e avaliar os efeitos de sua prática pedagógica.

Por outro lado, a pesquisa no estágio supervisionado se apresenta como uma oportunidade de enfrentamento de práticas burocratizadas, visando alcançar uma prática pedagógica mais produtiva, crítica e reflexiva. Percebemos, portanto, que o estágio, enquanto contribuição para a formação do professor-pesquisador, requer do aluno-professor a integração entre estudo, investigação, reflexão e ação, num processo constante de sua formação. Para Freire (1996, p.95), “como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”.

Conceber a prática pedagógica em estreita relação com a produção de conhecimento estimula-nos a pensar uma formação que considera a pesquisa como elemento importante. Neste contexto, o estágio supervisionado exerce uma ação de

relevância ao iniciar o aluno-professor no trabalho investigativo. Sobre isso, Pimenta e Lima (2007, p. 46) afirmam:

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam.

Compreendemos, portanto, que uma fundamentação crítica para o estágio supervisionado considera os professores, formadores, alunos-professores e todos os envolvidos no processo, como sujeitos e produtores de conhecimento, calcados numa reflexão crítica, objetivando compreender os problemas que permeiam o cotidiano da escola e a prática pedagógica.

3.6 O Estágio supervisionado no Curso de Pedagogia da UESPI

Sabemos que no momento atual o estágio supervisionado na formação docente passa por modificações. O Parecer CNE/CP n. 9/2001 estabelece diferenças entre prática de ensino e estágio supervisionado como dois componentes curriculares. Assim, conforme define o Parecer, a prática de ensino tem como objetivo a promoção da articulação das diversas práticas, integradas de forma interdisciplinar. Desta maneira, entendemos a necessidade de superação da dicotomia existente entre teoria e prática na formação docente. Segundo Soares (1983, 52):

A Prática de Ensino seria o momento privilegiado de vivenciar o movimento dialético: prática-teoria-prática. Entendo a Prática de Ensino como o momento em que o aluno observa [...] e vive a prática pedagógica, ao mesmo tempo em que se distancia dela para sobre ela refletir, e volta a ela para inová-la e transformá-la.

Neste sentido, a prática de ensino caracteriza-se como trabalho reflexivo que possui como local de ocorrência não só a sala de aula, mas todo o ambiente escolar, além das instituições não escolares. Dessa forma, o espaço para que a prática de ensino seja realizada adquire uma amplitude maior, viabilizando um exercício pré-profissional mais abrangente.

De acordo com o Parecer CNE/CP n. 28/2001, o estágio supervisionado é definido como:

O tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim, o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado. (2001, p. 7).

Assim, é estabelecida uma relação entre a instituição formadora e a escola campo de estágio, de forma que o aluno-professor passa a exercer sua futura profissão em um ambiente de co-responsabilidade formativa.

A LDB 9.394/96 estabelece a carga horária de 300 horas para o estágio supervisionado. Porém, a Resolução CNE/CP n. 2 de 19 de fevereiro de 2002, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, define a duração de 400 horas para o estágio.

Para atender a essa prerrogativa, o estágio, no Curso de Pedagogia da UESPI, teve sua estrutura reformulada. Ocorre a partir da segunda metade do Curso, sob a forma de Prática Pedagógica, através de três disciplinas com carga horária individual de 200 horas, que são: Prática Pedagógica em Educação Infantil, Prática Pedagógica em Ensino Fundamental e Prática Pedagógica em Gestão Escolar, totalizando 600 horas. A Prática Pedagógica, que é desenvolvida ao longo do curso, desde o IV bloco, totaliza 720 horas, possuindo como objetivo a vivência dos múltiplos modos de saber e fazer da atividade profissional e está distribuída conforme indicado no Quadro 04:

Disciplinas	Carga Horária	Bloco
Prática Pedagógica I	60	IV
Prática Pedagógica II	60	VI
Prática Pedagógica em Educação Infantil	200	VII
Prática Pedagógica em Ensino Fundamental	200	VIII
Prática Pedagógica em Gestão Escolar	200	XI

QUADRO 4 Distribuição da Prática Pedagógica no Curso de Pedagogia. (Adaptado)
Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UESPI, (2004).

Fica claro, assim, que a possibilidade de articulação entre teoria e prática torna-se mais viável, visto que a ocorrência da Prática Pedagógica inicia na primeira

metade do Curso, período em que o aluno também está cursando as disciplinas que propiciam a base teórica, podendo ser construída uma relação com os demais componentes curriculares. Além disso, destacamos que a carga horária destinada ao estágio supervisionado proporciona a mediação entre o ensino e a aprendizagem dos alunos, tornando o momento relevante para a formação profissional.

Desse modo, o Curso de Pedagogia da UESPI apresenta, em sua primeira metade, um conjunto de disciplinas de fundamentação teórica, deixando para a segunda metade o estágio supervisionado. Ressaltamos que a Prática Pedagógica, como componente curricular, começa a ocorrer na primeira metade, no IV Bloco. Desta forma, o Estágio Supervisionado na Educação Infantil, com 200 horas, compreende: 10 horas para fundamentação teórica, 20 horas para sistematização das atividades de estágio de co-regência, 10 horas para planejamento, 140 horas para o efetivo exercício do magistério e 20 horas para socialização. A disciplina Prática Pedagógica em Educação Infantil está organizada conforme indicado no Quadro 05.

Disciplina	Prática Pedagógica em Educação Infantil – 200h
Ementa	Análise das ações pedagógicas e suas contribuições para a formação do educador infantil. Instrumentos orientadores da Prática pedagógica/Estágio Supervisionado em Educação Infantil. Projetos de atividades pedagógicas na visão interdisciplinar, execução, balanço crítico da proposta desenvolvida, observando a inter-relação teoria e prática. Socialização das experiências no contexto das instituições formadoras.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar o efetivo exercício do magistério na Educação Infantil; • Aperfeiçoar habilidades e competências para a prática pedagógica do educador infantil.
Conteúdos para operacionalização	<p>I – Fundamentação Teórica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sistematização das atividades a serem desenvolvidas na Prática pedagógica de Educação Infantil; • Atividade de co-regência, dinâmica das salas de 0 a 3 anos e 4 a 6 anos; • Levantamento de conteúdos/atividades. <p>II – Planejamento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboração da proposta de trabalho observando: <ul style="list-style-type: none"> • Âmbito de experiência; • Eixo de trabalho. <p>III – Efetivo Exercício do Magistério</p> <p>IV – Organização e socialização das experiências</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seminário, Exposição de Painéis, Feira de conhecimento.

QUADRO 5 Estruturação da disciplina Prática Pedagógica em Educação Infantil. (Adaptado) Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UESPI, (2004).

Ao observarmos a forma como a Prática Pedagógica em Educação Infantil está organizada, é possível percebermos que os aspectos integrantes compõem um

todo que podem viabilizar uma formação docente edificada sobre os alicerces da articulação entre teoria e prática, direcionando a experiência do exercício efetivo do magistério para o aperfeiçoamento de habilidades e competências necessárias para a atuação docente.

Por sua vez, o estágio supervisionado no Ensino Fundamental, com 200 horas compreende: 10 horas para fundamentação teórica, 20 horas para sistematização das atividades de estágio de co-regência, 10 horas para planejamento, 140 horas para o efetivo exercício do magistério e 20 horas para socialização. A disciplina Prática Pedagógica em Ensino fundamental está organizada conforme indicado no Quadro 06.

Disciplina	Prática Pedagógica em Ensino Fundamental – 200h
Ementa	Análise das ações pedagógicas e suas contribuições para formação do educador infantil. Instrumentos orientadores da Prática Pedagógica/ Estagio Supervisionado em Ensino Fundamental. Projetos de atividades pedagógicas na visão interdisciplinar, execução, balanço crítico da proposta desenvolvida, observando a inter-relação teoria e prática. Socialização das experiências no contexto das instituições formadoras.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar o efetivo exercício do magistério nas séries iniciais do Ensino Fundamental; • Aperfeiçoar habilidades e competências para a prática pedagógica do educador do Ensino Fundamental.
Conteúdos para operacionalização	<p>I – Fundamentação Teórica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sistematização das atividades a serem desenvolvidas na Prática Pedagógica em Ensino Fundamental • Atividade de co-regência no 1º e 2º ciclo • Conhecimento da dinâmica da sala de aula • Levantamento dos conteúdos <p>II – Planejamento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboração da proposta de trabalho <p>III – Efetivo Exercício do Magistério.</p> <p>IV – Organização e socialização das experiências.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seminário, feira de conhecimento, mostra, comunicação, exposição de painéis, dossiê ou portfólio.

QUADRO 6 Estruturação da disciplina Prática Pedagógica em Ensino Fundamental. (Adaptado)
Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UESPI, (2004).

Esta organização da Prática Pedagógica em Ensino Fundamental permite que a base docente da formação adquira maior consistência, pois as etapas que devem ser seguidas encaminham para a edificação de habilidades relevantes para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula. Além disso, a articulação entre teoria e prática é favorecida pela dinâmica de operacionalização dos aspectos componentes da disciplina.

Já o estágio supervisionado em Gestão Escolar, também com 200 horas, compreende 20 horas para fundamentação teórica, 10 horas para diagnóstico, 10 horas para o planejamento das ações a serem desenvolvidas, 140 horas para o efetivo exercício da prática em gestão escolar e 20 horas para sistematização das atividades de estágio. A disciplina Prática em Gestão Escolar está organizada conforme indicado no Quadro 07.

Disciplina	Prática Pedagógica em Gestão Escolar – 200h
Ementa	Aspectos teóricos orientadores das ações de gestão educativa; Análise de experiências em gestão; Planejamento de atividades de estágio; Elaboração e execução de planos e projetos a serem desenvolvidos na escola; Elaboração do relatório das experiências de estágio.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar experiências na área de gestão que possam subsidiar o estágio; • Caracterizar os momentos necessários ao desenvolvimento da prática em gestão, planejamento, desenvolvimento e avaliação nas diferentes formas da gestão educativa (diagnóstico, problematização e intervenção); • Planejar e executar atividades de intervenção em ambientes escolares ou não escolares; • Socializar os resultados mediante diversas modalidades: Artigo, relatório, comunicação, organização de portfólio etc.

QUADRO 7 Estruturação da disciplina Prática Pedagógica em Gestão Escolar. (Adaptado)
Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UESPI, (2004).

