

## **ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UM PERCURSO DE PROVOCAÇÕES E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Roseli de Fátima Rech Pilonetto – UNIOESTE/UFPEL<sup>1</sup>

Sueli Ribeiro Comar – UNIOESTE/UFPEL<sup>2</sup>

Suely Aparecida Martins- UNIOESTE<sup>3</sup>

**Resumo:** Neste texto, refletimos o Estágio Supervisionado em curso de licenciatura em Pedagogia como elemento de provocação e possibilidade na formação de professores. Trata-se de discutir um assunto que, permanentemente, perpassa o curso como um tempo que ainda causa medos, ansiedades, angústias aos licenciandos, desencadeando novos desafios aos docentes formadores. Para organizar o texto dois tópicos são apresentados. Num primeiro momento, breve histórico do Curso de Pedagogia, com ênfase na importância de seus aspectos formativos, em especial o Estágio Supervisionado. Pimenta e Lima (2004), Pimenta e Anastasiou (2008), Candau (1997), Reis (2008) e Ghedin; Almeida; Leite (2008) darão suporte a essa reflexão. Na sequência, apresentamos algumas considerações sobre o Estágio Supervisionado vivenciado a partir das nossas experiências enquanto orientadoras dessa modalidade. A proposta é demonstrar a importância dos cursos de Pedagogia discutirem a formação de professores via o trabalho desenvolvido com os estágios supervisionados, espaço que revela limites e possibilidades na formação.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Estágio supervisionado; Pedagogia.

### **A intenção**

A reflexão deste artigo tem como referência o trabalho desenvolvido como professoras orientadoras de estágio supervisionado no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão. Trata-se de discutir um assunto que, permanentemente, perpassa os cursos de licenciatura, especialmente aqui o de Pedagogia, como um tempo que ainda causa medos, ansiedades, angústias aos licenciandos, desencadeando novos desafios aos docentes formadores.

---

<sup>1</sup> Pedagoga. Doutoranda do Programa de Doutorado Institucional – DINTER entre a Pós-graduação em Educação, nível doutorado, da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL e a Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão, financiado pela CAPES e Fundação Araucária. Professora do Colegiado do curso de Pedagogia da UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão. E-mail: roselpilonetto@hotmail.com

<sup>2</sup> Pedagoga. Doutoranda do Programa de Doutorado Institucional – DINTER entre a Pós-graduação em Educação, nível doutorado, da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL e a Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão, financiado pela CAPES e Fundação Araucária. Professora do Colegiado do curso de Pedagogia da UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão. E-mail: sueli\_ricomar@hotmail.com

<sup>3</sup> Cientista Social. Doutora em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Professora do Colegiado do curso de Pedagogia da UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão. E-mail: martins\_sue@hotmail.com

Com a intenção de aproximar a universidade do campo de atuação dos futuros profissionais e apontar problematizações da escola pública, das políticas de formação, das metodologias de ensino, dos fundamentos da educação frente à realidade das instituições de ensino é que o estágio supervisionado torna-se justificativa para a discussão. Para organizar o texto dois tópicos são apresentados. Num primeiro momento, breve histórico do Curso de Pedagogia, com ênfase na importância de seus aspectos formativos, em especial o Estágio Supervisionado. Pimenta e Lima (2004), Pimenta e Anastasiou (2008), Candau (1997), Reis (2008) e Ghedin; Almeida; Leite (2008) darão suporte a essa reflexão. Na sequência, apresentamos algumas considerações sobre o Estágio Supervisionado vivenciado a partir das nossas experiências enquanto orientadoras dessa modalidade. A proposta é demonstrar a relevância do curso de Pedagogia discutir a formação de professores via o trabalho desenvolvido com os estágios supervisionados, espaço que revela limites e possibilidades na formação.

### **A Constituição do Estágio Supervisionado na História da Formação de Professores**

Nesse momento do texto nosso eixo de discussão centra-se no estágio supervisionado, especificamente na sua constituição histórica tendo o curso de Pedagogia como pano de fundo, pois se trata do espaço de trabalho profissional que nos inserimos e é objeto das provocações nesta produção.

