

SANDRA STEFANI AMARAL FRANÇA

**POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO –
DO LEGAL AO REAL**

Presidente Prudente

2012

SANDRA STEFANI AMARAL FRANÇA

**POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO –
DO LEGAL AO REAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Estadual Paulista – Campus de Presidente Prudente – SP, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação sob orientação do Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes.

Presidente Prudente

2012

FICHA CATALOGRÁFICA

França, Sandra Stefani Amaral.

F883p Políticas para formação de professores : reflexões sobre o estágio supervisionado – do legal ao real / Sandra Stefani Amaral França. - Presidente Prudente : [s.n], 2012
135 f.

Orientador: Alberto Albuquerque Gomes

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia

Inclui bibliografia

1. Políticas Públicas. 2. Formação de Professores. 3. Estágio Supervisionado. I. Gomes, Alberto Albuquerque. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

Dedico este trabalho aos meus pais, José Maria Amaral e Maria Grazia Stefani, professores, guerreiros e sonhadores, que apesar de não receberem o título de mestre por este trabalho, não mediram esforços e construíram os alicerces que me permitiram caminhar com segurança na vida acadêmica. Ao meu marido Junior pelo apoio e força para que me permitiu dar continuidade aos estudos que sempre foram ponto importante para a minha vida.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. Alberto Albuquerque Gomes, meu orientador que tratou este trabalho com muita seriedade e dedicação intelectual e emocional, respeitando minhas limitações e garantindo a autonomia de minhas decisões.

À Professora Dra. Renata Junqueira de Souza por ser a primeira pessoa a acreditar na realização deste trabalho, dando força e inspiração para concretizá-lo, além da valiosa colaboração na banca de qualificação.

À Professora Dra. Tereza Scheide que integrou a banca de qualificação, e com sua leitura atenta e crítica contribuiu de forma inestimável para a etapa final deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós- Graduação em Educação: Divino José da Silva e Paulo César de Almeida Raboni que me auxiliaram em tudo o que necessitei com relação a este objeto de estudo através das discussões e pela convivência em sala de aula.

À Professora Dra. Vanda Moreira Machado de Lima pelas valiosas contribuições durante os seminários de pesquisa, além das palavras de incentivo e conforto que muito me auxiliaram nesta caminhada.

Aos meus professores da Graduação do Curso de Pedagogia da FCT/UNESP Presidente Prudente – SP que garantiram as condições intelectuais para que fosse possível desenvolver este trabalho.

Ao meu marido e companheiro de todas as horas boas e ruins, Junior, e aos nossos amados filhos, Artur e Armando, por estarem ao meu lado em todos os momentos e convirem com os fracassos e vitórias dessa jornada sem desistir do amor que nos une. Obrigado Artur por cuidar do Armando para a mamãe concluir este trabalho. Obrigado Armando pelas tardes de sono, por brincar sozinho e por aceitar os cuidados de seu irmão e de seu pai na ausência da mamãe. Obrigado Junior por cuidar de todos nós.

Às minhas irmãs Daniela e Fernanda, amigas e confidentes, sempre presentes nos momentos mais difíceis e solitários.

A toda minha família pai, mãe, tios, tias, queridos sobrinhos (Luca, Alice e Giovanna), sogra e sogro, cunhados e cunhadas, primos e primas, amigos queridos, pelas conversas, confraternizações, pela troca de alegrias e tristezas que fizeram parte desta jornada.

*Até bem pouco tempo atrás
poderíamos mudar o mundo.
Quem roubou nossa coragem?*

Renato Russo

FRANÇA, Sandra Stefani França. Políticas para formação de professores: reflexões sobre o estágio supervisionado – do legal ao real. 2012. 134 f. Dissertação (mestrado em educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista/SP.

RESUMO

Relacionado à linha de pesquisa “Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores”, o presente trabalho aborda as “Políticas para formação de professores: reflexões sobre o estágio supervisionado – do legal ao real”. Tendo como ponto de partida a reflexão do estágio curricular supervisionado no Curso de Pedagogia, inserido em seu contexto histórico, político, econômico e social, este trabalho pretende compreender as relações que se estabelecem entre as políticas públicas de formação de professores e o estágio supervisionado enquanto uma atividade que prevê a associação entre teoria e prática e que possibilitaria a emancipação do futuro educador. O objetivo é refletirmos sobre o estágio supervisionado para além de seus aspectos positivos e negativos, mas sim, com base na abordagem histórica dialética, discutir os fundamentos do estágio, questionando a visão estática da realidade. Os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa foram: a análise documental da legislação federal a partir da LDB de 1996 e diplomas afins; levantamento dos trabalhos científicos (teses, dissertações, livros, artigos, relatórios) sobre o tema do estágio na formação de professores do Ensino Fundamental considerando o período posterior à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) e o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Tecnologia e Ciências de Presidente Prudente – SP a partir da reestruturação determinada pela Resolução nº. 01 do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP), de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia no Brasil. Com a análise destes documentos, foi possível contextualizar o estágio supervisionado e apresentar todo o movimento do processo de organização e estruturação do trabalho pedagógico realizado pelos sujeitos do estágio supervisionado (estagiários, professor universitário e professor da instituição escolar), tendo em conta os aspectos legais e a realidade e vice-versa.

Palavras-chave: Estágio. Formação Docente. Políticas Públicas.

FRANÇA, Sandra Stefani França. Policies for training of teachers: reflections on the supervised trainee – from the legal to the real. 2012. 134 f. Dissertation (MA in education) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista/SP.

ABSTRACT

Related to the research line on "Public Policy, School Organization and Training of Teachers", this work addresses the "Policies for training of teachers: reflections on the supervised trainee – from the legal to the real". Taking as its starting point the discussion of the supervised curricular training in Pedagogy Course, inserted in their historical, political, economic, and social context, this work aims to understand the relationships that are established between the public policies for the training of teachers and the supervised training while an activity that provides for the association between theory and practice and that would allow the emancipation of the future educator. The goal is to reflect on the supervised training in addition to their positive and negative aspects, but rather, based on historical dialectical approach, discuss the foundations of the internship, and questioning the static view of reality. The methodological procedures adopted for the development of the research were: The documentary analysis of federal legislation since the LDB/1996 and other rules, survey of scientific papers (theses, dissertations, books, articles, reports) on the theme of the stage in the training of teachers of the elementary school considering the period after the promulgation of the Guidelines and Bases of National Education (Law 9394/96) and the Political-Pedagogical Project of the Pedagogy Course of Faculty of Science and Technology of Presidente Prudente - SP from the restructuring determined by Resolution n. 01 from the National Education Council (CNE/CP), of May 15, 2006, which established the National Curriculum Guidelines for the Undergraduate Course in Pedagogy in Brazil. With the analysis of these documents made it possible to contextualize the supervised training and present the entire movement of the process of organizing and structuring of the pedagogical work performed by the subjects of supervised training (trainees, university professor and professor of the school institution) taking into account since the legal aspects and the reality and vice versa.

Key Words: Training. Teacher Training. Public Policies.

LISTA DE SIGLAS

BM: Banco Mundial

CNE/CP: Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

FCT: Faculdade de Ciências e Tecnologia

FMI: Fundo Monetário Internacional

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

Unesp: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| RESUMO | 7 |
| ABSTRACT | 8 |
| LISTA DE SIGLAS | 9 |
| INTRODUÇÃO | 12 |
| 1 REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: POLÍTICA PÚBLICA À SERVIÇO DO CAPITAL OU DA EMANCIPAÇÃO | 21 |
| 1.1 Reflexões Sobre o Estado e as Políticas Públicas Educacionais..... | 23 |
| 1.2 Estágio Supervisionado e Formação de Professores..... | 29 |
| 1.3 Algumas Considerações Sobre o Estágio Como Contribuição Para a Emancipação do Trabalho Docente..... | 34 |
| 2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL E AS TENSÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA | 37 |
| 2.1 O Estágio e a Conexão com o Mundo | 38 |
| 2.2 Formação X Semiformação: Evidências de um Contraste | 40 |
| 2.3 O Contraste Entre o Teórico e o Prático | 44 |
| 2.4 Algumas Reflexões | 50 |
| 3 LEGISLAÇÃO: PERSPECTIVAS E TENDÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO CURRICULAR NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES | 54 |
| 3.1 Da Legislação do Estágio e a Articulação com as Políticas Públicas de Formação de Professores | 51 |
| 3.2 Para Além da Letra Fria da Lei..... | 65 |
| 3.3 Entre a “Mesmice” Produtiva e o Conformismo..... | 68 |
| 4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA PERSPECTIVA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DE PRESIDENTE PRUDENTE - SP | 72 |
| 4.1 Breve Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia no Brasil..... | 74 |
| 4.2 As Diretrizes Curriculares Para o Curso de Pedagogia e o Projeto Político Pedagógico da FCT UNESP | 79 |

| | |
|--|------------|
| 4.2.1 A construção do projeto pedagógico com relação ao estágio supervisionado se caracteriza por refletir o que está sendo desenvolvido na prática ou apenas segue literalmente o que determina a legislação? | 83 |
| 4.2.2 A Carga horária e a organização burocrática: as reais possibilidades de união entre departamentos e as áreas do conhecimento..... | 85 |
| 5 REFLEXÕES FINAIS E HIPÓTESES DE RESISTÊNCIA AS ARMADILHAS LEGAIS | 93 |
| REFERÊNCIAS..... | 103 |
| BIBLIOGRAFIA | 108 |
| ANEXO I..... | 109 |
| ANEXO II..... | 135 |

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo analisar o estágio supervisionado como componente do currículo inerente à formação inicial de professores, procurando refletir sobre a forma com que esta atividade se encontra disposta na Legislação Federal, a articulação com a política educacional de formação docente e suas implicações no trabalho dos professores universitários, do professor atuante na instituição escolar e dos estagiários (futuros docentes).

O interesse em estudar o estágio supervisionado surgiu enquanto ainda cursava a graduação de Pedagogia na FCT – Unesp de Presidente Prudente. Já havia concluído uma graduação e foi um grande desafio retornar as carteiras escolares depois de tantos anos na condição de estagiária, enfrentando o calor das tardes quentes onde quarenta alunos se aglomeravam numa sala de aula sob os cuidados de uma única pessoa. Pessoa esta que bravamente deveria dar conta de todo o conteúdo disciplinar (matemática, história, geografia, português, ciências) e, além disso, convencer aquelas crianças de que era importante estar ali e aprender aquele conteúdo.

Tardes longas, horas sem fim e tantas coisas que poderiam ser feitas naquele espaço de tempo e lugar rodeavam os meus pensamentos. Enquanto mera expectadora acreditava que tinha possibilidade de fazer melhor. Não mais que de repente, durante a regência, estava eu no comando da sala de aula, tentando dar conta do conteúdo que me propus a apresentar e ao mesmo tempo tentando convencer aos alunos de que tudo que tinha sido preparado para eles era importante para as suas vidas.

Esta experiência pessoal com relação ao estágio supervisionado não é algo levantado apenas por este trabalho. Nos trabalhos realizados por Pimenta (2002), Bello (2002), Santos (2008) ficam claras as angústias vividas no ambiente da sala de aula. Mas também apontam para a importância da atividade enquanto instrumento de problematização, transformação e emancipação do futuro educador.

No entanto, estabelecer de forma adequada a relação teoria e prática é apenas mais um dos desafios enfrentados por estagiários, professores universitários

e professores que atuam na instituição escolar. Há ainda, que se levar em conta que o próprio estagiário é considerado pela escola e, principalmente pelo professor da sala de aula, um intruso que faz duras críticas ao seu trabalho, sem levar em conta a experiência e as dificuldades vividas pelos professores durante o exercício da profissão.

E para além da acirrada disputa de saberes teóricos *versus* práticos e dos conflitos que se instalam entre professores da universidade, professores da instituição escolar e estagiários, existem ainda as questões referentes à legislação do estágio e do aparato burocrático que permite a sua concretização, ou seja, o cumprimento das horas, o controle dos horários de entrada e saída, os atestados, a função do professor, do estagiário etc. Estas questões serão abordadas neste trabalho através de uma análise metodológica que leva em conta o peso político, econômico e social das decisões. Isto porque dentro da perspectiva de análise marxiana,

[...] a humanidade se propõe sempre apenas os objetivos que se pode alcançar, pois, bem vistas as coisas, vemos sempre, que esses objetivos só brotam quando já existem ou, pelo menos estão em gestação as condições materiais para a sua realização. (MARX, ENGELS, 1977, p. 302)

A investigação do que há entre o legal e o real a respeito do estágio supervisionado, não pretende traçar uma trajetória que ligue um ponto a outro, mas sim buscar a compreensão de fenômenos que estão interligados, ou seja, o legal também corresponde ao real, assim como *vice-versa*, o real está relacionado ao legal e cada um deles se propõe aos próprios objetivos que conseguem alcançar.

A partir desta análise podemos apresentar o seguinte questionamento: se a lei é obra do homem e é este que a implementa, como explicar que este legal não seja o próprio real ou *vice versa*? Trata-se de uma contradição que pode nos conduzir a algumas dificuldades reais que encontramos ao tentarmos compreender e implementar o legal.

Assim sendo, o presente trabalho de natureza qualitativa prioriza uma perspectiva teórica que compreende o estágio curricular supervisionado como uma relação de tensão permanente que se estabelece entre legal e o real, entre a teoria

e a prática; relação esta que, se compreendida dentro de uma perspectiva dialética, permite pensar em mudanças e transformações referentes às práticas do futuro docente.

Isso significa não perder de vista que os conflitos vividos no interior da universidade e da escola, tanto pelos professores da instituição escolar quanto pelos professores universitários e pelos estagiários no decorrer do curso de formação, são permeados pelas relações políticas, econômicas e sociais de um modo de produção capitalista, que gerencia o desenvolvimento das forças produtivas referentes à ciência, à tecnologia e à divisão social do trabalho em intelectual e prático.

Ocorre que, no campo das ciências sociais, em se trabalhamos com um enredo muitas vezes imprevisível, é importante ressaltar que nenhuma teoria é capaz de dar suporte a todas as questões que são levantadas em um trabalho de pesquisa, além da ausência de um paradigma que tenha determinado de antemão os seus próprios limites.

É por este motivo que muitas vezes o tema estágio parece já ter sido debatido por demais ou se apresenta de forma insolúvel quando a questão é a dicotomia teoria e prática. Nesse sentido, os discursos já se apresentam de uma forma pronta e acabada sendo preciso cuidado para que a pesquisa não se torne mais um apanhado de “registros e nomes” já determinados e sedimentados em nossa maneira de pensar formação.

Calvino (1990, p. 18) em sua obra *Cidades Invisíveis*, dando voz ao viajante veneziano Marco Polo, abre portas para algumas reflexões neste sentido:

O olhar percorre as ruas como se fossem páginas escritas: a cidade diz tudo o que você precisa pensar, faz você repetir o discurso e enquanto você acredita estar visitando Tamara, não faz nada além de registrar os nomes com os quais ela define a si própria e todas as suas partes.

A partir destas reflexões que desafiam o desenvolvimento deste trabalho, apresentamos algumas questões, que embora muito amplas, são pontos importantes da discussão aqui apresentada: se o estágio supervisionado pode ser entendido e realizado enquanto política pública de formação de professores, quais são as tensões que levam os estagiários e os professores do curso de formação a

se articularem ou não no sentido de entendê-lo e realizá-lo como uma atividade de opção consciente e crítica? Qual é a importância dos aspectos legal e real do estágio na formação do futuro professor?

Estas questões correspondem ao problema científico que orienta a realização deste trabalho e que pretende “visitar” o estágio supervisionado, consciente de que em grande parte, o discurso referente a este objeto de estudo já se encontra na maior parte das vezes pronto e determinado.

Nesse sentido, partimos da hipótese de que é possível efetuar uma reflexão a respeito do estágio supervisionado no curso inicial de formação permitindo distinguir à medida que reproduzimos ou não ações e ideologias que mantêm na sua essência estruturas conservadoras de realização do estágio que privilegiam um trabalho pedagógico fragmentado e individualizado, onde a teoria fica restrita ao universo de conhecimento da universidade e a prática se materializa na ação do professor da instituição escolar.

Assim, propõe-se mais do que um registro onde se possa identificar aspectos positivos e negativos das ações legais e reais referentes ao estágio supervisionado no curso de formação. Não que não seja importante discutir os problemas e os avanços com relação ao estágio supervisionado, mas somente esta discussão não nos permitiria trazer efetivas contribuições para a formação do futuro professor que, mesmo sendo alvo de um processo de reestruturação curricular recente, ou seja, a Resolução CNE/CP 01/2006 (BRASIL, 2006)¹, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia no Brasil, depara-se com uma série de dificuldades na implantação destas reestruturações do campo legal no campo real.

Mas identificar e trabalhar com as condições que embasam e fundamentam estas reestruturações implica no rompimento, ou não sendo possível este em sua plenitude, pelo menos na aquisição de consciência crítica de algumas formas consagradas de se fazer uma pesquisa e de se tratar um objeto de estudo.

¹ A íntegra desta resolução está disponível no Portal do MEC. < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acessado em 28.01.2012.

Um ponto importante a ser ressaltado neste sentido diz respeito a uma limitação encontrada em nossa própria linguagem, ou seja, a possibilidade de se substantivar um verbo. Segundo Forester (1996, p.62):

Quando um verbo é transformado num substantivo, nos aparece de repente como se fosse um objeto. Se estamos ante um processo que pode converter-se numa coisa, vamos por caminho errado. Muitas das nossas dificuldades para compreender se devem a que constantemente tratamos como objetos que, em realidade, são processos.

É importante compreender que o estágio supervisionado é um processo e não um mero objeto. E sendo um processo, não pode ser tratado de forma determinada, estática, pronta e acabada. Na Grande Enciclopédia Larousse Cultural, o verbete “estagiar” significa “fazer estágio”, reforçando ainda mais a idéia de algo que está passando por fases ou etapas. Na mesma obra o substantivo estágio está definido como:

1. Período de estudos práticos, exigidos dos candidatos ao exercício de certas profissões liberais. 2. Formação prática efetuada numa empresa para complementar o ensino geral e teórico. 3. Período durante o qual uma pessoa exerce uma atividade temporária em uma empresa ou segue cursos tendo em vista sua formação profissional ou intelectual. – Aprendizagem, experiência. 5. Fase, etapa. (GRANDE, 1999, p. 394)

O movimento que está contido no significado da palavra estágio fica mais claro ainda se nos debruçarmos sobre a sua origem etimológica. Segundo Rezende (2010), etimologicamente, a palavra estágio deriva do francês *stage*, ou de seu ancestral *estage*, por sua vez oriundo do latim medieval *stagium*.

Nos primórdios era usada para referir-se ao período de treinamento de um sacerdote para o exercício de sua função. Além disso, foi utilizada no direito feudal para ressaltar o dever do vassalo de permanecer nas vizinhanças do castelo de seu senhor a fim de colaborar na defesa deste no caso de guerra. Finalmente, passou a ser usada para designar o período de aprendizagem, experiência ou treinamento profissional ou intelectual, conforme verificamos no conceito aferido pelo dicionário. E ainda, pode ser compreendido como qualquer situação transitória ou etapas de um determinado trabalho.

Ao transformarmos um processo em coisa, ou seja, ao transformarmos o verbo estagiar no substantivo estágio, torna-se difícil captar o movimento que carrega o seu conceito e o seu sentido etimológico, tendo em vista que este movimento desaparece e se perde se trabalhamos com definições prontas e acabadas.

Etimologicamente a palavra estágio carrega em si duas características importantes que envolvem o ato de estagiar: a prática e a transitoriedade. Ainda, é preciso ressaltar que não estamos falando de qualquer ato de estagiar e sim estamos tratando do ato de estagiar de forma supervisionada, ou seja, trata-se de um ato dirigido, orientado e inspecionado.

Diante dessa perspectiva, outro ponto importante para a presente análise é a idéia equivocada de que o ato de estagiar é algo que ocorre de forma isolada, individualmente. Daí a relevância da supervisão oferecida aos estagiários por sujeitos preparados para dar suporte material, intelectual e emocional durante a realização da atividade.

A grande dificuldade de se pesquisar e refletir sobre estas causas e problemas é que elas não são reproduzíveis, isto, porque o estágio não pode ser encarado como uma manifestação da natureza que pode ser analisado com a exatidão própria das ciências naturais. Para Ginzburg (1989, p.169), *“Quando as causas não são reproduzíveis, só resta inferi-las a partir dos efeitos”*.

Portanto, temos como objetivo geral desta pesquisa a análise de alguns efeitos no currículo da formação de professores a partir da nova reestruturação do estágio supervisionado no interior do curso de Pedagogia da FCT/UNESP Presidente Prudente – SP, em virtude da Resolução CNE/CP 01/2006.

Trata-se de uma análise fundamentada pelo materialismo histórico/dialético que pretende fornecer elementos para a construção de referências teóricas a respeito dos seguintes questionamentos: o problema não estaria na própria estrutura dos nossos cursos de formação de professores? O estágio não seria apenas um reflexo da noção de formação que orienta os processos formativos na universidade e na instituição escolar?

Na tentativa de buscar caminhos que nos orientem na formulação de respostas para estas questões fez-se necessário a análise da legislação federal

referente ao estágio supervisionado e a sua configuração no projeto político pedagógico do curso de Pedagogia da FCT/UNESP de Presidente Prudente – SP. O conteúdo destes documentos foi investigado e analisado através de uma abordagem histórica dialética que questiona o entendimento estático da realidade legal e institucional do estágio supervisionado, evidenciando o caráter dinâmico e histórico dos fenômenos educativos.

Como fundamento teórico metodológico elegeu-se as categorias da contradição, da totalidade, da reprodução e da mediação, com o objetivo de compreender e interpretar profundamente o objeto em estudo.

Na categoria contradição procurou-se verificar os limites entre o que há de universal e o que há de particular nos conflitos vividos em relação ao estágio supervisionado; seguindo a mesma linha de raciocínio procurou-se estabelecer as relações entre o todo e a parte, o macro e micro, utilizando-se da categoria totalidade. A categoria reprodução permite a análise da manutenção e dominação de uma classe no poder ao longo do movimento histórico amplificado onde está inserido o estágio supervisionado. E por fim, a categoria mediação pretende compreender as relações entre o estágio supervisionado e o contexto vivido, procurando refletir sobre as possibilidades legais e as possibilidades de resistência e superação reais dos sujeitos que trabalham com a formação docente.

E nesta perceptiva de análise, que tem como prioridade a emancipação do sujeito, o objetivo não é apenas destacar os conflitos de interpretações existentes nos documentos legais e institucionais, mas sim tentar compreender os conflitos de interesses que dão origem e movimento a estes, contribuindo para a formação de um rol de possibilidades que permita ao sujeito interferir e transformar a realidade que o cerca.

Assim, o fundamento teórico metodológico da presente pesquisa nos permitiu maior aproximação de nosso objeto de estudo através do trabalho bibliográfico, com ênfase na análise documental. Os procedimentos metodológicos necessários para o desenvolvimento da pesquisa foram: a análise documental da legislação federal a partir da LDB de 1996 e diplomas afins, do atual Projeto Político Pedagógico do

Curso de Pedagogia da FCT UNESP²; levantamento das publicações existentes no país (teses, dissertações, livros, artigos, relatórios) sobre o tema do estágio na formação de professores do ensino fundamental considerando o período que se estabelece entre à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB³) e o da promulgação da Resolução n. 01 do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP), de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia no Brasil.

O presente trabalho apresenta-se dividido em cinco capítulos. O capítulo I, intitulado “Reflexões sobre o estágio supervisionado: política pública ao serviço do capital ou à emancipação” apresenta uma análise que destaca o caráter burocrático que se apresenta nas relações instituídas no interior da escola, estando estas contidas dentro de uma estrutura burocrática maior, ou seja, o Estado e suas as políticas públicas promovidas pelo modelo atual de organização social.

Pensar em políticas públicas educacionais para o Estágio Supervisionado e as suas contribuições e concretizações no ambiente do curso de formação inicial em Pedagogia, significa pensar em uma abordagem que leve em conta o contexto mais amplo da vida social. Este contexto encontra-se intrinsecamente ligado ao regime de governo, ao sistema econômico e as classes sociais. Nesse sentido, o primeiro capítulo procura enfatizar alguns pontos como: o que é uma política pública, o que é uma política pública de formação de professores e como o estágio supervisionado se insere no curso de Pedagogia como política pública de formação.

No capítulo II, “O estágio supervisionado na formação inicial e as tensões entre teoria e prática”, apresenta-se a discussão que tem por objetivo revelar aspectos importantes da semiformação presente nos cursos de formação inicial. A partir desta reflexão, o capítulo coloca em pauta se os problemas referentes à dicotomia entre teoria e prática estão ou não diretamente relacionados ao estágio supervisionado em si mesmo, ou se, decorrem do modo como temos pensado a formação de professores historicamente, cada vez mais atrelada à técnica.

² A íntegra do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da FCT UNESP está no anexo deste trabalho.

³ A LDB está prevista na Lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>>. Acesso em 28.jan.2012.

O Capítulo III, denominado “Legislação: perspectivas e tendências do Estágio Supervisionado Curricular no Processo de Formação de Professores” foram trabalhadas causas exógenas que permitem identificar a forma como o estágio supervisionado está estabelecido na legislação federal e como se articula com a política educacional refletindo no trabalho do futuro professor em sala de aula. A proposta de análise dessa legislação traz à tona tendências que se traduzem em ações pedagógicas no decorrer da institucionalização e implementação do estágio supervisionado nos cursos de Pedagogia. Tais ações são ou não são realizadas pelos sujeitos que realizam o estágio supervisionado de uma maneira distorcida em relação aos próprios objetivos da institucionalização deste, o que pode acarretar o descompasso entre a legislação e a implementação do estágio nos cursos de Pedagogia.

O Capítulo IV, “Formação de professores e estágio supervisionado na perspectiva do projeto político pedagógico do curso de graduação em Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente –SP”, como o próprio nome diz, traz como exemplo para a discussão o Curso de Pedagogia da FCT/UNESP, de Presidente Prudente – SP, que após a reformulação curricular com base Resolução n. 01 do CNE/CP, de 15 de maio de 2006, recebeu nova configuração e passou por um processo de adequação legal, principalmente com relação à organização estrutural do estágio supervisionado.

Para concluir, o Capítulo V, “Reflexões finais e hipóteses de resistência e as armadilhas legais”, reflete sobre as contradições do sistema legal para a educação e aponta para o trabalho coletivo realizado entre os elementos que atuam no estágio supervisionado (professor universitário, professor da instituição escolar e estagiário) como possibilidade de superação e resistência a uma educação voltada exclusivamente às necessidades do mercado de trabalho competitivo, fragmentado e individualista através de uma nova configuração da organização do trabalho pedagógico.

1 REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: POLÍTICA PÚBLICA A SERVIÇO DO CAPITAL OU DA EMANCIPAÇÃO

A diferença entre explicar e entender pode dar conta da diferença entre acumulação de conhecimentos e compreensão do mundo. Explicar é reproduzir o discurso midiático, entender é deslinear-se, é decifrar, antes de tudo o mistério da mercadoria, é ir para além do capital. (SADER, 2005 *apud* MÉSZÁROS, 2005, p.18)

Pensar em políticas públicas educacionais para o estágio supervisionado e as suas contribuições e concretizações no ambiente do curso de formação inicial em Pedagogia, significa pensar uma abordagem que leve em conta o contexto mais amplo da vida social. Este contexto encontra-se intrinsecamente ligado ao regime de governo, ao sistema econômico e as classes sociais.

A princípio pode causar estranheza a proposta de se discutir estes aspectos ao se analisar o estágio supervisionado. Mas para que se identifique e compreenda algumas tendências que envolvem esta temática é de extrema importância visualizá-las dentro deste contexto amplificado. Somente assim será possível apresentar uma análise que leve em conta as relações que se estabelecem entre as políticas de formação de professores e o estágio supervisionado enquanto uma atividade que prevê a associação entre teoria e prática e se integra ao currículo do curso de Pedagogia através de políticas públicas de formação de professores. Pimenta (2002, p. 14) afirma que:

Nas várias ocasiões em que discutimos a formação de professores (Vª CBE, encontros com professores, assessorias e consultorias às Secretarias de Educação, e especialmente a de São Paulo) a problemática do estágio sempre foi colocada como de difícil solução, seja devido às condições para a sua realização efetiva como carga horária de alunos e professores, seja devido a diferentes entendimentos quanto a sua finalidade e função.