O quadro acima evidencia a relevância da gestão do trabalho pedagógico na formação docente no Curso de Pedagogia da UESPI. Pelo que podemos perceber, é possível aos alunos vivenciarem experiências que incrementem o desenvolvimento de uma formação calcada na articulação teórico-prática, pois os momentos de análise, caracterização, planejamento e socialização podem oportunizar uma reflexão acerca da ação pedagógica realizada pelo aluno-professor.

Quanto aos trabalhos realizados durante o estágio supervisionado, a elaboração e socialização devem possibilitar: a) a discussão sobre a formação de professores, bem como sobre a prática e o papel do educador na sociedade atual; b) a discussão entre os professores que compartilharam do processo de formação dos alunos através da prática pedagógica; a busca de indicadores para o replanejamento da prática pedagógica. A socialização ocorre na forma de seminários, feiras, encontros e reuniões.

Com relação à avaliação do estágio supervisionado, verificamos que o processo é desenvolvido de forma que permite aferir as conquistas, as potencialidades, obstáculos, limitações e dificuldades que possam impedir a certificação na área experimental do campo profissional do futuro professor. Assim, é

oportunizada uma análise que ajuda a identificar melhor as necessidades de formação, do empreendimento de esforços e investimento no próprio desenvolvimento profissional. Para isso, o processo avaliativo contempla momentos diversos, critérios e instrumentos conhecidos por todos os envolvidos e o registro do desempenho dos alunos, favorecendo o alcance dos objetivos estabelecidos. O registro do desempenho é feito de acordo com as normas administrativas estabelecidas legalmente pela instituição, através de três notas e média de aprovação.

Partindo dessa contextualização, de como é efetivado o estágio supervisionado no Curso de Pedagogia da UESPI, tornou-se para nós mais acessível a identificação das diferentes significações que esta etapa acarreta no processo de formação do pedagogo, bem como, as formas de contribuição para a inserção dos futuros pedagogos no campo profissional.

CAPÍTULO IV

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: CONTRIBUIÇÕES PARA A ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

*O tempo, o tempo flui
E assim o sangue corre em cada veia
O vento brinca com os grãos de areia
Poetas cortejando a branca luz
E ao mesmo tempo que magoa
O tempo me passeia*

Fred Martins/ Alexandre Lemos

Neste capítulo apresentamos as contribuições do estágio supervisionado em Pedagogia para a formação docente, com a pretensão de explicitar a articulação entre teoria e prática. Observamos o perfil dos alunos e professores orientadores de estágio, a concepção da importância do estágio, a prática reflexiva, os elementos articuladores da teoria e prática e os limites e possibilidades na vivência do estágio.

Para isto, utilizamos questões norteadoras (APÊNDICES B e C) abordando acerca da contextualização do estágio no Curso de Pedagogia da UESPI, nível de articulação teórico-prática, importância do estágio na formação docente e características de prática reflexiva apresentadas durante o estágio supervisionado.

4.1 Configuração do estágio no Curso de Pedagogia

4.1.1 O estágio praticado

Ao serem questionados sobre o momento em que o estágio supervisionado ocorre no Curso de Pedagogia, 13, dos 17 alunos entrevistados, deixaram evidente que a ocorrência do estágio é muito tarde, como pode ser percebido nos depoimentos seguintes:

[...] a gente vai ter aquela vivência em sala de aula a partir do sétimo bloco, e acho que a gente já deveria ter acesso a partir do terceiro bloco, que as disciplinas iniciais do curso de Pedagogia seriam aquelas básicas e, a partir dali, a gente já ia ter aquela prática, que a gente vê muito teórico, se depara muito na parte teórica, e só entra na sala de aula no antepenúltimo bloco. (A1).

[...] uma das desvantagens do estágio no curso de Pedagogia da UESPI é de ser nos períodos finais, né? Sétimo e oitavo período. Eu acho que deveria ser bem no início. A gente chega no oitavo período e encontra ainda alunos que dizem que não é exatamente aquilo o que queriam, hoje vêem algo totalmente diferente, que não querem ser professor polivalente, que preferem ficar numa direção, sem saber que na direção ele vai ter que lidar com aquelas crianças praticamente da mesma forma que o professor da sala de aula. (A2).

Eu acho que desde o início ele deveria acontecer, porque é interessante que ao mesmo tempo que você esteja vendo a teoria, estudando teóricos, conceitos, é interessante que ao mesmo tempo esteja vendo isso na prática. (A12).

Eu acho que deveria ser desde o início dos blocos, desde o início do curso, porque aí já estaria mais preparado. (A15).

Percebemos que existe uma tendência dos alunos considerarem como estágio apenas o momento da regência de sala de aula. Porém, de acordo com o que constatamos no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UESPI, a prática pedagógica começa a ocorrer a partir do quarto bloco, objetivando a inserção dos alunos nos espaços escolares e extra-escolares. Portanto, começa a ocorrer ainda nos períodos iniciais do Curso. O estágio supervisionado, que ocorre sob a forma de Prática Pedagógica, inicia na segunda metade do Curso, no sétimo bloco.

Entretanto, a vivência nos espaços escolares, a observação dos processos escolares e as estratégias de atuação do professor no campo de trabalho, já devem fazer parte das experiências dos alunos nessa etapa. Assim, de acordo com Barreiro e Gebran (2006), não é apenas a vivência em sala de aula que deve ser oportunizada pela prática pedagógica, mas uma interação com os diversos aspectos constituintes da dinâmica escolar, para que possa haver uma relação entre teoria e prática. Desta forma, fica claro que antes de dar início ao estágio propriamente dito, o aluno já deve ter levado para a sala de aula da universidade suas experiências e conhecimentos resultantes das vivências no ambiente escolar para serem discutidos

com os professores e os colegas em formação. Apesar disso, não podemos deixar de considerar a aparente discordância existente entre a visão dos alunos e o que está prescrito no projeto pedagógico do Curso. Notamos, assim, que existe uma dificuldade de entendimento do que é a prática pedagógica por parte dos alunos, necessitando de uma explicitação mais detalhada por parte dos professores e da coordenação do Curso.

Por outro lado, 4, dos 17 alunos, afirmam que o momento em que o estágio ocorre é adequado, conforme pode ser verificado nas falas:

É adequado porque a gente já passou por várias teorias. Nesse momento, a gente só vai praticar o que já viu. (A6).

Já estamos finalizando o curso. Nessa época é melhor porque já estamos mais preparados [...]. (A10).

Eu vejo que o momento é adequado porque ele segue todo um currículo. Então, ele acontece num momento propício que nós já temos uma teoria e somos mais capacitados a aplicar esse estágio supervisionado em sala de aula. (A13).

Com relação aos professores, é importante observar a seguinte fala:

O momento eu acho importante, ele é de certa forma adequado. De fato, os alunos já passaram pelas discussões metodológicas. No caso do estágio na educação infantil, já tiveram duas disciplinas vinculadas à educação infantil, esse estágio na educação infantil ele é mesmo o prático. Então eu acho essa estrutura bem propícia, porque é muito difícil quando as vezes a gente trabalha com uma disciplina que ao mesmo tempo ela é fundamento e ela já é a disciplina do estágio. No nosso caso aqui, a grade ela não é desse jeito e eu acho muito importante porque eles já passaram por duas discussões de fundamentos, de metodologias. E o estágio é só o estágio. Então eu acho isso bom, adequado [...]. (P1).

Verificamos, assim, que A6, A10, A13 e P1 consideram que o momento é adequado devido a existência de uma base teórica, o que torna possível uma melhor preparação para a prática do estágio. Vale ressaltar que, por muito tempo, o estágio foi considerado a etapa em que haveria a aplicação de conhecimentos teóricos num dado momento do processo de formação. De acordo com Pimenta (2006), os alunos dos cursos de formação de professores possuíam como meta demonstrar a aplicação de tudo que foi aprendido anteriormente, reproduzindo de alguma forma

as diretrizes e modelos de aulas até então observadas. Isso torna evidente que, historicamente, nos Cursos de Pedagogia a teoria esteve separada da prática, sendo estabelecidos dois momentos distintos na formação do professor, o momento em que ocorreria o preparo teórico e, depois, como se fosse viável, o momento de aplicação de toda a teoria através do estágio.

Um outro aspecto a ser destacado, é que o estágio também se configura como mediador da escolha da profissão, superando a concepção de ser apenas o momento de relacionar teoria e prática. Assim, podemos observar nas seguintes falas:

[...] a gente chega no oitavo período e encontra ainda alunos que dizem que não é exatamente aquilo o que queriam, hoje veem que é algo totalmente diferente, que não querem ser professor polivalente [...]. (A2).

[...] eu acho que deve ser no começo do curso, porque daí você vê se é isso que você quer ou não. (A8).

Eu acredito que o estágio deveria começar desde o início pra realmente o aluno saber se realmente ele quer o curso de Pedagogia. Então, eu acharia que o estágio deveria começar desde o início pra ele saber realmente a realidade em sala de aula. (A17).

É notório nas falas de A2, A8 e A17 que o estágio assume o papel de dar sentido à escolha profissional. Desta forma, de acordo com Ribeiro (1991, p. 136), o estágio é a “oportunidade de verificar o acerto de sua escolha profissional, já que é o momento em que a situação ensino-aprendizagem se realiza em toda a sua plenitude”.

Outro ponto marcante, refere-se à falta de experiência docente. Alguns alunos cursaram o Pedagógico, na antiga Escola Normal. Esses relatam que a experiência facilita o andamento do estágio. No entanto, quem não passou pelo curso de Magistério, enfrenta maiores dificuldades, como pode ser percebido no seguinte depoimento:

[...] como eu já fiz o Magistério, tenho um pouquinho de experiência. Ao entrar na faculdade já sabia que rumo eu ia tomar, mas também tem outros colegas de sala de aula que eles saem do ensino médio, que era chamado de científico, com muitas dificuldades na hora do estágio [...]. (A9).

Percebemos na fala de A9 que o Curso Pedagógico realizado na Escola Normal ainda exerce influência na formação docente, na medida em que essa experiência proporciona um conhecimento maior da sala de aula e da dinâmica do trabalho escolar. Neste sentido, Marques (2000) destaca que ao direcionar para o exercício da profissão, os estágios devem possuir propostas claras e fundamentadas de trabalho, de forma que subsidiem os profissionais iniciantes para que exerçam suas atividades com iniciativas próprias. Fica claro, portanto, que para quem não passou pela experiência do Curso de Magistério na Escola Normal, o conhecimento que deverá ser proporcionado dependerá fortemente da percepção do professor orientador do estágio e da organização e planejamento das atividades.