A criação do curso de Pedagogia em 1939 tem como foco a formação do Técnico em Educação, base da formação do pedagogo (BRZEZINSKI, 2001; PIMENTA, 2002; FREITAS, 1996), não se constituindo para a formação de professores primários, idealizada por Anísio Teixeira na década de 1930. Nesse mesmo ano, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras é instituída no país, como *locus* de formação de professores, que tinha como objetivo formar o professor que, após o bacharelado, faria um ano de Didática, para que pudesse exercer a licenciatura. Chagas (1976) denominava de “Didática da Pedagogia” tal situação, pois considerava uma dicotomia o distanciamento entre a teoria e a prática. Essa configuração manteve-se até 1969. A Escola Normal continuava a formar o professor primário e o Decreto-lei 8530/46 estabeleceu um currículo mínimo para toda a federação. As aulas de metodologia, considerada a parte prática do curso, consistiam em: explicação sistemática dos programas de ensino primário, seus objetivos, articulação da matéria, indicação de processos e formas de ensino, revisão dos conteúdos desse programa, exercício de observação e de participação no trabalho docente. A lei estabelecia, ainda, que “todos os estabelecimentos de Ensino Normal

manterão escolas primárias anexas para a demonstração e prática de ensino” (PIMENTA, 2005, p.27). O conceito de prática presente no curso consistia na *prática como imitação de modelos teóricos* existentes, tendo como pressuposto que o campo da atividade docente não apresentava modificações internas, ou seja, os espaços urbano e rural igualavam-se e não havia necessidade de reestruturação do processo de ensinar. A prática docente poderia ser conhecida através da observação de bons modelos e da sua reprodução.

A profissionalização de professores ainda se encontrava distante de uma fundamentação teórico-prática coerente com a realidade da sala de aula das escolas públicas daquela época. A década de 1930 foi um marco da organização, no Brasil, de um ideal de universidade fomentado por Anísio Teixeira; questões que trazem algumas explicações da constituição e entendimento do estágio no curso de Pedagogia.

Embora possa se constituir uma escrita referendada por muitos artigos, cabe aqui discorrer sobre os estudos de Silva (2003; 2002) que analisa a história do Curso de Pedagogia no Brasil, e que sempre trazem a discussão sobre esse curso de graduação que forma, hoje, o professor para a Educação Básica. O trabalho da referida autora é referência para a reflexão dos cursos de Pedagogia quando se pretende criar possibilidades de uma formação teórico-prática de análise crítica e reflexiva sobre a educação e seus meandros.

Silva (2003) contribui na análise da identidade do curso, sua questão principal, e apresenta três períodos significativos, os quais destacamos a seguir.

O primeiro período, chamado pela autora de Período das Regulamentações, de 1939 a 1972, o curso teve sua identidade questionada no que tange às funções a ele atribuídas. Com a reforma Universitária - Lei nº 5540/68, a resolução do CFE nº 02/1969 e o parecer CFE nº 252/1969, de Valnir Chagas - legalizou-se a formação do pedagogo, fixando-se conteúdos mínimos, duração do curso e dando-se ênfase à formação do especialista. O curso de Pedagogia formava o professor para a escola normal, sem que ele visse, durante o curso, os conteúdos e as práticas do magistério. Para Brzezinski (2001, p.181), “o pedagogo deveria saber fazer uma educação que não tinha aprendido, nem vivido”.

Ainda para Brzezinski (2001), ao longo da história, a formação de professores tem-se apresentado como uma reprodução de técnicas consideradas eficazes no ato de ensinar. A prática de ensino, até meados do século XX, esteve pautada num modelo de professor sob a concepção da racionalidade técnica (MONTEIRO, 2001). Esse modelo fazia do professor um técnico, e sua atividade profissional consistia na aplicação, rigorosa, de técnicas cientificamente fundamentadas derivadas de pesquisas realizadas por outros profissionais. O currículo consistia em propostas do que deveria ser ensinado às crianças e jovens, com

conteúdos de origem científica, o que conferia aos saberes um *status* de verdade, universalidade e de legitimidade. O “como ensinar” era a preocupação central da didática, envolvida em procedimentos e recursos didáticos, previamente estabelecidos, que enfatizavam a aprendizagem e a “atenção” dos alunos. Candau (2000, p. 15) refere-se a esse modelo dizendo que:

Quanto à dimensão técnica, ela se refere ao processo de ensino-aprendizagem como ação intencional, sistemática, que procura organizar as condições que melhor propiciem a aprendizagem. Aspectos como objetivos instrucionais, seleção do conteúdo, estratégias de ensino, avaliação, etc, constituem o seu núcleo de preocupações. Trata-se do aspecto objetivo e racional do processo de ensino aprendizagem.

Essa concepção retrata a dissociação dos aspectos político-sociais e ideológicos que envolvem a educação, configurando o “fazer” da prática pedagógica descontextualizada do “por que fazer”, do “para que fazer” e “para quem”.

Nessa perspectiva, o professor fica reduzido ao prático e “não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas tão somente as rotinas de intervenção técnica deles derivadas” (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 37). O estágio passa a ser o momento de aplicar as técnicas aprendidas, de ter o manejo de classe necessário para que a turma ouça e faça, passo a passo, o que foi solicitado, não possibilitando compreender todo o processo de ensino-aprendizagem, limitando-se à reprodução de técnicas que devem ser transformadas em habilidades do futuro professor.

A discussão e análise de estudos acerca da formação de professores estabelecem perspectivas que, para Candau (1988), nos diferentes momentos da história, sempre privilegiaram determinado aspecto: numa primeira perspectiva, a formação de professores esteve centrada na norma, pela qual o aspecto legal deveria ser cumprido, e o papel do professor é segui-lo. Outra categoria de estudos centrou-se na dimensão técnica, e a atenção esteve voltada para a organização e operacionalização dos componentes do processo de ensino-aprendizagem. Uma terceira perspectiva compreende a dimensão humana, segundo a qual, a educação é vista como um processo de crescimento pessoal, interpessoal e grupal, tendo no educador um facilitador desse crescimento. Por último, a autora ressalta os estudos centrados no contexto, o que significa entender a educação como prática social estreitamente relacionada à situação político-econômica vigente, não permitindo ao professor uma prática neutra, mas, através de uma formação sólida nas ciências sociais e humanas, uma inter-relação teoria e prática.

O que se propõe não é uma oposição entre a dimensão técnica, necessária à prática docente, e a dimensão política, fundamental para a compreensão da realidade vivenciada - nas escolas, pelos professores; e, fora delas pela sociedade -, mas a possibilidade de relacionar tais dimensões no trabalho docente realizado nas escolas a partir da formação de professores.

O segundo período do curso de Pedagogia, identificado por Silva (2003), abrange a década de 1970 e denomina-se Período das Indicações em que sua identidade esteve projetada. As Indicações 67/1975 e 70/1976 de Valnir Chagas tratam dos estudos superiores de educação e o preparo de especialistas em educação e têm como pretensão introduzir mudanças na formação do magistério para docentes, não-docentes - especialistas. As discussões em torno das Indicações que tinham como base “formar o especialista no professor” e para isso não seria necessário o curso de Pedagogia para a formação de professores, embora o pedagogo fosse aprofundar-se em teoria, fundamentos ou metodologias da educação. Com isso, aguça-se nos educadores brasileiros a projeção da identidade do curso e do pedagogo.

Segundo Brzezinski (1996; 2001; 2002), a década de 1980 caracteriza-se pela preocupação com as reformulações curriculares para o curso de Pedagogia, com enfoque no embasamento teórico-prático-teórico para a formação de professores. A docência é fortemente discutida como identidade do Pedagogo bem como de todos os profissionais da educação.