Portanto, compreender o estágio supervisionado nesta perspectiva não é uma tarefa fácil, tendo em vista que, corroborando os apontamentos de Pimenta (2002a), esta atividade curricular é muitas vezes exercida como uma prática de caráter burocrático, visando tão somente o cumprimento da observação no ambiente escolar, que objetiva em primeira mão a integralização da carga horária e servindo apenas para a mera descrição de fatos. Ou então, como um exercício de prestação de serviços desarticulado da teoria enquanto fonte de pesquisa e problematização dos fatos.

Aspectos negativos como os acima mencionados não diminuem em nada a importância desta atividade para a carreira do futuro profissional da educação. No trabalho realizado por Bello (2002, p. 18), fica clara a sua importância enquanto instrumento de questionamento, transformação e emancipação do futuro educador:

Relembrando o meu curso de Pedagogia, feito em uma faculdade pública, gostaria de colocar, passados alguns anos, questões que hoje tenho condições de analisar com mais clareza. Ir a campo, iniciar a atividade docente após recém-formada, foi para mim um choque, no bom e no mau sentido. No bom sentido porque foi muito interessante atuar com os alunos, no dia-a-dia. É o desejo de quem se forma. Foi um choque no mau sentido porque perguntei-me, ao ver 45 alunos me observando pela primeira vez: o que faço agora com toda teoria que aprendi? Sempre ouvi falar em sala de aula: *Vocês não estão aqui para aprender a dar aula!* Hoje percebo como o estágio foi importante para mim, mas mal utilizado pelos meus professores no que se refere à exploração dessa experiência em sala de aula.

Considerando as contradições acima narradas, passa-se a apresentar uma reflexão sobre alguns pontos importantes para a compreensão do estágio enquanto política pública de formação, tais como: o que é uma política pública; o que é uma política pública de formação de professores e como o estágio supervisionado é compreendido no curso de Pedagogia como política pública de formação.

1.1 Reflexões Sobre o Estado e as Políticas Públicas Educacionais

Não se trata de investigar, apenas, quem há de emancipar e quem deve ser emancipado. A crítica tem que indagar-se, além disso, outra coisa: de que espécie de emancipação se trata; quais as condições implícitas da emancipação que se postula. (MARX, 2005, p.15)

Colocar em pauta alguns pontos das modificações estruturais ocorridas no país, que de uma economia colonial passou ao desenvolvimento urbano industrial, nos permite a captação de elementos integrantes do processo de formação inicial dos professores e a maneira com que as contradições desse processo estão atreladas às concepções de Estado e políticas públicas educacionais. Neste sentido a leitura de Azevedo (1997, p. 5) pode auxiliar para uma melhor compreensão destas relações:

Abordar a educação como uma política social, requer diluí-la na sua inserção mais ampla: o espaço teórico-analítico próprio das políticas públicas, que representam a materialidade da intervenção do Estado, ou o “Estado em ação”.

Em um plano mais concreto, a definição de políticas públicas exige considerar como seu principal referente, as disputas e os recursos de poder que se tem nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental.

No Brasil, a partir da década de 1950, período de crescente industrialização e urbanização, surgiu um aparelho estatal que permitiu a criação de atividades políticas, administrativas, jurídicas, sócio-institucionais mais estruturadas, tornando cada vez maiores os encargos do Estado, inclusive em relação à regulação e a intervenção no mercado, na qual passou a atuar de forma empresarial. Vieira (1992, p. 18) ressalta que:

Carregando sobre os ombros o peso de seu próprio dogma, o liberalismo precisou construir outra ordem política. Deixou de batalhar contra o Estado, tentando impedir sua intervenção na economia. Passou a fabricar teoricamente um Estado muito mais complexo, com a finalidade de expandir o capitalismo.

Do mesmo modo com relação ao quadro educacional, percebe-se que o processo de ensino e formação, passam a ser pautados por técnicas mais complexas e especializadas, formando o profissional apto a atender as mais exigentes necessidades do mercado. Considerando os estudos de Patto (1999, p. 141), é nos anos de 1965 a 1970 que *“a educação começa a comparecer como investimento e a escola como produtora de capital humano”*. A mesma percepção está presente nos apontamentos feitos por Guibu (1996, p. 54) ao afirmar que:

[...] o fenômeno da expansão da escolarização pode ser atribuído ao aumento da demanda efetiva; de fato, as classes sociais emergentes “enxergaram” na escola um meio eficaz de ascensão social, e passaram a lutar pelo acesso a uma escola nos moldes das existentes até então: livresca e acadêmica.

No universo da lógica de uma educação que se movimenta nos parâmetros do ideário liberal, o discurso que mais se aproxima das políticas educacionais é a o da crença na universalização e na promoção de igualdade de oportunidades como garantia da democracia nacional. Dentro deste contexto, é certo que a teoria liberal cumpre sua função primordial, ou seja, a conquista de uma sociedade geradora de mais riquezas e assegurada pelos direitos legais.

No entanto, esta lógica revela alguns contrapontos importantes que contribuem para esta discussão. Nesta perspectiva, destacam-se as colocações de Azevedo (2006, p. 165):

[...] ao mesmo tempo em que o liberalismo professa a sua aversão à intervenção do Estado, ele necessita que o Estado legisle a respeito das relações econômicas e políticas entre indivíduos e garanta, de maneira legal e/ou coercitiva, o livre jogo do mercado.

Assim, percebe-se que antes de implementar um modelo de Estado deve-se formar uma cultura que visa à manutenção deste enquanto tal. O atual modelo de Estado demanda uma série de políticas públicas necessárias para a sustentação do próprio liberalismo e a política educacional, apesar de suas particularidades, também integra este rol. No entanto, Azevedo (1997, p. 15) esclarece que:

Em relação à política educacional, pode-se dizer que o vírus neoliberalizante não a contagia na mesma proporção em que atinge outras políticas sociais. A educação na condição de um dos setores pioneiros da intervenção estatal é uma das funções permitidas ao “Estado Guardião”. Friedman, por exemplo, não inclui a educação entre as 14 áreas as quais julga inadmissível serem subsidiadas pelos recursos públicos. Muito ao contrário, a ampliação das oportunidades educacionais é considerada um dos fatores mais importantes para a redução de desigualdade.

Desconsiderar que a lógica de uma política social é econômica e vice versa, é o mesmo que ignorar que este movimento também propicia a disputa entre os interesses públicos e os privados. A educação que é um direito social, passa pelo crivo econômico. Nesse jogo de interesses, marcado pela permanente disputa dos fundos públicos, torna-se cada vez mais corriqueiro a formação de um ideário em que o setor privado é o único capaz de suprir e oferecer a educação que o Estado não tem condições de garantir a toda sociedade. Nas palavras de Azevedo (1997, p. 15):

As famílias teriam, assim, a chance de exercitar o direito de livre escolha do tipo de educação desejada para seus filhos. Ao mesmo tempo, minar-se-ia o monopólio estatal existente na área, diminuindo-se o corpo burocrático, a máquina administrativa e, conseqüentemente, os gastos públicos.

Dessa forma, percebe-se cada vez mais que os espaços organizados e geridos pelo interesse público passam a ser administrados segundo a lógica empresarial do privado. Esta mesma lógica que prega o detrimento do público em relação ao privado se instaura nos aspectos relativos ao aparelho burocrático estatal. No entanto, é preciso considerar que toda política pública social exige um aparato burocrático estatal onde possa se concretizar. Estudos mais aprofundados feitos por Torres (2004, p. 144) sobre a trajetória da burocracia pública no Brasil denunciam “a forte presença do Estado controlado e espoliado por uma elite que direciona e molda à sociedade brasileira”.

Entender este movimento histórico que deu forma a burocracia pública brasileira, manipulada e restrita a manutenção do poder da classe social dominante, leva-nos a compreensão de que este mesmo modelo burocrático vem se

perpetuando ao longo dos tempos também com relação às atividades educacionais, isso porque, conforme os apontamentos de Guibu (1996, p. 02): “[...] a educação se submete à mesma lógica de estruturação da sociedade.” Assim, a burocracia passa a ser utilizada como um meio de garantir as necessidades particulares de uma minoria da sociedade e se contrapõe a burocracia enquanto a profissionalização do corpo estatal, necessária para o bom andamento e atendimento das necessidades sociais. Nesse sentido, encontram-se os argumentos de Lukács (1969, p. 95) que melhor esclarecem este contraponto:

A propósito de la burocracia como “estamento universal” em Hegel escribe Marx: La burocracia “es la “conciencia del Estado”, “la voluntad del Estado”, “el poder del Estado” como una corporación (el “interés general” no puede comportarse frente al particular sino como algo “particular” mientras lo particular se comporte frente a lo universal como algo “general”. La burocracia tiene, pues, que proteger la universalidad imaginaria del interes particular, el espíritu de corporación, para proteger la imaginaria particularidad del interés general, su próprio espíritu. El Estado tiene que ser corporación mientras la corporación quiera ser Estado), así, pues, una sociedade particular cerrada en el Estado.

No plano concreto, com relação ao modelo burocrático brasileiro, Torres (2004, 141) levanta alguns aspectos que permitem compreender algumas particularidades que o torna um modelo burocrático ineficiente:

A verdade é que nem mesmo o modelo burocrático foi plenamente implantado no Estado brasileiro, que permanece sendo administrado através de práticas que desconhecem ou ignoram os princípios da impessoalidade, publicidade, especialização, profissionalismo, etc.

A precariedade da implantação do modelo burocrático brasileiro e a inexistência de um aparelho burocrático estatal enquanto corporação, na acepção salientada por Lukács (1969), tornou-se alvo fácil de críticas efetuadas pelo sistema capitalista de governo. Neste aspecto, a questão torna-se crucial, pois o Estado passa a ter um aparato burocrático ineficiente, que visa um fim em si mesmo, ou seja, apenas gerir a máquina estatal, deixando de representar a vontade do coletivo.

Desse modo, o que se revela na prática é a existência de entes governamentais destinados a planejar e programar as políticas públicas agindo de

maneira descompassada com o próprio planejamento e execução destas políticas. Por este motivo, ressalta-se a crítica apresentada por Vieira (1992, p. 24):

A política econômica, a social e ainda a planificação expõem diretrizes gerais e setoriais. Estas diretrizes fixam as prioridades, associando ao mesmo tempo o órgão de planejamento às deliberações do governo. Tal associação se apresenta normalmente de forma precária e intranquã, porque a relação entre burocracia e governo nem sempre se funda na solidariedade. No mundo da burocracia, a maior solidariedade se concentra em torno da incompetência para decidir. Com ela, a base fica amarrada à direção, pois as decisões são empurradas para cima e a cumplicidade alastra-se pelo corpo burocrático.

Vieira (1992) informa que estas políticas têm a sua gênese na Revolução Industrial Inglesa e são muito semelhantes ao modelo de políticas sociais que conhecemos nos dias atuais e que em grande parte contribuem para dar sobrevivência ao capital. Compreender a origem destas políticas torna possível uma melhor compreensão do vínculo que estas mantêm com o mundo da produção e o modo como expressam as relações sociais, além das mudanças entre as classes sociais e dos grupos sociais que se distinguem dentro das próprias classes. Neste contexto, Vieira (1992, p. 21) ressalta que:

Através destas políticas, é possível evidenciar-se a ação do Estado no sentido de incentivar e ampliar o capitalismo em determinado país. Formando um todo, a política econômica e a política social apenas se distinguem e às vezes dão a enganosa impressão de que tratam de coisas muito diferentes. Não se pode analisar a política social sem se remeter a questão do desenvolvimento econômico, ou seja, a transformação quantitativa e qualitativa das relações econômicas decorre de processo de acumulação particular do capital. O contrário também precisa ser observado: não se pode examinar a política econômica sem se deter na política social.

Um dos pressupostos centrais que orienta o processo educativo é que este está intrinsecamente vinculado a uma política educacional que na perspectiva capitalista, não se dá de forma equitativa para todos os integrantes da sociedade. Por este motivo é de grande relevância identificar nesta reflexão que aqui fazemos sobre políticas educacionais, quem as implanta e quem as implementa.

O impacto da implementação destas políticas dentro da ótica capitalista referenda a centralidade do poder de uma elite dominante da vida social nos moldes capitalistas, que promove a integração destas políticas ao âmago cultural dos indivíduos e tratam a escola e o professor como instrumentos de repercussão das políticas públicas educacionais que estão mais voltadas ao processo de tecnização do que o de formação. Segundo Azevedo (1997, p. 05):

Outra importante dimensão que se deve considerar nas análises é que as políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm lugar e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria. Neste sentido, são construções informadas pelos valores, símbolos, normas, enfim, pelas representações sociais que integram o universo cultural e simbólico de uma determinada realidade.

Os problemas relativos ao estágio supervisionado não se limitam a compreensão dos motivos do seu sucesso ou do insucesso enquanto uma atividade com um fim em si mesma dentro de uma disciplina do curso de formação de professores. Mas sim estabelece relações e tensões que envolvem o contexto no qual os sujeitos que o realizam estão inseridos, tendo em vista que é no espaço real onde ocorre a negociação dos saberes em disputa e que mobilizam as escolhas, a forma de pensar e atuar.

Levando em conta estes aspectos, a reflexão que se procura fazer é no sentido de destacar o estágio supervisionado como uma ação que permita contribuir junto ao processo de formação e não apenas como mera formalidade pontual, burocratizante, confundidos com a aquisição de modelos prontos e acabados ou com uma atividade mais caracterizada como prestação de serviços, onde se apontam vários problemas visualizados pelos estagiários e professores durante a observação, mas que não possibilita a indicação de soluções localizadas e próprias, que não dependam diretamente de reformas estruturais da organização educacional.

1.2 Estágio Supervisionado e Formação de Professores

Assim, não se pode realmente escapar da “formidável prisão” do sistema escolar estabelecido (condenado nestes por José Martí) reformando-o, simplesmente. Pois o que existia antes de tais reformas será certamente restabelecido, mais cedo ou mais tarde, devido ao absoluto fracasso em desafiar, por meio de uma mudança institucional isolada, a lógica autoritária global do próprio capital. O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente. (MÉSZÁROS, 2005, p. 46)

Nesse ponto, pretende-se efetuar uma análise ressaltando alguns aspectos mais particulares no que diz respeito às relações que professores e alunos do curso de formação inicial estabelecem diante das políticas públicas educacionais, tendo como fio condutor desta discussão o exercício constante de se pensar em que medida *“somos vítimas ou cúmplices em uma sociedade injusta de caráter desumanizador”*⁴.

A opção de estudar as práticas dos professores universitários e estagiários no curso de formação pode revelar algumas dualidades importantes referentes ao sucesso e/ou ao insucesso das atividades ocorridas durante a realização do estágio supervisionado. As dualidades mais evidentes se relevam na dicotomia entre a teoria *versus* prática, a observação *versus* participação e também mais especificamente aos problemas relacionados ao próprio estágio, ou seja, a análise da legislação e as divergências com relação à sua finalidade ou função. A solução destas questões leva ao entendimento de como deve ser realizado o estágio supervisionado, mas, no entanto, muitas vezes deixam de questionar criticamente sobre os aspectos que produzem as práticas dicotômicas.

⁴. Dizeres do professor Cristiano Amaral G. Di Giorgi, na aula ministrada no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista – UNESP, na disciplina “Perspectivas e Tendências de Formação de Professores”, 2010.

Com base nesta constatação é que o objetivo desta pesquisa não é apenas o de se ocupar em resolver, nas palavras de Kuhn (1974), estes “puzzles”. E sim adentrar em questões políticas e econômicas que já estão previamente determinadas e que na maior parte das vezes direcionam estas atividades e a própria prática e cultura do curso de formação de professores.

Mészáros (2009, p. 115) ajuda a entender melhor aquilo que se propõe a discutir neste trabalho colocando que: *Por isso, os pensadores que adotam o ponto de vista da individualidade isolada se deparam com mistérios criados por eles próprios, dos quais não conseguem se livrar.*

Significa então pensar que tipo de formação está sendo oferecida aos futuros docentes e se esta contribui para a construção de um espaço de articulação entre professores da universidade, professores da instituição escolar e estagiários, promovendo políticas públicas educacionais que tragam benefícios à atividade do estágio no curso de Pedagogia.

Consideramos então dois aspectos de grande importância para o andamento desta discussão. O primeiro, já foi ressaltado anteriormente, ou seja, as relações que se estabelecem entre Estado, classes sociais e as políticas públicas. Isto é, através da análise do aparelho de Estado brasileiro, se torna possível compreender a repercussão dessa estrutura na formação inicial do profissional da educação e consequentemente no próprio estágio supervisionado.

As políticas públicas são formas de intervenção do Estado nas relações que se estabelecem em sociedade e no processo de formação educacional. E a educação, por sua vez, articula-se com o Estado e com as políticas públicas educacionais mediante a divisão social do trabalho.

O segundo, diz respeito à concepção teórica com que professores e alunos do curso de formação lêem o sucesso e o insucesso do estágio enquanto uma política de formação inicial. Esta perspectiva tem como objeto compreender como é possível pensar o estágio através de categorias que nas palavras de Cury (2000, p. 53) “[...] podem dar conta de uma certa realidade de uma forma mais abrangente.” Portanto, estas categorias possibilitam a interpretação mais profunda do objeto, colocando em evidência o caráter dinâmico e histórico do objeto em estudo.

Concebendo que todo objeto de estudo é um campo em disputa, a análise permeada pela contradição é essencial para que os argumentos propostos não se tornem fonte de legitimação ou um mero entendimento unilateral. Assim, as categorias propostas por Cury (2000), devem ser compreendidas como instrumentos de análise que visam investigar o estágio curricular supervisionado, tanto na legislação vigente, como também dentro da realidade social. Neste sentido, ressaltam-se os pensamentos de Cury (2000, p. 32), para quem “O conhecimento do que há de universal nas contradições leva a descobrir as bases gerais do movimento, e o conhecimento do que há de particular nas contradições leva a distinguir a especificidade de cada coisa ou fenômeno”.

Desse modo, através de uma abordagem que leva em conta a categoria de análise da totalidade, procura-se compreender a relação todo/parte, superando a concepção de que uma política pública é implantada de “cima para baixo”, fundada apenas em superestruturas, deixando de averiguar que a sua implementação é feita por sujeitos que participam ativamente no processo de produção e reprodução das relações sociais, referendando ou não a centralidade do poder. Assim, nas palavras de Carvalho (2006, p. 246), “[...] a prática social humana é histórica e sua constituição dá-se profundamente marcada pelos valores econômicos e do mercado”.

Através da categoria de análise reprodução, é possível notar como o estágio supervisionado se apresenta na legislação em vigor e o modo como é implementado, formando uma cultura que visa à manutenção deste enquanto tal. E tendo em vista que as políticas públicas implantadas ao serem implementadas integram o âmago cultural dos sujeitos, a categoria da mediação auxiliará na reflexão que professores e estagiários estabelecem com os outros e com o mundo.

Para tanto, levam-se em conta os pensamentos de Cury (2000, p. 59):

A educação contribui para a reprodução das relações de produção enquanto ela, mas não só ela, forma a força de trabalho e pretende disseminar um modo de pensar consentâneo com as aspirações dominantes. Isso se dá pela mediação de práticas sociais que concorrem para a divisão do trabalho, entre as quais as práticas escolares.

Assim, diante da divisão do trabalho tem-se uma perspectiva de ensino onde a teoria é divorciada da prática e esta é uma das questões que mais afligem professores e alunos durante a realização do estágio supervisionado. Carvalho (2006, p. 248) salienta que:

Contribui para reafirmar a dualidade estrutural que permeia toda a história da educação brasileira e que, como resultado da divisão técnica do trabalho sob o capitalismo, produziu sistemas escolares que reforçaram e produziram uma formação para o pensar e outra para o fazer.

Carvalho (2006) alerta ainda que a escola sofreu um processo de ressignificação conceitual, esclarecendo nesse sentido, que os alunos passam a ser compreendidos como clientes e os espaços que antes eram culturais, de aprendizagem e de socialização, tornam-se agora espaços de produtividade e eficiência.

Este movimento também é perceptível nas questões referentes ao estágio supervisionado, pois com a adoção de um modelo educacional de caráter instrumental e tecnicista, além da compreensão de que o processo de ensino e formação se tornou uma atividade mais complexa, na mesma proporção exige-se do professor um aprimoramento maior da técnica de ensinar.

Neste contexto, não basta mais a descrição feita pelo estagiário do trabalho do professor que domina o conteúdo das disciplinas, mas sim, há a cobrança de novas competências por parte do futuro educador, que extrapolam o simples descrever e exigem a observação, a participação e a regência em sala de aula. Ressalta-se aqui, que fazemos uma distinção entre descrever e observar os fatos, tendo em vista que a observação é um instrumento de grande importância para a realização do estágio supervisionado, pois é através dela que o estagiário recebe as informações do ambiente escolar e coloca-as em contraste com a teoria recebida na universidade. Já a descrição, é uma atividade realizada de forma mecânica pelo estagiário, que tem o objetivo final de relatar os fatos e ocorre de forma descompromissada com a realidade escolar e com teoria. No entanto, as condições para que estas novas competências se realizem material e humanamente são muito

precárias, principalmente com relação à integralização da carga horária do estágio. Nesse sentido, Leite e Di Giorgi (2007, p.138) apontam a seguinte perspectiva:

Não é o professor o único responsável pelo insucesso escolar. Faltam-lhe as condições essenciais para a melhoria qualitativa do ensino. Faltam-lhe ainda: valorização profissional, salário, condições de trabalho, formação continuada, recursos mais adequados e uma política educacional que promova seu desenvolvimento profissional. Por outro lado, vários estudos têm mostrado que os professores não estão sendo formados e nem recebendo o preparo suficiente pelas diversas agências formadoras para enfrentar a nova realidade da escola e assumir as novas atribuições que lhes competem.

Dessa forma, embora muito se anuncie que o estágio supervisionado é um importante componente curricular na formação de professores, na realidade, o que se tem encontrado durante a realização desta atividade é o consenso e a subordinação às práticas educativas que visam apenas às exigências, na acepção de Carvalho (2006, p. 250), de um “capitalismo humanizador” e de um “mercado capaz de organizar e construir a paz social”.

Assim, em analogia ao que Mészáros (2006) propõe para a reflexão da auto-alienação do homem, pode-se dizer que o estágio concebido enquanto trabalho é o “sujeito sem objeto”, ao passo que o estágio concebido enquanto capital é o “objeto sem sujeito”.

O sujeito está sempre em transformação, podendo modificar a sua forma de pensar e agir, sendo uma das principais metas do estágio supervisionado, pensar no plano coletivo (escola, universidade e estagiários) as estratégias de ação que possam dar melhores condições para a formação docente.

O estágio enquanto objeto, é meramente uma técnica aplicada. Como um fim em si mesmo, não propicia mudanças e nem angaria negociações para a construção de políticas públicas educacionais que melhorem as condições materiais e intelectuais de trabalho do professor.

1.3 Algumas Considerações Sobre o Estágio Como Contribuição Para a Emancipação do Trabalho Docente

[...] é o desesperado momento em que se descobre que este império, que nos parecia a soma de todas as maravilhas, é um esfacelo sem fim e sem forma, que a sua corrupção é gangrenosa demais para ser remediada pelo nosso cetro, que o triunfo sobre os soberanos adversários nos fez herdeiros de suas prolongadas ruínas". (CALVINO, 1972, p. 9)

A lógica das políticas públicas educacionais no sistema capitalista causa a impressão de que a formação inicial apenas repercute a concentração do poder de uma esfera dominante na sociedade, desconsiderando e desqualificando a autonomia do professor e o trabalho coletivo. Segundo Carvalho (2006, p. 232):

A exposição das formas mais bárbaras de reprodução da vida social sob o capitalismo e a construção ideológica de sua explicação têm sido objetos de intensas críticas e embates, ou seja, há um espaço de confrontos e disputas no campo ideológico e de construção hegemônica, embora a disputa tenha perdido, pelo menos nos últimos anos, para as forças reacionárias e conservadoras.

Isto porque as políticas educacionais estão mais voltadas aos processos de capacitação do que o de formação, tendo em vista que não é de hoje que a educação tornou-se um negócio lucrativo. Na esfera educacional, este processo se dá através da mercantilização da constituição e formação do futuro educador, com políticas públicas deterministas e direcionadas, que objetivam uma capacitação profissional que exige uma série de novas habilidades cognitivas e atitudinais do futuro professor, mas que não são capazes de emancipá-lo. Com isso, não basta simplesmente o aprimoramento da capacitação profissional exigido pelo mercado de trabalho para atender em primeira ordem a fins lucrativos, para Mészáros (2006, p. 163):

[...] é toda estrutura da atividade vital que precisa ser transformada – desde o trabalho cotidiano até uma participação real nos mais altos níveis da elaboração de políticas que têm influência na nossa vida – e não simplesmente o potencial da produção material de um país.

Nas palavras proferidas pelo professor Antônio Bosco Lima⁵ “é preciso compreender o momento para que se possa avançar, nada deve ser naturalizado e sim combatido”.

O estagiário que se encontra em processo de formação inicial é um elemento diretamente ligado às políticas públicas que se desenvolvem no âmbito social. As relações que este futuro educador vai construir ou deixar de construir quando estiver em contato com a escola, também é política pública que está sendo concretizada no âmbito real e legal. E pensando por este prisma encontrar soluções rápidas para os problemas referentes ao estágio, torna-se cada vez mais um processo dificultoso e complexo, ainda que a própria legislação tenha trazido algumas melhorias significativas a partir da LDB de 1996, mesmo diante da existência de uma dissonância entre o que está disposto no diploma legal e a formação real.

Tal conflito acarreta cada vez mais a subordinação da profissão docente a um determinismo tecnicista imposto externamente pelo Estado que visa a atender as necessidades do capital, dando um caráter cada vez menos formador e mais burocrático para a atividade do estágio supervisionado, diminuindo a capacidade do estagiário, dos professores formadores e dos professores que atuam no espaço escolar de gerirem este processo autonomamente e dentro do espaço coletivo.

Este fato alimenta uma situação de conflito entre os profissionais do ensino que atuam no espaço da formação e aqueles que atuam no espaço escolar e também com a entidade patronal, o Estado, impedindo que estes elementos se articulem de forma que permita a configuração do estágio supervisionado como um momento de construção deontológica e de capacitação profissional capaz de fazer da escola e da universidade verdadeiras “burocracias profissionais” (GOMES, 1993 *apud* MARQUES, 2003, p. 63).

A ausência de articulação entre os elementos responsáveis pela configuração do estágio supervisionado no curso de formação inicial gera outra problemática que

⁵. Aula ministrada na Disciplina Política Pública e Educação, no Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista – UNESP.

envolve a discussão do tema; trata-se da discussão acerca da relação teoria e prática no decorrer da atividade supervisionada. Na maior parte das vezes esta relação se dá de forma conflituosa, deixando transparecer que o estágio é composto apenas por elementos práticos e técnicos.

A problemática do estágio supervisionado envolve ainda a discussão acerca da relação teoria e prática nos cursos de formação. Nesse sentido, é importante pensar o estágio dentro da própria estrutura dos nossos cursos de formação de professores. Isto porque, o estágio é uma atividade curricular que sofre os reflexos das noções de formação que orientam os processos formativos como um todo. Tais noções estão fortemente marcadas pelo predomínio da racionalidade técnica e instrumentalização.

A proposta que se apresenta no próximo capítulo é entender o estágio supervisionado a partir da reflexão sobre o próprio processo formativo e compreender de que modo racionalidade técnica e instrumentalização funcionam e minam a própria formação.

2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL E AS TENSÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Este capítulo pretende analisar o estágio supervisionado como um componente curricular dentro da formação inicial de professores, procurando refletir sobre a forma que se constituiu como elemento gerador da possibilidade de se estabelecer a relação entre a teoria e a prática. Consideramos ainda os aspectos mais amplos da cultura e do mercado que acabam se impondo aos processos formativos. Assim, é um grande desafio pensar uma proposta de formação que se distancie de um contexto que quer cada vez mais tutelar e infantilizar o professor, marcado profundamente pela semiformação.

E é justamente a semiformação que contribui para o distanciamento entre a teoria e a prática. Compreender esta relação teoria e prática enquanto núcleo integrador da formação do futuro professor significa também compreender qual é a relevância da harmonização destes elementos para a formação inicial. Neste ponto, convém salientar os ensinamentos de Candau (2003, p. 57), no sentido de demonstrar a importância desta discussão no que se refere à formação docente:

[...] podemos observar que a separação, e mesmo oposição, entre a teoria e a prática é freqüentemente denunciada pelos educadores ao mesmo tempo em que explicitado o desejo de buscar novas formas de relacionamento entre estas duas dimensões da realidade. Trata-se para muitos de uma das questões básicas da formação do educador e, para alguns, o ponto central da reflexão na busca de alternativas para formar estes profissionais.