Quando indagados sobre a carga horária destinada ao estágio, com relação ao tempo para possibilitar a construção da prática reflexiva e a articulação entre teoria e prática, a maioria dos alunos considerou insuficiente, conforme constatamos nos depoimentos explicitados a seguir:

Deixa a desejar. Eu acho que se tivesse mais horas, mais horas práticas seria melhor, porque mesmo pra sala de aula das séries iniciais, só com esse tempo eu acho um tempo pouco, porque necessita de mais tempo por conta da vivência com as crianças, aquelas que precisam de mais atenção nas séries iniciais, e o tempo que a gente passa lá realmente é pouco. (A1).

Eu acho que ela é insuficiente [...] porque é ali que você vê na vivência [...]. (A8).

Não é suficiente porque fica quebrado. Você não conseguiu ver algo por inteiro, acontecimentos por inteiro. Fica algo muito quebrado, muito limitado. (A12).

Eu acho que a carga horária é insuficiente, porque eu acho que sempre tem que ter algo a mais pra gente tá sugando [...]. (A15).

Muito pouco. Porque eu vejo assim, pra trabalhar em sala de aula, a parte prática, deveria ser a carga horária dobrada, pra cada estágio, cada fase [...]. (A16).

É oportuno enfatizar que, dos 17 alunos entrevistados, 12 consideraram a carga horária dedicada ao estágio insuficiente. De acordo com A12, torna-se inviável

acompanhar o processo de forma completa, pois o pouco tempo que se fica na sala de aula impõe muitas limitações. Já A15 afirma que não há tempo suficiente para se extrair todo o conhecimento possível, sempre ficando algo importante sem se ter acesso. Por outro lado, A16 sugere que a carga horária do estágio seja ampliada, de forma que cada etapa possa ser melhor vivenciada. Com relação aos professores, 2, dos três entrevistados, também afirmaram que a carga horária é insuficiente, como pode ser visto nos depoimentos seguintes:

[...] essa carga horária de 200 horas por disciplina, mas que é toda distribuída, mas eu acho que o tempo que os alunos ficam na escola ele deveria ser maior. A disciplina não tem uma orientação com relação a isso e termina ficando muito a cargo do professor fazer essa distribuição. Mas acho que eles ainda precisam de mais tempo junto ao campo de estágio. (P1).

Não é suficiente na parte da teoria, a teoria deveria ser maior, porque tem muita coisa pra gente ver, pra gente ensinar, mostrar aos alunos [...]. (P2).

Notamos, assim, que P1 afirma que existe a necessidade que os alunos permaneçam mais tempo no campo de estágio, ampliando o tempo de vivência no ambiente escolar. Já P2 enfatiza que o tempo não é suficiente para que seja feita toda a discussão teórica necessária, ficando ainda muitos ensinamentos importantes sem serem feitos. Com base em nossa experiência de professor supervisor de estágio, consideramos a carga horária suficiente para a realização das atividades do estágio supervisionado. Porém, notamos que existe a necessidade de uma melhor organização do trabalho, um planejamento mais sistematizado e um maior contato entre os professores das diversas disciplinas para que o processo se torne mais eficiente, alcançando os resultados desejados e previstos no Projeto Pedagógico do Curso.

Vale ressaltar que 4 alunos consideraram a carga horária suficiente, contrapondo-se à maioria, como pode ser observado nas seguintes falas:

É suficiente porque a gente tem mais tempo de convivência, de passar por essa experiência dentro da escola e da sala de aula. (A6).

É suficiente. E você trabalha sua didática, você dá tempo de reformular novas questões, o que você realmente quer trabalhar [...]. (A11).

Eu considero suficiente porque a carga horária ela tem uma programação que vai desde a carga horária de observação, tem horas de participação, e tem momentos que nós vamos fazer a elaboração do projeto e depois retornaremos em sala de aula para aplicar o projeto com esses alunos. (A13).

Verificamos na fala de A6 que o tempo é suficiente para viabilizar uma convivência no ambiente escolar que possibilite uma experiência maior, contribuindo enormemente para a formação. Já A11 considera que a carga horária é suficiente para refletir sobre a experiência e redirecionar o trabalho. Por sua vez, A13 enfatiza que todas as etapas do estágio são cumpridas dentro da carga horária existente, não necessitando de um tempo maior.

No que se refere à visão dos professores, um dos entrevistados afirma o seguinte:

Eu acho ideal, né? Tá de acordo com a resolução do Conselho Nacional de Educação [...]. Então, eu acho que o tempo é razoável. (P3)

Fica claro na fala de P3 que a carga horária do estágio está em consonância com as regulamentações existentes, assim, a suficiência da carga horária está atrelada ao que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia como também à Resolução que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura.

Desta forma, ao analisarmos o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UESPI, observamos que as horas destinadas ao estágio estão em conformidade com a Resolução CNE/CP n. 2 de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Essa Resolução estabelece 400 horas para o estágio. No caso do Curso de Pedagogia da UESPI, o estágio compreende 200 horas na Educação Infantil, 200 horas no Ensino Fundamental e 200 horas em Gestão Escolar. É evidente, portanto, que a carga horária do estágio atende às regulamentações existentes, sendo, inclusive, superior ao que é

recomendado, visto que, acrescentando as horas do estágio em Gestão Escolar, vemos o total de 600 horas. É importante observarmos, também, o que diz a Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia com relação ao estágio supervisionado. Esta Resolução estabelece 300 horas para o estágio em Educação Infantil e Ensino Fundamental, podendo ser contempladas outras áreas específicas de acordo com o projeto de cada curso.

No caso do Curso de Pedagogia da UESPI, a carga horária dedicada ao estágio é superior ao que estabelece esta Resolução, atendendo, e até ultrapassando, como já foi citado, as normas estabelecidas na Resolução que trata sobre os cursos de licenciatura, de graduação plena. Entretanto, na visão da maioria dos alunos e professores, o tempo reservado para o estágio não possibilita que se articule teoria e prática nem é suficiente para a construção da prática reflexiva. Por outro lado, existem alguns que pensam de forma contrária. Entretanto, para Barreiro e Gebran (2006), o estágio supervisionado não deve ser visto apenas como um momento de cumprir as horas formais estabelecidas na legislação. Deve ser, sim, a oportunidade para que o aluno estagiário possa refletir sobre sua formação e sua prática, compreendendo de forma mais fundamentada o seu trabalho no ambiente escolar e no meio social.

Diante dos pronunciamentos sobre a configuração do estágio no Curso de Pedagogia, consideramos importante levantar questões sobre a articulação teórico-prática.

4.2 Estágio e articulação teoria/prática

4.2.1 A reflexão na prática

Quando indagados sobre a possibilidade de se fazer uma reflexão sobre a prática durante o estágio, todos os alunos entrevistados afirmaram que essa possibilidade existe. No entanto, alguns justificaram afirmando que isso viabiliza uma adaptação à realidade, como pode ser percebido nos depoimentos a seguir:

É algo totalmente diferente que a gente aprende de uma forma tão teórica na sala de aula e de uma forma que você não imagina, e quando você vai realmente lá pra sala de aula você passa a ver que é outra realidade, que você tem que se adaptar àquilo ali [...]. (A2).

[...] normalmente no estágio a gente vê que a situação é um pouco diferente, a teoria às vezes é muito fácil, mas a prática no estágio a gente vê que temos que nos adaptar, até adaptar o momento às diversas situações que aparecem. (A7).

Averiguamos nas falas de A2 e A7 que o estágio oportuniza uma vivência com a situação real, concreta, sendo um momento importante para que ocorra a articulação da teoria com a prática, de forma que o contexto real possa ser revisto e as ações possam ser redirecionadas. Assim, de acordo com Piconez (1991), existe aí um processo em direção da prática-teoria-prática refeita. O desvelamento da realidade é o começo da conscientização, existindo de forma completa quando ocorre a unidade entre o processo de descoberta da realidade e a busca de transformação desse contexto real.

Outro aspecto destacado pelos alunos foi a busca de superação de problemas, conforme os depoimentos seguintes:

[...] através da reflexão eu vou buscando superar os problemas e aí eu vou aperfeiçoando. (A15).

Quando lidamos com o alunado, cada um com suas diversas classes sociais, cada um com sua mente, aí o professor [...] tem que diagnosticar os problemas e, porventura, tentar solucionar da melhor maneira possível. (A7).

Verificamos nas falas de A15 e A7 que o momento do estágio é propício para o surgimento de problemas. Mas é necessário que haja uma reflexão para que esses problemas sejam identificados e estratégias de superação sejam encontradas. Assim, podemos considerar que o estágio tem se apresentado como um momento de discussão das experiências vivenciadas, numa tentativa de encontrar soluções para os problemas surgidos no decorrer da ação docente. Nesse sentido, de acordo com Pimenta e Lima (2007), para que o professor possa ser um agente de mudanças nas escolas e na sociedade é necessário que exista uma ação refletida e um redirecionamento de sua prática.

Também podemos analisar as falas de alguns alunos que afirmaram ser o estágio um momento para a reflexão sobre os estudos teóricos realizados na universidade, explicitando o seguinte:

No momento em que estou na sala de aula pra poder aplicar aquilo que foi passado na sala da faculdade, então na sala de aula é o momento que eu vou aplicar, e aquilo dali eu começo a refletir no momento, nas situações que eu passei na faculdade. (A9).

[...] na prática a gente relembra tudo que foi ensinado na sala de aula, a questão das teorias. O que é visto em psicologia, nas metodologias, em didática, em psicomotricidade... então tudo isso é importantíssimo, porque a gente observa tudo em sala de aula. (A13).

Nos depoimentos de A9 e A13 é notória a existência da reflexão sobre os estudos realizados na sala de aula da universidade, de forma que a discussão teórica é encadeada à prática docente. Assim, a reflexão sobre a prática pode contribuir para que o aluno construa suas estruturas e organize suas aprendizagens teóricas e práticas, ao tempo em que fornece elementos para que o processo seja analisado de forma reflexiva, proporcionando conhecimentos e viabilizando uma crítica mais fundamentada sobre sua forma de atuação. Desse modo, Pimenta e Lima (2007) apontam que as práticas institucionalizadas e as ações dos professores podem ser problematizadas guiadas pelas teorias, ocorrendo, simultaneamente, o questionamento das próprias teorias, que cumprem a função de apresentar explicações prévias do contexto real.