O último período, de 1979 a 1998 é chamado de Período das Propostas. O curso teve sua Identidade discutida a partir de sua função e da sua estrutura curricular. (SILVA, 2003; 2002). Essa discussão continuou pela década de 1990, em que as universidades passam a ser vistas como as instituições com melhores condições para formar o professor, pois se compõem do tripé ensino, pesquisa e extensão, articulação que permite a reflexão-ação-reflexão no ensino. Aspectos que disseminam pesquisas nessa área com o foco no trabalho pedagógico.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é sancionada na década de 1990 (LDBEN nº 9394/96) e Silva (2003) denomina esse período como a fase da Identidade Outorgada, em que o predomínio das legislações para apresentar a identidade do curso de Pedagogia e da formação de professores é explícita pelas leis e decretos, alicerçados pelo contexto sócio-econômico e político que o país apresenta.

A LDB 9394/96, em seu art. 62, prescreve que a formação dos profissionais da educação para atuação em nível da Educação Infantil e do Ensino Fundamental poderá ser feita em nível superior em Curso Normal Superior – CNS, localizados em Institutos

Superiores de Educação, porém o Decreto Presidencial nº 3276/99 diz que a formação dos referidos professores deverá ser feita exclusivamente em cursos normais superiores. Esse fato gera as discussões históricas sobre a identidade do curso de Pedagogia desde sua criação em 1939. Silva (2003, p.85) alerta que, diante desse Decreto, “pode-se supor que restaria ao curso de pedagogia a função voltada à preparação de qualquer outro profissional da educação que não fosse professor”, ou seja, possivelmente, passaria a formar apenas os especialistas.

Na seqüência dessas políticas de formação do professor, em 18/02/02, o Conselho Nacional de Educação - CNE institui, por meio da Resolução 1/2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, estabelecendo os princípios norteadores para a formação de professores, as competências a serem seguidas pelos projetos pedagógicos, as formas de avaliação, o processo de seleção e organização dos conteúdos, o direcionamento da prática de ensino. Novamente as instituições são “pegas” por uma lei que retira seu direito de discutir e decidir por uma política de formação de professores, pois a legislação está posta e imposta.

Após várias manifestações da sociedade e entidades representativas da formação de professores<sup>4</sup>, em 13 de dezembro de 2005, o CNE aprovou o Parecer 5/2005 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e nele estão muitas das reivindicações feitas pelos movimentos de formação de professores, entre elas o aumento da carga horária do curso, a docência como eixo da formação, a gestão escolar não separada da docência, a articulação dos professores e dos considerados especialistas.

Em relação ao estágio supervisionado o Parecer 05/2005 – CNE/CP expressa que

O estágio curricular pressupõe atividades pedagógicas efetivadas em um ambiente institucional de trabalho, reconhecido por um sistema de ensino [...] Deve proporcionar ao estagiário uma reflexão contextualizada, conferindo-lhe condições para que se forme como autor da sua prática, por meio da vivência institucional sistemática, intencional, norteada pelo projeto pedagógico da instituição formadora e da unidade campo de estágio. Durante o estágio, o licenciando deverá proceder ao estudo e interpretação da realidade educacional do seu campo de estágio, desenvolver atividades relativas à docência [...] (BRASIL, 2005, p. 15)

---

<sup>4</sup> Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), Centro de Estudos Educação da Sociedade (CEDES), Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor.

Ghedin, Leite e Almeida (2008) afirmam que “Pesquisas recentes têm mostrado que os professores não estão recebendo preparo inicial suficiente nas instituições formadoras para enfrentar os problemas encontrados no cotidiano da sala de aula.” (p. 23)

Dessa maneira, problematizar a formação de professores, especialmente a dos profissionais que trabalharão com a Educação Básica parece-nos fundamental.

Essa breve perspectiva histórica do curso de Pedagogia, ora discutindo a formação para a docência ora para o especialista, permeadas pelas discussões sobre o Estágio Supervisionado, apresenta a fragmentação entre teoria e prática na formação desse profissional, retirando a atenção da discussão de uma formação em nível superior do docente que atuará na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

A seguir, destacamos algumas considerações sobre o Estágio Supervisionado vivenciado a partir das nossas experiências enquanto orientadoras dessa modalidade. Este relato é uma tentativa de demonstrar a luta pela aproximação teórica e prática nesta fase da formação dos acadêmicos, pois, conforme descrevemos ao longo do texto, as condições históricas favorecem certa precarização da formação inicial. É na contramão desse processo que o nosso trabalho se justifica.