Teoria e prática são partes fundamentais e integradoras da formação profissional, mas estes elementos muitas vezes se apresentam de forma dissociada durante a realização do estágio supervisionado, tendo em vista que o estágio é compreendido como uma prática meramente burocrática, visando apenas o cumprimento de tarefas, como a integralização da carga horária e, assim sendo é efetuado de forma pontual, servindo apenas para a mera descrição de fatos, que pouco tem auxiliado o futuro professor em sua vivência no âmbito escolar.

Além do mais, há que se levar em conta que o estagiário é considerado pela escola e, principalmente, pelo professor, um intruso, com a única função de criticar o trabalho efetuado pela unidade escolar e seus docentes, sem considerar o contexto que estes profissionais vivem e as dificuldades que enfrentam durante o exercício de sua profissão. Em razão destas circunstâncias, a auto-reflexão crítica do curso de formação de professores sobre os processos semiformativos leva a compreender e decifrar os problemas do estágio dentro do próprio curso que passa a ser tratado não mais como uma mera atividade curricular de caráter prático realizada a partir do cumprimento das exigências legais.

Os apontamentos de Pimenta (2002) demonstram que o estágio curricular tornou-se a parte denominada “mais prática” do curso em contraposição às demais disciplinas consideradas “mais teóricas”. Na tentativa de compreender melhor os efeitos desta visão dicotômica da formação, em que o espaço da sala de aula da universidade é reservado para as discussões teóricas e o campo profissional é o espaço da prática, é que se propõe a reflexão voltada ao estágio supervisionado, a fim de identificar os determinantes que segundo Guibu (1996, p. 01) “forjaram o ideário pedagógico brasileiro”.

2.1 O Estágio e a Conexão com o Mundo

Sob o ativismo transformista esconde-se o medo de enfrentar o real como algo a ser compreendido e que, está sempre na encruzilhada do saber e do não-saber. Abdicando da necessidade de pensar, de desentranhar o sentido de uma experiência nova e os caminhos de uma ação por fazer, os estudantes tendem a reduzir o trabalho teórico à repetição *ad nauseam* de modelos abstratos e a prática, à aplicação mecânica destes modelos, sob forma de táticas e estratégias. (CHAUI, 1986, p. 61)

Compreender o estágio em sua dimensão total e também como uma ação direcionada ao curso de formação de professores implica em trazer à tona as contradições impressas no campo pedagógico, ou seja, que o considera uma

estratégia ou uma atividade na qual possibilita a harmonização entre teoria e prática dentro do curso, mas que ao mesmo tempo, esbarra numa realidade que revela as contradições do desenvolvimento social, político e econômico do contexto em que vivemos.

Neste sentido ressaltam-se os apontamentos de Oliveira (2003, p. 306):

É preciso enfatizar que a educação não é linear exclusivamente linear e um processo exclusivamente de resistência. Tem também – e obrigatoriamente – sua face de adaptação. É preciso, diz Adorno (1970) em *Ensino para a Emancipação*, preparar os homens para que operem a realidade. Mas ela seria muito pobre, impotente e ideológica se se reduzisse a essa dimensão. Não pode limitar-se a criar “pessoas bem ajustadas” à *La americana*, mas cabe a produção de seres multilaterais. E isso só se torna possível se o professor e o aluno compreendem a realidade sem véus e sem embustes; só se torna possível se exercitarmos a reflexão, se usamos do poder do pensamento crítico.

Mas o exercício da compreensão da realidade “sem véus e sem embustes” pressupõe uma análise que compreenda o estágio supervisionado numa articulação entre macro e micro e *vice-versa*, ou seja, não há como ignorar o fato de que o processo de formação inicial é atrelado à organização social. E ainda, há de se considerar que estamos diante de uma sociedade administrada e fragmentada, em que a presença do pensamento dicotômico torna-se obstáculo à reflexão e ao pensamento crítico no processo de formação.

Nesta perspectiva dicotômica do processo formativo o “véu” que se interpõe entre aquilo que está determinado pelas legislações referentes ao estágio e a realidade dos cursos de formação é a dicotomia entre teoria e prática. Este distanciamento entre o teórico e prático, entre o legal e o real, nos torna cúmplices de práticas que nos impedem de mensurar quais são os saberes que estão em disputa e que mobilizam nossas escolhas, a nossa forma de pensar e de atuar. Eis aí a questão que se tornou desafio para o desenvolvimento deste trabalho: qual a importância do estágio supervisionado para a formação inicial do professor? Tal questão também se tornou desafio para os educadores, tanto no processo de formação inicial quanto nas atividades profissionais, no sentido de contribuir para a formação de seus alunos.

2.2 Formação X Semiformação: Evidências de um Contraste

Mas, quem é você, homem, para discutir com Deus? Por acaso, o vaso de barro diz ao oleiro: “por que você me fez assim?” Por acaso, o oleiro não é dono da argila, para fazer com a mesma massa dois vasos, uma para uso nobre e outro para uso comum? (Romanos 9, 20-21) (BÍBLIA, 1990, p.1452)

Quando se sugere discutir formação e semiformação no curso de Pedagogia, levando em conta o estágio supervisionado, a intenção não é discutir para que tipo de finalidade educacional o estágio seja necessário, mas sim pensar de que forma o estágio vai conduzir o futuro docente na busca de sua emancipação e autonomia dentro da realidade concreta. A distinção entre formação e semiformação ou semicultura, segundo Adorno (1996, p. 389) não é tão evidente quanto parece, isso porque o autor destaca que:

Max Frisch observou que havia pessoas que se dedicavam, com compaixão e compreensão, aos chamados bens culturais, e que, no entanto, puderam se encarregar tranquilamente da práxis assassina do nacional-socialismo. Tal fato não apenas é uma consciência progressivamente dissociada, mas, sobretudo dá um desmentido objetivo ao conteúdo daqueles bens culturais – a humanidade e tudo o que lhe for inerente- enquanto sejam apenas bens, com sentido isolado, dissociado da implantação das coisas humanas.

O alerta feito pelo autor revela uma realidade cruel se pensarmos no quadro educacional dos dias atuais, posto que a formação baseada na aquisição de uma série de conteúdos e competências necessários para uma boa atuação do futuro docente em sala de aula, não é suficiente para impedir que este torne-se adepto a aderir a concepções político-sociais conservadoras e discriminativas no plano social.

Adorno (1996, p. 391) nos auxilia a compreender melhor estas contradições no universo educacional, explicando que o conceito de formação despiu-se da erudição teológica e adquiriu a sua emancipação com o surgimento da classe burguesa. Sua realização estava diretamente ligada a uma sociedade de homens

livres e iguais, ou seja, uma sociedade autônoma onde “quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo”.

Para o modelo capitalista, o formar-se em si mesmo está relacionado a um tipo de formação profissional que visa o desenvolvimento de competências e habilidades que tornam os indivíduos aptos para atuar numa sociedade desigual economicamente, dividida em classes e caracterizada pela exploração dos indivíduos. E quanto menos resistências estes futuros profissionais da educação oferecem a este modelo neoliberal, cada vez mais nos distanciaremos do sentido e da finalidade do processo de formação.

Adorno (1996, p. 397) afirma que:

A formação tem como condições a autonomia e a liberdade. No entanto, remete sempre a estruturas pré – colocadas a cada indivíduo em sentido heteronômico e em relação às quais deve submeter-se para formar-se. Daí que no momento mesmo em que ocorre a formação, ela já deixa de existir. Em suma origem já está, teologicamente, seu decair.

Por este motivo, ao mesmo tempo em que somos vítimas do processo de semiformação, ou seja, excluídos de receber uma formação profissional capaz de entender a realidade e nela interferir de modo consciente e crítico a ponto de transformá-la, somos seus principais reprodutores, concordamos com esta exclusão, criando a ilusão de que a aquisição de competências isoladas é caminho para uma formação profissional de qualidade.

Com isso não queremos dizer que o professor deva ignorar a construção de pressupostos e habilidades específicas para o desenvolvimento de seu trabalho profissional. Isso porque devemos combater a idéia de que há pessoas com um talento nato para ensinar. Adorno (1996, p. 403) aponta em sua teoria da semicultura que esta é uma concepção enganosa, a idéia de que existem pessoas dotadas de gênio e talento, e afirma que: “Nada do que, de fato, se chame formação poderá ser aprendido sem pressupostos”.

Consideramos que, o estágio supervisionado é o momento do curso em que o aluno entrará em contato direto com a futura profissão. Santos (2008, p. 47) faz apontamentos esclarecedores em seu trabalho:

No senso comum, quase todos são capazes de ensinar, se estiverem em situações de ensino. No entanto, o que distingue uma profissão é o seu papel social e o conhecimento específico que a legitima. O que faz o professor um profissional diferente dos demais é a capacidade que tem de fazer o outro aprender, o que justifica a necessidade de possuir vários saberes.

Estes saberes docentes estão abordados por Santos (2008) em seu trabalho e aqui apenas trazidos de forma resumida, ou seja, trata-se dos saberes docentes dos conhecimentos específicos das disciplinas e também dos saberes docentes pedagógicos que se referem aos temas próprios da docência, currículo, transposição didática, planejamento, organização, gestão, entre *outros*.

Por outro lado, a aquisição desses saberes por si só, sem o questionamento do processo desumanizador desencadeado pelo modo capitalista de produção, faz a diferença entre o que é formação e o que é semiformação. As “tentativas pedagógicas de remediar esta situação” (ADORNO, 1996, p. 393), ou seja, no nosso plano real podemos entendê-las como exigências legais e institucionais de novos saberes, de uma formação mais complexa, de aquisição de competências e habilidades no campo profissional, deixam transparecer que a aquisição incondicional destes saberes proporcionará também de forma concomitante o domínio do conjunto de dispositivos teóricos e práticos que consagram o adágio baconiano “saber é poder”.

Mas para Chauí (1986, p.62): “O lugar do poder, no mundo moderno, é o lugar separado. Instalando-se como pólo separado das coisas, o sujeito dá a si mesmo a marca própria do moderno poder”. Assim podemos dizer que o poder exercido de forma separada das coisas gera a dominação, o controle.

No entanto, há de se considerar as duas facetas do poder em que pode funcionar como legitimação e dominação, mas ao contrário disso, também pode ser considerado campo de interações, reversível, indissociável das formas do saber. (FOUCAULT, 2000, p. 188)

Assim, reafirma-se que antes de levantar o problema do estágio em termos de finalidade educacional, trata-se de abordar a questão pelo aspecto do poder, ou seja, de que forma o estágio conduz o futuro docente à emancipação de seu próprio saber.

A discussão do estágio enquanto atividade inerente à formação docente e sua finalidade é relevante; no entanto diante dos argumentos aqui expostos, parece mais interessante discutir de que forma o estágio pode ser um instrumento de trabalho que alicerce o futuro docente no enfrentamento dos novos desafios educacionais. O estágio supervisionado é um instrumento hábil a promover a “inovação” (TUDESCO, 1998), principalmente no que diz respeito à divisão do trabalho, pois não se concebe que este seja realizado de forma isolada pelo estagiário.

Com relação à forma com que o estágio é conduzido por professores formadores e estagiários é preciso compreender que não há um modelo exato a ser seguido ou uma única forma de se solucionar os problemas que emergem no âmbito da sala de aula. O estágio supervisionado implica em comprometimento pessoal das partes envolvidas na sua execução (professores universitários, estagiários e professores atuantes na instituição escolar) no sentido de assumir a possibilidade de construir novas práticas educativas e não apenas uma mera atividade burocrática de adesão por parte dos envolvidos.

Tais questionamentos são de extrema relevância para se pensar formação e semiformação dentro da perspectiva do estágio supervisionado, na medida em que é necessário romper com práticas que se limitam ao cumprimento da carga horária requisitada pela legislação, tornando o estágio uma atividade que conserva um fim em si mesmo e que é realizada pelos sujeitos de forma a-histórica “[...] e tão insensíveis diante das catástrofes da história como seu próprio inconsciente” (ADORNO, 1995, p.405).

2.3 O Contraste Entre o Teórico e o Prático

O laço com o outro, reduzido ao dever, é uma ação realizada sem paixão por uma verdade percebida no doloroso escrúpulo do pesquisador, numa disposição de espírito ligada à vida, mas num absoluto contraste mecânico entre o teórico e o prático. (BENJAMIM *apud* CHAUI, 1986, p.65)

Os sujeitos que realizam o estágio supervisionado enfrentam uma série de problemas longe de serem solucionados de forma imediata, tendo em vista que esta é uma atividade que na maior parte das vezes é realizada de forma pontual e descontínua, isolada e burocrática. A forma pontual e descontínua de sua realização está diretamente relacionada à falta de sintonia entre os departamentos e áreas de conhecimento na própria universidade que realiza o estágio supervisionado em blocos de conhecimento restritos a cada disciplina. Cada professor é responsável pela realização do estágio dentro da disciplina que ministra na universidade, a interação, se é que exista alguma, fica limitada à média final das notas.

É uma atividade isolada, tendo em vista que a sua elaboração e organização não é feita em conjunto com os envolvidos: estagiários, professores da universidade e professores da instituição escolar. Os estagiários recebem um roteiro a seguir segundo as determinações legais e institucionais, ficando submetidos aos convênios realizados entre a Universidade e as Secretarias de Educação de seu Município ou na ausência destes, dependem da vontade dos professores da instituição escolar em recebê-los na sala de aula. Também fica comprometida a organização do trabalho pedagógico coletivo referente ao estágio, tendo em vista que há uma divisão do trabalho pré-determinada, ou seja, professores universitários transmitem a parte teórica e professores da instituição escolar ficam responsáveis por apresentar a prática.

Assim, o estágio supervisionado se descaracteriza enquanto eixo articulador do conhecimento e passa a atender apenas fins burocráticos, como o cumprimento da carga horária e a sua distribuição na grade curricular.

É nesse âmbito que se faz necessário relançar a pergunta sobre os sentidos do estágio curricular obrigatório e seus efeitos estruturantes para a vida profissional do futuro docente.

Para dar início a um esboço de resposta é preciso captar alguns elementos que penetraram no processo de formação inicial dos professores. Estes elementos decorrem de mudanças estruturais ocorridas no país, considerando um importante traço de nossa história já mencionado, ou seja, a transição da economia colonial para o desenvolvimento urbano industrial, na medida em que contradições desse processo se atrelam à concepção de formação na modernidade. Nesta perspectiva, os argumentos enunciadas por Bolle (1997, p. 157, p. 25), corroboram os apontamentos feitos neste trabalho:

A mentalidade burguesa é mostrada como algo que se firmou e tem razão de ser histórica: um dever de “produzir e criar” e uma necessidade de “tornar-se útil”. Ou seja, como pano de fundo, vislumbram-se as condições de produção da sociedade capitalista na transição do mercantilismo para a industrialização, impondo a necessidade da divisão de trabalho e da especialização. [...] Com o surgimento do homem especializado e fragmentado, não há mais lugar para a harmonia.

Dessa forma, podemos pensar que, não havendo mais lugar para a “harmonia”, as dicotomias tornam-se cada vez mais presentes. Portanto, ao refletirem sobre as teorias de ensino como fundamentação para a prática docente, alunos e professores do curso de formação inicial necessitam analisar o papel da escola ao transmitir o acervo cultural da humanidade e a importância social da comunicação de informações, técnicas e valores.

À medida que ocorreu a transição econômica do mercantilismo para a industrialização, também se criou a necessidade de formar e informar através de uma instituição que fornecesse um conhecimento sistematizado para atender as necessidades de um novo contexto social.

Ramos (2003, p. 306) salienta que:

A escola participa ativamente na produção de subjetividades, é esfera pública e *locus* de poder e resistência, de oposição, que pode desvelar as contradições dessa sociedade capitalista administrada. Como espaço de encontro para diálogo, ação e apropriação de bens

culturais, traz ao professor duas funções simultâneas: transmitir a vivência da continuidade, o que faz recorrendo ao acervo de sua experiência vivenciada na família e no grupo de pares, e realizar a ruptura ao fornecer aos alunos novos elementos de crítica capazes de ajudá-los a ultrapassar a experiência, os estereótipos, as barreiras do etnocentrismo, as inúmeras pressões da ideologia dominante.

A percepção destas contradições e funções da docência, ou seja, transmissão e ruptura permitem que o estagiário trace um percurso que o levará a perceber as conexões que se estabelecem entre a teoria e prática, compreendendo que com relação a esta questão nada está pronto e acabado. O que há na verdade, é uma tensão permanente que a todo tempo precisa ser revista e reelaborada. As necessidades pessoais e sociais são construídas em função das possibilidades disponíveis no espaço escolar concreto, onde se encontra em constante disputa modos de pensar, de agir, de criar, que se sociabilizam através das ações e intenções externadas pelos indivíduos.

Limitar o estágio supervisionado a um mero serviço de instrumentalização e de escolarização, ou seja, uma mera prestação de serviços mecanizada e pré-determinada que se exaure com a integralização da carga horária prescrita pela lei, o impossibilita de garantir que os futuros docentes questionem e respondam aos desafios da sociedade atual. O estágio supervisionado é uma atividade curricular que favorece a melhor compreensão dos problemas reais vividos no âmbito escolar.

É dessa forma que durante o estágio, o futuro educador, em sua ação docente, busca uma teoria que o ajude a explicar a realidade e assim através desta projetar por qual caminho irá percorrer e como fundamentará a sua prática. No entanto, é preciso estar atento para o fato de que toda teoria apesar de ser abrangente é um recorte da realidade e este recorte muitas vezes pode se revelar parcial, imperfeito e incerto.

O estágio é o momento para exercer a reflexão sobre as imperfeições, imparcialidades e incertezas, proporcionando ao aluno do curso de formação inicial a possibilidade de teorizar a própria prática, principalmente ao se deparar com a sala de aula, dentro do ambiente escolar. Por sua vez, os professores responsáveis pela realização do estágio devem auxiliar seus alunos na organização consciente dos conteúdos teóricos ministrados durante o curso de formação, levando o futuro docente a compreender que muito embora seja importante saber escolher a teoria

de ensino apropriada é também de grande relevância saber identificar em cada proposta teórica de ensino o que torna possível o avanço na criticidade. Para Oliveira (2003, p. 299) este é um ponto fundamental do processo de formação:

Tudo nessa sociedade administrada conspira contra o pensamento crítico, contra o exercício da reflexão. Eis aí a problemática que desafia os educadores, quer em seu processo de formação quer em suas atividades profissionais de contribuir para a formação de alunos que lhe são confiados.

O aluno do curso de formação inicial que no decorrer do estágio efetua uma mera aplicação da teoria sobre a prática, perceberá ao longo da atividade que se encontra diante de uma ação docente reduzida a tecnicidade, a uma simples aplicação de um modelo, onde certamente o conhecimento teórico se perde ou mesmo se opõe à prática. Pimenta (2002, p. 134) afirma que:

A alienação encontra-se justamente na separação e dissociação entre teoria e prática. Separação entre teoria e prática é negação da identidade ontológica do ser humano, separando a reflexão da ação (violência). E é nesta relação entre prática e teoria que constrói o saber docente, resultado de um longo processo histórico de organização e elaboração, pela sociedade de uma série de saberes, onde o educador é responsável pela transmissão deste saber produzido. (momento pós Revolução industrial). No entanto, o conhecimento que o educador “transmite” aos educandos não é somente aquele produzido por especialistas, mas ele próprio é um especialista do fazer (teórico-prático-teórico), rompendo com o modelo tecnicista mecânico, não sendo mais um agente formador de mão de obra para o mercado.

Portanto, transformar teoria em prática não se trata de uma ação tão direta e sistemática e nesse sentido é preciso uma mudança qualitativa na maneira de se fazer a prática, pois não se concebe a atuação do professor sem a veiculação desta. Este profissional que inúmeras vezes lida com o imprevisível deve estar sempre atento, mobilizando e reequacionando a teoria coerentemente à sua prática. Chauí (1986, p. 56), ressalta os problemas que decorrem dessa visão tecnicista e fragmentada do mundo em que vivemos:

Vivemos num mundo dominado por aquilo que a ideologia dominante convencionou designar como “progresso tecnológico”. Resultado da

exploração física e psíquica de milhões de homens, mulheres e crianças, da domesticação de seus corpos e espíritos por um processo de trabalho fragmentado e desprovido de sentido, da redução de sujeitos à condição de objetos sócio-econômicos, manipuláveis politicamente e pelas estruturas de organização burocrática administrativas, o “progresso” seqüestra a identidade pessoal, a responsabilidade social, a direção política e o direito a produção da cultura por todos os não-dominantes.

As várias concepções de mundo, de homem, de sociedade e cultura, de educação, de conhecimento, de escola, de ensino-aprendizagem, professor-aluno, metodologia e avaliação, refletem invariavelmente na visão de mundo pertinente a cada professor, de cada instituição escolar, isto é, estão atreladas as suas experiências de vida, bem como aos pressupostos teóricos e metodológicos que o orientam.

Permitindo o futuro docente se defrontar com os diferentes paradigmas que permeiam o contexto de trabalho do professor da instituição escolar, dá-se início ao processo de construção de aquisição da consciência crítica de que não há receitas prontas, verdades acabadas, teorias e práticas eficientes que possibilitem o exercício das atividades dos profissionais que trabalham com a educação.

Trata-se de um raciocínio muito simples, ou seja, tomemos como exemplo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que estabelecem os pilares do conhecimento que deve ser ensinado na escola e são referência a todas as escolas do país. Estas diretrizes elaboradas pelo governo federal foram produzidas em um contexto marcado por significativas investidas do próprio governo com a finalidade de (re) orientar o ensino fundamental ministrado nas escolas públicas brasileiras, em fins do século XX.

Enquanto forma de materialização dos investimentos governamentais na esfera educacional, os PCN lançados em 1998 pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação refletem a política educacional brasileira adotada pelo então Presidente da República e o Ministro da Educação, e destacam a preocupação, ao menos no discurso governamental, com a qualidade da educação brasileira.

Considerando que a utilização destas diretrizes deva estar vinculadas, cultural e socialmente às especificidades regionais de onde se vive, entendemos que os

PCN podem contribuir para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem a partir das propostas neles apresentadas para o ensino em cada área do conhecimento.

Ao ignorarmos a insuficiência (ou inexistência) de políticas públicas voltadas para a efetiva melhoria das condições de trabalho do professor e da qualidade do ensino nas escolas, bem como da qualidade da formação dos professores, passamos a promover a dicotomia entre o discurso em torno da necessidade de uma educação de qualidade e a realidade vivenciada cotidianamente nas escolas e universidades brasileiras, o que dificulta aos docentes, nessas circunstâncias, fazer o uso pleno deste material. O PCN tende a assumir um caráter instrumental e técnico desprovido dos fundamentos teóricos que deveriam constituir a base de seu desenvolvimento.

Romper com esta realidade, que não se aplica apenas aos PCN, mas a outras legislações e diretrizes no campo educacional exige, portanto, o investimento efetivo do governo na formulação de políticas públicas para a educação e a formação de professores que estejam de fato comprometidas com a melhoria do trabalho realizado pelos docentes nas instituições escolares e na universidade. Mas, em contrapartida, exige também uma nova postura dos próprios professores, que se distancie cada vez mais dos discursos pedagógicos, modelos prontos, adequações legais e caminhe para um trabalho coletivo, comprometido com a produção acadêmica de sua área e que favoreça a aprendizagem sob a perspectiva do processo de construção conjunta de significações pelos sujeitos que realizam o estágio permitindo a transformação e a emancipação dos alunos, objetivo maior de todo e qualquer processo de formação.

Segundo Silva (2008, p. 197),

O problema não está tanto em seguir um modelo ou esquema, às vezes útil no enfrentamento dos problemas práticos, porém se deve atentar para o risco de esses modelos se identificarem com um tipo de racionalidade instrumental, a qual, em nome da eficiência, da pressa, da falta de tempo e da necessidade de respostas imediatas, lança fora a possibilidade do estranhamento, do desconforto e da incerteza.

É certo que o modelo de estágio no curso de formação inicial privilegia uma estrutura em que a teoria é ministrada nas diversas disciplinas do currículo e a parte prática fica a cargo do estágio supervisionado. Esta tendência reforça a dicotomia entre a teoria e a prática, alimentando o ideário pedagógico de que a teoria colocada em prática apresenta-se ineficaz, pois ela não corresponde aos reais interesses vividos no ambiente escolar. Significa pensar que estagiários e professores do curso de formação inicial dedicam-se a buscar teorias que justifiquem ou dêem credibilidade a própria ação como garantia de boa qualidade da atuação docente; no entanto, tais teorias pairam sobre a realidade e acabam por fundamentar práticas instrumentalizadoras, “[...] em que o pensamento e o sentido do que fazemos estão separados” (SILVA, 2008, p. 196).

Para Adorno (1996, p. 403): “Elementos formativos inassimilados fortalecem a reificação da consciência que deveria justamente ser extirpada pela formação”. Esta afirmação nos leva a crer que quando o aluno do curso de formação inicial, durante a realização do estágio supervisionado, apenas cumpre a carga horária de forma mecânica e instrumental, algumas vezes até se contrapondo aos problemas reconhecidos nas unidades escolares, mas não conseguindo diferenciar-se deles, torna-se reproduzidor destas práticas que se consolidam e se tornam imodificáveis.

2.4 Algumas Reflexões

O entendido e experimentado medianamente – semi-entendido e semi-experimentado – não constitui o grau elementar da formação, e sim seu inimigo mortal. (ADORNO, 1996, p.402)

A formação inicial do professor atravessa uma crise que não pode ser enfrentada apenas por meio de reformas pedagógicas, tendo em vista que algumas reformas podem até abrandar as próprias exigências da formação. Adorno (1996, p. 393) afirma que: “a desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima

de tudo, o ócio. As tentativas pedagógicas de remediar a situação transformaram-se em caricaturas”.

O estágio supervisionado pode ser compreendido como ponto e contraponto de uma mesma realidade, pois apesar de integrar-se a um modelo tradicional de educação que resiste às mudanças sociais e trabalha com valores anacrônicos, na maioria das vezes fortificando e reproduzindo o ideário de que “a teoria na prática é outra”; não se deve perder de vista que o estágio, apesar de não ser o único, é um espaço de reflexão privilegiado para se trabalhar com as relações e as tensões que se estabelecem entre teoria e prática dentro de um contexto que leva em conta a realidade social e educacional da época vivida. Portanto, todas as atividades pedagógicas referentes ao estágio devem priorizar o “fazer pensar”, num processo onde professores e alunos do curso de formação problematizam fatos reais, relacionados ao contexto histórico e social no qual estão inseridos, para que a produção do conhecimento seja na medida do possível útil e criativo.

O estagiário como gestor do processo de aprendizagem não pode atuar de forma estática. É preciso sociabilizar o saber, não apenas levando em conta o próprio conhecimento, mas procurando sempre atualizar-se no sentido de compreender o espaço de sala de aula como um local de aprender e reaprender ao longo da vida profissional. Com isso a reflexão sobre a prática é fundamental e não deve se restringir a apenas as questões relativas à aprendizagem, mas também, as questões referentes às áreas administrativas, financeiras, burocráticas, sociais, afetivas são pontos importantes de reflexão por parte do futuro professor para a fundamentação da sua ação docente.

O estágio supervisionado que ocorre durante o processo de formação inicial, apesar de seu caráter transitório, não se trata de uma proposta de atividade curricular que se exauri num lapso de tempo e espaço, ou seja, como um fim em si mesmo. Assim, não se deve ignorar que no contexto da formação existe a semiformação que não corresponde a um momento que precede a formação, mas sim impossibilita de concretizá-la (ADORNO, 1996). Esta é uma questão importante para se pensar a relação formação e semiformação no âmbito do curso de Pedagogia. E nesta perspectiva o estágio supervisionado não pode ser considerado um problema em si mesmo, mas a questão está mais direcionada ao modo como

temos pensado a formação de professores vinculada quase que exclusivamente à formação técnica, a um treinamento.

Parece também decorrer disso certa ânsia dos estagiários por encontrar modelos ou teorias que dêem conta de resolver os problemas escolares. Isso conduz a explicar a dependência que se instaura entre professores formadores e estagiários por modelos e a falta de autonomia para pensar os problemas que o afligem no dia-a-dia escolar, revelando os aspectos da semiformação presentes nos cursos de formação.