Ainda é importante ressaltar que o estágio possibilita o pensamento sobre o compromisso com a educação, como pode ser visto na seguinte fala:

[...] no momento e na situação em que a educação se encontra, a realidade que a gente viu, é muito importante a gente pensar sobre nosso compromisso com a educação, sobre levar a essas crianças um pouquinho de conhecimento, um pouquinho mais de interesse. (A4).

Percebemos na fala de A4 que a ação docente durante o estágio pode representar um compromisso de confronto e de responsabilidade para o estagiário. Este momento de confronto incita o aluno à necessidade prática de refletir sobre a utilização dos conteúdos que foram objeto de estudo no decorrer do curso. Além

disso, existe também a reflexão sobre a responsabilidade de assumir um trabalho pedagógico em sala de aula que não provoque danos ao ritmo e à aprendizagem dos alunos. Desta forma, enfatizamos a utilidade dos estudos na sustentação da ação docente, que deve ser um momento de entrelaçamento de olhares, de cumplicidade, constituindo uma maneira de edificação do processo de aprender a docência. Conforme Pimenta (2007), o próprio fazer da docência é que marca o início da construção do saber-fazer do futuro professor, num processo reflexivo de construção e reconstrução da prática, sinalizando para a edificação do compromisso do futuro profissional com a realidade em que trabalhará.

Neste contexto de reflexão na prática ainda é importante destacar o que foi possível observar na perspectiva dos professores entrevistados. Assim, quando questionados sobre a utilização de estratégias para proporcionar a reflexão sobre a prática, os 3 professores entrevistados afirmaram que sempre lançam mão de algum recurso para que o processo reflexivo ocorra, conforme os seguintes depoimentos:

Eu utilizo como estratégia para essa reflexão vídeos, utilizo visitas in loco antes de realizar o estágio propriamente dito. E utilizo também um espaço que criamos agora que é o de fazermos pequenas oficinas para trabalhar a questão da metodologia, do ponto de vista mais prático. Fazer exatamente a reflexão com aquelas discussões mais teóricas, como utilizar alguns materiais concretos. E ainda sugiro que os alunos participem de momentos concretos que estão acontecendo na rede municipal, por exemplo. No momento do planejamento que eles possam participar. O momento de uma formação que eles possam participar desse momento, dessa formação. Então, assim, coloco sempre à disposição dos alunos esse convívio, que eles possam ter essa participação [...]. (P1).

No início do estágio eu sempre procuro sensibilizá-los com textos, falando sobre a minha vivência. No início das aulas, logo no primeiro encontro, eu falo sobre a minha experiência desde os treze anos de idade como professora. Sempre distribuo um texto, onde eles vêm e procuram refletir na importância do estágio [...]. (P2).

Antes de encaminhar meus alunos para o campo de estágio propriamente, há sempre aquele momento de reflexão, de estudo sobre temas diversos, temas com os quais eles irão se deparar no estágio. Então, há sempre esse momento de preparação, de reflexão para que eles possam ir o melhor possível pra se deparar com essa realidade. (P3).

Nos depoimentos de P1, P2 e P3 fica claro que as estratégias para proporcionar a reflexão são utilizadas exclusivamente antes dos alunos serem

encaminhados para o campo de estágio. Pode-se perceber, dessa forma, que o momento é estanque, não havendo outra oportunidade programada para ocorrer posteriormente. Esse processo poderia ser chamado de reflexão-antes-da-ação, em contraposição à reflexão-na-ação. Isso pode acarretar um prejuízo ao desenvolvimento do comportamento reflexivo do futuro professor, já que não serão seguidas etapas complementares. Nesse sentido, Schön (1995) aponta que uma prática de ensino bem elaborada pode alicerçar um processo de reflexão-na-ação, processo esse desenvolvido em momentos que vão sendo encadeados de forma sutil.

É oportuno enfatizar que, observando os depoimentos dos alunos, que em sua totalidade afirmaram existir a possibilidade de se fazer a reflexão sobre a prática durante o estágio, e observando-se os depoimentos dos professores, provoca estranheza o fato da existência da reflexividade durante a ação docente no estágio. No entanto, é possível que as estratégias utilizadas pelos professores possam ser bastante eficientes e eficazes, de tal modo que possam produzir efeitos consistentes e de utilidade considerável.

A reflexão sobre a prática é um fator que interfere incisivamente no processo de formação docente. Ela influencia de forma altamente positiva a relação entre teoria e prática, favorecendo a articulação entre esses dois aspectos. Assim, consideramos oportuno destacar a articulação teórico-prática desenvolvida no âmbito do estágio supervisionado.

4.2.2 Articulação teoria/prática

O estágio deve fornecer elementos para que os alunos possam desenvolver a prática reflexiva sobre sua atuação. É também um momento em que é possível ocorrer uma interação entre a teoria estudada e a prática, interação essa que deve permear todo o processo, apontando para um redimensionamento do curso de formação docente, de forma que os profissionais em formação possam experimentar esse paradigma emergente.

Assim, ao questionarmos sobre as possibilidades de articulação teórico-prática durante o estágio, 10 alunos entrevistados afirmaram que essa possibilidade existe, como explicitado nos depoimentos a seguir:

Bom, quando a gente tá na sala de aula da academia, os professores geralmente colocam situações que provavelmente a gente pode passar em sala de aula. Só que você só sabe o que realmente acontece quando vai pra sala, mas eu coloquei que realmente é possível você articular teoria e prática, tudo que a gente aprende voltado pra questão da criança é de forma válida na sala de aula [...]. (A2).

É possível fazer essa articulação. Por exemplo, muitos estudos dos teóricos que nós vemos aqui, a gente consegue detectar algumas deficiências que as crianças têm, através desses estudos que nós fazemos aqui [...]. (A14).

É complicado, mas é possível. Das disciplinas que a gente vê, na observação a gente vê as dificuldades das crianças na leitura, na parte disciplinar, no comportamento. Na teoria se trabalha muito a parte desses ensinamentos, dessas dificuldades. Chegando lá a gente pode fazer os trabalhos, fazer brincadeiras, fazer uma interação com as crianças mesmo [...]. (A16).

Percebemos nas falas de A2, A14 e A16 que a relação entre teoria e prática é concebida como um momento em que o conteúdo estudado no curso e o contexto real escolar podem ser integrados. Entretanto, essa relação também impulsiona a reflexão sobre o que foi praticado, de forma que os conceitos teóricos podem ser ressignificados e podem ir sendo reestruturados por meio de uma prática renovada, que levará a uma influência benéfica ao ambiente escolar concreto. Neste sentido, Pereira (1999) destaca que apenas estar apropriado dos conteúdos pedagógicos ou específicos não é suficiente para determinar a ação do bom professor. Além disso, destaca que somente o fato de estar em contato com a prática também não é suficiente para imprimir qualidade à formação. É sabido, pois, que os conhecimentos teóricos permeiam a prática pedagógica e são ressignificados na dinâmica do contexto escolar real.

É bom lembrar, também, que alguns alunos afirmaram que realizar a articulação teórico-prática durante o estágio é muito complicado, conforme podemos verificar nos depoimentos:

É complicado porque as teorias são algo bem utópico[...]. Na prática, o uso dessas teorias é muito complicado. (A5).

Em alguns momentos não dá. Às vezes, na universidade tá tudo muito bonito, a teoria. Mas aqui, na hora da prática [...] nunca entra a teoria. (A17).

Ao analisarmos as falas de A5 e A17 observamos que a inviabilidade de articulação teórico-prática reside na dificuldade em encontrar significado para a teoria na vivência de sala de aula, estando esses dois aspectos localizados em pólos bastante distantes. Dessa forma, torna-se importante que o Curso de Pedagogia estabeleça a construção prática do saber, evitando, assim, que os conhecimentos produzidos durante o processo de formação fiquem isolados em teorias que não se aliam ao real ambiente escolar. Nesse contexto, a teoria, sendo um fundamento de relevância, precisa ser colocada numa posição de confronto com a prática, alicerçando os redirecionamentos da prática, contribuindo para a formação do professor. Assim, para Freitas (2002), a problemática da prática de ensino e dos estágios supervisionados nos Cursos de Pedagogia deve ser criticada a partir da relação dialética entre teoria e prática, aspecto bastante marcante nesse processo de formação.

Com relação aos professores supervisores de estágio, no que se refere às possibilidades de articulação teórico-prática, bem como às formas de impulsioná-la, podemos perceber suas perspectivas através das falas explicitadas abaixo:

Essa articulação da teoria e da prática costumo fazer, num primeiro momento da disciplina, uma revisão de alguns conceitos básicos, de alguns conceitos chave que são trabalhados durante o curso em metodologias, nas disciplinas mais de fundamentos. E depois é trazer isso para as situações concretas através das experiências dos alunos, daqueles que já estão em sala de aula [...]. (P1).

A teoria ela é feita em sala de aula, professor, pedagogo, dentro da sala de aula. Ele tem que dar suas aulas teóricas, a fundamentação teórica tem que ser de uma maneira que motive o aluno, que ele realmente sinta que é necessário a prática do estágio, porque através da teoria é que ele vai praticar dentro da sala de aula aquilo que nós professores orientamos. Dentro da observação, na realização dos planejamentos, plano de aula, na participação nas atividades na escola que ele estiver realizando seu estágio, e também na elaboração de projetos, mini-projetos que venham solucionar algum problema surgido durante o estágio. (P2).

[...] os acadêmicos, aqueles que ainda não são professores, eles têm durante o estágio a oportunidade de estarem convivendo com o professor, o regente de sala de aula, e num dado momento eles próprios vão reger a sala e serão observados pelo professor. Então, é um momento realmente ideal e oportuno para eles fazerem o confronto teoria e prática. (P3).

Verificamos na fala de P1 que a revisão dos conceitos teóricos fundamentais estudados no decorrer do Curso, juntamente com a análise de experiências concretas, viabilizam a articulação teórico-prática durante o estágio. Já P2, deixa claro que lança mão de estratégias que possam motivar o aluno a ir para o campo de estágio percebendo a importância da etapa na formação. Salienta, ainda, que a realização de projetos possibilita a solução de problemas que surgem durante o estágio, favorecendo a integração entre a teoria e a prática. Por sua vez, P3 destaca que a convivência com alguém mais experiente, no caso o professor da sala de aula, beneficia a articulação teórico-prática, na medida em que são observados e também orientados por ele, que já possui o conhecimento prático elaborado.