### **Considerações do Estágio Supervisionado: Um olhar a partir da Orientação Acadêmica**

As questões aqui expostas fazem parte de nossas inquietações enquanto orientadoras de estágio supervisionado para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, campus de Francisco Beltrão. O trabalho com a orientação acadêmica apresenta as limitações do curso e de nossa formação, em Pedagogia e Ciências Sociais, para a formação de professores. As conversas em reuniões pedagógicas do curso e de orientadores de estágio são o alicerce da síntese que expomos neste texto. Trata-se de demonstrar a construção de um caminho de formação que perpassa, via estágio supervisionado, a ideia de estágio enquanto pesquisa e problematiza o trabalho docente realizado pelos acadêmicos.

No desenvolvimento das atividades de estágio tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais do ensino fundamental perpassa aspectos legais sobre o estágio explícitos no Projeto político-pedagógico (PPP) do curso, regulamentado pela Resolução nº 374/2007-CEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão) da universidade. O referido PPP tem como perfil profissional uma formação geral na organização e gestão escolar, tendo a docência



como base obrigatória e, uma formação específica com formação para atuação na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Sendo parte do corpo docente do curso e atuando na orientação de Estágio Supervisionado, algumas questões sobre o trabalho docente dos acadêmicos nas escolas nos mobilizam a pensar a formação e atuação no que tange a contribuição do estágio supervisionado. Questionamos: que elementos da formação do curso de Pedagogia são utilizados pelos acadêmicos no estágio supervisionado? Quais dificuldades são encontradas por eles quando do contato com a instituição de ensino? Tendo o curso a intenção de formação do pedagogo docente, a graduação tem possibilitado conhecimentos importantes para sua atuação em sala de aula? Estas questões se estruturam pela discussão que temos realizado com colegas orientadores de estágio, cuja formação não se limita apenas a Pedagogia, mas a Sociologia, a Educação Física, a Filosofia, a História, a Psicologia, os quais constituem o corpo docente do curso.

Na tentativa de problematizar tais aspectos, caracterizamos, neste texto, o curso de Pedagogia da universidade pesquisada em sua finalidade, perfil do profissional e objetivo, a partir de seu Projeto Político Pedagógico (2007), bem como o ementário das disciplinas de Estágio Supervisionado. O referido projeto resulta do trabalho do grupo de professores que, desde 2002, vinha estudando uma proposta de reestruturação do curso, implantado em 1994.

O debate nacional pelas Diretrizes Curriculares, marca a reconstituição do curso que apontava, para a reformulação inspirada nas teses propostas pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - Anfope, ou seja, “a docência como base para todo professor”, que ganha estatuto de lei. Essa ideia de docência como centralidade na formação é destacada na formação geral do perfil profissional do curso da seguinte maneira: “Profissional formado/licenciado para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, de unidades e de projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional.” (UNIOESTE, 2007, p. 04). Na formação específica, o referido projeto apresenta.

Formação de professores com vistas à atuação nas diferentes etapas - Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Formação de professores para a atuação no âmbito da gestão escolar no que se refere às funções da administração, orientação e supervisão escolar, a partir da articulação com os saberes da docência; Domínio dos conhecimentos básicos das diferentes áreas do conhecimento/ do saber da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Escolar. (UNIOESTE, 2007, p. 04)



Em vários momentos do PPP faz-se referência à importância da docência como elemento constitutivo da formação do pedagogo, seja para o trabalho em sala de aula seja para a atuação como gestor escolar, conforme destacamos na afirmativa: “formação do professor como finalidade primeira, porque compreende a educação escolar como atividade que possui seu *locus* de existência básica, no processo de ensino e aprendizagem, assentado na docência.” (UNIOESTE, 2007, p. 03).

As ementas das disciplinas de Estágio Supervisionado, denominadas no PPP (2007) de Prática de Ensino e Pesquisa sob forma de Estágio Supervisionado I, II, III e IV, respectivamente distribuídas do 1º ao 4º ano, indicam conteúdos que privilegiam a discussão sobre a docência na formação do pedagogo, a pesquisa como elemento da formação, a participação nos espaços escolares de atuação desse profissional, os elementos constitutivos/necessários para o trabalho como professor(a), as concepções de ensino-aprendizagem, bem como a reflexão sobre o trabalho desenvolvido nas instituições de ensino.