Em suma, seria quase impossível não deixar um questionamento no sentido de ressaltar a tensão que se estabelece entre a teoria e a prática durante a realização do estágio. Esta tensão não pode ser tratada ingenuamente acreditando-se que apenas no âmbito subjetivo se constitui a relação entre o prático e o teórico. Também, não pode ser encarada como relações dicotômicas, pois dessa forma acabam por empobrecer a prática enquanto experiência e eliminam a dúvida, nos afastando do conhecimento teórico como se este não se constituísse em um olhar de construção textual da realidade.

O debate entre Adorno e Becker (ADORNO, 1995, p. 154) torna claro que o presente texto não pretende fornecer soluções prontas para as questões que permeiam a teoria e prática:

BECKER – Podemos concordar em que formamos as pessoas para a sua individualidade e ao mesmo tempo para a sua função na sociedade?

ADORNO – Do ponto de vista formal naturalmente isto é evidente. Entretanto acredito apenas que no mundo em que nós vivemos esses dois objetivos não podem ser reunidos. A idéia de uma espécie de harmonia, tal como ainda vislumbrada por Humboldt, entre o que funciona socialmente e o homem formado em si mesmo, tornou-se irrealizável.

BECKER – Não. Trata-se de resistir a essas tensões, que são insolúveis tal como é a relação entre teoria e prática, que se encontra no ponto central de nossa educação moderna.

ADORNO – Mas neste caso a educação também precisa trabalhar na direção dessa ruptura em vez de procurar dissimulá-la e assumir algum ideal de totalidade ou tolice semelhante.

Refletir sobre este questionamento significa pensar que enquanto o estágio for tratado apenas como a parte prática e a teoria ficar restrita ao âmbito da sala de

aula na universidade ambas serão atividades inaptas: uma de contribuir para a emancipação da própria prática e a outra de permitir a teorização da prática profissional. E para que seja possível atingir estes dois objetivos, emancipação e teorização da prática profissional é preciso estar atento para alguns pressupostos relacionados à própria docência. Assim, não se pode perder de vista que a docência é um trabalho interativo e seu objeto é humano (TARDIF, 2006).

O estágio supervisionado é o momento em que o aprendiz concretiza este trabalho interativo no plano real e entra em contato direto com o ato de ensinar. Se o ato de ensinar já integra da vida do estagiário, torna-se o momento de repensá-lo. Para Tardif (2006, p. 31): “Ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”.

Portanto, o caráter “humanidade” está inerente à própria docência e ao ato de ensinar e por fim ao próprio estágio supervisionado que se caracteriza por se tratar de um trabalho “sobre o outro” (TARDIF, 2006) permeado por questões de poder. Além do mais, o estágio proporciona ao futuro docente a possibilidade de construir uma prévia representação do trabalho de ser professor antes mesmo de o sê-lo e no caso de já exercer a profissão, permite que o sujeito transforme e recrie o seu próprio trabalho.

Podemos caracterizar o estágio supervisionado como um trabalho realizado de forma composta (TARDIF, 2006), ou seja, uma parte dele está fortemente determinado por relações e interações de caráter humano, pouco formalizadas e controladas por seus integrantes, mas há também que se considerar o seu caráter codificado, determinado pela esfera legislativa, submetido as regras burocráticas.

É seguindo esta linha de raciocínio que no próximo capítulo passaremos a analisar a legislação referente ao estágio supervisionado, não com o intuito de destacar o que funciona ou não funciona, o que é real ou ilusório neste aspecto, mas sim procurando identificar quais os pontos de convergência, referência e apoio entre o que está disposto na legislação e os elementos reais de formação, transformando o estágio em uma atividade tecnicamente eficaz.

3 LEGISLAÇÃO: PERSPECTIVAS E TENDÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO CURRICULAR NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

“De fato, muitas e muitas normas de justiça, muito diversas e em parte contraditórias entre si, são pressupostas como válidas. Um tratamento científico do problema da justiça deve partir destas normas de justiça e, por conseguinte das representações ou conceitos que os homens, no presente e no passado, efetivamente se fazem e fizeram daquilo que eles chamam justo, que eles designam como justiça. A sua tarefa é analisar objetivamente as diversas normas que os homens consideram válidas quando valoram algo como justo” (KELSEN, 1998, p.16).

No presente capítulo discutiremos a forma com que a atividade do estágio se encontra disposta na legislação federal, a articulação com a política educacional de formação de professores e o reflexo no trabalho docente. A análise legislativa tem como ponto de partida a LDB (Lei nº 9.394/96) que carrega em seu texto proposições com relação à questão institucional com relação à formação de professores (art. 62⁶ e 63⁷) e a questão curricular, especialmente destacada no parágrafo único do art. 61⁸, que prevê como fundamento básico para a Educação Básica nacional a necessidade de articular teoria e prática.

⁶ **Art. 62, Lei 9.394/96.** 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.

⁷ **Art. 63, Lei 9.394/96.** Os institutos superiores de educação manterão:
I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

⁸ **Art. 61.** Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:
(...)

A investigação teórico-histórica desta legislação permite identificar tendências e padrões relevantes que auxiliarão nas relações que se constituem num nível de abstração para além da letra fria da lei, levando à melhor compreensão das tensões que se estabelecem na relação teoria e prática durante o estágio supervisionado e quais os elementos relacionados às políticas públicas de estágio que podem contribuir na inserção profissional do futuro professor.

Partindo da reflexão do conteúdo encontrado na legislação vigente, pretende-se identificar possibilidades e formas com que o estagiário do curso de Pedagogia juntamente com seus formadores, a partir da observação do professor que atua em sala de aula e das atividades de participação e regência, consegue formular uma proposta metodológica que englobe aspectos teóricos e práticos que se agregarão e contribuirão para sua formação profissional.

3.1 Da Legislação do Estágio e a Articulação com as Políticas Públicas de Formação de Professores

Não há intenção neste trabalho de se fazer um percurso histórico da legislação sobre estágio no curso de Pedagogia ou mesmo apresentar um relatório dos artigos que tratam de estágio na legislação atual. A intenção é apontar propensões e perspectivas legislativas que possam demonstrar que questões relativas à adequação das políticas que visam à formação de professores estão diretamente relacionadas às pessoas que definem estas políticas. Isto significa dizer, que políticas públicas de formação de professores são uma questão importante para professores, instituições, governos e sindicatos.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Para dar continuidade a esta discussão, é imprescindível neste momento fazer uso da definição do sentido da palavra “política”, utilizado por Vieira (1992, p. 20) em que fica clara a distinção de política enquanto fonte de poder político do Estado (força) e política pública educacional, que apesar de ser uma estratégia legal do governo para manter a dominação, necessita da participação ativa, principalmente dos professores, para a sua implementação.

O termo “política” aí não se confunde com o sentido da palavra “política”, conforme é examinado de forma prioritária na Ciência Política. Nesta ciência, “política” significa antes de tudo estudo do poder, do poder estatal, num significado que não é igual ao de “política social” e ao de “política econômica”. (VIEIRA, 1992, p. 20)

O Estado utiliza o poder político como meio particular de força, seja através da coação física ou mesmo da violência. Mas estes não são os únicos meios empregados pelo Estado para garantir o poder e a relação de dominação, é preciso mantê-los na legalidade e isto é feito através de estratégias de governo que se concretizam em planos, projetos, diretrizes relativas a cada área, significa também dizer: política educacional, política social, política econômica e tantas outras semelhantes.

Assim, a proposta é pensar a definição de política no aspecto mais amplo de sua elaboração, compreendendo a política educacional de estágio em articulação às políticas de formação de professores, que por sua vez são parte de uma totalidade construída pela sociedade e materializada pelo Estado. Destaca-se ainda, que estamos falando de uma sociedade industrializada, setORIZADA e fragmentada em todas as suas instâncias de atuação e de um Estado onde muitas vezes os interesses públicos são geridos pela lógica empresarial do capital. Nas palavras de Azevedo (1997, p. 50):

Desta maneira, ao se considerar esta sugestão analítica, deve-se ter presente que o processo pelo qual se define e se implementa uma política não se descarta do universo simbólico e cultural próprio da sociedade em que tem curso, articulando-se, também, às características do seu sistema de dominação e, portanto, ao modo como se processa a articulação dos interesses sociais neste contexto.

Ao levar em conta a articulação dos interesses sociais e o contexto de correlação de forças entre os interesses sociais privados *versus* os públicos, o ponto de partida para a análise legislativa é a LDB (Lei nº 9.394/96). Nesta lei o estágio supervisionado está especificamente mencionado no artigo 82⁹, onde determina que os sistemas de ensino estabeleçam em consonância com a legislação federal as normas para a realização do estágio. No entanto, a LDB apresenta um capítulo específico sobre formação de profissionais da educação. Neste capítulo destaca-se o inciso II do parágrafo único do artigo 61, em que nota-se uma visível preocupação com a superação entre a dicotomia teoria e prática:

Art. 61. (omissis)

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

(...)

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

O estágio supervisionado está fortemente marcado por esta discussão, tendo em vista que as instituições formadoras de professores buscam formas no sentido de superar esta condição dicotômica nos processos formativos. Esta tendência é visivelmente encontrada nos textos e artigos da legislação, pareceres e resoluções que tratam da questão da formação docente e da realização do estágio supervisionado.

Cabe aqui, fazer uma ressalva para diferenciar um Parecer de uma Resolução. O Parecer corresponde a uma resposta a um questionamento e pode ou não ter força vinculativa. Nos casos a serem mencionados neste texto, os Pareceres adquiriram força vinculativa através das Resoluções, estas por sua vez determinam as regras gerais a serem seguidas com base nas análises feitas nos Pareceres.

Os Pareceres CNE/CP (Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno) 09/2001 e 27/2001 serviram como fundamento para definição das regras que constam na Resolução CNE/CP 01/2002 que institui as Diretrizes Curriculares

⁹ **Art. 82, Lei 9.394/96.** Os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria.

Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena.

O Parecer CNE/CP 09/2001 ao tratar da questão do suporte legal para a formação de professores enfatiza a importância da relação entre a teoria e a prática, mencionada no artigo 61, da LDB/96. Extrai-se do Parecer CNE/CP 09/2001 (Brasil, 2002, p. 13/14) a seguinte orientação:

Complementando as disposições do Artigo 13, a LDBEN dedica um capítulo específico à formação dos profissionais da educação, com destaque para os professores. Esse capítulo se inicia com os fundamentos metodológicos que presidirão a formação:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- 1. a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviços;*
- 2. aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.*

É importante observar que a lei prevê que as características gerais da formação de professor devem ser adaptadas ou adequadas aos diferentes níveis e modalidades de ensino assim como a cada faixa etária.

É preciso destacar a clareza perseguida pela Lei ao constituir a educação básica como referência principal para a formação dos profissionais da educação.

Do ponto de vista legal, os objetivos e conteúdos de todo e qualquer curso ou programa de formação ou continuada de professores devem tomar como referência: os Artigos 22, 27, 29, 32, 35 e 36 da mesma LDBEN, bem como as normas nacionais instituídas pelo Ministério da Educação, em colaboração com o Conselho Nacional de Educação.

Mas há dois aspectos no Art. 61 que precisam ser destacados: a relação entre teoria e prática e o aproveitamento da experiência anterior. Aprendizagens significativas, que remetem continuamente o conhecimento à realidade prática do aluno e às suas experiências, constituem fundamentos da educação básica, expostos nos artigos citados. Importa que constituam, também, fundamentos que presidirão os currículos de formação e continuada de professores. Para construir junto com os seus futuros alunos experiências significativas e ensiná-los a relacionar teoria e prática é preciso que a formação de professores seja orientada por situações equivalentes de ensino e de aprendizagem.

Salienta ainda algumas questões de caráter histórico a serem enfrentadas na formação de professores. Tais questões contribuem de forma efetiva para o

distanciamento entre teoria e prática. Neste aspecto, com relação ao estágio supervisionado aponta para a ausência de um espaço institucional organizado no sentido de assegurar um tempo de planejamento conjunto entre os profissionais do curso de formação e a escola que receberá os estagiários. A falta de uma organização institucional que assegure este planejamento coletivo dificulta a própria permanência do estagiário no ambiente escolar, tornando-o um intruso, desvinculado do contexto ao qual a escola está inserida.

No campo curricular, o Parecer CNE/CP 09/2001 destaca o tratamento inadequado dos conteúdos, onde falta a clareza do que o professor em formação deve aprender, causando a tensão derivada diretamente da dissociação teoria e prática, ou seja, pedagogismo (domínio do conhecimento das estratégias e procedimentos de ensino) *versus* conteudismo (domínio dos conteúdos que deve ensinar nas diferentes etapas da educação básica). Também aponta para uma concepção restrita da prática que segmenta os cursos de formação em dois pólos, ou seja, a teoria aplicada em sala de aula e o momento de colocar estes conhecimentos em prática durante a realização das atividades relacionadas ao estágio.

Como princípios orientadores para uma reforma da formação de professores, o Parecer CNE/CP 09/2001 propugna por uma superação da dicotomia teoria e prática, propondo que haja coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, o que em seu texto, denomina como “simetria invertida” (BRASIL, 2002, p. 30/31).

1.2. É imprescindível que haja coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor

1.2.1. A simetria invertida

A preparação do professor tem duas peculiaridades muito especiais: ele aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém, numa situação invertida. Isso implica que deve haver coerência entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional. Além disso, com exceção possível da educação infantil, ele certamente já viveu como aluno a etapa de escolaridade na qual irá atuar como professor.

O conceito de simetria invertida ajuda a descrever um aspecto da profissão e da prática de professor, que se refere ao fato de que a experiência como aluno, não apenas no curso de formação docente, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constitutiva do papel que exercerá futuramente como docente.

A compreensão desse fato evidencia a necessidade de que o futuro professor experiencie, como aluno, durante todo o processo de formação, as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende venham a ser concretizados nas suas práticas pedagógicas. Nesta perspectiva, destaca-se a importância do projeto pedagógico do curso de formação na criação do ambiente indispensável para que o futuro professor aprenda as práticas de construção coletiva da proposta pedagógica da escola onde virá a atuar.

A consideração da simetria invertida entre situação de formação e de exercício não implica em tornar as situações de aprendizagem dos cursos de formação docente mecanicamente análogas às situações de aprendizagem típicas da criança e do jovem na educação média. Não se trata de infantilizar a educação do professor, mas de torná-la uma experiência análoga à experiência de aprendizagem que ele deve facilitar a seus futuros alunos.

Ao elencar as diretrizes para a formação de professores destacam-se neste trabalho as questões referentes ao conhecimento pedagógico (processos de aprendizagem dos alunos e os procedimentos para a produção de conhecimento pedagógico pelo professor), o conhecimento advindo da experiência (o aprender a “ser” professor) e a organização institucional da formação de professores.

Acreditamos serem estas três diretrizes relevantes para a realização do estágio supervisionado, tendo em vista que o conhecimento pedagógico corresponde aos conhecimentos específicos da própria docência (planejamento, currículo, didática, avaliação, organização, gestão, pesquisa, etc.), o conhecimento advindo da experiência é aquele construído pelo próprio sujeito no exercício de seu trabalho, mas em conexão com o conhecimento teórico, que está sempre sendo reformulado em decorrência das diversas situações e necessidades. E por fim, a organização institucional da formação de professores, no sentido da construção de um trabalho sistemático que auxilie e facilite a permanência do estagiário no ambiente escolar.

O Parecer CNE/CP nº 27/2201 deu nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 09/2001 (Brasil, 2002, p. 57/58) ¹⁰. Ao tratar das diretrizes para a

¹⁰ 3.6 Eixo articulador das dimensões teóricas e prática
(...)

c) Nos estágios a serem feitos nas escolas de educação básica. O estágio obrigatório deve ser vivenciado ao longo de todo o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Deve acontecer desde o primeiro ano, reservando um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na

organização da matriz curricular, propõe que o professor tome como referência inicial um conjunto de competências que deve adquirir durante a realização do curso. Dentre elas, propõe a existência de um eixo articulador das dimensões teórica e prática. Na alínea c deste item do Parecer CNE/CP 09/2001 faz-se menção ao estágio supervisionado, onde a proposta que se apresenta é no sentido de que este “deve ser vivenciado ao longo de todo o curso de formação e com tempo suficiente para abordar diferentes dimensões da atuação profissional”.

Os termos que mudam no Parecer CNEP/CP 27/2001 estão relacionados ao tempo e duração do estágio, além do destaque para a importância de se considerar o projeto pedagógico de cada instituição, enfatizando que: “Deve, de acordo com o projeto pedagógico 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”.

O Parecer CNE/CP 28/2001 que deu nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001 trata da duração da licenciatura voltada para formação de docentes que atuarão no âmbito da educação básica e da definição de suas respectivas cargas horária, considera o estágio supervisionado um componente curricular obrigatório integrado à proposta pedagógica, apresentando um conceito de estágio supervisionado onde comparece a concepção de prática defendida no Parecer CNE/CP 09/2001.

Para este ponto do trabalho, vale à pena trazer a conceituação de “estágio supervisionado de ensino” que se apresenta no Parecer CNE/CP 28/2001:

Estágio é o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em um lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente

condição de assistente de professores experientes. Para tanto, é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação 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 envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores.

institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio supervisionado.

O estágio supervisionado é um momento de formação profissional do formando seja pelo exercício direto *in loco*, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob responsabilidade de um profissional já habilitado.

O estágio não é uma atividade facultativa sendo uma das condições para a obtenção da respectiva licença. Não se trata de uma atividade avulsa que angarie recursos para sobrevivência do estudante ou que aproveite dele como mão de obra barata e disfarçada. Ele é necessário como momento de preparação próxima em uma unidade de ensino.

Verificamos nesta conceituação que o estágio supervisionado é considerado uma atividade diferenciada, que permite capacitar o futuro docente em serviço, acompanhando alguns aspectos da vida escolar, entrando em contato direto e real com o trabalho docente na própria unidade escolar, em especial com a própria regência, que permite ao estagiário assumir o papel de professor.

Todas estas orientações tornaram-se as regras gerais que constituem os artigos da Resolução CNE/CP 01/2002. Destaco desta Resolução a “simetria invertida” que aparece no parágrafo 2º, alínea a, do artigo 3º, que visa estabelecer uma coerência entre a formação específica e a prática esperada do futuro professor, realizando o preparo do futuro professor em lugar semelhante ao que futuramente irá atuar. Este é um artigo importante para se pensar as atividades realizadas durante o estágio supervisionado, pois é este processo de confronto entre o ambiente da formação e a realidade escolar, que permitirá encontrar formas “de consistência entre o que se faz na formação e o que se espera dela”, conforme o disposto na legislação.

Os incisos V e VI do art. 11 da Resolução CNE/CP 01/2002¹¹, determinam os critérios de organização da matriz curricular propondo alguns eixos de articulação, dentre eles pode-se apontar dois que estão diretamente relacionados ao estágio supervisionado; o eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos

¹¹ Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:

(...)

V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;

VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas

conhecimentos filosóficos educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa (inciso V) e na sequência, o eixo articulador das dimensões teóricas e práticas (VI). Na ausência destas articulações propostas por estes eixos, pode-se entender que também fica comprometida a atividade relacionada ao estágio supervisionado, tendo em vista que a sua composição visa à articulação de conhecimentos dos conteúdos a serem ensinados, das reflexões filosóficas e pedagógicas da educação, sendo que toda a sua execução tem como foco a articulação entre teoria e prática.

A importância da prática na matriz curricular é destaque do artigo 12¹² onde fica estabelecido no parágrafo 1º a prática articulada ao curso em sua totalidade; no parágrafo 2º a sua presença desde o início se prorrogando por toda a formação do professor e por fim e no parágrafo 3º determina que todas as áreas ou disciplinas do curso terão sua dimensão prática, ainda que não sejam as disciplinas pedagógicas. Mas é o parágrafo 3º do artigo 13 que destaca o estágio supervisionado na legislação, muito embora, no *caput* do artigo fique esclarecido que a prática transcende a atividade de estágio:

§ 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 do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

Percebemos neste parágrafo dois pontos importantes, que também são discutidos nos Pareceres CNE/CP 09/2201, 27/2001 e 28/2001: o primeiro diz respeito à importância de se respeitar o regime de colaboração entre os sistemas de ensino. Portanto, ressaltamos uma vez mais que o estágio não é uma atividade pronta e acabada e sim se trata de um processo em construção que deve ser elaborado por professores da universidade, estagiários e professores que atuam na

¹² Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática

instituição escolar onde se concretiza a atividade. O estágio pode ser considerado um tempo e um espaço curricular diversificado capaz de promover no futuro docente a aquisição de conhecimentos no âmbito profissional que servirão de base para a reflexão e organização dos diferentes modos de trabalho.

O segundo ponto refere-se ao momento em que deve ser desenvolvido (segunda metade do curso) e a forma como deve ser avaliado. O tempo e o espaço curricular do estágio devem levar em conta o trabalho de disciplinas nas quais o conteúdo e a organização sejam significativos para atuação do estagiário, para que o aluno em formação possa fazer conexões dos estudos disciplinares e dos conceitos dos fundamentos psicológicos, sociais e culturais no momento de estabelecer um contato direto com a atuação profissional do professor e a instituição escolar.

Para além do tempo e espaço, é preciso compreender que a atividade de estágio é um exercício de colaboração e interação. Trata-se de refletir a respeito relações que se constituem entre estagiários e deles com os seus professores na universidade, estagiários e professores que atuam na instituição escolar e também destes últimos com os professores universitários. Portanto, o estágio não é um momento isolado e individualizado, mas trata-se de uma ação compartilhada de produção coletiva, o que permite a construção de diferentes questionamentos e respostas às situações reais vividas por seus integrantes durante sua realização.

A avaliação desse processo deve ocorrer de forma colaborativa, no sentido de poder efetivamente contribuir para as questões referentes à aprendizagem dos professores na formação inicial. Isto significa dizer que, transcendendo as questões individuais e as peculiaridades vividas por cada estagiário, o trabalho coletivo realizado por estagiários, professores universitários e professores que atuam na instituição escolar permite uma melhor avaliação de como o estágio deve ser conduzido para promover mudanças qualitativas na forma de condução da formação profissional.

Pensando pelo prisma legislativo, com relação à LDB (Lei 9.394/96) não se pode perder de vista que esta lei foi aprovada sem levar em conta a discussão com os atores sociais e está fortemente marcada pela correlação de forças entre os interesses sociais privados que prevaleceram sobre os públicos, fatores que não

permitiram que a questão da formação fosse resolvida de forma clara e satisfatória. Isso se dá, principalmente pelo fato de não garantir a formação em nível superior para todos os professores, fato este que contribui de forma efetiva para a desvalorização profissional. Dessa forma, tornou-se um grande desafio transformar no plano real o que está determinado pela legislação: a formação de qualidade do futuro professor.

3.2 Para Além da Letra Fria da Lei

Não obstante todo o avanço das pesquisas realizadas em torno do desenvolvimento das crianças e de suas possibilidades cognitivas no último século percebe-se que a prática do professor muitas vezes não acompanhou essas mudanças. A falta de embasamento teórico ou a transformação deste em prática mecanizada é causa de sérios problemas na formação do futuro docente, resultando na desvalorização e no descrédito desse profissional no cumprimento de sua tarefa essencial que é a de ensinar.

Sabemos que o estágio supervisionado é o momento do futuro docente entrar em contato direto com a tarefa de ensinar e trocar experiências com seus professores formadores da universidade, com os professores que atuam na instituição escolar e bem como os alunos em sala de aula.

Vale pensar que o estágio também pode ser considerado um trabalho “com seres humanos” na medida em que são diversas as relações pessoais que se estabelecem ao realizá-lo. Pessoais não no sentido de individuais, mas entre pessoas de diferentes momentos profissionais (professores da universidade, professores atuantes na instituição escolar e futuros professores) e os alunos que fazem parte da unidade escolar. É um trabalho “sobre seres humanos”, pois se trata de um momento de reflexão sobre estas relações, de como elas ocorrem tanto na esfera teórica, quanto na prática. E para Tardif (2006), o trabalho sobre o outro levanta questões de poder e conflitos de valores. Mas é também um trabalho “para

seres humanos” e, portanto não pode ser realizado de forma industrial, mecânica e rotineira.

Ao examinarmos o conjunto de procedimentos dedicados mais especificamente ao estágio curricular supervisionado, percebe-se a presença de uma espécie de ritual cumprido tanto pelos futuros docentes, quanto pelos professores da universidade e pelos professores da instituição escolar. No seu conjunto, o processo se inicia com a ida do estagiário à escola, que muitas vezes é escolhida segundo as suas prioridades ou através de convênios com as Secretarias de Educação do Município. Nesse ambiente realiza as observações individualmente, por vezes auxilia o professor da instituição escolar em alguma tarefa rotineira ou em raros episódios exercita a regência na sala de aula. Ao professor universitário entrega o relatório de estágio. Ao professor da instituição escolar entrega apenas, se necessário for, o controle de frequência para ser assinado.

É certo que o trabalho realizado com relação ao estágio supervisionado não ocorre da mesma maneira em todas as disciplinas metodológicas e não segue o ritual mencionado de forma fechada. Mas é preciso notar que a troca de experiências e o trabalho coletivo, tão relevantes no âmbito desta atividade ficam comprometidos em praticamente todo o processo de sua realização.

Uma das principais consequências com relação a esta distorção que sofre o estágio supervisionado no processo que leva em conta a legislação até sua efetiva execução, é que os estagiários acabam por se defrontarem com uma série de problemas práticos em sala de aula e na própria instituição escolar, mas não encontram formas eficientes de utilizar a teoria conseguida nos cursos de formação atrelada a própria prática em sala de aula. No entanto, nenhum fenômeno se explica pela forma que se apresenta no tempo presente, mas sim pela forma que se processa. Assim, fica mais fácil compreender os motivos pelos quais o estágio supervisionado é previsto na legislação como um trabalho coletivo entre escola, professores universitários e estagiários, mas que não chega a ser realizado de forma que permita a congregação de seus integrantes.

A falta de conhecimento do movimento histórico que se articula ao contexto vivido e à história educacional podem levar à absolutização do fenômeno, ou seja, muito embora esteja previsto no texto legal o estágio como trabalho organizado de

forma coletiva e momento de articulação entre teoria e prática, durante sua realização prioriza-se o trabalho realizado de forma individualizada, sem apoio institucional tanto por parte da escola que recebe os estagiários, quanto da própria universidade.

Historicamente, a instituição escolar e conseqüentemente o próprio ensino são marcados nas palavras de Tardif (2006, p. 25) “por modelos de gestão e de execução do trabalho oriundos diretamente do contexto industrial e de outras organizações hegemônicas”.

As sociedades modernas e industrializadas são fortemente caracterizadas pela setorização, pela sistematização e pela divisão social do trabalho em intelectual e manual. Ao traçarmos a ligação entre as sociedades setorizadas, sistematizadas, fragmentadas com o modelo de ensino e a execução do trabalho docente, nos deparamos com a questão do poder e do controle na organização e execução do estágio supervisionado curricular. Assim é preciso questionar: quem exerce e controla o poder durante a confecção das leis? Quem pensa a legislação? Quem cumpre as determinações legais?

A resposta para estes questionamentos pode conduzir a explicação dos motivos pelos quais uma previsão legal muitas vezes não se concretizar na esfera real. Isso porque, na maior parte das vezes, principalmente no âmbito educacional, as normas são construídas sem a participação direta de seus destinatários e, muito embora atendendo a uma suposta necessidade da ordem social, acabam por priorizar os interesses de reprodução e expansão do capital, não conseguindo contar com a participação ativa e consciente da população. Azevedo (1997, p. 66) explica que: “Tais normas, instituições e critérios fazem a articulação entre os dados técnicos e os valores que, por sua vez, se interligam através da terceira dimensão, que é a dimensão normativa”.

Esta dimensão normativa estabelece a ligação entre as políticas públicas e o projeto social maior, a manutenção do poder da classe dominante, que concede soluções legais e institucionais aos problemas referentes à educação, sem afetar ou desprezitar os seus valores dominantes.

As políticas públicas e suas normas não são construídas considerando a perspectiva de participação dos professores, ou seja, da classe trabalhadora. Assim,

não bastaria que esta participação se resumia simplesmente em aderir e/ou executar aquilo que está previsto na norma legal. Impõe-se a devida tomada de consciência dos propósitos de tais políticas, exigindo-se esforços de seus executantes no sentido de se encontrar alternativas para romper com as padronizações e rituais, procurando concentrar esforços na concepção de uma formação que promova o estágio supervisionado curricular de maneira diferenciada, integrando seus atores no sentido de coletivizar o trabalho pedagógico, filosófico e dos conhecimentos dos conteúdos aprendidos no espaço acadêmico e no espaço da instituição escolar.