Dessa forma, podemos perceber que o estágio é tido, na visão dos professores, como teórico-prático, já que contribui para um melhor entendimento do trabalho realizado no contexto escolar, fortalecendo a formação profissional do futuro professor. Nesse sentido, Barreiro e Gebran (2006, p. 28) afirmam que “o estágio deve ser colocado como teórico-prático e não como teórico ou prático, devendo possibilitar, aos estagiários melhor compreensão das práticas institucionais e das ações praticadas pelos profissionais”. Além disso, pode-se depreender, também, na fala dos professores, que a articulação entre a teoria e a prática é fundamental para a eficiência do preparo profissional do professor em formação. A esse respeito, Candau (1995) considera que a base articuladora da formação docente é a teoria e a prática, devendo ser trabalhadas de forma simultânea, estruturando uma relação marcada pela unidade e indissociabilidade.

4.3 Estágio na formação do professor

4.3.1 Importância do estágio

No contexto da formação docente, quando questionamos sobre a importância do estágio, os alunos e os professores supervisores de estágio, em sua totalidade, afirmaram ser este um momento de grande relevância para a formação, conforme os seguintes depoimentos:

Totalmente importante. É de suma importância, porque é nele que a gente vai ver como tem que se comportar na sala de aula, daí vai ver por onde é que o professor tem que trilhar o caminho [...]. (A1).

É importante pelo fato de no estágio supervisionado a gente tá pondo em prática tudo que a gente vê dentro da sala de aula. (A5).

Na formação profissional eu creio que é fundamental. Você tá conhecendo a área que você vai trabalhar [...]. (A10).

É importantíssimo porque você vai unir essa teoria pedagógica a essa prática pedagógica em sala de aula. (A13).

Eu considero importante pelo fato de ser o momento em que o acadêmico tem a oportunidade de confrontar as questões teóricas que eles têm aqui na universidade com o espaço da escola. (P1).

[...] é importantíssimo que ele pratique o estágio, participe do estágio desde a observação até a confecção do relatório para que ele ponha em prática aquilo que ele realmente viu na teoria [...]. (P2).

Muitíssimo importante para que os acadêmicos possam confrontar a teoria com a prática, que eles reclamam tanto que a teoria na prática é outra coisa. Então, esse é um momento muito importante, fundamental, inclusive, para a formação deles. (P3).

Observamos na fala de A1 que o estágio aponta caminhos para a atuação pedagógica, possibilitando a construção de uma forma de agir na realidade da sala de aula. Já A5 e P2 deixam claro que a importância do estágio consiste no fato de ser o momento em que se coloca em prática a teoria. No caso de A10, é perceptível que o conhecimento da realidade é proporcionado pela vivência do estágio e é nesse ponto que reside sua importância. Ainda podemos observar que A13, P3 e P1

consideram o estágio altamente importante por ser o elemento articulador teórico-prático.

Estas diferentes justificativas apresentadas pelos alunos para a relevância do estágio contribuem para o fortalecimento dessa etapa da formação docente, também servindo de subsídio para a elaboração de um conceito de docência em que o futuro professor passa a perceber-se como indivíduo ativo nesse processo. Desse modo, o conhecimento estruturado no decorrer do curso passa por um processo de ressignificação, onde o aluno volve o olhar para o seu interior, analisando a sua ação e contribuindo para a melhoria de sua formação. Para tanto, é necessário que o estágio seja entendido num enfoque dinâmico, proporcionando caminhos para mudanças e redirecionamentos. Assim, não deve ser visto como um trabalho simplesmente burocrático e formal, sob o risco de não cumprir sua verdadeira função e ter reduzida a sua importância que é, segundo Piconez (1991), essencial no processo de formação docente, pois contribui para que o aluno elabore uma compreensão sobre a realidade escolar e estabeleça estratégias para o enfrentamento do contexto real do futuro campo de trabalho, além de favorecer o desenvolvimento da consciência acerca do contexto sócio-político, estreitando os laços entre a teoria e a prática.

Após explicitar o nível de importância do estágio na perspectiva de alunos e professores, é conveniente considerarmos o contexto vivencial em que ele ocorre, abordando os limites e as possibilidades encontrados na sua efetivação.

4.3.2 Limites e possibilidades na vivência do estágio

Quando indagados sobre os limites e as possibilidades encontrados na vivência do estágio, os alunos elencaram diversos fatores, como pode ser visto nas falas:

[...] a respeito de uma preparação para aqueles alunos que não passaram pelo curso pedagógico. Nós que passamos a gente tem uma certa preparação por conta das disciplinas e alguma base que nós vimos lá. Aqueles alunos que nunca passaram, que nunca fizeram estágio, então eles precisam de um olhar mais específico por conta disso, da questão do estágio[...]. (A14).

[...] Mas uma das coisas que mais me apeguei na questão do estágio foi a afetividade, que você passa a gostar daquilo que você tá fazendo a partir do momento que você vê que aquilo que você planejou deu certo. (A2).

É que você vê realmente como é a prática no dia a dia da escola em si [...]. (A3).

[...] e a gente vê uma resistência dos professores. Se estamos com algum recurso novo, eles reclamam que nós estamos trazendo essa novidade nesse estágio mas a realidade é ali. Tipo como se fosse tirando o estímulo de quem tá entrando pra sala de aula [...]. (A1).

O aspecto que a gente vê como positivo é o fato do professor sempre tá fazendo a visita em sala de aula sem tá avisando aos alunos, chega como se fosse surpresa, ela não diz que vai chegar. Essa preocupação dele fazendo essa vigilância, até se um aluno, um estagiário estiver meio desatento com as suas atividades, ela chega, dá aquele reforço, tira aquela dúvida sem precisar ter que chegar à sala de aula [...]. (A1).

Bem, no ver não tenho nada a dizer com o meu estágio aqui da UESPI, porque a gente percebe que os profissionais que lidam com a supervisão, pelo menos a nossa professora que está nos orientando, é uma pessoa que tem capacidade e conhecimento na área. (A6).

[...] Acho que na nossa ficha deveria aparecer mais a opinião do professor [...] ter mais a resposta do professor. (A8).

Deveria ter uma participação maior do professor orientador, que às vezes é pouquíssima. (A9).

Bem, eu acho que falta muito incentivo da própria universidade, que não nos fornece material, não nos fornece apoio, principalmente dos professores que coordenam a disciplina, que eles mandam o aluno pro estágio mas não dão nenhum apoio. (A10).

Verificamos na fala de A14 que os alunos que passaram pelo Curso Pedagógico, nível médio, enfrentam menos dificuldades na realização do estágio. Assim, fica claro que os alunos que não fizeram o Magistério encontram barreiras provocadas pela falta de um embasamento maior, tanto no que se refere à teoria quanto no que se refere à prática. Porém, o estágio supervisionado, tanto para aqueles que não fizeram o Curso Pedagógico, que não possuem nenhuma experiência docente, como para os que já possuem alguma experiência no Magistério, deve ser considerado um momento de socialização das experiências pedagógicas vivenciadas durante o curso, pois, assim, contribuirá para o processo

de aprendizagem profissional do futuro professor. Nesse sentido, Pimenta (2007) destaca que os alunos que ainda não possuem experiência docente têm a oportunidade de aprender com os que já passaram pela experiência, por meio da prática reflexiva que o estágio pode proporcionar. Também aponta que a análise dessas experiências é imprescindível para que não seja considerada a experiência por si mesma. Salienta, ainda, que esse processo reflexivo deve ser mediado pelo professor supervisor de estágio, elemento importante no contexto.

Através do depoimento de A1 fica explícita a resistência de alguns professores das escolas campo de estágio em trocar experiências com o aluno estagiário. Essa resistência pode até gerar um desestímulo ao ingresso na profissão docente. Já na fala de A8 fica evidente que a participação do professor regente é muito pequena, existindo a carência de um maior entrosamento, o que permitiria uma troca favorável de informações. De acordo com Pimenta (2007), frequentemente os estagiários são recebidos nas escolas por professores que carregam inúmeros pontos de insatisfação, sentindo-se desmotivados para o exercício profissional, e, de alguma forma, tentam passar isso para o estagiário. Por outro lado, inúmeras oportunidades de aprendizagem podem ser possibilitadas pela relação entre estagiários e professores regentes, na medida em que a realidade do espaço escolar pode ser confrontada com a fundamentação teórica adquirida durante o curso. Os professores regentes também podem ser beneficiados através dessa troca de experiências, podendo ser esse um momento propício para a reflexão sobre o seu trabalho e possibilidade de redimensionamento da sua ação, fato que às vezes fica inviabilizado de ser percebido devido ao cumprimento das atividades rotineiras de sala de aula.

Com relação à participação dos professores supervisores de estágio, A9 e A10 deixam claro em suas falas que essa participação ocorre de forma tímida, necessitando de um melhor acompanhamento durante as atividades do estagiário. Já na fala de A1 podemos perceber que a visita do professor supervisor de estágio, feita sem um aviso prévio, adquire um aspecto positivo, na medida em que isso pode chamar a atenção dos alunos mais desatentos, além de possibilitar dirimir dúvidas sem precisar levar para a sala de aula da universidade. Enquanto isso A6 destaca que a professora possui competência para supervisionar o estágio, já que possui conhecimento na área, o que a torna apta para exercer a função. Vale ressaltar que o professor supervisor deve ser visto como elemento essencial para a realização do

estágio, pois é ele quem deve oferecer subsídios para a solução de possíveis problemas e dúvidas, sendo um elo entre a academia e a escola campo de estágio, buscando integrar os envolvidos no processo propiciando um clima de compromisso e cooperação. Nesse sentido, Chaves (1999) esclarece que durante a supervisão do estágio deve ocorrer uma aproximação e um distanciamento, além de divisão de saberes, análises e busca de estratégias para superação de problemas enfrentados coletivamente pelos futuros professores. Dessa forma é evidente a característica interacionista que é atribuída ao estágio, já que deve ser um espaço onde estagiários e professores supervisores podem aperfeiçoar seus conhecimentos.

Referindo-se à definição profissional, no depoimento de A2 vemos que o estágio representa o momento de aprender a gostar do que está fazendo. De fato, o estágio contribui para a definição da carreira profissional, na medida em que incita o estagiário a uma reflexão sobre a docência, possibilitando testar suas habilidades e analisar o trabalho pedagógico que está desenvolvendo. Para Pimenta (2007), o ser professor vai sendo elaborado através do significado que cada professor, cotidianamente, vai atribuindo ao seu trabalho docente, tendo como ponto de partida seus valores, seu lugar no mundo, sua própria história, seus anseios e angústias e do próprio sentido que o ser professor possui em sua vida. Nesse sentido, o estágio tem sido visto como um momento em que as experiências docentes ocorridas durante o seu percurso são discutidas, num processo onde devem participar todos os envolvidos na trajetória de sua realização.