Apresentamos, abaixo as ementas das disciplinas mencionadas:

**Prática de Ensino e Pesquisa sob forma de Estágio Supervisionado I**

Função social da escola. O trabalho e a formação docente: perspectiva histórica da Prática de Ensino, as concepções de estágio supervisionado, relação teoria e prática e suas implicações. Compreende o levantamento e análise de dados sobre o cotidiano escolar e o trabalho do professor.

**Prática de Ensino e Pesquisa sob forma de Estágio Supervisionado II**

História do Curso de Pedagogia no Brasil. Análise do contexto da organização do trabalho pedagógico e administrativo da Educação Básica: Projeto Político-Pedagógico. Participação, caracterização e reflexão das instâncias organizativas no interior da instituição escolar.

**Prática de Ensino e Pesquisa sob forma de Estágio Supervisionado III**

Análise da dimensão ética, política, técnica da prática pedagógica da Educação Infantil. Compreende as etapas de orientações teórico-metodológicas, observação, planejamento de ensino para a Educação Infantil, regência, reflexões sobre as práticas vivenciadas. Aprofundamento teórico-metodológico sobre as problemáticas evidenciadas durante o estágio. Elaboração e apresentação de trabalho de curso.

**Prática de Ensino e Pesquisa sob forma de Estágio Supervisionado IV**

Análise da dimensão ética, política, técnica da prática pedagógica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Compreende as etapas de orientações teórico-metodológicas, observação, planejamento de ensino para os anos iniciais do ensino fundamental, regência, reflexões sobre as práticas vivenciadas. Aprofundamento teórico-metodológico sobre as problemáticas evidenciadas durante o estágio. Elaboração e apresentação de trabalho de curso. (UNIOESTE, 2007, p. 22-26)

Os elementos indicados nas ementas afirmam a convergência com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, aprovadas pelo Parecer CNE/CP 5/2005 em 13/12/2005, articulando com a intencionalidade apresentada nas finalidades do curso especificadas anteriormente.

As provocações históricas sobre o curso de Pedagogia e a formação de professores nos conduziram as considerações aqui apontadas sobre as contribuições das disciplinas de Estágio Supervisionado, especialmente as que constituem orientação direta dos acadêmicos quando de sua participação como docentes nas instituições de ensino públicas.

No sentido de aproximar questões teóricas e práticas, as atividades desenvolvidas no estágio supervisionado somam-se 316 horas distribuídas nos 4 anos do curso. Dentre as quais estão:

- Observação e Caracterização das diversas instituições de ensino;
- Participação em reuniões de pais, professores, conselhos de classe, planejamento e elaboração do projeto político pedagógico;
- Entrevista com gestores escolares, nas suas funções de direção/administração, coordenação, orientação, supervisão;
- Elaboração e desenvolvimento de Projetos de Ensino, na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- Reflexões sobre as práticas vivenciadas;
- Aprofundamento teórico-metodológico sobre problemáticas evidenciadas durante o estágio e sistematização dos estudos e reflexões, configurando-se na elaboração e apresentação de trabalho de curso. (UNIOESTE, 2007, p. 27)

Tais atividades foram elaboradas pelos professores do curso, pois se compreendeu que o “estágio supervisionado deverá possibilitar uma aproximação com a realidade do campo de trabalho, o que é fundamental na formação inicial dos professores. Deverá possibilitar, ainda, um levantamento das problemáticas da realidade sobre as quais é preciso refletir teoricamente.” (UNIOESTE, 2007, p. 27)

Acreditamos que, para analisar e promover problematizações no campo da formação de professores é necessário ouvirmos o que o próprio curso tem a dizer sobre a formação a que se propõe, portanto, o trabalho com os estágios, por meio das orientações dos acadêmicos, permite colocar à mesa as limitações que o curso possui.

As ementas das disciplinas de Estágio Supervisionado cursadas durante o curso de graduação apontam discussões sobre teoria e prática, histórico do curso de Pedagogia e a formação de professores, pesquisa na área da Educação, aspectos do trabalho do pedagogo como docente de sala de aula e organizador do trabalho pedagógico na Educação Básica. Isso

indica uma aproximação com a realidade das instituições escolares e o efetivo trabalho do pedagogo.

Existe a preocupação no curso de que as disciplinas de Estágio Supervisionado estejam aliadas as demais ementas que se referem aos aspectos teórico-metodológicos necessários à formação do acadêmico, entendendo-se que estas também devem ser acionadas no processo de estágio.

Na condição de orientadores de Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia, seja para a atuação na educação infantil ou no ensino fundamental, algumas problemáticas foram encontradas no trabalho com os orientandos. Por meio do diálogo, constatamos as dificuldades referentes aos aspectos *conceituais, metodológicos e de reflexão*.

No que se refere às questões *conceituais*, identificamos após o período de Observação do Estágio, o quanto os acadêmicos ainda demonstravam dificuldade em correlacionar os conceitos apreendidos durante o curso. Esses conceitos dizem respeito à concepção de escola, sua função social, concepção de infância, aprendizagem, ensino entre outras. Percebe-se que as ementas das disciplinas de estágio e as demais trabalhadas ao longo do curso fazem referência a tais conceitos, mas na aproximação com o campo de estágio as dúvidas sobre os conceitos citados perpassavam a elaboração, por exemplo, da fundamentação teórica que sustentaria sua prática em sala de aula, pois

O papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e ao mesmo tempo colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicação sempre provisórias da realidade (PIMENTA e LIMA, 2004, p.43).

O reconhecimento desta problemática alia-se ao nosso desejo de construir uma matriz formativa que concilie os conceitos apreendidos durante o curso com as atividades do estágio. Por exemplo, na elaboração do plano de aula junto com nossos alunos e no desenvolvimento das atividades de estágio buscamos mostrar que os conceitos se convergem com a dinâmica da aula, nas atividades pensadas, de modo a interagir professor e aluno. Isso é representativo da função social da escola enquanto possibilidade de apropriação dos conteúdos e do diálogo tão necessário na sala de aula.

Quanto às questões *metodológicas* as indagações se referiam à dificuldade na elaboração do próprio plano de aula, o que exigiu novos encaminhamentos por parte dos orientadores sobre as especificidades dos objetivos, conteúdos, metodologia e a convergência entre as partes. Outro elemento que chamou a atenção foi à dificuldade na elaboração e

aplicação das atividades diárias, principalmente no que se refere ao tempo pedagógico para a efetivação das mesmas. Neste sentido, nossas orientações voltaram-se para a importância de exploração das atividades e seus respectivos conteúdos, pois elas não podem resumir-se a mera tarefa pelo aluno.

A correlação entre os *conceitos* e os aspectos *metodológicos* tem sido uma constante no nosso trabalho de orientação acadêmica, a fim que os estudantes percebam que a construção de práticas pedagógicas precisa refletir as compreensões conceituais construídas ao longo do curso. Este entrelaçamento necessário só é possível quando possibilita-se ao acadêmico pensar sobre seu trabalho docente.

Por fim, a *reflexão* foi outro elemento que perpassou a constituição do estágio do curso de pedagogia da instituição a qual trabalhamos como formadoras de professores. Num primeiro momento a reflexão ou análise fazia referência a escola estagiada, o trabalho das professoras e professores das escolas no intuito de apontar as limitações desses profissionais e de suas instituições. Em vários momentos, o retorno de tais reflexões, pautavam-se na crítica vazia sobre a escola e o trabalho dos professores, reproduzindo concepções que reforçam a “culpabilidade” da escola e dos profissionais que nela atuam pelas mazelas da educação pública.

No decorrer de discussões e estudos do grupo de professores orientadores chegamos ao consenso de que a reflexão do estágio deveria focar questões levantadas no decorrer da observação e também nas experienciadas durante o processo de regência. Com isso espera-se promover a reorganização das questões pedagógicas e encontrar problematizações sobre o fazer docente, sobre conceitos e concepções de educação, das políticas públicas, limitações e possibilidades do próprio curso de formação de professores. O estágio torna-se um momento de reflexão do processo de formação do acadêmico.