Caso contrário, as previsões legais voltadas à educação, por mais generosas e abrangentes que sejam não serão realmente incorporadas na gestão e na execução do trabalho docente e somente servirão como manutenção da ordem hegemônica. Os apontamentos feitos por Azevedo (1997, p. 65) demonstram a importância do envolvimento consciente do docente com o trabalho que exerce:

Ou seja, muitas vezes são os próprios funcionários que, por trabalharem e serem responsáveis por um setor vão definir uma nova filosofia de intervenção pública para eles próprios e para os destinatários da política.

Nesse sentido, é importante compreender que o estágio supervisionado curricular é uma fase de preparação do futuro docente. E este processo que se inicia na formação inicial também é parte das políticas públicas que se desenvolvem no âmbito educacional. As relações que estagiários; professores formadores e professores que atuam na escola irão construir ou deixar de construir durante este processo, deveriam se agregar às políticas públicas educacionais que estão sendo ou poderiam ser concretizadas no âmbito real.

3.3 Entre a “Mesmice” Produtiva e o Conformismo

O que se deveria criticar não é uma “mesmice” produtiva, mas aquela inconsciente que se arraiga ao cotidiano do homem sem que ele se dê conta e acaba gerando o conformismo. E aí entraria a capacidade

criativa do ser humano para romper com padrões de comportamento enraizados e infrutíferos. (SILVA et al, 1997, p.67)

Qualquer mudança que se proponha a fazer com relação ao estágio supervisionado curricular deve fazer oposição à acomodação e ao conformismo. Di Giorgi (2002, p. 24) argumenta que “[...] acabou-se o tempo da ordem, começa o tempo da mudança, como categoria central da experiência pessoal e da organização social”.

Podemos também considerar estas características primordiais para o desenvolvimento do estágio supervisionado no curso de formação: experiência pessoal e organização social. Assim é possível que a atividade de estágio auxilie na compreensão do funcionamento escolar enquanto espaço de trocas de experiências profissionais, com o apoio de instituições (acadêmicas e escolares) que se organizam no sentido de construir um trabalho democrático e coletivo. Nesse sentido, Tardiff (2006, p. 25) aponta para uma questão importante que podemos trazer para o âmbito dos estudos a respeito do estágio supervisionado enquanto política de formação de professores, ou seja, para este autor “[...] é praticamente impossível compreender o que os professores realmente fazem sem, ao mesmo tempo, interrogar-se e elucidar os modelos de gestão e de realização do seu trabalho”.

Assim, qualquer escolha em termos de gestão e realização que se faça relativa ao trabalho do estágio supervisionado curricular não deve ser tratada como uma escolha meramente aleatória, desvinculada do contexto social e da legislação existente. Isto porque, a gestão e a realização do trabalho dos atores do estágio supervisionado consistem numa sistematização intelectual e operacional, expressas de acordo com as leis, o planejamento e organização das atividades, das categorias e conceitos, que acarretarão em diferentes entendimentos do significado do estágio supervisionado enquanto política educacional de formação de professores.

Estamos diante de um processo que se encontra em constante construção, marcado por avanços e recuos, idas e vindas, erros e acertos. Mas é justamente esta possibilidade que permite o rompimento com ações repetitivas e a-históricas, que envolvem o trabalho com o estágio supervisionado curricular, tais como:

acreditar na realização do estágio independentemente do empírico, sem levar em conta a realidade de cada contexto escolar, executando aplicações de estruturas teóricas apreendidas nos bancos acadêmicos, ou realizá-lo apenas visando o cumprimento burocrático das horas exigidas pela legislação, ou ainda, realizá-lo de forma individualizada e competitiva em relação ao professor da instituição escolar de educação básica, desvalorizando e desqualificando o trabalho que este realiza em sala de aula e este por sua vez, tratando o estagiário como um intruso, que apenas faz críticas ao seu trabalho sem levar em conta a realidade do trabalho em sala de aula e o contexto escolar.

Com relação a este aspecto é importante apresentar duas questões importantes que têm se apresentado como entraves ao trabalho com o estágio supervisionado curricular. A primeira diz respeito à duração das atividades, os professores do curso de formação preferem trabalhar em sala de aula a teoria que consideram importante para a realização do estágio, postura esta que acaba por limitar as atividades experimentais, principalmente aquelas em que o estagiário concretiza no ambiente escolar, que na maior parte das vezes é realizada de forma individual e sem qualquer apoio da comunidade acadêmica. Neste contexto a legislação também deixou a desejar ao diminuir as 400 horas de estágio e práticas previstas na Resolução CNE/CP 02/2002, para 300 horas previstas no artigo 7º da Resolução CNE/CP 01 de 2006.

A segunda questão refere-se ao fato de que antes de tudo é preciso reconhecer e ressignificar a importância do estágio para a formação do futuro docente e nesta perspectiva é de extrema relevância a pergunta: Para que e a quem serve a realização do estágio supervisionado curricular?

Na tentativa de esboçar uma resposta que de conta de compreender melhor esta formulação “para que”, destacamos que o estágio supervisionado curricular é um processo definido dentro de um quadro mais amplo onde as políticas públicas são elaboradas, isso porque, a política educacional de formação de professores está inserida numa totalidade maior, articulada às questões sociais, históricas, políticas e econômicas.

Se pensarmos numa resposta que pretenda de alguma forma dar pistas da formulação “a quem”, verificamos que o estágio supervisionado é um espaço da

formação onde o trabalho prático ocupa um lugar central, dada a sua inquestionável importância para o futuro docente. Contudo, o trabalho prático não deve ser utilizado para mera demonstração de conhecimentos, apresentados anteriormente aos estagiários, ou para a verificação de conceitos plenamente estruturados como forma de redescobrimto do conhecimento teórico acumulado.

O momento da experiência prática, durante a realização do estágio, não é, portanto, apenas apresentação de um fenômeno, até porque a compreensão deste, na maior parte das vezes não pode ser adquirida a partir da mera observação; mas deve possibilitar aos estagiários a abertura para a construção de novos conhecimentos, de modo que, ao estabelecer relações e buscar as causas dessas relações, possam ampliar e, se necessário, até mesmo mudar a visão que possuem dos fenômenos experimentados.

Frente às considerações acima apresentadas, nas quais, ainda que sucinta e superficialmente, buscamos apontar alguns caminhos para a realização de uma formação de qualidade, mais especificamente no trabalho realizado com o estágio supervisionado, o que se propõe é repensá-lo tanto no ambiente das salas de aulas do curso de formação, como também no ambiente escolar. Particularmente com relação ao que é denominado como experiência, tendo em vista que esta está sendo confundida com um tipo de estudo dirigido, diminuindo as chances de o futuro docente ampliar os seus conhecimentos sobre a futura profissão.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA PERSPECTIVA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DE PRESIDENTE PRUDENTE – SP

Para tentarmos compreender, diante da realidade que está posta, o papel do estágio supervisionado na formação de professores e como ele pode vir a ser um elemento central no processo de articulação entre o currículo do curso de Pedagogia e a prática pedagógica, retomaremos alguns pontos nevrálgicos da pesquisa para que seja possível avançar a esta próxima etapa que pretende trazer possibilidades de superação dos problemas referentes ao estágio supervisionado, extrapolando soluções imediatas que consideram apenas o esforço individual, as boas intenções ou ressoam apenas como perspectivas idealistas no processo de formação.

No primeiro momento, antes de discutir o modelo de formação e a configuração legislativa do próprio estágio supervisionado, procuramos refletir sobre a estrutura social que vem orientando ao longo do tempo a formação nos dias atuais. Nesse sentido, percebe-se que o estágio supervisionado é realizado a partir de políticas públicas educacionais que estão inseridas num modelo de organização social profundamente marcado pela burocratização do Estado e seus entes, pela privatização das instituições educacionais e pela subordinação destas às necessidades do mercado.

É levando em conta estes aspectos que, numa segunda etapa, procurou-se fazer uma reflexão considerando os problemas diretamente relacionados ao estágio supervisionado decorrentes do próprio modo como temos organizado a estrutura educacional e a maneira como se compreende o processo de formação de professores que se apresenta historicamente cada vez mais associado à técnica e ao que Adorno (1996) chama de semicultura ou semiformação.

A partir deste recorte do movimento histórico referente ao processo de formação, passamos a discutir as ações dos sujeitos que realizam o Estágio Supervisionado a partir de sua institucionalização e implementação levando em conta a Legislação vigente. A análise da legislação revela a insatisfação, de um modo geral, com as modalidades pelas quais os estágios supervisionados vêm sendo efetivados, principalmente em relação ao descompasso entre a própria legislação e a implementação do estágio no curso de Pedagogia.

Diante do que já foi colocado, traremos como exemplo o Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, Campus Presidente Prudente, após a sua reformulação curricular com base na Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, examinando em seu Projeto Pedagógico, como o Estágio Supervisionado se encontra configurado.

A escolha de analisar o Projeto Pedagógico se deu pelo fato de que esta pesquisa considera este documento fruto de um trabalho coletivo de reflexão, que leva em conta a pluralidade da formação profissional e das experiências reais vividas por cada indivíduo envolvido em sua elaboração, execução e avaliação. Nesse sentido, Rodrigues (2007, pg. 63) afirma que:

Contudo, o projeto pedagógico é muito mais que percurso de formação e fluxograma, o Projeto Pedagógico significa uma concepção de homem, de mundo e de sociedade que se defende, além do mais um projeto de formação defende uma posição de classe, por isso que não se caracteriza apenas por um projeto pedagógico, o projeto também é político, mesmo que ultimamente esta palavra venha sendo suprimida de livros, artigos científicos e instituições de formação.

Por se tratar de uma construção pedagógica e política coletiva que procura contemplar as necessidades dos alunos e docentes, valorizando a autonomia da Instituição Educacional, acreditamos que, muito embora já tenhamos explicitado anteriormente que não há receitas prontas e nem verdades acabadas, uma boa elaboração de um Projeto Político Pedagógico, coerente com a realidade e fundamentado em teorias e práticas assumidas pelo coletivo, é um primeiro e grande passo em direção a uma formação docente de qualidade.

4.1 Breve Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia no Brasil

Parte das confusões da legislação e das dificuldades em se obter consenso sobre os currículos decorrem da falta de realismo em captar necessidades e demandas das escolas e dos professores. Pensamos que não estamos sabendo subordinar as políticas de formação de professores às políticas para a escola e para a aprendizagem dos alunos, e uma das razões disso está no distanciamento de alguns segmentos de educadores das questões concretas que envolvem o funcionamento da escola e o trabalho dos professores. (LIBÂNEO, 2005)

A Resolução CNE/CP Nº 1/2006 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia é a reafirmação das mudanças estabelecidas pelo Parecer CNE/CP 05/2005. Trata-se de uma política pública educacional fortemente marcada por um contexto histórico, político, econômico e social influenciado pelo sistema capitalista onde prevalecem reformas educacionais patrocinadas por organismos internacionais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Estas Diretrizes determinam de uma forma geral, o perfil do formando, os conteúdos que integram a grade curricular, a duração e apresenta recomendações em relação aos princípios, organização e estrutura do curso.

A política pública de controle do Estado em relação à formação do profissional para o mercado de trabalho pode deixar marcas profundas na forma de se conceber o processo de formação. Isto não significa dizer que este processo se realizará sempre de forma mecânica e determinada; é preciso considerar as particularidades de cada curso e as necessidades de seus sujeitos.

Passamos então, a discussão de alguns pontos desta legislação (CNE/CP 01/2006) na tentativa de trilhar novos caminhos que possibilitem os futuros docentes uma formação qualificada, numa perspectiva humanizadora, rompendo com o tecnicismo e a fragmentação da organização do trabalho pedagógico.

A leitura da Resolução CNE/CP 01/2006 deixa a sensação de que seus dispositivos legais são capazes de sustentar uma ordem correta dos acontecimentos

no plano real, ou seja, esta legislação carrega em seu texto os princípios, a organização e a estrutura do Curso de Pedagogia, bem como o perfil do futuro profissional e uma formação que visa à docência, a gestão e a difusão do conhecimento científico e tecnológico necessários para garantir uma formação de qualidade.

No entanto, no plano real, as reformulações legais do curso de Pedagogia como a CNE/CP 01/2006 se revelam incapazes de sanar os problemas e necessidades do curso de formação inicial, pois tem como pano de fundo a sociedade capitalista e seus interesses econômicos que determinam o modo como devemos nos relacionar com a educação e o processo de formação. Tais interesses promovem políticas públicas educacionais que enfatizam os resultados e a produção, promovendo cada vez mais uma formação aligeirada e o treinamento no trabalho.

O artigo 7.º¹³ da Resolução CNE/CP 01/2006 reduziu as horas dedicadas ao estágio supervisionado de 400h (quatrocentas) para 300h (trezentas). Embora deva ser considerado que corresponde a uma carga horária mínima, apenas servindo como parâmetro de referência ao Curso de Pedagogia, o que permite ao Curso aumentá-la segundo suas necessidades, mas jamais reduzi-la. Depara-se também, no mesmo texto legal, com o aumento estrutural das funções do futuro pedagogo que se encontra no artigo 6.º¹⁴ (CNE/CP 1/2006), requisitando novas habilidades e

¹³ Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

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

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

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

¹⁴ Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;

b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares;

competências, apontando para uma tendência onde cada vez mais a formação se torna complexa dentro de um espaço de tempo reduzido. Neste sentido, Libâneo (2005) é categórico ao afirmar que:

Insisto que é temerário acreditar que um curso com 2.800h formará pedagogos para três funções que têm, cada uma, sua especificidade: a docência, a gestão e a pesquisa. Não é possível uma formação profissional sólida para as duas especialidades, num mesmo curso, dentro das 2.800h, com tantas responsabilidades a esperar tanto do professor como do especialista. Insistir nisso significa implantar um

-
- c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
 - d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;
 - e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;
 - f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;
 - g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;
 - h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;
 - i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;
 - j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;
 - k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;
 - l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional;
- II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:
- a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;
 - b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;
 - c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;
- III - um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:
- a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;
 - b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;
 - c) atividades de comunicação e expressão cultural.

currículo inchado, fragmentado, aligeirado, levando ao empobrecimento da formação profissional.

A combinação conflitante entre a redução da carga horária e a ampliação das responsabilidades do currículo da formação profissional pode passar despercebida diante de tantos argumentos trazidos pela legislação em vigor. São tantas recomendações com relação aos princípios, a organização e a estrutura do curso, que a redução da carga horária do estágio supervisionado não causa um grande estranhamento nos profissionais da educação no que se refere à relevância desta atividade para o processo de formação.

Por trás de reformulações legais e institucionais, como reduções de carga horária, encontram-se questões mais complexas de serem solucionadas como a divisão social do trabalho. Prioriza-se um tipo de formação que requer cada vez mais responsabilidades profissionais em menos tempo o que leva a acirrar ainda mais a divisão de tarefas entre aqueles que pensam e aqueles que fazem.

O artigo 8º, inciso IV ¹⁵, da Resolução CNE/CP 01/2006 dispõe que o estágio deve ser realizado ao longo do curso, assegurando aos graduandos a experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não escolares, levando em conta o projeto pedagógico da instituição.

Partindo das orientações determinadas pela ordem legal, que passam sem darmos a devida atenção de que servem como sustentação para a manutenção dos valores da sociedade capitalista, privilegia-se uma organização política e pedagógica do estágio que não rompe com a divisão social do trabalho em intelectual e manual, tendo em vista que o estágio é pensado e organizado pelos professores formadores da universidade e executado no ambiente escolar pelos estagiários. O professor que

¹⁵ Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

(...)

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica.

atua na sala de aula é ignorado como sujeito produtor de conhecimento, tanto pelo estagiário, quanto pelo professor da universidade, que controla a parte teórica do curso.

A legislação enfatiza ainda o valor da experiência do exercício profissional ao tratar do estágio em seu texto, mas com a carga horária deste cada vez mais reduzida, resta ao professor da universidade a escolha entre dois caminhos muito distintos, mas que resultam no mesmo ponto final, ou seja, o descompasso entre teoria e prática. Isso significa dizer, ou o professor formador dedica-se mais a teoria, tornando o estágio uma formalidade de caráter burocrático; ou o professor formador valoriza demais a prática em detrimento aos estudos teóricos de Pedagogia, transformando o estágio em técnica isolada.

Tais argumentos são capazes de causar certa frustração ao tentarmos pensar em soluções qualitativas para a realização do estágio supervisionado. István Mézaros (2009) nos alerta sobre esse tipo de perversidade resultante do capitalismo contemporâneo mencionando dois tipos de frustrações vividas pelos sujeitos contemporâneos: uma que paralisa e outra que move. A primeira tem na alienação o alicerce da lógica perversa de uma educação fundada nos resultados e na produção e a segunda, por sua vez, busca caminhos para mudar esta dominação através do pensamento crítico.

E dentro desta análise crítica que busca caminhos para transformar a realidade, daremos continuidade a este trabalho apresentando os pontos considerados importantes com relação à análise da reformulação curricular para o Estágio Supervisionado a partir da CNE/CP 01/2206, trazendo como exemplo o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Ciências e Tecnologia do *campus* de Presidente Prudente – SP.

Tendo em vista que os sistemas superiores de ensino vêm passando por processos de redefinição institucional e busca da construção da qualidade, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia é um documento de grande importância para ajudar na compreensão destas reformas focadas principalmente na regulação e no ajuste estrutural e que acabam por determinar as habilidades e competências dos futuros profissionais. Portanto, através da análise crítica dos referenciais que norteiam a reconstrução dos Projetos Político Pedagógicos dos Cursos de

Pedagogia da Universidade Pública que tornou-se possível a melhor compreensão dos princípios de organização e funcionamento do estágio supervisionado dentro do curso de formação inicial de professores.

4.2 As Diretrizes Curriculares Para o Curso de Pedagogia e o Projeto Político Pedagógico da FCT UNESP

O fato de estudar essa prática por meio de um curso, em uma dada disciplina, pode se constituir numa limitação da pesquisa, a menos que se articule com a busca de uma compreensão mais global do campo da formação do educador e que se traduza em diretrizes de aperfeiçoamento desse processo. (PLACCO, 1994, p. 45)

O *caput* do artigo 8º e seu inciso IV da CNE/CP O1/2006 entende o estágio curricular realizado ao longo do curso de formação como uma atividade de integralização dos estudos pedagógicos, em que se levam em conta os termos do Projeto Político Pedagógico da Instituição formadora.

O Projeto Político Pedagógico é considerado um documento fundamental no sentido de nortear e organizar o trabalho pedagógico que será desenvolvido pelo curso de formação, mais especificamente neste trabalho, no que se refere à organização do Estágio Supervisionado. Nos dizeres de Rodrigues (2007, p. 63/64):

[...] o projeto pedagógico é muito mais que percurso de formação e fluxograma. O Projeto pedagógico significa uma concepção de homem, de mundo e de sociedade que se defende, além do mais um projeto de formação defende uma posição de classe, por isso que não se caracteriza apenas por um projeto pedagógico, o projeto também é político, mesmo que ultimamente esta palavra venha sendo suprimida de livros, artigos científicos e instituições de formação.

O objetivo é compreender o Estágio Supervisionado a partir das contradições que se instalam dentro de um sistema estrutural maior, ou seja, o sistema capitalista e através da análise das categorias empíricas que constam no próprio corpo do

Projeto Político Pedagógico (objetivos, avaliação, conteúdo, carga horária, método, interdisciplinaridade, unidade metodológica e organização) indicar recursos que possibilitem superar práticas negativas e incentivar ações transformadoras.

Conforme definido na Resolução CNE/CP Nº 01/2006 consta no Projeto Pedagógico que o curso está estruturado para quatro anos e a formação do pedagogo enfatiza a atuação docente na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e para Gestão Educacional.

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da FCT/UNESP de Presidente Prudente encontra-se em construção. Quando solicitamos a cópia desse documento para análise, a secretaria da universidade forneceu uma versão atualizada redigida no mês de abril do ano de 2011 que se encontra em processo de aprovação (Anexo 01). Na estrutura organizacional do Projeto, além da justificativa da proposta de mudança curricular e um breve histórico do curso, consta também os objetivos, o perfil profissional, as atividades acadêmicas, as científicas e as culturais, a matriz curricular proposta, as disciplinas optativas, a carga horária, a seriação proposta, o corpo docente, o corpo técnico administrativo, a previsão de despesas, a implantação curricular, a equivalência das disciplinas e os anexos, encontra-se ainda um item exclusivamente dedicado ao Estágio Supervisionado.

Procurando fazer uma análise crítica de como o Estágio está organizado neste documento que propõe a reformulação curricular do curso de Pedagogia, percebemos em aspectos gerais que se trata de um texto de caráter técnico e que procura principalmente atender as normas determinadas pelas Diretrizes Curriculares.

Ao iniciarmos a leitura do Projeto nos deparamos com um breve histórico sobre o curso de Pedagogia da FCT/UNESP. Neste histórico uma particularidade chama a atenção, consta que o currículo do curso de Pedagogia foi construído ao longo de treze anos após uma série de debates entre docentes e alunos e por fim concluído no ano de 2004 através de uma comissão de reformulação curricular. Mas no ano de 2006, nas palavras que se encontram no texto do Projeto, “surgiu a Resolução CNE/CP Nº 01, de 15 de maio de 2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Curso de Graduação em Pedagogia e foram retomadas as discussões”.

Ocorre que a Resolução CNE/CP Nº 01/2006 não “surgiu” como deixa aparentar o Projeto, mas sim, decorreu da aprovação do Parecer CNE/CP/2005 confeccionado no ano de 2003 por uma Comissão Bicameral formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, com o propósito de definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Após a renovação periódica dos membros desta Comissão no ano de 2004 aprofundaram-se os estudos sobre as normas gerais e práticas curriculares vigentes nas licenciaturas e em 2005 foi submetida à apreciação da comunidade educacional uma primeira versão do Projeto de Resolução.

O Parecer 05/2005 se constituiu na Resolução CNE/CP 01/2006 que passou a definir as diretrizes curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia no Brasil. Muitos outros Pareceres e Resoluções antecederam a esta legislação e certamente integraram as discussões referentes à construção do Projeto Político Pedagógico da FCT/UNESP, tendo em vista que nossa legislação faz parte de um contexto histórico e é através deste que as normas são compreendidas em sua totalidade.

O novo currículo do curso de Pedagogia da FCT/UNESP está implantado desde 2007 e foi avaliado de forma positiva pelo corpo docente do curso de formação desta Instituição responsável pela reformulação do Projeto Político Pedagógico. O curso de formação considera que a nova legislação permitiu a aproximação das disciplinas e dos conteúdos aos problemas nacionais, sociais e educacionais. As questões ideológicas que estão inseridas por trás de uma avaliação como esta necessitam de lucidez e coragem para serem enfrentadas, pois prejudicam gravemente a análise sincera e crítica das tensões internas existentes no novo currículo do curso.

Questiona-se então: treze anos de debates e discussões entre alunos e docentes do curso que antecederam a Resolução CNE/CP 01/2006 não foram suficientes para aproximar as disciplinas e conteúdos a problemas nacionais, sociais e educacionais?

A resposta, se é que há uma, pode se apresentar mais complexa do que o próprio questionamento. Permite-nos fazer outro tipo de questionamento: de que forma as disciplinas e os conteúdos estão mais próximas dos problemas nacionais,

sociais e educacionais? Podemos ainda fazer outra questão mais dolorosa: as disciplinas e os conteúdos contribuem para melhorar a qualidade da formação dos futuros docentes ou estão mais voltadas para atender a demanda do mercado?

Estas contradições jamais serão esgotadas, pois integram a própria dimensão do real. No entanto, um Projeto deve apresentar de forma clara as suas convicções, ou corre o risco de se transformar em um pedaço de papel que não se comunica com as pessoas e não intervém na realidade.

A ideologia que se manifesta na construção de um currículo na maior parte das vezes não esclarece que o mercado de trabalho a todo tempo necessita de pessoas cada vez mais capacitadas para ocupar seus postos. Dentro desta perspectiva, os cursos de formação, por sua vez, dedicam-se a formar o “super profissional” que adquire em pouco tempo um conjunto de competências capazes de qualificá-lo para preencher as vagas disponíveis no mercado de trabalho e passam a ignorar que o desemprego é elemento estrutural do sistema capitalista. Ignorar esta característica do sistema implica em prejuízos para o curso e suas reais necessidades.

Em 2010 iniciou-se a atuação de um Conselho de Curso que identificou algumas “distorções” a serem revistas, após quatro anos ouvindo as reclamações em relação à inadequação dos estágios. A principal mudança veio com a adequação entre a relação dos componentes curriculares e quadro de horário de aulas. Isto porque, segundo o texto do Projeto Político Pedagógico, o curso necessitava estar em conformidade com a Resolução CNE/CP Nº 01/2006 e passar a formar profissionais que saíssem habilitados para exercer o magistério no primeiro Ciclo do Ensino Fundamental e também que pudessem assumir cargos e funções que exigissem formação em Educação Infantil e Gestão.

Assim a partir da leitura global do Projeto, revelam-se algumas questões que consideramos relevantes no sentido de desenvolver propostas de superação de dificuldades inerentes ao estágio supervisionado dentro curso de formação de professores.

4.2.1 A construção do projeto pedagógico com relação ao estágio supervisionado se caracteriza por refletir o que está sendo desenvolvido na prática ou apenas segue literalmente o que determina a legislação?

Esta é uma questão dolorosa a ser enfrentada pelos cursos de formação de professores principalmente com relação ao estágio supervisionado, uma atividade que se caracteriza por ser ampla demais e repleta de contradições. Quando dizemos ampla demais, estamos pensando nas três áreas em que ele deve ser realizado conforme estabelecido na Resolução CNE/CP 01/2006 (Estágio Supervisionado de Prática de Ensino na Educação Infantil, Estágio Supervisionado de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Estágio Supervisionado em Gestão Educacional) e nas possíveis contradições em virtude das divergências entre a legislação e a sua efetiva realização.

As contradições entre a legislação e a realidade são ainda mais evidentes quando o curso de formação tenta adequar a norma legal à realidade vivida. Tal fato se dá por vários motivos, dentre os quais passaremos a elencar alguns que consideramos mais importantes:

1. Em primeiro lugar, há uma defasagem entre a legislação e as necessidades reais dos cursos de formação. As normas levam anos para serem construídas e operadas pelos indivíduos. Muitas vezes ao entrarem em vigor não correspondem ao contexto histórico e aos problemas vividos pelo curso no tempo real. O próprio Projeto Político Pedagógico do curso também teve de encarar esta dura realidade da defasagem temporal da lei, pois após anos de discussões para se construir o currículo, teve que reformulá-lo em consonância com uma nova cartilha, ou seja, a Resolução CNE/CP 01/2006. Até o presente momento, o Projeto tem como foco a adequação do Curso a estas determinações legais e iniciou um tímido esboço de alguns problemas causados por estes ajustes. Problemas estes, mais relacionados a questões de ordem, de carga horária, de adequação curricular. Precisar de mais tempo para se iniciar os debates sobre as questões relativas à formação e a semiformação, principalmente

no que se refere a como garantir espaços que promovam a liberdade, a autonomia e emancipação do futuro docente;

2. Outra questão relevante está relacionada às relações de classes sociais, ou seja, aqueles que detêm o poder (classe dominante) de cada época produzem normas que privilegiam as necessidades do mercado de trabalho em detrimento das necessidades do curso de formação de professores. São normas que diminuem a carga horária, exigem cada vez mais competências e inflam o currículo de disciplinas. Quando um curso de formação constrói seu Projeto Político Pedagógico apoiado exclusivamente nas determinações normativas, promove uma extrema racionalização daquilo que é legal, gerando o terrível engano de se acreditar que adequar um curso às normas é a melhor forma de se atender as necessidades de seus professores e alunos. Esta racionalização do legal dá a falsa impressão de que a legislação responde integralmente por uma lógica correta das coisas, ou seja, basta seguir as regras, adequar o curso e estaremos no caminho certo para garantir aos estudantes uma formação de qualidade. Gera também, a concepção de que alguns constroem as leis e outros se adequam e são comandados por elas. Esta visão da norma legal deve ser combatida, é preciso colocá-la sempre em questionamento, principalmente com relação a quem a norma está de fato favorecendo;
3. O último ponto a ser considerado com relação à legislação é que esta pode sofrer erro de leitura e interpretação por aqueles que a implementam, principalmente se consideramos que vivemos em uma sociedade fragmentada, dividida em classes, o que dificulta enxergar a totalidade de um fenômeno. As diferentes interpretações e entendimentos dificultam a compreensão profunda da realidade que vivemos e contribuem para o surgimento de uma série de contradições e equívocos. Assim percebe-se uma ampliação cada vez maior dos mecanismos de controle e regulação na mesma proporção da ampliação da norma legal, o que dá margem às comparações entre as instituições educacionais, principalmente ao diferenciá-las pelas que seguem e pelas que não seguem a legislação. A

leitura do Projeto aponta para esta tendência quando menciona a importância da adequação do curso à nova lei sob a alegação de que outros cursos de menor duração já formam profissionais de acordo com a legislação, o que proporciona melhor sintonia com o mercado de trabalho. Assim, tenta desesperadamente convencer o leitor que é preciso se adequar, ou melhor, obedecer às determinações legais externas e superiores, para garantir aos alunos uma formação de qualidade. Se pensarmos do ponto de vista formal a adequação à norma é sem sombra de dúvida uma necessidade eminente e fundamental. No entanto, não se pode perder de vista que estas adequações não são garantia de sucesso, tendo em vista que a legislação muitas vezes é feita por uma classe dominante com o intuito de nos convencer que é imprescindível obedecê-la, em nome da manutenção das necessidades do mercado de trabalho. Ao curso de formação resta segui-la e adequar-se, sem oferecer resistência.