Ainda em relação à realização do estágio, notamos na fala de A3 que o estágio oportuniza ver a prática no dia a dia escolar. Percebemos, assim, que os estudos realizados contribuem para dar suporte à prática docente. Mas é importante ressaltar que a ação do futuro professor não é alicerçada apenas pela teoria, sendo necessário que ele conheça a realidade de sala de aula, participe e se envolva com a atividade docente e perceba todos os aspectos que constituem o contexto real da escola. Nessa perspectiva, Pimenta (2007) aponta que é partindo do seu próprio fazer que o futuro professor constrói seu saber-fazer. Assim, é vivenciando a realidade escolar que o estagiário vai entrar em contato com o eixo fundamental de sua formação, ou seja, sua identidade de professor em construção.

Após a análise da perspectiva dos alunos com relação ao contexto vivencial do estágio, torna-se relevante observarmos o que disseram os professores supervisores

acerca dos limites e possibilidades encontrados em sua realização. Para isso, vejamos os depoimentos abaixo:

O estágio em Pedagogia deveria ser mais distribuído em modalidades específicas. Então, os alunos passam muito por cima dessa coisa, não há um momento para que os grupos escolham um trabalho junto a educação de jovens e adultos, por exemplo, nem com crianças com necessidades especiais. Essa questão das modalidades não é enfatizada [...]. (P1).

[...] é preciso ver se este planejamento está mesmo de acordo com a realidade, se está atendendo o conteúdo. O planejamento foi feito dentro da realidade? Será que não tem muita fantasia? Ninguém vive de fantasia. A gente tem de viver de realidade dentro da educação [...]. Eu preparo fichinhas de controle de entrada e saída dos estagiários nas escolas, o dia, a data. Eu organizo o manual do aluno desde o primeiro momento até o último [...]. (P2).

Eu vejo assim, o estágio requer da agência formadora muita atenção, muito carinho, é um momento muito especial para os educadores e para os acadêmicos. Então, é um momento que exige muita compreensão. Todo tipo de negociação tem que ser feita para que o estagiário possa ir para a escola num horário adequado, de forma que ele não seja prejudicado[...]. O estágio é um momento especial para os alunos e um momento de muita dedicação e atenção do professor orientador [...]. (P3).

Percebemos na fala de P1 que o estágio não possibilita a vivência nas modalidades educativas, como por exemplo, a educação de jovens e adultos e educação especial, devido à má distribuição da carga horária. Isso, de certa forma, de acordo com P1, pode provocar uma deficiência na formação. Por outro lado, analisando o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, observamos a existência de disciplinas que contemplam todas as modalidades educativas, como por exemplo, Educação de Jovens e Adultos e Fundamentos da Educação Especial. Assim, pensamos ser possível de, na carga horária destinada a essas disciplinas, os alunos serem orientados a vivenciar as experiências educacionais nos espaços onde essas modalidades ocorrem. Para isso, é necessário que haja uma maior articulação entre os professores das disciplinas e os professores supervisores de estágio, buscando estabelecer estratégias para o fortalecimento da formação. Para Piconez (1991), uma base abrangente de conhecimentos para o trabalho educacional deve ser proporcionada pelos cursos de formação docente. Isso se deve ao fato da ampliação

da consciência acerca do significado social e político da educação, de forma que a ação educativa praticada pelos professores possa estar em consonância com a realidade educacional concreta.

Com relação à ação de planejar, P2 afirmou que o planejamento do estágio deve ser feito levando em conta a realidade, pois, do contrário, corre-se o risco de viver uma situação fantasiosa, não sendo viável trabalhar de tal forma em educação. P2 afirmou, ainda, que prepara fichas para o acompanhamento dos estagiários nas escolas, além de elaborar um manual que orienta os alunos em todos os aspectos na realização das atividades de estágio. Assim, antes de dar início ao estágio, é importante que o aluno planeje suas atividades e discuta esse planejamento com o professor supervisor e os colegas na sala de aula da universidade, lembrando que esse planejamento deve ser feito após a apropriação do que foi observado sobre a prática docente. Sobre esse aspecto, Zabala (1998) enfatiza que o processo de planejamento prévio, por menos claro que possa ser, precisa ser analisado com base na dinâmica real da aula. Nessa perspectiva, entendemos que a organização do trabalho do professor fica explícita em sua prática docente que ocorre diariamente.

Referindo-se à agência formadora e ao professor supervisor do estágio, P3 afirmou que estes devem lidar com o estágio de maneira atenciosa, por se tratar de um momento especial para educadores e estagiários, ressaltando que as negociações devem ser feitas de forma flexível para que o futuro professor não acarrete prejuízos nesse momento da formação. Desse modo, compreendemos que a forma como o professor supervisor age influencia fortemente na realização do estágio, já que ele é quem vai estabelecer todas as relações pertinentes à efetivação dessa etapa. A respeito disso, Ribeiro (1991) destaca que o supervisor do estágio deve posicionar-se na função de mediação entre as agências formadoras e as escolas campo de estágio, esclarecendo aos profissionais das escolas acerca de sua parcela de responsabilidade no processo de formação do aluno/professor.

Destacamos que, nessa pesquisa, tanto estagiários como professores supervisores de estágio reconheceram a significativa importância que o trabalho participativo do professor supervisor possui em todas as etapas de efetivação do estágio, apontando as contribuições que podem ocorrer no desenvolvimento de todo o processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Quantas coisas eu ainda vou provar
E quantas vezes para a porta eu vou olhar
Quantos carros nessa rua vão passar*

Barão Vermelho

Com a realização deste estudo, buscamos investigar as contribuições do estágio supervisionado em Pedagogia para a formação docente na tentativa de colaborar para uma melhor articulação entre teoria e prática. Não se constituiu como intenção nossa detectar pontos para serem utilizados apenas para negativizar ou glorificar o modelo de estágio praticado pelo Curso de Pedagogia. Nossa intenção era oferecer elementos para que a discussão acerca dessa temática fosse fortalecida, já que esse é um tema bastante presente nos debates sobre a formação docente, debates esses que objetivam subsidiar propostas que possam apresentar melhorias nos formatos de estágio supervisionado concebidos pelas agências de formação de professores.

Os resultados dos estudos teórico e empírico, juntamente com a análise de documentos permitiram constatar que o primeiro projeto do Curso, elaborado em 1986, apresentava uma dissociação entre teoria e prática, preponderando as disciplinas de fundamentação teórica. O estágio supervisionado era realizado sob a forma de prática de ensino, com duração de 210 horas, no último bloco do Curso, deixando bastante evidente a falta de articulação teórico-prática. Já o segundo projeto, elaborado em 2000, assumia características de bacharelado. A habilitação oferecida era Supervisão e Administração Educacional e todas as disciplinas integrantes possuíam uma dimensão bastante técnica, tornando-se ausentes as disciplinas que direcionam para a docência. O estágio supervisionado constava na forma de projetos especiais, com uma carga horária de 500 horas. O atual projeto, elaborado em 2004, pontua que o objetivo do Curso de Pedagogia da UESPI é a

formação profissional para atuação nos diversos contextos onde ocorre o fenômeno educativo. Assim, a proposta do Curso está fundamentada em uma concepção de educação como processo sócio-histórico, compreendendo a Pedagogia como a área do conhecimento que se encarrega do estudo desse processo. Desta forma, o egresso do Curso de Pedagogia da UESPI está habilitado a atuar na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, tendo a gestão do trabalho pedagógico como eixo enfatizado na formação. As disciplinas constantes na matriz curricular tornam evidente a docência como base da formação, além de destacar a importância da pesquisa e da prática pedagógica. São cinco disciplinas de Prática e Pesquisa Educacional e cinco de Prática Pedagógica. Das 3.640 horas do curso, 600 são destinadas ao estágio supervisionado, que ocorre a partir da segunda metade do curso, sob a forma de Prática Pedagógica.

Os estudos apresentados em capítulos anteriores possibilitam afirmarmos, também, que a configuração do estágio supervisionado do Curso de Pedagogia da UESPI, no que se refere ao momento em que ocorre, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso, possibilita a articulação entre teoria e prática, pois, sob a forma de prática pedagógica, ocorre a partir da segunda metade do Curso. Cabe salientar que a prática pedagógica inicia-se a partir do quarto bloco, portanto, ainda no início do Curso, possibilitando a inserção dos alunos/futuros professores nos espaços escolares para a observação dos processos escolares e estratégias de atuação no campo de trabalho.

Porém, percebemos que os alunos apresentam dificuldades para entender a dinâmica de execução da prática pedagógica, apontando o estágio como o único momento em que têm contato com a realidade escolar. Essa dificuldade de compreensão também ficou clara por parte dos professores supervisores de estágio, que não concebem as disciplinas de Prática Pedagógica como integradas. Esse fator coloca o estágio como o momento decisivo na relação entre teoria e prática, não possuindo elementos que o integrem aos demais componentes curriculares. Isso reflete uma falta de integração entre os professores supervisores de estágio, os professores das demais disciplinas e a coordenação do Curso. Torna-se necessário, então, que a coordenação do Curso estimule a organização de um grupo de professores que trabalhem com a Prática Pedagógica, de forma que as orientações curriculares possam ser melhor elucidadas, sejam elaboradas formas de complementação entre as disciplinas que compõem a prática pedagógica e

estratégias mais eficientes para implantação sejam programadas. Assim, havendo essa integração entre professores e coordenador, acreditamos que a compreensão por parte dos alunos, e por parte dos próprios professores, possa ser facilitada, contribuindo para que o estágio seja um momento de ação docente consciente e fundamentada, proporcionando com mais eficiência a articulação teórico-prática.

Com relação à carga horária destinada ao estágio supervisionado no Curso de Pedagogia da UESPI, podemos afirmar que está de acordo com a Resolução CNE/CP n. 2 de 19 de fevereiro de 2002, que estabelece a duração de 400 horas para o estágio, sendo 200 horas em Educação Infantil e 200 horas no Ensino Fundamental. Podemos dizer, inclusive, que a carga horária é superior ao prescrito quando levamos em conta as 200 horas destinadas ao estágio em Gestão Escolar, totalizando, assim, 600 horas. Esta carga horária também atende, inclusive ultrapassando, à Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, onde estão estabelecidas 300 horas.