Neste percurso, é fundamental destacar que esta mudança de posicionamento, tem alterado, paulatinamente, a relação da universidade com as escolas: de uma relação de desconfiança para uma relação pautada na confiança e no respeito. Isto reforça a importância do estágio como *locus* de formação e conhecimento do futuro campo de atuação docente.

### **Entre Limites e Possibilidades: Algumas Considerações**

A tentativa desse texto foi a de demonstrar que a prática do Estágio Supervisionado nos impõe grandes desafios, enquanto professores orientadores.

Embora a luta histórica pela construção de uma identidade para o curso de Pedagogia tenha culminado na aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso, a consolidação de uma matriz formativa pautada em aspectos teóricos e práticos, ainda exige discussões coletivas no interior do próprio curso de formação.

O Estágio, este “espectro” que ronda a vida dos acadêmicos, também nos inquieta, porque ao mesmo tempo em que pode revelar as possibilidades e os avanços obtidos durante quatro anos de trabalho, pensado coletivamente, ele também pode apontar os limites e falhas nessa formação. Tivemos que enfrentar essa complexidade com a maturidade de quem reconhece os limites do trabalho pedagógico em tempos neoliberais, de formação aligeirada, de fragmentação entre teoria e prática.

Deixar que os acadêmicos relatassem os medos e angústias das suas experiências de estágio, nos possibilitou intervenções pontuais tanto no plano teórico conceitual quanto nas questões práticas a exemplo do plano de aula.

Ouvir os professores orientadores que, em sua diversidade de formação acadêmica, aproximam-se das instituições públicas, indica que o curso investigado não se furta a enfrentar as contradições entre a formação e o trabalho na escola. Tais contradições apresentam-se nas orientações acadêmicas, pois revelam o quanto a universidade necessita dialogar com a escola, ao mesmo tempo em que nós professores precisamos experimentar a constante provocação que o cotidiano da sala de aula de uma escola pública de educação infantil e ensino fundamental apresenta.

A aposta de ter o Estágio Supervisionado como um elemento que se utiliza do contato com a escola pública para pensar, refletir, analisar e problematizar sua ação na formação de professores tem possibilitado que o curso de Pedagogia esteja atento e em constante provocação às questões educacionais.

## Referências

BRASIL. “Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996”. Brasília D.O.U., <sup>a</sup> CXXXIV, nº 248, 23.12.96.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP 5/2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Aprovado em 13/12/2005.

BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 4<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Profissão Professor: identidade e profissionalização docente.** Brasília: Plano Editora, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores.** São Paulo: Papyrus, 1996.

CANDAU, Vera Maria (Org). **Magistério: construção cotidiana.** Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **A didática em questão.** 19ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Rumo a uma nova didática.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.

\_\_\_\_\_. A didática hoje: uma agenda de trabalho. In: CANDAU, V.M. et al. **Didática, currículo e saberes escolares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREITAS, Helena Costa L. de. **O Trabalho como Princípio Articulador na Prática de Ensino e nos Estágios.** São Paulo: Papyrus, 1996.

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

MONTEIRO, Ana Maria. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, Vera Maria (orgs) **Didática, Currículo e Saberes Escolares.** 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2002.

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

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio da formação do professor: unidade teoria e prática.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

REIS, Carlos Eduardo. A formação pedagógica para as licenciaturas. In: SEARA, Izabel Christine; DIAS, Maria de Fátima Sabino; OSTETTO, Luciana Esmeralda; CASSIANI, Susani (Orgs.) **práticas Pedagógicas e estágios: diálogos coma cultura escolar.** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008.

SILVA, Carmem Sílvia Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade.** São Paulo: Autores Associados, 2003.

SILVA, Carmem Sílvia Bissolli da. Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: PIMENTA, Selma G. (Org.) **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2002.

UNIOESTE. Resolução nº 374/2007 – CEPE. Aprovado Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia, do Centro de Ciências Humanas – campus de Francisco Beltrão, 13 de dezembro de 2007.