4.2.2 A Carga horária e a organização burocrática: as reais possibilidades de união entre departamentos e as áreas do conhecimento

As normas, às vezes, se parecem com fósseis que se cristalizaram numa camada do passado, enquanto os homens continuam vivos, as coisas continuam acontecendo. (TAGLIAVINI, 2011, p. 3)

A Resolução CNE/CP 01/2006 em seu artigo 6º propõe a que as instituições de ensino constituam três núcleos de estudo: o Básico, o de Aprofundamento e o Integrador. Na tentativa de compreender melhor no que consistem estes núcleos de estudos, utilizaremos a conceituação destas modalidades que consta no Relatório do I Encontro Nacional de Coordenadores de Curso da Pedagogia das Universidades Públicas, realizado na Universidade Federal de Santa Catarina, sob a

promoção do Fórum Nacional de Diretores de Centros/Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) realizado no ano de 2006, onde ficou estabelecido que:

O Núcleo de Estudos Básicos deve privilegiar a formação básica, isto é, contemplar os fundamentos teórico-metodológicos necessários à formação do pedagogo: conhecimento da sociedade, da cultura, do homem, da escola, da sala de aula, da gestão educacional, do ensino-aprendizagem, da produção e apropriação de conhecimento.

O Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos contemplará situações específicas de cada região, considerando as especificidades e possibilidades institucionais, com a compreensão de que os componentes curriculares constitutivos desse Núcleo caracterizam o desenvolvimento de potencialidades e o enriquecimento teórico-prático do processo formativo. Portanto, não se caracteriza como ênfases ou habilitações ou área de concentração.

O Núcleo de Estudos Integradores é tomado como espaço político-pedagógico de promoção da atitude investigativa. Nesse sentido, contempla diferentes modalidades de componentes curriculares, além de disciplinas. Constitui-se, portanto, como espaço flexível de mobilização para o espírito investigativo.

As mudanças trazidas pela Resolução CNE/CP 01/2006 são objetos de polêmicas e de novas discussões. Respeitados eventos como o Fórum Nacional de Diretores de Centros/Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) consideram um grande avanço estar previsto legalmente a sistematização dos pressupostos básicos fundamentais para o processo de formação.

Segundo Miranda (2008), para determinados segmentos e entidades esta sistematização de concepções se apresentou como um avanço, mas para outros, o impacto desta sistematização gerou concepções equivocadas que desencadearão graves problemas na formação e na vida profissional do futuro docente.

Para este trabalho uma das concepções equivocadas que pode ocasionar distorções no processo de formação é entender sistematização como uma forma de padronização da realidade a partir da implantação da norma legal. Sem deixar de lado a seriedade sobre o assunto, tendo em vista que para Tagliavini (2011, p. 01), “as idéias sérias podem ter roupagens agradáveis”, utilizaremos de uma fábula na

tentativa de ilustrar melhor o que significa aprofundar os estudos sobre os efeitos deste tipo de sistematização no processo de formação.

Trata-se da estória de uma formiga que todos os dias chegava cedo ao seu trabalho no qual desenvolvia de forma produtiva e feliz. O diretor marimbondo estranhou a formiga trabalhar sem supervisão. Se ela era produtiva sem supervisão, seria ainda mais se fosse supervisionada. Assim, decidiu colocar uma barata que preparava belíssimos relatórios e tinha muita experiência, como supervisora. A primeira preocupação da barata foi de padronizar o horário de entrada e saída da formiga. Logo, a barata precisou de uma secretária para ajudar a preparar os relatórios e contratou também uma aranha para organizar os arquivos e controlar as ligações telefônicas. O marimbondo ficou encantado com os relatórios da barata e pediu também gráficos com indicadores e análise das tendências que eram mostradas em reuniões. A barata, então, contratou uma mosca, e comprou um computador com impressora colorida. Logo, a formiga produtiva e feliz, começou a se lamentar de toda aquela movimentação de papéis e reuniões! O marimbondo concluiu que era o momento de criar a função de gestor para a área onde a formiga produtiva e feliz, trabalhava. O cargo foi dado a uma cigarra, que mandou colocar carpete no seu escritório e comprar uma cadeira especial. A nova gestora cigarra logo precisou de um computador e de uma assistente, a pulga (sua assistente na empresa anterior) para ajudá-la a preparar um plano estratégico de melhorias e um controle do orçamento para a área onde trabalhava a formiga, que já não cantarolava mais e a cada dia se tornava mais chateada. A cigarra, então, convenceu o gerente marimbondo que era preciso fazer um estudo de clima. Mas, o marimbondo, ao rever as cifras, se deu conta de que a unidade na qual a formiga trabalhava já não rendia como antes e contratou a coruja, uma prestigiada consultora, muito famosa, para que fizesse um diagnóstico da situação. A coruja permaneceu três meses nos escritórios e emitiu um volumoso relatório, que concluía: Há muita gente nesta empresa!!! E advinha quem o marimbondo mandou demitir? A formiga, claro, porque ela andava muito desmotivada e aborrecida¹⁶.

¹⁶. Disponível em (<http://conselhoeseguranca.blogspot.com/2011/09/assim-e-o-mundo-corporativo-reflexao.html>). Consultado em 26jan2012.

Podemos destacar da fábula acima algumas palavras chaves que nos auxiliarão no melhor entendimento das idéias que tentamos desenvolver nesta pesquisa, são elas: “padronizar”, “criar função”, “não rendia”, “fazer estudo”, “diagnóstico”. Estas palavras e expressões estão direta ou indiretamente ligadas a necessidades dos cursos de formação de professores em promover adequações na tentativa de encontrar algumas soluções na esfera normativa que tragam melhorias na qualidade do ensino.

A sistematização de boas práticas aparenta ser uma tarefa muito simples, principalmente se encontra amparo em normas legais. No entanto, quando ocorre desprovida de um aprofundamento que permita o conhecimento de fato do fenômeno que a gerou, conduz a concepções equivocadas e gera padronizações, a criação de funções desnecessárias, a exacerbada preocupação com o rendimento e estudos que levam a diagnósticos já conhecidos e que apesar de serem nocivos ao processo de formação, não há como extirpá-lo deste.

Vamos pensar então, a respeito do estágio supervisionado e alguns aspectos que entendemos relevantes destacar com relação à fábula. As diretrizes trazidas pela CNE/CP 01/2006 tem o objetivo de sistematizar o formato desta atividade e uma das primeiras medidas é a padronização da carga horária. Não se trata de mera coincidência trazer a este trabalho a passagem da fábula onde a primeira providência do personagem “barata” foi à padronização do horário de entrada e saída do personagem “formiga”.

O controle do tempo, da carga horária, corresponde a uma das necessidades do mundo moderno. Assim, a partir da normatização de técnicas e fundamentos, o universo educacional e suas instituições sofrem diversas reestruturações para atender as mudanças mercadológicas, principalmente com relação aos postos de trabalho.

Para atender aos objetivos da Resolução CNE/CP 01/2006 o departamento de Educação da FCT/UNESP e o Conselho Gestor do curso de Pedagogia, determinou após uma série de discussões entre seus docentes, que seus núcleos de estudos seriam divididos da seguinte forma:

A – Núcleo de Estudos Básicos:

- Filosofia da Educação I e II
- História da Educação I e II
- Sociologia da Educação I e II
- Psicologia da Educação I e II
- Metodologia do Trabalho Científico I e II
- Fundamentos da Educação Inclusiva
- Fundamentos da Educação Infantil
- Didática
- Políticas Educacionais e Legislação Brasileira
- Gestão Educacional e Organização do Trabalho Pedagógico

B – Núcleo de Estudos e Aprofundamentos e Diversificação de Estudos:

- Educação de Jovens e Adultos
- Tecnologias aplicadas à Educação
- Gestão e Organização da Escola I e II
- Avaliação Educacional
- Avaliação de Sistemas Educativos
- Libras
- Psicologia da Criança de 0 a 6 anos
- Problemas do Desenvolvimento Infantil
- Literatura Infantil
- Metodologia e Prática de Ensino em Educação Infantil de 0 a 3 anos
- Metodologia e Prática de Ensino em Educação Infantil de 4 a 6 anos
- Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de:
 1. Língua Portuguesa
 2. Alfabetização
 3. Matemática
 4. Ciências
 5. Geografia
 6. História

7. Educação Física

8. Artes

C – Núcleos de Estudos Integradores:

- Estágios Supervisionados e Prática de Ensino.
- Atividades Acadêmico-Científico-Culturais.
- Projetos de Extensão:
 - Programa de Educação de Jovens e Adultos;
 - Programa de Alfabetização Solidária;
 - Programa de Inclusão Social de Adolescentes e Jovens em Situação de Risco;
 - Brincando no lar: uma proposta de formação inicial e continuada;
 - Basquetebol sobre rodas na FCT;
 - Sala de leitura: formando leitores;
 - Atividades motoras adaptadas para portadores de deficiência visual;
 - A alfabetização no município de Presidente Prudente: metodologias e materiais didáticos;
 - Elaboração de proposta de educação sócio-ambiental para escolas da rede municipal de Presidente Prudente;
 - Atletismo adaptado na FCT/NESP;
 - Programa Pais e Filhos da Mamã Gansa;
 - A participação dos pais na vida escolar de seus filhos e o envolvimento da comunidade na escola como elemento fundamental da melhoria da qualidade da educação;
 - O Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação como ferramenta para proporcionar a Inclusão Social, Digital e Educacional de Pessoas com Necessidades Especiais;
 - PAS – Programa de Alfabetização Solidária;
 - O Lúdico e a Criança Hospitalizada: cantar, contar e brincar;
 - Brinquedoteca Escolar;
 - outros.

Destacamos que o estágio supervisionado ficou situado no núcleo de estudos integradores. A leitura do texto do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da FCT/UNESP deixa clara a tentativa encontrar saídas para os entraves legais e a adequação da carga horária do Estágio Supervisionado para as três áreas do conhecimento determinadas pela legislação: Estágio Supervisionado de Prática na Educação Infantil, Estágio Supervisionado de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Estágio Supervisionado em Gestão Educacional.

Para tanto, algumas soluções mais práticas e imediatas foram necessárias como, iniciar o estágio mais cedo, ou seja, no primeiro semestre do segundo ano e distribuir às 315 horas totais de estágio entre as disciplinas da seguinte forma: 105 horas na disciplina Estágio Supervisionado e Prática de Ensino em Gestão Educacional I e II, 105 horas de Estágio Supervisionado na disciplina Prática de Ensino na Educação Infantil I e II divididas em 45 horas entre as disciplinas Metodologia e Prática de Ensino em Educação Infantil de 0 a 3anos e Prática de Ensino em Educação Infantil de 4 a 6 anos e por fim, 105 horas de Estágio Supervisionado na disciplina Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I e II, divididos em 45 horas entre as disciplinas Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Matemática, de Língua Portuguesa e de Alfabetização.

A parte burocrática relacionada pelo Projeto como o preenchimento de documentos, encaminhamentos de listas de alunos para as escolas conveniadas, fica designada para apenas um docente, que permanecerá nesta função pelo período de um ano. As orientações sobre as atividades a serem desenvolvidas durante o estágio e a avaliação são feitas por cada docente responsável pela disciplina de estágio que encaminharão o resultado desta avaliação ao responsável pela disciplina de estágio que fará a média das notas.

As mudanças determinadas pela nova legislação e as adequações feitas pelos Cursos de Formação, como as que destacamos no Projeto Político Pedagógico da FCT/UNESP, muitas vezes, acabam por contribuir de forma direta ou indireta na constituição de um processo de trabalho fragmentando, limitando as

ações dos sujeitos às condições sócioeconômicas e a estruturas de organização burocráticas que ferem ou inviabilizam o trabalho coletivo.

Estas mudanças afetam e exploram tanto aqueles que crêem na sistematização como forma de avanço para o processo de formação, quanto para aqueles que a consideram um retrocesso. Mas é preciso considerar que a Resolução CNE/CP01/2006 carrega em seu texto muito além dos princípios básicos da docência, que implicam em planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação, assim como em produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico, mas também é portadora daquilo que “a ideologia dominante convencionou designar como *progresso tecnológico*” (CHAUI, 1986, p.56).

Este “progresso” torna o processo de formação mecanismo de seleção, instigando o ambiente competitivo, criação de cargos e novas funções, que exigem novas técnicas e competências individuais, afastando-se cada vez mais do trabalho coletivo e da responsabilidade social.

Aqueles que a enxergam como um retrocesso perdem a simpatia de seus colegas de trabalho no âmbito Institucional, gerando um ambiente cada vez mais competitivo e hostil, onde cresce a necessidade de demonstrar e firmar a própria competência através da delação da incompetência alheia.

Poderíamos continuar argumentando neste sentido, mas talvez isso já seja o suficiente para o que se propõe nesta análise, ou seja, tanto a forma legal e as sistematizações são frutos de uma realidade histórica onde uma determinada camada social domina e faz as leis. Leis estas, que são constituídas para manter uma determinada ordem social e que atende em primeiro lugar as necessidades da lógica do capital. E para aqueles que não se encontram no comando desta situação, resta a resignação ou a resistência e com esta última os riscos de se opor à ordem natural dos acontecimentos imposta pela ideologia mercadológica dominante.

Após compreender melhor como se dão as adequações aos moldes capitalistas aos quais estão subordinados os Cursos de Formação, a partir da aprovação de novas leis gerais e específicas da educação, passaremos então, a discutir no capítulo final as contradições desse sistema que nos permite apontar algumas possibilidades de superação de dificuldades para o estágio supervisionado através da organização do trabalho pedagógico coletivo.

5 REFLEXÕES FINAIS E HIPÓTESES DE RESISTÊNCIA AS ARMADILHAS LEGAIS

Chega mais perto
e contempla as palavras
Cada uma tem mil faces secretas
sob a face neutra
e te pergunto, sem interesse pela resposta,
Trouxeste a chave?
(ANDRADE, 2000, p.3)

Vivemos em mundo que tem se modificado rapidamente, delineando novas maneiras de viver e compreender a realidade. São mudanças que implicam novos riscos, mas também novas possibilidades, e que podem ser percebidas nas diversas dimensões de nossas vidas cotidianas. A modernização da sociedade requer organismos institucionais cada vez mais sistematizados e eficientes.

Dentro dessa realidade os cursos de formação de professores não podem ficar alheios, principalmente no que diz respeito a questões como: garantir postos de trabalho, construir uma carreira, obter promoções e formar sujeitos cada vez mais competentes em menos tempo. Mas é preciso que o processo de formação feito pelas instituições de ensino ofereça resistência a esta função social seletiva da formação profissional nos moldes capitalistas. Isto significa caminhar em direção a um processo formativo no qual possamos sim assumir e reconstruir novos papéis que nos são socialmente exigidos, mas que tal exigência não implique em deixar de lado o confronto e a crítica a partir do real concreto.

A disposição em rever e reconhecer equívocos é forma que temos para combater um sintoma de um mal maior que afeta o funcionamento de nossos cursos de formação de professores: o silêncio. Este mesmo silêncio que nos conduz a nos calarmos diante das promessas educacionais jamais cumpridas que se transformam em documentos sem voz e participação ativa dos sujeitos sociais. Há que se ter disposição e consciência crítica para questionar as razões que estão por trás das determinações legais, construindo um ambiente de discussão propício para que os

professores universitários, professores da instituição escolar e estagiários (futuros docentes) reflitam sobre a importância do seu papel diante do contexto vivido e repensem as formas de se conceber e praticar o estágio supervisionado no curso de formação.

Analisando a complexidade da concretização do estágio supervisionado no curso de formação e, por conseguinte, o próprio fenômeno educativo, sabemos que a busca de coerência entre “aquilo que se diz” e “aquilo que, de fato, se faz” cotidianamente não é uma tarefa fácil. Por isso, ressaltamos a exigência e a necessidade do desenvolvimento de um trabalho organizado coletivamente entre os três elementos que participam diretamente da realização do estágio supervisionado (professor universitário, professor da instituição escolar e estagiários), através de uma atitude politicamente comprometida com a formação de qualidade. Assumindo tal postura, é possível encontrar coerência entre o legal e o real, evitando as adequações que apenas seguem o determinado pela norma legal, dificultando cada vez mais a superação do jargão de que “a teoria na prática é outra”.

Libâneo (2005) afirma que “a pedagogia é a teoria e a prática da educação”. Significa pensarmos que teoria e prática articuladas de forma dialética permitem que: a teoria se nutra da prática, visando a sua constante reelaboração, e a prática sejam, realmente, orientadas pela teoria. Nessa perspectiva, podemos falar de fato em concepções teóricas e não em discursos simplesmente.

Nos dias atuais, portanto, se defendemos a formação de qualidade, onde o futuro docente se prepare para o exercício pleno da profissão para além de uma capacitação técnica, compreendendo, intervindo e visando a transformação da realidade educacional, não dá mais para conceber o estágio supervisionado como algo individual, pontual e que se limite ao cumprimento de jornadas curriculares.

Ressaltamos a necessidade de se ir além de fórmulas prontas em direção ao desenvolvimento de uma formação realmente emancipadora, coerente com os ideais democráticos presentes nos discursos educacionais, na legislação e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de formação de professores. Mas romper com estruturas conservadoras tão bem organizadas nas nossas Instituições educacionais, principalmente nas Instituições de caráter universitário, é muito mais complexo do que os profissionais que trabalham nestes espaços de formação costumam

reconhecer. Reformular e rever concepções são tarefas dolorosas e implicam em considerar possíveis fracassos e frustrações.

Não existe nenhuma teoria ou prática, posição política ou filosófica que por si mesma seja capaz de evitar a precariedade de nossas ações no âmbito coletivo. Basta analisarmos o contexto social competitivo no qual estamos inseridos, em que o mercado de trabalho força cada vez mais os indivíduos a disputar, a garantir e a adquirir mais competências e técnicas que geram insegurança e visam não apenas a aquisição de bens materiais, mas também determinam toda uma forma de se pensar e sentir. Por esta razão, examinar e reexaminar nossos critérios e valores aos quais já estamos acostumados é fundamental para superarmos o estreitamento de nossas ações na esfera coletiva.

Significa dizer que já nos acostumamos a realizar o estágio supervisionado de forma mecanizada e baseado em percepções individuais dos elementos que compõem esta atividade. O professor universitário transmite aos estagiários a tomada consciência das questões teóricas e metodológicas, mas uma vez que este adentra no universo escolar, em contato com o professor da sala de aula, toda esta teoria e metodologia se revelam descontextualizadas da rotina universitária.

O professor da instituição escolar, por sua vez, ignora o fato de que já esteve na condição de estagiário e na maior parte das vezes o enxerga como um rival, um adversário que tem a única função de criticar o seu trabalho a partir dos conhecimentos que adquire na Universidade. Apresenta ao estagiário uma prática diária capaz de desmoralizar toda e qualquer teoria disseminada pela Universidade, isso porque a articulação entre teoria e prática é apenas a ponta de um iceberg, ou seja, é o conflito mais óbvio dentro de um quadro educacional maior onde a educação tornou-se um produto e o professor um mero prestador de serviços e as reestruturações dos cursos de formação de professores não apresentam de forma clara os elementos que compõem o trabalho político e pedagógico da instituição de ensino.

Chegamos então, ao um ponto crucial deste trabalho: o que fazer para que universidade, escola e estagiários trabalhem coletivamente durante a realização do estágio supervisionado?

Consideramos esta reflexão essencial para a superação do descompasso entre o legal e o real. Nesse processo, surgiram então algumas inquietações e questionamentos: afinal, quais são as contribuições que o estágio supervisionado do modo como têm sido efetuado nas escolas, têm oferecido para que os futuros docentes possam progressivamente ir desvendando o universo escolar, a partir da compreensão dos fenômenos e das relações existentes entre eles? O estágio supervisionado, tal como tem sido tradicionalmente realizado, auxilia o futuro docente a desenvolver a capacidade de questionar e transformar a realidade que a cerca? Tem-se estimulado o trabalho coletivo entre Universidade e Escola com a participação ativa do estagiário no processo de formação de modo que não somente os estagiários, mas os professores universitários e os professores da instituição escolar compreendam os conteúdos, atribuam sentido a estes, façam comparações e generalizações, busquem relações com a sua prática social cotidiana? Em síntese, o estágio supervisionado tem levado os estagiários, os professores universitários e os professores da escola a refletir, a pensar sobre...?

Santos (2008, p. 124) utilizou três tipos de categoria de análise para dar voz aos egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia da FCT-UNESP de Presidente Prudente sobre as suas concepções acerca do estágio e dos saberes docentes, são elas: papel e importância na formação do professor, construção dos saberes necessários a docência e limites e novas possibilidades.

Com relação ao papel e a importância do estágio para a formação do professor a autora salienta que o estágio é visto pelos egressos como um espaço para aprender com a prática de quem já está atuando e para aqueles estagiários que já exercem o magistério é um momento de rever e avaliar a própria prática. Para os entrevistados pela autora, o estágio é um momento de grande importância e necessário, pois tem a finalidade de auxiliar a formação do professor colocando-o em contato direto com a escola e com seu funcionamento. Aliás, a pesquisa ressalta a preocupação dos egressos em valorizar a idéia do estágio estar voltado para a comunidade escolar, engajando os estagiários à realidade, para melhor percepção dos desafios da carreira docente. No entanto, a opinião dos entrevistados também revela que o papel de destaque do estágio para a formação não é suficiente para

sanar os problemas referentes à organização integrada e articulada entre teoria e prática.

No que diz respeito à construção dos saberes necessários à docência a autora traz um quadro mais preocupante, tendo em vista que as entrevistas revelaram que apesar da vivência do estágio proporcionar a elaboração de alguns saberes necessários à docência, fica evidente a dificuldade dos egressos entrevistados em estabelecer com clareza que tipo de conhecimentos é estes (didáticos, metodológicos, disciplinares), demonstrando que as relações entre o estágio e a elaboração destes saberes é um longo caminho a ser construído pelo curso de formação.

Na categoria limites e novas possibilidades, a fala dos egressos analisada pela autora revela o estágio supervisionado como um momento de “conhecimento, desafios, frustrações e aprendizagem da prática, significando muitas vezes a compreensão do que é ser professor” (SANTOS, 2008, p. 135).

Entendemos que essas são questões fundamentais para se (re) pensar e (re) orientar o estágio supervisionado no processo de formação docente e, portanto, devem permear o processo reflexivo dos professores universitários e da instituição escolar, assim como dos estagiários, individual e coletivamente, uma vez que implicam a abordagem de aspectos macro e micro do fenômeno educativo e, nesse sentido, a tomada de consciência das concepções subjacentes às opções metodológicas, didáticas e disciplinares na atuação do futuro docente. Envolve, assim, a discussão em torno de elementos como: o que ensinar como ensinar, quando ensinar, por que ensinar, para que ensinar e para quem ensinar.

Nessa perspectiva, o estágio supervisionado atua como elemento central do processo de formação e construção do conhecimento, quer de Ciências, quer de Matemática, quer de Comunicação e Expressão, de Alfabetização ou de História e Geografia, a fim de garantir um aprendizado significativo para o futuro docente, que vá além da realização mecânica de tarefas.

Compreendemos que o estágio é um meio de favorecimento da desenvoltura de processos reflexivos, críticos e criativos. Para tanto, estagiários necessitam aprender a analisar diferentes maneiras de se abordar um assunto, estabelecendo relações, de forma a se tornarem capazes de utilizar seus conhecimentos prévios e

tomar decisões, construindo um olhar mais crítico sobre o objeto de conhecimento. A construção do conhecimento e dos saberes necessários a docência não é algo linear. Todo conhecimento encontra-se em processo de construção, cuja história é marcada por avanços e recuos, idas e vindas, erros e acertos. Com isso, abre-se a possibilidade de ruptura com algumas crenças cristalizadas, que envolvem a execução do estágio supervisionado.

A primeira é com relação ao tempo de duração e a fragmentação entre teórico e prático. Os professores formadores da Universidade, em geral, preferem trabalhar as questões teóricas que consideram importantes antes da realização prática do estágio, sem qualquer tipo de contato com o professor que atua na instituição escolar, postura esta que acaba por limitar as atividades experimentais, principalmente aquelas em que os fenômenos encontram-se presentes, tornando o aprendizado teórico um feixe de memorizações, provocando nos estagiários insegurança e uma improdutiva confusão mental.

Com relação à segunda ruptura, é importante que professores universitários e professores atuantes na instituição escolar, antes de tudo, decidam *para que* serve o estágio supervisionado, ou seja, se é para colaborar com o processo de formação dos futuros docentes, auxiliando na articulação da teoria e da prática e na compreensão do funcionamento do universo escolar, ou se é apenas para cumprir a carga horária determinada pela legislação, ou seja, as 300 horas de estágio.

O trabalho prático desenvolvido no ambiente escolar ocupa um lugar central na realização do estágio supervisionado, dado à sua inquestionável importância. Contudo, numa perspectiva dialética, o trabalho prático não deve ser utilizado para a mera aplicação da teoria apresentada com antecedência aos estagiários, muito menos para a verificação de problemas estruturais da escola e do conhecimento elaborado pelo professor em sala de aula.

A experiência, no estágio supervisionado, não é, portanto, apenas a observação de um fenômeno, até porque a compreensão deste, na maior parte das vezes, não pode ser adquirida a partir da mera observação; mas deve possibilitar aos estagiários, professores universitários e professores da instituição escolar a abertura para a construção de novos conhecimentos, de modo que, ao estabelecer

relações e buscar as causas dessas relações, possam ampliar e, se necessário, até mesmo mudar a visão que possuem dos fenômenos.

Frente às considerações acima apresentadas, nas quais, ainda que sucinta e superficialmente, buscamos apontar caminhos para a realização de um trabalho de qualidade. Especificamente com relação à importância do trabalho coletivo na realização do estágio supervisionado para a formação do futuro docente, passamos a discutir como as propostas de reformulações desenvolvidas no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da FCT – UNESP Presidente Prudente extrapolam a esfera local e refletem a política de governo para as Universidades Públicas brasileiras, baseada na restrição de recursos financeiros para a educação e na exigência de formação de profissionais cada vez mais eficientes e produtivos em carga horária cada vez mais reduzida.

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da FCT/UNESP de Presidente Prudente está sendo produzido em um contexto marcado pelos ajustes governamentais ao modelo capitalista de educação, que pode ser caracterizado pela fragmentação das áreas do conhecimento, pela privatização do ensino público, pela formação cada vez mais complexa e específica em menos tempo. Estas medidas orientam e estabelecem princípios curriculares para serem aplicados à formação inicial dos docentes que atuarão na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino fundamental.

A proposta de mudança curricular com base na Resolução CNE/CP 01/2006 por meio do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia é uma forma de materialização das investidas governamentais, que se preocupam, pelo menos no discurso, com a qualidade da formação inicial do docente.

Se considerarmos o fato que a garantia legal nos permite reivindicar o que é conquistado e a operacionalidade legal pode estar vinculada cultural e socialmente às especificidades regionais das instituições de ensino, entendemos que os Projetos Políticos Pedagógicos podem contribuir para a qualidade do processo de formação inicial. No entanto, não podemos desconsiderar que há escassas políticas públicas voltadas para a melhoria das condições de trabalho e de ensino, bem como da qualidade da formação inicial dos professores. Esta escassez acaba por ampliar a dicotomia entre o discurso em torno da necessidade de uma formação de qualidade

e a realidade vivenciada cotidianamente nas Universidades e salas de aula brasileiras, dificultando aos docentes, nessas circunstâncias, fazer o uso pleno dos documentos legais. Desse modo, o Projeto Político Pedagógico tende a assumir caráter instrumental e técnico desprovido dos fundamentos teóricos e práticos que deveriam constituir a base de seu desenvolvimento.