No entanto, esta quantidade de horas é considerada pelos alunos/futuros professores e pelos professores supervisores insuficiente para a realização da prática reflexiva e para a articulação entre teoria e prática. No nosso entendimento, o cumprimento das horas formais não deve ser a principal preocupação de estagiários e professores supervisores. O que deve ser levado em conta com mais ênfase é a qualidade atribuída ao trabalho que se realiza no sentido de proporcionar, dentro das horas disponíveis, a oportunidade de refletir sobre a formação e a prática que está sendo desenvolvida, com o intuito de fortalecer a articulação entre a teoria e a prática.

Os alunos apontaram, em entrevista, que ao estágio é atribuída a função de mediador da escolha profissional. Nessa perspectiva, entendemos que, ao dar sentido à escolha profissional, a concepção do estágio ser apenas um momento em que a teoria é relacionada à prática é superada, caracterizando essa etapa da formação como uma testagem do direcionamento da escolha profissional, visto que há uma ocorrência completa do processo de ensino-aprendizagem.

Ainda é válido destacar a influência que o Curso de Magistério, realizado nas Escolas Normais, exerce sobre os alunos dos cursos de formação de professores, porque ficou evidente que os alunos que passaram pela Escola Normal enfrentam menos dificuldades na vivência do estágio, pois a experiência fornece base para

superar as dificuldades. Por sua vez, os alunos que não fizeram o Curso Normal ficam numa situação de maior dependência do professor orientador e da organização e planejamento das atividades.

Com relação ao processo de reflexão na prática do estágio, constatamos que existe a possibilidade de ocorrência da prática reflexiva, de forma que isso contribui para a construção de aprendizagens teóricas e práticas, em um processo analisado reflexivamente, através de uma crítica da atuação dos alunos/futuros professores, favorecendo a busca de superação de problemas e ressignificação da prática. Para isso, reconhecemos que os professores têm a preocupação em instigar essa reflexão, lançando mão de estratégias que oportunizam o pensamento analítico.

Porém, ficou claro que as estratégias utilizadas pelos professores se dão antes dos alunos irem para a escola campo de estágio, não tendo sido constatado a existência dessas estratégias durante o estágio. Entretanto, observamos que os alunos consideram a existência de reflexão durante o estágio, o que vemos com uma certa estranheza se fizermos uma contraposição à idéia de utilização de estratégias reflexivas, por parte dos professores, antes da vivência da experiência de fato. Por outro lado, entendemos que pode ocorrer de o trabalho dos professores supervisores com vistas a isso alcançar um resultado bastante eficiente, a ponto de as estratégias por eles utilizadas serem tão eficazes que perpassam toda a etapa do estágio.

Ressaltamos, ainda, que a forma como o estágio supervisionado está configurado no projeto pedagógico do Curso de Pedagogia confirma o desenvolvimento de um processo que busca a elaboração de um saber que é construído ao longo do Curso, entrelaçando as disciplinas caracterizadas como teóricas e práticas, fornecendo base para uma visão mais real do contexto escolar e do trabalho pedagógico. Assim, o estágio é visto como o complemento de uma prática pedagógica, dando prosseguimento a um trabalho já iniciado, não sendo mais um simples momento de relacionar teoria e prática, mas caracterizando-se como um momento em que o futuro professor já possui uma fundamentação mais ampla para a efetivação da ação docente.

Após o estudo realizado, é possível concluirmos que o estágio supervisionado no Curso de Pedagogia não deve ser visto como ponto de chegada do processo de formação, mas como um degrau que marca a partida para uma trajetória de fazer e

refazer o trabalho docente diariamente, perpassando toda a experiência de formação do professor.

Enfim, após as observações realizadas nas escolas campos de estágio, entendemos que a aproximação com o dia a dia dos estagiários e professores supervisores foi de grande importância, pois possibilitou uma análise mais consciente acerca do processo de articulação teórico-prática na formação docente. Porém, essa investigação não pode ser considerada como conclusiva em relação ao estágio supervisionado. Pelo contrário, deve ser acoplada a outras pesquisas que objetivam contribuir para o fortalecimento da formação de professores, indicando que as nossas análises e descobertas sinalizam para um processo permanente de investigação do estágio na formação docente.

Desta forma, possuímos a expectativa de que o presente estudo possa oferecer uma contribuição para a melhoria do estágio supervisionado no Curso de Pedagogia, fortalecendo o processo de formação de professores, pois estamos convictos de que essa etapa da formação é fundamental para a construção de um profissional que possua conhecimentos consistentes e profícuos.

REFERÊNCIAS

ALVES, N; GARCIA, R. L. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: ALVES, N. (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 73-88.

ANTUNHA, H. C. G. As origens da Faculdade de Educação da USP: a introdução de estudos pedagógicos em nível superior no Estado de São Paulo. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, v. 1, ano 1, São Paulo, 1975.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARREIRO, M.L; GEBRAN, M.A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CP 9, de 08 de maio de 2001**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://www.uems.br/proe/sec>>. Acesso em: dez. 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CP 28, de 02 de outubro de 2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena de formação de professores da educação básica em nível superior. Disponível em: <<http://www.uems.br/proe/sec>>. Acesso: em dez. 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura. Disponível em: <<http://www.uems.br/proe/sec>>. Acesso em: dez. 2008.

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 349/72**. Institui a organização da Habilitação Específica do Magistério em duas modalidades básicas. Disponível em: <<http://www.uems.br/proe/sec>>. Acesso em: dez. 2008.

_____. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Decreto n. 91.851, de 30 de outubro de 1985**. Autoriza o funcionamento dos Cursos de Pedagogia, Ciências, Letras e Administração do Centro de Ensino Superior do Piauí. Disponível em: <<http://br.vlex.com/vid>>. Acesso em: dez. 2008.

_____. **Decreto n. 042, de 25 de fevereiro de 1993**. Autoriza o funcionamento da Universidade Estadual do Piauí, na modalidade multicampi. Disponível em: <<http://br.vlex.com/vid>>. Acesso em: dez. 2008.

_____. **Decreto – Lei n. 1190/39**. Legislação Federal do Ensino Superior. São Paulo, USP, 1953.

_____. **Decreto – Lei n. 8530/46.** Legislação Federal do Ensino Superior. São Paulo, USP, 1953.

_____. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legislação>>. Acesso em: dez. 2008.

_____. **Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legislação>>. Acesso em: dez. 2008.

_____. **Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legislação>>. Acesso em: dez. 2008.

_____. **Lei n. 7044, de 18 de outubro de 1982.** Estabelece alterações na estrutura do ensino de 2º grau. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legislação>>. Acesso em: dez. 2008.

_____. **Lei n. 88, de 08 de setembro de 1933.** Estabelece a instalação de quatro Escolas Normais Primárias para formar os professores dos cursos preliminares e complementares. Disponível em: <<http://br.vlex.com/vid>>. Acesso em: dez. 2008.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legislação>>. Acesso em: dez. 2008.

_____. **Portaria n. 450, de 18 de março de 1991.** Reconhece o Curso de Pedagogia, licenciatura plena, com habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau, ministrado pelo Centro de Ensino Superior do Piauí. Disponível em: <<http://br.vlex.com/vid>>. Acesso em: dez. 2008.

_____. Poder Executivo. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 251/1962.** Regulamenta o currículo mínimo do Curso de Pedagogia. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legislação>>. Acesso em: dez. 2008.

_____. Poder Executivo. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 252/1969.** Estabelece mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legislação>>. Acesso em: dez. 2008.

_____. Presidência da República. **Decreto n. 3276/1999.** Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legislação>>. Acesso em: dez. 2008.

_____. Presidência da República. **Decreto n. 3554/2000.** Dá nova redação ao parágrafo 2º do artigo 3º do Decreto n. 3276/1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências. Disponível em <<http://www.senado.gov.br/legislação>>. Acesso em: dez. 2008.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de professores**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2006.

_____. **A formação do Professor para o início da escolarização**. Goiânia: UCG/Secretaria de Educação e Cultura, 1987.

CAMPOS, S. PESSOA, V. I. F. Discutindo a formação de professores e professoras com Donald Schön. In: GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, D; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)**. Campinas: ALB e Mercado de Letras, 1998. p. 183-206.

CANDAU, V. M. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CASTRO, M. A. C. D. **Abrindo espaço no cotidiano escolar para o estágio supervisionado** – uma questão do olhar e da relação – na formação inicial e em serviço. Tese (Doutorado). 230. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, 2000.

CHAGAS, V. A. **O ensino de 1º e 2ª graus: antes, agora e depois?** 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1984.

_____. **Resolução do CFE que dispõe sobre o preparo dos especialistas e professores de educação**. São Paulo: Didata, v. 5, 1976.

CHARLOT, B. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHAVES, I.S. **Supervisão: concepções e práticas**. Semana da prática pedagógica das licenciaturas de ensino. Universidade de Aveiro. Conferência de abertura. Aveiro: 1990.

COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR. Documento Final do I Encontro Nacional do Projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação. Belo Horizonte, 1983. **Cadernos CEDES**, São Paulo: n. 17, p. 21-26.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H.C.L. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. 2 ed. Campinas: Papyrus, 2002.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LAVILLE, C; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEITE, Y. U. F. **A formação de professores em nível de 2º grau e a melhoria de ensino da escola pública**. Tese (Doutorado). 210. Faculdade de Educação da Unicamp. São Paulo, 1994.

LELIS, I. A. D. M. **A formação do professor para a escola básica: da denúncia ao anúncio de uma nova prática**. Dissertação (Mestrado). 165. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-RJ, 1983.

LISITA, V.M.S.S. A racionalidade reflexiva na formação de professores: contribuições para o ensino e a pesquisa em Didática. **Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. Recife: ENDIPE, 2006. p. 39-40.

LÜDKE, M. ; ANDRÉ, M. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONDES, M. I; TURA, M. L. Prática reflexiva: um ponto de chegada ou ponto de partida na formação do professor? **Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. Recife: ENDIPE, 2006. p. 17.

MARQUES, M.O. **A formação do profissional da educação**. 3 ed. Ijuí: Unijuí, 2000.

MENDES, B. M. M. Formação de professores reflexivos: limites, possibilidades e desafios. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). **Formação e prática pedagógica**: diferentes contextos de análise. Teresina: EDUFPI, 2007.

MENDES SOBRINHO, J. A. de C. **O ensino de ciências na escola normal**: aspectos históricos. Teresina: Edufpi, 2002. p. 48.