O convite que fazemos neste momento, quase que derradeiro de nosso trabalho, mas que certamente não pode ser intitulado como o ponto final, é que nos aproximemos mais um pouco para analisar as palavras que agora transcrevemos por considerarmos que estas contêm preciosas chaves que nos permitirão abrir as portas da emancipação dos sujeitos através do estágio supervisionado.

Trata-se de enfrentar a realidade política do ensino superior brasileiro, marcado fortemente pelo processo de privatização e subordinação às demandas do mercado, e organizar de forma consciente a assimilação dos conteúdos, para promover a mudança cultural e promover uma mudança de atitude frente à concepção de perpetuação das tradições no âmbito educativo.

Mais do que pensarmos em qual teoria de ensino o futuro professor deve fundamentar sua prática docente ou qual teoria seria a mais adequada para se aplicar em sala de aula é preciso saber compreender o que em cada proposta teórica e prática é possível avançar na criticidade e para isso devemos ter clareza do momento histórico vivido. Caso contrário, toda teoria e prática assumirão um aspecto positivista enrijecido e simplificador, pois todas as ações se tornarão apenas aplicações mecânicas da teoria sobre a prática, reduzindo a ação docente a uma tecnicidade onde certamente o conhecimento teórico se perderá na prática diária.

Não concebemos o ato de estagiar restrito a um trabalho de caráter imediatista, limitado a apenas a fazer uma única intervenção na sala de aula com o propósito de colher material para análise ou apresentar uma proposta diferente de trabalho daquela que é utilizada pela professora durante o ano letivo. O momento de prática vivido no ambiente escolar é o ponto de partida para a reflexão sobre alguns conceitos importantes a respeito de enfrentamentos teóricos que nos deparamos ao adentrar no espaço da universidade e que vão subsidiar a organização e estruturação de nossas opiniões, dúvidas, bagagem cultural, conhecimentos específicos, teorias inevitavelmente ligadas a nossa formação profissional.

Gostaria de abrir um parêntese antes de terminar e relatar uma experiência pessoal que conduziu o olhar desta pesquisadora para o tema estágio supervisionado. No ano de 1985, cursei a 4ª série, na Escola Lucas Thomaz Menk, na cidade de Assis-SP, tenho muitas lembranças desta fase de minha vida, que acabei resgatando novamente quando tive que retornar aos bancos escolares para efetuar o estágio supervisionado de observação e prática. Mas durante todos estes anos, guardei uma avaliação de língua portuguesa que realizei naquele ano de 1985 e que abaixo transcrevo: (Anexo 2).

Redação: Se eu fosse gente grande

Tenho dez anos de idade, todos dizem que ainda sou criança. Mas se eu fosse gente grande e também fosse um presidente, o mundo seria bem melhor. Em vez de gastar dinheiro para fazer armas, aviões de guerra, usaria esse dinheiro todo para criar mais remédios para as doenças graves das pessoas, daria este dinheiro para ajudar os pobres que não têm o que comer, nem roupa para vestir. Acabaria com a poluição que as fábricas fazem, acabaria também com os caçadores de jacarés, com os homens que derrubam florestas, que matam as baleias, enfim acabam com a natureza. Um dia vou ser gente grande e quem sabe poderei fazer tudo isso.

Hoje posso dizer que já sou “gente grande” e percebi durante a realização do estágio supervisionado com os alunos da 4ª série D do ano de 2007, que estes vivenciavam os mesmos problemas dos alunos da 4ª série C do ano de 1985. Guerras, fome, destruição ambiental, miséria, ainda são problemas que cercam a vida dessas crianças e a minha própria vida de adulto emancipado. Mas o que acontece então? Crescemos e nos tornamos incapazes de resolver os problemas que cercam as nossas vidas? Será que este fenômeno está ligado ao processo de formação que recebemos?

É nesta perspectiva, que convidamos a enxergar o estágio supervisionado para além de um serviço de recapitulação da teoria disseminada nos bancos da universidade. Para além de uma mera técnica ou como experiência desvinculada de qualquer fundamentação teórica. Significa pensar em favorecer possibilidades nas quais permitam que os estagiários, professores universitários e professores da instituição escolar possam responder e enfrentar os desafios da sociedade atual, servindo como elemento de resistência às armadilhas legais impostas pelo sistema social capitalista à educação.

“Muitas vezes o começo é o final.
Porque chegar ao final pode ser a única maneira de começar.
O final é o ponto onde começamos.
(T. S. Eliot)

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. D. de. Procura da Poesia. *In A Rosa do Povo*. 21 ed.- Rio de Janeiro: Record, 2000.

ADORNO, T. W. Educar para que? In: ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**, 1. Ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T. W. A Teoria da Semicultura. **Educação & Sociedade**, ano XVII, n° 56, 1996.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. Coleção polêmicas do nosso tempo: v. 56. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

AZEVEDO, M. L. N. A Refundação Liberal: coisas do capital e origem do valor, Capítulo VI, *in Trabalho e Educação: contradições do capitalismo global*, Giovanni Alves (*et al*) (orgs). 1. Ed. Maringá, PR: Praxis, 2006.

BELLO, I. M. **Formação, profissionalidade e prática docente**: relatos de vida de professores. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

BÍBLIA. Português. **Bíblia sagrada edição pastoral**. São Paulo: Paulus, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>>. Acesso em 28.jan.2012.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 09/2001** Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 21/2001** Não homologado por ter sido retificado pelo Parecer CNE/CP 28/2001.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 27/2001** Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 28/2001** Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção I, p. 31.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 01/2002**. Diário oficial da União, Brasília, 09 de abril de 2002, Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União. Brasília, Seção 1, p. 11. 16/maio. 2006.

CALVINO, I. **As cidades invisíveis**. 1ª ed. [Le città invisibili, 1972]. Tradução: Diogo Mainardi, São Paulo: Companhia das letras, 1990.

CANDAU, V. M. LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador *in* **Rumo a Uma Nova Didática**. 15ª ed. Editora Vozes, 2003.

CARVALHO, C. As Políticas Educacionais para o Ensino Médio e sua Concretização na Instituição escolar, Capítulo IX, *in* **Trabalho e Educação: contradições do capitalismo global**. Giovanni Alves (*et al*) (orgs). 1. Ed. Maringá, PR: Praxis, 2006

CHAUI, M. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador *in* BRANDÃO, C. R. **O Educador Vida e Morte** – escritos sobre uma espécie em perigo, Biblioteca de Educação, vol. Nº 1, 7ª Edição, Graal, 1986.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 7. Ed. São Paulo, Cortez, 2000.

DI GIORGI, C. A. G. Por uma escola à altura dos desafios atuais. **Quaestio, Revista de Estudos de Educação**. Ano 04, n. 02, novembro de 2002.

DI GIORGI, C.A.G. Anotações de aula ministrada no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista – UNESP, na disciplina Perspectiva e Tendências de Formação de Professores, no dia 27/08/2009.

GRANDE Enciclopédia Larousse Cultural, p. 394. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

FORESTER, H. V. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In. SCHNITMAN, D. F. (org) **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FOUCAULT, Michel. **O que é crítica? (Crítica e Aufklärung)** Cadernos da F.F.C. Marília, v. 9, n. 1, 2000.

GUIBU, G. Y. **O Estágio Supervisionado na HEM: uma abordagem histórica**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 1996.

GINZBURG, C. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia da Letras, 1989.

KELSEN, H. **O problema da justiça**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1998.

KUHN, T. S. A Função do dogma na investigação científica. In: Deus, Jorge Dias de (org.) **Crítica da Ciência: Sociologia e Ideologia da Ciência**, Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

LEITE, Y. U. F; DI GIORGI, C . A.G. Saberes docentes de um novo tipo de formação do professor: alguns apontamentos. **Revista Educação**, vol. 12, n. 34, jan/abr. 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbe/rbe.htm>

LIBÂNEO, J. C. **As diretrizes curriculares da pedagogia – campo epistemológico e exercício profissional do pedagogo**. 2005. [sítio eletrônico] Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/JoseCarlosLibaneo2005.htm>>. Acesso em: 03/08/2011.

LIMA, A. B. Anotações de aula ministrada na disciplina Política Pública e Educação, no Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista – UNESP, no dia 19/06/2009.

LUKÁCS, G. **Prolegomenos a una estética marxista. Sobre la categoria de la particularidad**. Traducción castellana de Manuel Sacristan. Ediciones Grijalbo, S. A. Barcelona – México, D.F 1969.

MARQUES, M. J. dos R. **A construção da identidade profissional dos professores do ensino básico**: um estudo centrado em professores de matemática e ciências da natureza. Vol. 1. 2003. 225 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, 2003.

MARX, K. ENGELS, F. **Prefácio à contribuição à crítica da economia política**. In: Marx, Karl e Engels, Friedrich. Textos, vol. III. São Paulo: Alfa-Ômega, 1977.

MARX, K. **A questão Judaica**. Tradutor Sílvio Donizete Chagas. 6.^a edição, São Paulo: Centauro, 2005.

MÉSZÁROS. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução Isa Tavares – São Paulo: Boitempo, 2006.

MÉSZÁROS, I. **Estrutura social e formas de Consciência**: a determinação social do método. Tradução Luciana Prudenzi, Francisco Raul Cornejo, Paulo Cezar Castanheira – São Paulo: Boitempo, 2009.

MÉSZÁROS, I. **Entrevista concedida a João Alexandre Peschanski**. Disponível em <<http://zequinhabarreto.org.br/?p=4531>>. Acesso em 14/08/2011.

MIRANDA, M. I. As diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia: a configuração do projeto pedagógico. **Anais do XIV ENDIPE realizado na PUC/RS**, Porto Alegre, 2008. Disponível em <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC11.pdf>>. Acesso em 9.dez.2011.

OLIVEIRA, N. R. Educação e Emancipação. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar; histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 5^a Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PLACCO, V. M. N. de S. **Formação e prática do educador e do orientador: confrontos e questionamento**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

REZENDE, J. M. de. **Estádio e estágio**. Disponível em <<http://usuarios.cultura.com.br/jmrezende/estadio.htm>>. Acesso em 20.09.2010.

RODRIGUES, R. C. F. **O estágio supervisionado no curso de educação física da UEFS: realidade e possibilidades**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2007

SADER, E. Prefácio. In: MÉSZÁROS. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

SANTOS, A. A. P. dos. **O Estágio como espaço de elaboração dos saberes docentes e a formação do professor**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2008.

SILVA, D. J. **Experiência formativa, Educação e os Desafios para a Construção de um Novo Ethos**. Educação & Realidade – Porto Alegre v. 33 n.2 p. 191-207, 2008.

TAGLIAVINI, J. V. **Teoria Tridimensional do Direito segundo Miguel Reale**. Disponível em: <<http://scholar.google.com.br/scholar?gbv=2&hl=pt-BR&q=author:%22Reale%22+intitle:%22Teoria+tridimensional+do+direito%22+&um=1&ie=UTF-8&oi=scholar>>. Acesso: 09.dez.2011

TARDIF, M. et LESSARD. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Ed. Vozes, 2006.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. São Paulo: Ática, 1998.

TORRES, M. D. F. **Estado, democracia e administração pública no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

VIEIRA, E. **Democracia e política social**. Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 49. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

BIBLIOGRAFIA

BOLLE, W. A idéia de formação na modernidade. In: GHIRALDELLI JR, P. **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

BRANDÃO, C. R. **O Educador: vida e morte**/ Carlos Rodrigues Brandão, Marilena S. Chauí, Paulo Freire – Rio de Janeiro: - Edições Graal, 1986 – 7ª edição

Documento final do I Encontro Nacional de Coordenadores de Curso de Pedagogia das Universidades Públicas. Florianópolis, 29 de setembro de 2006. Disponível em <http://www.fe.unicamp.br/forumdir/textos/1oEncontroCoordPedagogia-Forumdir-doct_final.pdf>. Acesso em 9.dez.2011.

MARX, K. **Manuscritos Econômicos Filosóficos**. Tradutor Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

OLIVEIRA, N. R. Educação e Emancipação. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (org). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 129- 150.

SELLTIZ, C. et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: EPU, 1974.

SILVA, A.C. et al. A leitura do texto didático e didatizado. In: CHIAPPINI, L. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997, Vol. 2.(p.31-93)

SILVA, P. **Etnografia e Educação Reflexões a propósito de uma pesquisa sociológica**, Profedições, Lda./Jornal a Página, 2003.

ANEXO I

**SOLICITAÇÃO DE ALTERAÇÃO DO CURRÍCULO DO
CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA – FCT/UNESP
PRESIDENTE PRUDENTE**

ABRIL/2011

INTRODUÇÃO

1 JUSTIFICATIVA DA ALTERAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR

2 BREVE HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FCT/UNESP

3 PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS

4 OBJETIVOS

5 PERFIL PROFISSIONAL

6 ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS E AACC.

6.1 Estágios supervisionados

6.2 Atividades acadêmico-científico-culturais: AACC.

7 MATRIZ CURRICULAR PROPOSTA

7.1 Estrutura do Curso

7.2 Disciplinas optativas

7.3 Carga horária

8 SERIAÇÃO PROPOSTA PARA 2012

9 CORPO DOCENTE

10 CORPO TÉCNICO ADMINISTRATIVO

11 PREVISÃO DE DESPESAS

12 IMPLANTAÇÃO CURRICULAR

13 EQUIVALÊNCIA DAS DISCIPLINAS

ANEXOS: PROGRAMAS DE ENSINO DAS DISCIPLINAS (POR ANO).

1 JUSTIFICATIVA DA ALTERAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR

O currículo atual está implantado desde 2007. Analisando esta proposta, desde a sua implantação, verificamos tanto aspectos positivos quanto negativos. Certamente podemos afirmar que os aspectos positivos se sobressaíram, pois houve uma atualização do curso por meio da aproximação das disciplinas e conteúdos a problemas nacionais, sociais e educacionais. Porém, durante os últimos quatro anos ouvíamos docentes reclamando da inadequação dos estágios. Entretanto, só a partir do momento em que o atual Conselho de Curso começou a atuar, em abril de 2010, foi possível verificar algumas distorções entre a relação componentes curriculares e quadro de horário de aulas.

Ao iniciar os trabalhos para elaboração do Horário de Aulas para o ano de 2011 notamos que existiam mais disciplinas do que espaço na matriz curricular. Observamos que os horários destinados à orientação de estágios das três modalidades de Ensino: Gestão, Educação Infantil e Ensino Fundamental não cabiam na matriz curricular, pois as 30 horas destinadas à orientação desta última modalidade (composta de 8 disciplinas) estava alocada no último semestre do 4º ano. Sabe-se que não é possível, principalmente a alunos trabalhadores, realizar a carga horária de estágio, correspondente aos dois últimos anos do curso, no último semestre do 4º ano.

Analisando, fizemos as seguintes constatações:

- o estágio de Gestão está distribuído ao longo do 2º Ano – 3º e 4º termos (30 horas no 1º Semestre e 75 no 2º).

- o estágio de Educação Infantil está distribuído ao longo do 3º Ano - 5º e 6º termos (30 horas no 1º Semestre e 75 no 2º), porém está vinculado apenas à Metodologia e Prática de Ensino de Educação Infantil de 0 a 3 anos, pois a Metodologia e Prática de Ensino de Educação Infantil de 4 a 6 anos só é ministrada no ano seguinte. Deste modo, o estágio vem sendo realizado desvinculado da teoria que o sustenta.

- quanto ao Ensino Fundamental observamos que as oito disciplinas metodológicas que sustentam essa formação iniciavam no 1º Semestre do 2º ano

(Metodologia de Artes) e a realização do seu respectivo estágio estava prevista apenas para o 4º ano.

De forma semelhante ocorre com outras quatro metodologias, ou seja, as disciplinas: Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Geografia I e II; Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Ciências I e II; Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de História I e II; e, Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Educação Física I e II que são cursadas no 3º Ano (5º e 6º termos) e seu respectivo estágio realizado somente no ano seguinte (4º ano). Não podemos deixar de esclarecer que no 4º ano (7º e 8º termos) os alunos terão que realizar o estágio da disciplina de Artes (2º Ano), das disciplinas do 3º Ano (5º e 6º termos, já citadas) e ainda cursar e estagiar: Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Matemática I e II; Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa I e II; Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Alfabetização Lingüística I e II. Assim, fica evidente a inadequação do espaço para a realização do estágio das disciplinas do Ensino Fundamental.

Outro problema que tem se agravado ao longo dos últimos quatro anos é a dificuldade que os alunos do período noturno apresentam para cursar as disciplinas optativas. No horário do curso está previsto um dia (segunda-feira) para o 3º ano e um dia para o 4º ano (sexta-feira) o que tem sido insuficiente, pois são apenas dois horários com 75h. cada, mas o curso prevê que os alunos cursem 4 disciplinas de 5 créditos, correspondentes a 75h. cada. Deste modo, torna-se inviável a exigência das 4 optativas, pois teriam que cursá-las em período inverso.

2 BREVE HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FCT/UNESP

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da FCT/UNESP, Presidente Prudente, resultou da intensa discussão sobre o perfil que o curso adquiriu ao longo de sua história, isto é, o de formador de professores do Ensino Fundamental.

O curso de Pedagogia da FCT /UNESP passou por 13 anos de discussões. Durante este tempo houve várias tentativas de reformulação e calorosos debates em assembléias, porém não se chegava a um acordo. Em 2004 foi formada uma comissão curriculante composta por docentes e estudantes do curso e após muitas reuniões chegou-se a um currículo.

Entretanto, em 2006 surgiu a Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006 que *Instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia* e foram retomadas as discussões. Sabia-se que o curso necessitava de mudanças, pois os alunos saíam habilitados para exercer o Magistério no 1° Ciclo do Ensino Fundamental, mas não podiam prestar concursos ou assumir cargos/funções que exigissem Educação Infantil e Gestão, diferentemente de outros cursos da região, inclusive de menor duração.

Portanto, este novo Currículo surgiu da necessidade de mudanças para melhor se adequar às novas exigências não somente legais, mas também às necessidades dos estudantes.

O currículo atual oferece ao aluno oportunidades de conhecer, estudar e aprofundar em três áreas, a saber:

1 – Educação para a Infância - de 0 a 12 anos com estudos e aprofundamentos em Educação Infantil composto por um rol de disciplinas como Psicologia, Sociologia, História da Educação, Filosofia e oito Metodologias, Conteúdos e Práticas de Ensino de diferentes áreas de conhecimento.

2 – Educação para os anos iniciais do Ensino Fundamental com disciplinas específicas. Quanto às Metodologias, Conteúdos e Práticas de Ensino de oito áreas de conhecimento ficou acordado com os docentes que trabalhariam alguns temas para aprofundar os problemas e as dificuldades em lidar com o diferente, como temas: História da África, Gênero e sexualidade como se pode observar nas

ementas e conteúdos destas disciplinas e de outras que contribuem para uma formação de professores/as mais atualizada.

3 – Gestão e Organização do Trabalho Docente e Pedagógico - com estudos e aprofundamentos em Gestão para a Escola e Gestão para a Educação fora dos limites da escola, pois verificou-se que muitos são os espaços para a atuação do Pedagogo, como em ONGs, Fundações, Secretarias de Educação e Cultura, isto é, instituições não escolares que educam, mas não escolarizam.

À época chegou-se à conclusão de que disciplinas optativas no curso possibilitariam ao docente a socialização das pesquisas que são produzidas pelo departamento ao qual está vinculado, e após discussões na Comissão Permanente de Ensino, ficou acordado que a partir de 2010 seriam disponibilizadas diferentes disciplinas de todos os cursos da FCT para os estudantes, assim como, as nossas para os outros cursos.

4 – Estágio Supervisionado e Prática de Ensino - Através do estágio o estudante terá a oportunidade de observar e dialogar com diferentes Instituições em conformidade com o Plano de Estágio proposto pela Universidade, a fim de conhecer inclusive o Projeto Pedagógico da escola que o receber. As Atividades de Estágios tem início no 2º. Ano (3º e 4º Termos) com o estágio de Gestão Escolar e Institucional em ambientes não escolares; no 3º. Ano (5º e 6º Termos) em Creches e Educação Infantil; no 4º Ano (7º e 8º Termos) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para a realização dos estágios foram estabelecidos convênios com a Prefeitura de Presidente Prudente e várias Prefeituras e Diretorias de Ensino da Região, para que os estudantes pudessem ser recebidos com interesse, já que o plano de ensino prevê conhecer a escola e a instituição em todos os seus aspectos.

A partir de 2009 foi formalizado o seguro do estudante fomentado pela própria UNESP. Durante os três últimos anos houve vários encontros dos docentes e supervisores de estágio para a elaboração de um regimento da Universidade, e depois um da Unidade Universitária.

Como o Curso de Pedagogia passou a ser semestral facilitou a vida de estudantes que porventura necessitassem de transferências. Como o Currículo anterior não oferecia nenhuma disciplina em Educação Infantil, tínhamos o curso de

Habilitação para a Ed. Infantil, assim, este curso foi oferecido para egressos até 2010.

A matriz que apresentamos a seguir está em vigor desde 2007.

1º ANO VESPERTINO E NOTURNO

| | NÚCLEOS | DISCIPLINAS | C.H. | CR. | Ter. | Pré-Requisito |
|----------------|---------|------------------------------------|------------|-----------|------|--------------------------|
| 1 | Básico | Filosofia da Educação I | 75 | 05 | 1º | |
| 2 | Básico | História da Educação I | 75 | 05 | 1º | |
| 3 | Básico | Sociologia da Educação I | 75 | 05 | 1º | |
| 4 | Básico | Psicologia da Educação I | 75 | 05 | 1º | |
| 5 | Básico | Metodologia do Trabalho Científico | 75 | 05 | 1º | |
| 6 | Básico | Filosofia da Educação II | 75 | 05 | 2º | Filosofia da Educação I |
| 7 | Básico | História da Educação II | 75 | 05 | 2º | História da Educação I |
| 8 | Básico | Sociologia da Educação II | 75 | 05 | 2º | Sociologia da Educação I |
| 9 | Básico | Psicologia da Educação II | 75 | 05 | 2º | Psicologia da Educação I |
| 10 | Básico | Fundamentos da Educação Inclusiva | 75 | 05 | 2º | |
| TOTAL DE HORAS | | | 750 | 50 | | |

Total de aulas nas disciplinas do NÚCLEO BÁSICO: 750 HORAS

2º. ANO VESPERTINO E NOTURNO- 3º. e 4º. termo

| | NÚCLEOS | DISCIPLINAS | C.H. | CR. | Ter. | Pré-Requisito |
|----------------|----------------|--|------------|-----------|--------|---|
| 1 | Básico | Fundamentos da Educação dos anos iniciais do Ensino Fundamental | 75 | 05 | 3º | |
| 2 | Básico | Fundamentos da Educação infantil | 75 | 05 | 3º | |
| 3 | Básico | Didática | 75 | 05 | 3º | |
| 4 | Aprofundamento | Psicologia da Criança de 0 a 6 anos | 75 | 05 | 3º | |
| 5 | Básico | Políticas Educacionais e Legislação Brasileira | 75 | 05 | 3º | |
| 6 | Básico | Gestão e Organização da Escola | 75 | 05 | 3º | |
| 7 | Integrador | Estágio Supervisionado e Prática de Ensino em Gestão Educacional | 30 | 02 | 3º | |
| 8 | Aprofundamento | Educação de Jovens e Adultos | 75 | 05 | 4º | |
| 9 | Aprofundamento | Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Artes I | 75 | 05 | 4º | |
| 10 | Aprofundamento | Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Artes II | 30 | 05 | 4º | Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Artes I |
| 11 | Aprofundamento | Gestão Educacional e Organização do Trabalho Pedagógico | 75 | 05 | 4º | |
| TOTAL EM HORAS | | | 735 | 50 | | |
| | Integrador | Estágio Supervisionado e Prática de Ensino em Gestão Educacional | 70 | | anua I | |

Total de aulas nas disciplinas do NÚCLEO BÁSICO: 300 horas

Total de aulas nas disciplinas do NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO: 405 horas

Total de aulas na Disciplina do NÚCLEO INTEGRADOR: 30 horas

Total de aulas: 735 horas

Total de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino em Gestão Educacional: 70 horas

3º ANO VESPERTINO E NOTURNO- 5º. e 6º. termo

| | NÚCLEOS | DISCIPLINAS | C.H. | CR. | Ter. | Pré-Requisito |
|----|----------------|--|------------|-----------|-----------|---|
| 1 | Aprofundamento | OPTATIVA | 75 | 05 | 5º | |
| 2 | Aprofundamento | Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Ciências I | 75 | 05 | 5º | |
| 3 | Aprofundamento | Gestão e Organização do Trabalho em Instituições Educativas | 75 | 05 | 5º | |
| 4 | Aprofundamento | Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de História I | 75 | 05 | 5º | |
| 5 | Aprofundamento | Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Geografia I | 75 | 05 | 5º | |
| 6 | Integrador | Estágio Supervisionado e Prática de Ensino da Educação Infantil | 30 | 02 | 5º | |
| 7 | Aprofundamento | OPTATIVA | 75 | 05 | 6º | |
| 8 | Aprofundamento | Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Educação Física I | 75 | 05 | 6º | |
| 9 | Aprofundamento | Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Geografia II | 30 | 02 | 6º | Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Geografia I |
| 10 | Aprofundamento | Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Educação Física II | 30 | 02 | 6º | Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Educação Física I |
| 11 | Aprofundamento | Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Ciências II | 30 | 02 | 6º | Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Ciências I |
| 12 | Aprofundamento | Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de História II | 30 | 02 | 6º | Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de História I |
| 13 | Aprofundamento | Metodologia e Prática de Ensino em Educação Infantil de 0 a 3 anos | 75 | 05 | 6º | |
| | | TOTAL EM HORAS | 750 | 50 | | |
| | Integrador | Estágio Supervisionado e Prática de Ensino em Educação Infantil | 70 | | anua I | |

Total de aulas nas disciplinas do NÚCLEO APROFUNDAMENTO: 720 HORAS

Total de aulas nas disciplinas do NÚCLEO INTEGRADOR: 30 HORAS

Total de horas em ESTÁGIO SUPERVISIONADO E PRÁTICA DE ENSINO: 70 HORAS

4º ANO VESPERTINO E NOTURNO- 7º. e 8º. Termo

| | NÚCLEOS | DISCIPLINAS | C.H. | CR. | Ter. | Pré-Requisito |
|---|----------------|---|------|-----|------|---------------|
| 1 | | OPTATIVA | 75 | 05 | 7º | |
| 2 | Aprofundamento | Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Matemática I | 75 | 05 | 7º | |
| 3 | Aprofundamento | Metodologia e Prática de Ensino em Educação Infantil de 4 a 6 anos | 75 | 05 | 7º | |
| 4 | Aprofundamento | Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Alfabetização e Lingüística I | 75 | 05 | 7º | |
| 5 | Aprofundamento | Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Língua | 75 | 05 | 7º | |

| | | | | | | |
|----|----------------|--|-----|----|-----------|---|
| | | Portuguesa I | | | | |
| 6 | Integrador | Estágio Supervisionado e Prática de Ensino dos anos Iniciais do Ensino Fundamental | 30 | 02 | 7º | |
| 7 | Aprofundamento | OPTATIVA | 75 | 05 | 8º | |
| 8 | Aprofundamento | Avaliação Educacional e Institucional | 75 | 05 | 8º | |
| 9 | Aprofundamento | Libras, Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação | 75 | 05 | 8º | |
| 10 | Aprofundamento | Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Matemática II | 30 | 02 | 8º | Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Matemática I |
| 11 | Aprofundamento | Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Alfa. e Lingüística II | 30 | 02 | 8º | Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Alfabetização e Lingüística I |
| 12 | Aprofundamento | Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa II | 30 | 02 | 8º | Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa I |
| 13 | Aprofundamento | Ética e Profissionalização Docente | 30 | 02 | 8º | |
| | | TOTAL EM HORAS | 750 | 50 | | |
| | | Estágio Supervisionado e Prática de Ensino em Educação Infantil | 70 | | anua I | |

Total de aulas nas disciplinas do NÚCLEO APROFUNDAMENTO: 720 HORAS

Total de aulas nas disciplinas do NÚCLEO INTEGRADOR: 30 HORAS

Total de horas em ESTÁGIO SUPERVISIONADO E PRÁTICA DE ENSINO: 70 HORAS

TOTAL GERAL DAS ATIVIDADES DISCIPLINARES de ACORDO COM AS DIRETRIZES CURRICULARES aprovada em 2006:

Total de horas dedicadas a atividades formativas: 2 985 horas

Total de horas em Estágio Supervisionado e Prática de Ensino:

Gestão Educacional: 100 horas – sendo que 30hs em sala de aula e 70hs em instituições;

Educação Infantil: 100 horas – sendo que 30hs em sala de aula e 70hs em instituições;

Anos Iniciais do Ensino Fundamental : 100 horas – sendo que 30hs em sala de aula e 70hs em instituições;

Perfazendo um total de 300 horas como indicam as Diretrizes para o Curso de Pedagogia.

3 PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA/ UNESP/ PRESIDENTE PRUDENTE

INTRODUÇÃO

Este projeto político-pedagógico tem por objetivo estabelecer diretrizes para a formação pedagógica do professor da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e do Gestor Educacional. Pretende assim, organizar as ações pedagógicas a serem desenvolvidas conferindo globalidade e relevância ao currículo do curso.

Oferecerá subsídios e informações como parâmetro para a reflexão e ação integradas dos professores, graduandos e funcionários do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Campus de Presidente Prudente, a pessoas e instituições interessadas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelo curso, visando tornar público o compromisso político desta Unidade universitária, no sentido de cumprir sua função social ao permitir acesso público às suas propostas, finalidade, metas, ações e atividades a serem desenvolvidas no processo de formação inicial do pedagogo.

A sistematização deste projeto foi realizada pelo Conselho de Curso de Pedagogia, gestão 04/2010-04/2012. As diretrizes nele contidas resultaram de discussões realizadas em reuniões de Conselho de Curso, de Conselho de Departamento, de avaliações do curso e da participação de estudantes de pedagogia. As discussões estiveram pautadas nas necessidades de formação de profissionais capazes, competentes, de alto nível e de demandas sócio-culturais expostas pelos alunos.

O curso está estruturado para quatro anos e a formação do pedagogo enfatizada para a atuação docente na Educação Infantil, nos anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como para a Gestão Educacional, conforme definido na Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

Este projeto encontra-se estruturado da seguinte forma: objetivos, perfil profissional, estágio supervisionado e AACC (Atividades Acadêmico-Científico-

Culturais), matriz curricular proposta, disciplinas optativas, carga horária, seriação proposta, corpo docente, corpo técnico administrativo, previsão de despesas, implantação curricular, equivalência das disciplinas e anexos.

4 OBJETIVOS

Para formulação dos objetivos do Curso tomou-se como referência a Constituição Federal no que estabelece: “As universidades gozam de autonomia didático-científica e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, Art. 207). Deliberou-se que esses preceitos constitucionais indicam um perfil de universidade a ser preservado, sob pena, de se descaracterizar o inegável papel histórico desempenhado pelas universidades, como setores estratégicos de uma nação ao seu desenvolvimento científico, social e cultural.

O curso de Pedagogia da UNESP de Presidente Prudente recebe alunos de diferentes regiões do estado e do país, atendendo principalmente alunos provindos das camadas populares e da escola pública, em sua maioria mulheres. Tem mantido programas assistenciais através de bolsas de estudo, moradia estudantil, e outros, o que possibilita que esses alunos ingressem e concluam o curso.

Os alunos valorizam a formação aqui recebida, pois reconhecem que têm se destacado, ano após ano, em avaliações federais e na aprovação em concursos públicos não só na área da educação.

Como objetivos gerais de formação do licenciado em Pedagogia pela FCT/UNESP pretendemos:

- Possibilitar uma sólida fundamentação teórico-metodológica com base nos pressupostos filosóficos, históricos, sociológicos e psicológicos da educação visando preparar os estudantes para o exercício profissional;
- Proporcionar formação teórico-prática, através de disciplinas metodológicas que desenvolvem diferentes componentes curriculares e práticas de ensino, integradas às discussões de sala de aula, a profissionalização do licenciado em Pedagogia para a Educação da Infância – de 0 a 12 anos, bem como, para a participação na gestão de processos educativos e na organização e

funcionamento de sistemas e instituições de ensino em espaços escolares e não escolares.

- Oportunizar ao aluno compreender a educação como fenômeno social ajudando-o a conhecer, refletir, denunciar, criticar e anunciar sobre a realidade social;

E ainda, possibilitar o previsto no Art. 3º da Diretriz Curricular Nacional (BRASIL, 2006b) em seus incisos:

- I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

Quanto aos objetivos específicos previstos para a formação do educador nos reportamos ao Art. 5º da Diretriz Curricular Nacional (BRASIL, 2006b) nos incisos que seguem:

- I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

5 PERFIL PROFISSIONAL

Através destes objetivos e do objeto de estudo do curso podemos indicar o perfil do pedagogo que vem sendo formado:

Professor polivalente com domínio do processo de ensino-aprendizagem para as séries iniciais do ensino fundamental, na Educação Infantil e em atividades de Gestão, assim como, para atuar em programas governamentais e não governamentais, sendo capaz de:

- conceber, executar e avaliar projetos educacionais/pedagógicos (coletivos e interativos), articulando ação-reflexão-ação (teoria e prática);
- participar no âmbito político e social como crítico/reflexivo, como por exemplo, no Conselho Municipal de Educação;
- exercer a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, inclusive no que concerne às metodologias da Alfabetização, da Matemática, da História, da Geografia, da Comunicação e Expressão e de Ciências, que fazem parte do currículo de formação de professores, em nível médio;
- planejar e executar currículos e programas de ensino e/ou atividades para as séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil;

- avaliar cursos e programas de ensino e/ou atividades em ambientes escolares e não escolares, assim como, em programas sociais com caráter educativo, em hospitais, brinquedotecas, etc.
- assessorar técnica e pedagogicamente o desenvolvimento do ensino das disciplinas e/ou atividades para as Secretarias municipais de Educação, para as ONGs e instituições escolares e não escolares;
- elaborar e coordenar projetos para o ensino e/ou atividades para Instituições governamentais e não governamentais;
- participar de pesquisas pedagógicas de acordo com as necessidades da região;
- atuar como diretor, coordenador e/ou supervisor de ensino.

No Departamento de Educação existem diversos grupos de pesquisa que possibilitam aos educandos a vivência da pesquisa e de estudos em diferentes linhas.

6 ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS E AACC.

6.1- ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS

A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado devem assegurar a integração entre teoria e prática na formação do educador, oportunizando ao futuro profissional o conhecimento das escolas e seu funcionamento cotidiano, levando o aluno a compreender o processo de concepção, construção e gestão de situações próprias do ambiente escolar. Para implementação do estágio, sob a coordenação do Conselho de Curso, foi criada uma comissão de Estágios para o Planejamento Integrado das atividades nas três áreas: Estágio Supervisionado de Prática de Ensino na Educação Infantil, Estágio Supervisionado de Prática de Ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Estágio Supervisionado em Gestão Educacional.

Os estágios terão início no 1º semestre do 2º ano e poderão ser concluídos até o final do curso. A disciplina Estágio Supervisionado e Prática de Ensino em Gestão Educacional I e II contará com 105 horas, o Estágio Supervisionado de

Prática de Ensino na Educação Infantil I e II com 105 horas e o Estágio Supervisionado de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I e II com 105 horas, perfazendo um total de 315 horas.

As 105 horas do Estágio Supervisionado de Prática de Ensino na Educação Infantil serão divididas entre as disciplinas *Metodologia e Prática de Ensino em Educação Infantil de 0 a 3 anos* e *Metodologia e Prática de Ensino em Educação Infantil de 4 a 6 anos*. Das 105 horas do Estágio Supervisionado de Prática de Ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 45 serão destinadas às disciplinas: Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Matemática, de Língua Portuguesa e de Alfabetização. As demais horas serão distribuídas entre as demais disciplinas metodológicas alocadas no 3º e 4º anos.

A parte burocrática (orientação quanto ao preenchimento de documentos, encaminhamento de listas de alunos à SEDUC- Secretaria de Educação Municipal) ficará centrada em um docente, mas haverá um rodízio anual entre eles para o exercício desta função. Entretanto, a orientação sobre as atividades a serem desenvolvidas durante o estágio será feita e avaliada por cada docente responsável por sua disciplina metodológica. Ao final, o resultado desta avaliação será repassado ao responsável pela disciplina de estágio que fará a média das notas.

6.2 ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS: AACC.

As atividades complementares, segundo Resolução CNE/CP nº 1/2006, são atividades de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria, e constituem-se numa carga horária de 105h ao longo do curso de Pedagogia (art. 7º). Entendemos que tais atividades devem ser propostas diversificadas para complementar a formação do futuro pedagogo, além das atividades presentes no projeto político pedagógico do curso.

Essas Atividades Acadêmico-Científico-Culturais realizadas ao longo do curso se formalizam através de uma disciplina na qual os alunos devem estar matriculados. Sua comprovação ocorre mediante apresentação de ficha de

acompanhamento e comprovantes oficiais de participação entregues ao Conselho de Curso.

Neste sentido, a Coordenação do curso de Pedagogia da FCT/UNESP elaborou o quadro abaixo, que estabelece a carga horária atribuída a cada uma das atividades propostas.

QUADRO DE ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS

| ATIVIDADES | Valor/horas |
|--|--------------------|
| Apresentação de trabalhos: pôster | 10 |
| Apresentação de trabalhos: comunicação | 20 |
| Semana da Educação e Pedagogia da FCT/UNESP | 15 |
| Participação em eventos científicos com apresentação de trabalhos | 20 |
| Participação em eventos científicos sem apresentação de trabalhos | 10 |
| Participação em palestras | 02 |
| Participação em eventos científicos | 05 |
| Organização de eventos | 15 |
| Programa de Formação Complementar (mínimo de 60h) (antigo Estágio não obrigatório) | 15 |
| Bolsista PAE | 20 |
| Bolsista PROEX | 25 |
| Bolsista Fundunesp | 25 |
| Bolsista PIBIC | 35 |
| Monitoria | 15 |
| Publicação em jornal | 15 |
| Publicação em periódicos | 30 |
| Núcleo de ensino | 25 |
| Participação: grupos de pesquisa e estudos | 25 |
| Projetos em disciplinas | 20 |
| Projetos interdisciplinares | 20 |
| Outros (casos especiais serão analisados no Conselho de Curso de Pedagogia) | |

7 – MATRIZ CURRICULAR PROPOSTA

7.1 Estrutura do Curso

A Estrutura curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia será semestral, seriado em sequência aconselhada para o cumprimento dos créditos em disciplinas ao longo de 4 (quatro) anos.

A matriz curricular contará com uma carga horária total de 3.285 horas e atende às exigências legais, de acordo com as Diretrizes em vigor, no artigo 6º: a *“estrutura do curso de Pedagogia respeitadas a diversidade nacional e a autonomia das instituições, constituir-se-á de”*, três núcleos de Estudos: 1- Básico; 2- de Aprofundamento; 3-Integrador. Para atender aos objetivos deste artigo foram feitas várias discussões com o corpo docente do departamento de Educação e foi decidido que ficariam assim determinados os núcleos do curso:

A- Núcleo de Estudos Básicos:

- Filosofia da Educação I e II
- História da Educação I e II
- Sociologia da Educação I e II
- Psicologia da Educação I e II
- Metodologia do Trabalho Científico I e II
- Fundamentos da Educação Inclusiva
- Fundamentos da Educação Infantil
- Didática
- Políticas Educacionais e Legislação Brasileira
- Gestão Educacional e Organização do Trabalho Pedagógico

B- Núcleo de Estudos e Aprofundamentos e Diversificação de Estudos:

- Educação de Jovens e Adultos
- Tecnologias aplicadas à Educação
- Gestão e Organização da Escola I e II
- Avaliação Educacional

- Avaliação de Sistemas Educativos
- Libras
- Psicologia da Criança de 0 a 6 anos
- Problemas do Desenvolvimento Infantil
- Literatura Infantil
- Metodologia e Prática de Ensino em Educação Infantil de 0 a 3 anos
- Metodologia e Prática de Ensino em Educação Infantil de 4 a 6 anos
- Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de:
 1. Língua Portuguesa
 2. Alfabetização
 3. Matemática
 4. Ciências
 5. Geografia
 6. História
 7. Educação Física
 8. Artes

C- Núcleos de Estudos Integradores

- Estágios Supervisionados e Prática de Ensino.
- Atividades Acadêmico-Científico-Culturais.
- Projetos de Extensão:
 - Programa de Educação de Jovens e Adultos;
 - Programa de Alfabetização Solidária;
 - Programa de Inclusão Social de Adolescentes e Jovens em Situação de Risco;
 - Brincando no lar: uma proposta de formação inicial e continuada;
 - Basquetebol sobre rodas na FCT;
 - Sala de leitura: formando leitores;
 - Atividades motoras adaptadas para portadores de deficiência visual;
 - A alfabetização no município de Presidente Prudente: metodologias e materiais didáticos;

- Elaboração de proposta de educação sócio-ambiental para escolas da rede municipal de Presidente Prudente;
- Atletismo adaptado na FCT/NESP;
- Programa Pais e Filhos da Mamã Gansa;
- A participação dos pais na vida escolar de seus filhos e o envolvimento da comunidade na escola como elemento fundamental da melhoria da qualidade da educação;
- O Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação como ferramenta para proporcionar a Inclusão Social, Digital e Educacional de Pessoas com Necessidades Especiais;
- PAS- Programa de Alfabetização Solidária;
- O Lúdico e a Criança Hospitalizada: cantar, contar e brincar;
- Brinquedoteca Escolar;
- outros.

- Grupos de Pesquisa:

Avaliação: história, funções e práticas. O caminho entre as lógicas do ensino, do aprender e do avaliar – Coordenadora: Profa. Dra. Ana Maria da Costa Santos Menin.

Educação Infantil e Formação de Professores – Coordenadora: Profa. Dra. Gilza Maria Zauhy Garms e Fátima Aparecida Dias Gomes Marin.

Valores, Educação e Formação de Professores – Coordenadores: Profa. Dra. Maria Suzana De Stefano Menin e Prof. Dr. Divino José da Silva.

Formação de professores e as relações entre as práticas educativas em leituras, literatura e avaliação do texto literário – Coordenadora: Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza.

Formação de professores: políticas públicas e espaço escolar – Coordenadora: Profa. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite.

Cultura Corporal: Saberes e Fazeres – Coordenador: Prof. Dr. José Milton de Lima.

Profissão docente: trabalho docente, trajetória profissional, identidade profissional e representações sociais – Coordenador: Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes.

NUDISE – Núcleo de Diversidade Sexual na Educação – Coordenadora: Profa. Dra. Arilda Inês Miranda Ribeiro.

GPEA - Grupo de Pesquisa "Ensino e Aprendizagem como objeto da formação de professores" - Coordenadora: Profa. Dra. Maria Raquel Miotto Morelati, Vice: Prof. Dr. Paulo César de Almeida Raboni.

Educação, desenvolvimento humano em situação de risco e indicadores de proteção – Profa. Dra. Renata Maria Coimbra Libório.

Grupo de Pesquisa Linguagens Geográficas – Prof. Dr. Cláudio Benito Oliveira Ferraz.

- Eventos:

- Semana da Pedagogia e Educação;
- Fóruns de Educação de Jovens e Adultos;
- Fóruns em Educação Inclusiva;
- Fóruns de Desenvolvimento Cultural;

LINHAS DE PESQUISA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

1. Filosofia e Educação: Estudos filosóficos de questões contemporâneas
2. Políticas e Práticas da Educação Popular - Educação e Cidadania
3. Formação de professores
 - 3.1 - História e Fundamentos da Formação do Professor
 - 3.2 - Práticas Educativas e Formação de Professores
 - 3.3 - Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores
4. O ensino de conhecimentos específicos: literatura, geografia, matemática, alfabetização
5. Psicologia cognitiva e Ciências cognitivas: processos de aprendizagem e produção do conhecimento
6. Educação, Gênero e sexualidades.
7. Psicologia Social: processos de socialização
8. Corpo e Educação
9. Psicanálise, Psicologia Institucional e Formação de Professores

| | |
|--|---|
| 1. Alberto Albuquerque Gomes - Linha 2, e 3.3 | 17. Maria de Fátima Salum Moreira - Linha 3.1, 3.2 e 6 |
| 2. Ana Maria da Costa S. Menin - Linha 4 | 18. Maria P. F. Rotta Furlanetti - Linha 2, 3.3 e 4 |
| 3. Andréia Cristiane Silva Wiezzel – Linha 5, 9 e 3.3 | 19. Maria Suzana de Stefano Menin - Linha 2, 3.2 e 7 |
| 4. Antônio Luís de Andrade - Linha 2 | 20. Onaide S. Correa de Mendonça – Linha 3 e 4 |
| 5. Arilda Inês Miranda Ribeiro – Linha 3.1 e 6 | 21. Paulo César de Almeida Raboni - Linha 3.2 |
| 6. Célia Maria Guimarães - Linha 3.2 | 22. Paulo Roberto Brancatti - linhas 3.2 e 8 |
| 7. Cláudio Benito O. Ferraz - Linha 4 | 23. Rachel Silveira Wrege - Linha 1, 3; 3.1; 3.2; 3.3 |
| 8. Cristiano Amaral G. Di Giorgi - Linha 2 e 3.3 | 24. Renata Junqueira de Souza – Linha 4 e 3.2 |
| 9. Divino José da Silva - Linha 1 | 25. Renata Maria C. Libório - Linha 2, 3.2, 6 e 7 |
| 10. Eliane Maria Vani Ortega – Linhas 2, 3.2 e 4 | 26. Rose Mary Frezza de Góes - Linha 5 |
| 11. Fábio Camargo Bandeira Villela - Linha 5 e 9 | 27. Yoshie Ussami Ferrari Leite - Linha 3.3 |
| 12. Fátima Ap. Dias G. Marin - Linha 3, 4 e 5 | 28. Silvio César Nunes Militão - Linha 3.3 |
| 13. Gelson Yoshio Guibu - Linha 3 | 29. Renata Portela Rinaldi - Linha 3.2 |
| 14. Gilza Maria Zauhy Garms - Linha 3.2 | 30. Rosiane de Fátima Ponce - Linha 3.2 |
| 15. Ilíada Pires da Silva - Linha 3.1 | 31. Vanda M. Machado Lima - Linha 3.3 |
| 16. José Milton de Lima - Linha 3.2 | |

7.2 DISCIPLINAS OPTATIVAS

Para o aluno integralizar os créditos e concluir a licenciatura deve cursar 2 disciplinas optativas (de 5 créditos cada) para obter um total de 10 créditos, criando possibilidades de diversificação de sua formação.

7.3 CARGA HORÁRIA PROPOSTA

O curso está previsto para quatro anos, com carga horária de 2.865 horas, mais 315 horas de estágio, mais 105 horas de AACC. O aluno terá direito de concluir todos os créditos em até 7 anos.

8 SERIAÇÃO PROPOSTA

A matriz curricular como seqüência aconselhada para o Curso de Pedagogia será assim distribuída:

1º ANO VESPERTINO E NOTURNO

| | NÚCLEOS | DISCIPLINAS | C.H. | CR. | Ter. | Pré-Requisito |
|----------------|---------|---------------------------------------|------|-----|------|--------------------------------------|
| 1 | Básico | Filosofia da Educação I | 75 | 05 | 1º | |
| 2 | Básico | História da Educação I | 75 | 05 | 1º | |
| 3 | Básico | Sociologia da Educação I | 75 | 05 | 1º | |
| 4 | Básico | Psicologia da Educação I | 75 | 05 | 1º | |
| 5 | Básico | Metodologia do Trabalho Científico I | 75 | 05 | 1º | |
| 6 | Básico | Metodologia do Trabalho Científico II | 75 | 05 | 2º | Metodologia do Trabalho Científico I |
| 7 | Básico | Filosofia da Educação II | 75 | 05 | 2º | Filosofia da Educação I |
| 8 | Básico | História da Educação II | 75 | 05 | 2º | História da Educação I |
| 9 | Básico | Sociologia da Educação II | 75 | 05 | 2º | Sociologia da Educação I |
| 10 | Básico | Psicologia da Educação II | 75 | 05 | 2º | Psicologia da Educação I |
| TOTAL DE HORAS | | | 750 | 50 | | |

Total de aulas nas disciplinas do NÚCLEO BÁSICO: 750 HORAS

2º. ANO VESPERTINO E NOTURNO- 3º. e 4º. termo

| | NÚCLEOS | DISCIPLINAS | C.H. | CR. | Ter. | Pré-Requisito |
|---|----------------|--|------|-----|------|---------------|
| 1 | Aprofundamento | Metodologia e Prática de Ensino em Educação Infantil de 0 a 3 anos | 75 | 05 | 3º | |
| 2 | Básico | Fundamentos da Educação Infantil | 75 | 05 | 3º | |
| 3 | Aprofundamento | Literatura Infantil | 30 | 02 | 3º | |
| 4 | Básico | Políticas Educacionais e | 75 | 05 | 3º | |

| | | | | | | |
|----|----------------|--|------------|-----------|-------|--|
| | | Legislação Brasileira | | | | |
| 5 | Aprofundamento | OPTATIVA | 75 | 05 | 3º | |
| 6 | Aprofundamento | Gestão e Organização da Escola I | 75 | 05 | 4º | |
| 7 | Aprofundamento | Avaliação Educacional | 30 | 02 | 4º | |
| 8 | Aprofundamento | Avaliação de Sistemas Educativos | 30 | 02 | 4º | |
| 9 | Básico | Didática | 75 | 05 | 4º | |
| 10 | Aprofundamento | Metodologia e Prática de Ensino em Educação Infantil de 4-6 anos | 75 | 05 | 4º | |
| 11 | Aprofundamento | Psicologia da Criança de 0 a 6 anos | 75 | 05 | 4º | |
| | | TOTAL EM HORAS | 705 | 46 | | |
| | Integrador | Estágio Supervisionado e Prática de Ensino de Educação Infantil I | 30 | | anual | |
| | Integrador | Estágio Supervisionado e Prática de Ensino de Educação Infantil II | 75 | | anual | |

Total de aulas nas disciplinas do NÚCLEO BÁSICO: 225 horas

Total de aulas nas disciplinas do NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO: 465 horas

Total de aulas na Disciplina do NÚCLEO INTEGRADOR: 105 horas

Total de aulas: 690 horas

Total de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino em Educação Infantil: 105 horas

3º ANO VESPERTINO E NOTURNO- 5º. e 6º. termo

| | NÚCLEOS | DISCIPLINAS | C.H. | CR. | Ter. | Pré-Requisito |
|----|----------------|--|-------------|------------|-------------|---|
| 1 | Aprofundamento | Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Educação Física I | 75 | 05 | 5º | |
| 2 | Aprofundamento | Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Artes I | 75 | 05 | 5º | |
| 3 | Aprofundamento | Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Geografia I | 75 | 05 | 5º | |
| 4 | Aprofundamento | Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de História I | 75 | 05 | 5º | |
| 5 | Aprofundamento | Tecnologias aplicadas à Educação | 30 | 02 | 5º | |
| 6 | Básico | Fundamentos da Educação Inclusiva | 75 | 05 | 6º | |
| 7 | Aprofundamento | Gestão e Organização da Escola II | 30 | 02 | 6º | |
| 8 | Aprofundamento | Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Geografia II | 30 | 02 | 6º | Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Geografia I |
| 9 | Aprofundamento | Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Educação Física II | 30 | 02 | 6º | Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Educação Física I |
| 10 | Aprofundamento | Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de História II | 30 | 02 | 6º | Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de História I |
| 11 | Aprofundamento | Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Artes II | 30 | 02 | 6º | Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Artes I |
| 12 | Básico | Gestão Educacional e Organização do Trabalho Pedagógico | 75 | 05 | 6º | |

| | | | | | | |
|--|------------|---|------------|-----------|----|--|
| | | TOTAL EM HORAS | 630 | 42 | | |
| | Integrador | Estágio Supervisionado de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I | 55 | | 5° | |
| | Integrador | Estágio Supervisionado e Prática de Ensino em Gestão Educacional I e II | 105 | | 6° | |

Total de núcleo Básico: 150 horas

Total de aulas nas disciplinas do NÚCLEO APROFUNDAMENTO: 480 HORAS

Total de aulas nas disciplinas do NÚCLEO INTEGRADOR: 160 HORAS

Total de aulas: 630 horas

Total de horas em ESTÁGIO SUPERVISIONADO E PRÁTICA DE ENSINO: 145 HORAS

4º ANO VESPERTINO E NOTURNO- 7º. e 8º. Termo

| | NÚCLEOS | DISCIPLINAS | C.H. | CR. | Ter. | Pré-Requisito |
|----|----------------|---|-------------|------------|-------------|---|
| 1 | Aprofundamento | OPTATIVA | 75 | 05 | 7º | |
| 2 | Aprofundamento | Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Matemática I | 75 | 05 | 7º | |
| 3 | Aprofundamento | Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Alfabetização e Lingüística I | 75 | 05 | 7º | |
| 4 | Aprofundamento | Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa I | 75 | 05 | 7º | |
| 5 | Aprofundamento | Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Ciências I | 75 | 05 | 7º | |
| 6 | Aprofundamento | OPTATIVA | 75 | 05 | 7º | |
| 7 | Aprofundamento | Libras | 75 | 05 | 8º | |
| 8 | Aprofundamento | Problemas do Desenvolvimento Infantil | 75 | 05 | 8º | |
| 9 | Aprofundamento | Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Matemática II | 30 | 02 | 8º | Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Matemática I |
| 10 | Aprofundamento | Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Alfabetização e Lingüística II | 30 | 02 | 8º | Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Alfabetização e Lingüística I |
| 11 | Aprofundamento | Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa II | 30 | 02 | 8º | Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa I |
| 12 | Aprofundamento | Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Ciências II | 30 | 02 | | Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Ciências I |
| 13 | Aprofundamento | Educação de Jovens e Adultos | 75 | 05 | 8º | |
| | | TOTAL EM HORAS | 795 | 53 | | |
| | Integrador | Estágio Supervisionado e Prática de Ensino dos anos Iniciais do Ensino Fundamental II | 50 | | anual | |

Total de aulas nas disciplinas do NÚCLEO APROFUNDAMENTO: 795 HORAS

Total de horas em ESTÁGIO SUPERVISIONADO E PRÁTICA DE ENSINO: 50 HORAS

Total geral das atividades disciplinares de acordo com a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

Total de horas dedicadas a atividades formativas: 2 865 horas

Total de horas em Estágio Supervisionado e Prática de Ensino: 315 horas.

Gestão Educacional: 105 horas – sendo que 30hs em sala de aula e 75hs em instituições;

Educação Infantil: 105 horas – sendo que 30hs em sala de aula e 75hs em instituições;

Anos Iniciais do Ensino Fundamental: 105 horas – sendo que 30hs em sala de aula e 75hs em instituições, perfazendo um total de 315 horas como indicam as Diretrizes para o Curso de Pedagogia.

Total da carga horária do curso: 3.285 horas.

9 CORPO DOCENTE

10 CORPO TÉCNICO ADMINISTRATIVO

11 PREVISÃO DE DESPESAS

É necessária apenas a contratação de um professor para o ensino de libras, conforme previsto no Decreto Federal Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, capítulo II:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

12 IMPLANTAÇÃO CURRICULAR

A implantação do currículo proposto está prevista para o início do 1º ano do curso de Pedagogia, no primeiro semestre de 2012.

13 EQUIVALÊNCIA DAS DISCIPLINAS

Não haverá necessidade de se estabelecer equivalência das disciplinas. Quem cursou o primeiro ano do curso de Pedagogia em 2011 ingressará no segundo ano da grade nova. A única disciplina diferente entre o currículo atual e o proposto para o 1º ano é a *Metodologia do Trabalho científico I* que, para esses alunos, será oferecida no terceiro ano do currículo novo, no horário previsto para a disciplina *Fundamentos da Educação Inclusiva* (já cursada por eles no 1º ano em 2011). Apenas os alunos que cursarão o 3º e o 4º anos em 2012 /2013 continuarão na grade anterior.

ANEXO II

1º trabalho - o exposta na 4ª feira

Parágrafo

Tenho dez anos de idade, todos dizem que ainda sou criança. Mas se eu fosse gente grande, e também fosse um presidente o mundo seria bem melhor. Em vez de gastar dinheiro para fazer armas, aviões de guerra, usaria esse dinheiro todo para criar mais remédios para as doenças graves das pessoas, daria esse dinheiro para ajudar os pobres que não têm que comer, nem roupa para vestir. Também com a poluição que as fábricas fazem, acabaria também com os caçadores dos jacarés, com os homens que derrubam florestas, que matam as baleias, em fim acabam com a natureza. Um dia vou ser gente grande e quem sabe poderei fazer tudo isso.

2,4

V - Expressão Artística.
Também relacionado com a redação.

2,5