MERRIAM, S. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco, CA: Jossey – Bass, 1998.

MINAYO, M.C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 21-22.

MONTEIRO, A. M. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 129-145.

PAQUAY, L; WAGNER, M. Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação. In: PAQUAY, L. et al (Org.). **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências? 2. ed. Rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 134-154.

PEREIRA, J.E.D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e sociedade**. Revista quadrimestral de ciências da educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES. Campinas: n. 68, 1999.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAUI. **Lei n. 4.230, de 01 de agosto de 1988**. Autoriza o Poder Executivo a criar as condições necessárias à instalação e ao regular funcionamento da Universidade Estadual do Piauí. Disponível em: <<http://ged.al.pi.gov.br>>. Acesso em: dez. 2008

_____. **Lei n. 3697, de 16 de novembro de 1984**. Autoriza a criação da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação do Estado do Piauí – FADEP. Disponível em: <<http://ged.al.pi.gov.br>>. Acesso em: dez. 2008.

PICONEZ, S. C. B. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 1991.

PIMENTA, S. G. A didática como mediação na construção da identidade do professor – uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, M. E. D. A; OLIVEIRA, M. R. N. S. **Alternativas do ensino de didática**. Campinas: Papirus, 1997. p. 37-69.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2007.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2007.

PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

REZENDE, C. M. A. **Prática pedagógica como componente curricular formativo: uma etnografia**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2009.

RIBEIRO, M.L.S. Educação especial: desafios de garantir igualdade aos diferentes. In: PICONEZ, S.C.B. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1991. p. 136.

RICHARDSON, R.J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, D. B.; MENDES SOBRINHO, J. A. de C. A formação de professores no Brasil: aspectos históricos. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. de. (Org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 87-108.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 29. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

SANTIAGO, M. E; BATISTA NETO, J. A prática de ensino como eixo estruturador da formação docente. In: **X ENDIPE**. CD-Rom. Rio de Janeiro, 2000.

SANTOS, A.R. dos R. ; MENDES SOBRINHO, J.A de C. Ensino de ciências naturais nas escolas municipais de Teresina e suas contribuições para a formação da cidadania. In: MENDES SOBRINHO, J.A. de C. (Org.). **Formação docente e prática pedagógica**: diferentes contextos de análises. Teresina: EDUFPI, 2007.

SÃO PAULO. **Decreto n. 5846/1933**. Regula a formação a formação profissional de professores primários e secundários e administradores escolares, transformando o Instituto Caetano de Campos em Instituto de Educação. In: Leis e Decretos do Estado de São Paulo – 1933. São Paulo: Imprensa Oficial, 1939.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-92.

SILVA, A.M.M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SILVA, C. S. B. de. O lugar da pedagogia na formação de professores. In: TIBALLI, E.F. A; CHAVES, S. M. (Org.). **Concepções e práticas em formação de professores** – diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 249-266.

SILVA, L. C. Prática de ensino e estágio supervisionado: o diálogo entre as discussões teóricas e a prática cotidiana. In: SILVA, L. C; MIRANDA, M. I. **Estágio supervisionado e prática de ensino**: desafios e possibilidades. São Paulo: Junqueira e Marin, 2008. p. 37-83.

SOARES, M. B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: conceituação. In: **II ENDIPE**. Anais. São Paulo, 1983.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UESPI. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UESPI**. Teresina, 1986.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UESPI**. Teresina, 2000.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UESPI**. Teresina, 2004.

VILELA, H.O.S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E.M.T; FARIAS FILHO, L. M; VEIGA, C.G. **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

**APÊNDICE A – Ficha de identificação do perfil dos sujeitos da pesquisa
(alunos)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Teresina, _____ de _____ de 2008

Prezado(a) graduando(a),

Sou mestrando da Universidade Federal do Piauí – UFPI, do Centro de Ciências da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd e estou realizando uma pesquisa intitulada “ O Estágio Supervisionado em Pedagogia como articulação teórico-prática para a formação docente”, voltada para a elaboração da dissertação de Mestrado, sob a orientação do Prof. Dr. José Augusto Carvalho Mendes Sobrinho, cujo objetivo geral é investigar as contribuições do Estágio Supervisionado em Pedagogia para a formação profissional docente, com vistas a contribuir para uma melhor articulação entre teoria e prática..

Assim, gostaria de contar com sua colaboração no sentido da concessão de entrevistas semi-estruturadas, que serão realizadas em local e horário pré-estabelecidos em consenso graduando(a)-pesquisador, com duração de 40 a 50 minutos cada. Asseguro-lhe que sua integridade e sigilo serão preservados, os quais serão resguardados mediante a utilização de um pseudônimo.

Na certeza de que sua colaboração é muito importante, agradeço-o(a) antecipadamente e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos. Acrescento, ainda, que assim que ocorrer a apresentação da dissertação em questão, será oferecido a esta universidade um exemplar com os resultados desta pesquisa.

Atenciosamente,

Raimundo Dutra de Araujo

E-mail: raimundo.dutra@bol.com.br

Fone: 9987-4141

APÊNDICE A – Ficha de identificação dos alunos

Nome completo: _____

Sexo: () Masculino () Feminino

Endereço: _____

Cidade: _____ Estado: _____

E-mail: _____

Telefone: _____ Celular: _____

Faixa etária:

() 18 a 25 anos () 26 a 35 anos () 36 a 45 anos

() 46 a 55 anos () acima de 56 anos

**APÊNDICE B – Ficha de identificação do perfil dos sujeitos da pesquisa
(professores)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Teresina, _____ de _____ de 2008

Prezado(a) Professor(a),

Sou mestrando da Universidade Federal do Piauí – UFPI, do Centro de Ciências da Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEd e estou realizando uma pesquisa intitulada “ O estágio Supervisionado em Pedagogia como articulação teórico-prática para a formação profissional docente”, voltada para a elaboração da dissertação de Mestrado, sob a orientação do Prof. Dr. José Augusto Carvalho Mendes Sobrinho, cujo objetivo geral é investigar as contribuições do Estágio Supervisionado em Pedagogia para a formação profissional docente, com vistas a contribuir para uma melhor articulação entre teoria e prática. Assim, espero contar com o apoio de Vossa Senhoria no sentido de que responda sinceramente o questionário em anexo, pois me comprometo em manter vosso nome sob sigilo.

Agradeço antecipadamente e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Raimundo Dutra de Araujo

E-mail: raimundo.dutra@bol.com.br
Fone: 9987-4141

APÊNDICE B – Ficha de identificação dos professores supervisores de estágio

Nome completo: _____

Sexo: () Masculino () Feminino

Endereço: _____

Cidade: _____ Estado: _____

E-mail: _____

Telefone: _____ Celular: _____

Faixa etária:

- () 20 a 25 anos () 26 a 35 anos () 36 a 45 anos
() 46 a 55 anos () acima de 55 anos

Graduação: _____ Ano de conclusão: _____

Especialização: _____ Ano de conclusão: _____

Mestrado: _____

Doutorado: _____

Tempo em que atua na docência universitária: _____

Há quanto tempo trabalha com supervisão de estágio no curso de Pedagogia:

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semi-estruturada com os alunos

1. A que se deve o seu ingresso num curso de formação de professores? O que foi decisivo na sua escolha pelo curso?
2. Você considera o Estágio Supervisionado como importante na sua formação profissional? Por quê?
3. O Estágio está lhe oportunizando a reflexão sobre sua prática?
4. Em que momento isso é mais evidente?
5. É possível articular teoria e prática durante o estágio? De que forma?
6. Você considera que o momento em que o Estágio Supervisionado ocorre no curso é adequado para articular teoria e prática? Por quê?
7. Você considera a carga horária destinada ao Estágio suficiente para possibilitar a construção da prática reflexiva e a articulação entre teoria e prática? Por quê?
8. Outros aspectos que devem ser considerados.

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semi-estruturada com professores supervisores de estágio

1. Você considera o Estágio Supervisionado um momento importante no Curso de Pedagogia? Por quê?
2. Você utiliza alguma estratégia para proporcionar aos alunos a reflexão sobre a prática?
3. É possível fazer a articulação entre teoria e prática durante o estágio? Como você faz essa articulação?
4. Que contribuições o Estágio oferece ao processo reflexão-ação-reflexão?
5. O momento em que o estágio ocorre no Curso de Pedagogia é adequado para articular teoria e prática? Por quê?
6. A carga horária destinada ao Estágio no Curso de Pedagogia é suficiente para possibilitar a construção da prática reflexiva e a articulação entre teoria e prática? Por quê?
7. Outros aspectos a observar

APÊNDICE D – Termo de consentimento

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a) e sem ônus a participar de uma pesquisa, que tem por objetivo investigar as contribuições do Estágio Supervisionado em Pedagogia para a formação docente, com vistas a contribuir para uma melhor articulação entre teoria e prática. Vale ressaltar que os resultados dessa pesquisa serão utilizados na elaboração da dissertação de Mestrado em Educação, que está sendo realizada na Universidade Federal do Piauí e vinculada ao projeto “O Estágio Supervisionado em Pedagogia como articulação teórico-prática para a formação profissional docente: caso do curso de Pedagogia da UESPI – Campus de Parnaíba. Após ser esclarecido(a) sobre as informações do estudo, no caso de aceitar fazer parte do mesmo, assine este documento. Você indicará o dia, o local e o horário da entrevista. Como instrumento e técnica de coleta de dados serão utilizados a entrevista e a observação. A entrevista será gravada, transcrita e, posteriormente, o texto transcrito será submetido a sua aprovação. As perguntas dizem respeito à formação docente e estágio supervisionado. Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. O estudo será realizado no segundo semestre de 2008.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____ RG nº _____, CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo sobre “O Estágio Supervisionado em Pedagogia como articulação teórico-prática para a formação docente”. Tive pleno conhecimento das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo citado. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro que a minha participação é isenta de despesas. Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo. A retirada do consentimento da participação no estudo não acarretará em penalidade ou prejuízos.

Parnaíba, ____ de _____ de 2008

Assinatura

APÊNDICE F – Roteiro de observação em estágio supervisionado**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Nome da escola: _____

Nome do aluno/ estagiário: _____

Série: _____ Data: _____ Horário: _____

A relação do estagiário com os alunos:

A capacidade do estagiário em analisar e redimensionar seu trabalho:

A postura profissional do estagiário:

A relação do estagiário com o professor supervisor do estágio:

A relação do estagiário com o professor da sala de aula:

Outros aspectos observados:
