



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Maria do Socorro Soares

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA

UFPI: tessituras da relação teoria e prática na formação de professores.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Monique Andries Nogueira.

Rio de Janeiro(RJ), setembro de 2016.

MARIA DO SOCORRO SOARES

**ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA
UFPI: tessituras da relação teoria e prática na formação de professores.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Monique Andries Nogueira.

Rio de Janeiro(RJ), setembro de 2016.



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese intitulada "Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia da UFPI: tensões da relação teoria e prática na formação de professores."

Doutorando(a): Maria do Socorro Soares

Orientador(a) pelo(a): Profa. Dra. Monique Andries Nogueira (UFRJ)

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 30 de setembro de 2016.

Banca Examinadora:

Presidente:

Monique Andries Nogueira
Profa. Dra. Monique Andries Nogueira (UFRJ)

Márcia Serra Ferreira
Profa. Dra. Márcia Serra Ferreira (UFRJ)

Libânia Nacif Xavier
Profa. Dra. Libânia Nacif Xavier (UFRJ)

Maria Socorro Lucena Lima
Profa. Dra. Maria Socorro Lucena Lima (UECE)

Dayse Martins Hora
Profa. Dra. Dayse Martins Hora (UCP)

CIP - Catalogação na Publicação

SS676e
e Soares, Maria do Socorro
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UFPI: tessituras da relação teoria e
prática na formação de professores. / Maria do
Socorro Soares. -- Rio de Janeiro, 2016.
203 f.

Orientadora: Monique Andries Nogueira.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2016.

1. Formação de professores. 2. Curso de
Pedagogia. 3. Estágio Supervisionado. 4. Relação
teoria e prática. I. Nogueira, Monique Andries,
orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Dedico este trabalho:

Ao meu pai Valdivino (*In memoriam*)
À minha mãe Maria da Silva
À minha filha Lúcia Emília
Ao meu filho Lucas Emanuel

AGRADECIMENTOS

Não cabe nas palavras o que tenho a agradecer.

Já lembrei em outra oportunidade sobre o risco que corro de ser traída p memória, mas, ainda assim, o maior deles poderá ser não dizer nada a respeito. Então:

Primeiramente, agradeço a Deus por me conceder a vida e tudo o que nela pude experienciar até hoje.

Às pessoas amadas que comigo vivenciaram de perto ou de longe as manifestações ora de alegria e de prazer, ora de tristeza e de medo, entre outros tantos sentimentos, pois, sabem que são para mim muito mais do que as palavras, de agradecimento e de reconhecimento pela colaboração e apoio para que esta produção acadêmica se fizesse de fato, podem dizer. A companhia no cotidiano, na torcida, nas orações e noutras formas de apoio foram verdadeiras fontes de vigor. Muito obrigada a cada familiar, a cada amigo e amiga, companheiros e companheiras de sonhos, de trabalho e luta por uma sociedade mais justa e solidária.

Esse tempo, foi também de encontros importantes e ricos em aprendizagens. Destes quero destacar:

O encontro com todos os professores do programa aos quais agradeço pela disposição e cuidado com os quais, ao ministrar as disciplinas, contribuíram imensamente para aprofundamentos teóricos e discussão dos objetos de estudos trazidos pelo grupo.

O encontro com minha orientadora, profa. Dra. Monique Andries Nogueira, a quem agradeço pelo interesse e empenho, com os quais orientou-me, assumindo comigo a produção da tese. Muito obrigada!

O encontro com as professoras doutoras: Ana Maria Monteiro, Márcia Serra Ferreira, Maria Socorro Lucena, Dayse Martins Hora, Libânia Nacif Xavier, Inês Ferreira de Souza Bragança e Giseli Barreto da Cruz, às quais agradeço pelas leituras e valiosas contribuições ao nosso trabalho nos momentos, distintos, de qualificações e de defesa pública da tese. Muito obrigada!

O encontro com a Solange Rosa (Sol), pela alegria e gentileza com que atendeu a cada uma de nossas solicitações. Muito obrigada!

O encontro e, em alguns casos, reencontro com Edmilsa Santana, Erlon Barros, Jairo Guimarães, Izabel Orquiz, Luisa Xavier, Maria César, Marilde Chaves, Marta Rochely, Oldênia Guerra, Renata Monteiro e Rute Crispim. Agradeço a cada um, a cada uma de vocês

pela companhia, estímulo, apoio e encorajamento, para que chagássemos todos lá! Ou aqui! Onde nos propomos inicialmente.

O encontro com as interlocutoras da pesquisa, cujo aceite e disposição para a participação tornou possível a produção do trabalho. A todas vocês, muitíssimo obrigada.

Agradeço igualmente a todos que compõem o programa DINTER UFPI/UFRJ, pelo empenho em viabilizar o curso de modo que pudéssemos aproveitar o máximo possível nesse processo de formação. De modo particular, ao professor Dr. Fauston Negreiros e à professora Dra. Libânea Xavier, que coordenaram o programa com empenho e comprometimento.

Do mesmo modo, agradeço à CAPES pelo provimento de apoio à realização do curso.

E “para não dizer que não falei das flores”, sigamos pois, encontrando-nos!

A educação qualquer que seja ela, é sempre
uma teoria do conhecimento posta em prática.

Paulo Freire

Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia da UFPI: tessituras da relação teoria e prática na formação de professores.

RESUMO

A presente pesquisa buscou investigar o modo de estruturação e de desenvolvimento do Estágio Curricular supervisionado no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí/UFPI – do Campus Ministro Petrônio Portela UFPI/Teresina - PI, no contexto de implementação de novas normas de regulamentação deste na instituição, com foco na articulação das dimensões teórico-prática na formação de professores, orientada pelos seguintes objetivos específicos: conhecer as concepções de estágio curricular supervisionado declaradas por sujeitos responsáveis pela definição das normas de regulamentação do Estágio na UFPI e por professores orientadores e supervisores dessa prática na UFPI e nas escolas campo de estágio, respectivamente; analisar a relação entre o instituído na legislação, normas e regulamentos, sobre a prática do estágio curricular e o modo de realização deste no Curso de Pedagogia do Campus Ministro Petrônio Portela UFPI/Teresina. Em torno da categoria teórica *formação de professores* articularam-se as especificidades: cursos de pedagogia, estágio supervisionado, relação teoria e prática, e normatização referente. Para embasar teoricamente o estudo e analisar os dados empíricos referentes buscamos apoio em autores como: Franco (2008; 2012); Libâneo e Alves (2012); Saviani (2008); Santos (1989); Pimenta; Lima (2012); Vázquez (2011); Goergen (1979); Zabalza (2014), entre outros. Os dados empíricos da pesquisa foram produzidos com o uso de documentos curriculares e de entrevistas semiestruturadas com sujeitos envolvidos na prática do Estágio no curso e nas escolas campo no período letivo 2013.2 e 2014.1, e analisados com base na teoria da Análise de Conteúdo de Bardin (1977). Os dados da pesquisa revelam a influência de *importantes mecanismos de dispersão* (SANTOS, 1989) no modo como apresenta-se estruturada a prática do estágio curricular supervisionado no Curso de Pedagogia pesquisado; a predominância de concepções de Estágio teoricamente alinhadas à prática como espaço de reflexão sobre a docência e que favorecem a identificação ou não do estagiário com a profissão professor/Pedagogo. Revelam ainda a presença de elementos mobilizadores de revisão da prática do estágio no processo de implantação da resolução 177/2012, do CEPEX-U referenciados na ampla experiência acumulada com o desenvolvimento desse compon curricular no curso.

Palavras-Chave: Formação de professores. Curso de Pedagogia. Estágio Supervisionado. Relação teoria e prática.

Supervised Curricular Internship in the Pedagogy course of UFPI: tessitura of the relationship between theory and practice in the teachers training.

ABSTRACT

This research aimed to investigate the design mode and development of supervised Curricular Internship in the Pedagogy Course of the Federal University of Piauí / UFPI - Campus Minister Petronio Portela UFPI / Teresina - PI, in the implementation context of new regulatory rules for it in this institution, focusing on the articulation of theoretical and practical dimensions in teacher education, guided by the following specific objectives: to know the curricular supervised internship conceptions declared by individuals responsible for setting the standards of the Internship regulation in UFPI and by guiding teachers and supervisors of this practice in UFPI and the school field of internship, respectively; to analyze the relationship between instituted in the laws, rules and regulations on the practice of curricular internship and the way that this course is made in the Pedagogy Course on the campus of Minister Petronio Portela UFPI / Teresina. The specificities were articulated around the theoretical category *formation of the teachers*: pedagogy courses, supervised internship, relationship between theory and practice, and related regulation. For theoretical basis to study and analyze the related empirical data, we sought support in authors like Franco (2008; 2011); Libâneo and Alves (2012); Saviani (2008); Santos (1989); Pepper (2012); Lima (2012); Vazquez (2011); Goergen (1979); Zabalza (2014) among others. The empirical research data were produced with the use of curriculum documents and semi-structured interviews with individuals involved in the practice of the Internship in the course and in the field schools in the school year of 2013.2 and 2014.1, and were analyzed based on the theory of Bardin Content Analysis (1977). The survey data reveal the influence of *important dispersal mechanisms* (SANTOS, 1989) in the presented way the practice of curricular supervised internship in the pedagogy course researched is structured; the predominance of the Internship conceptions theoretically aligned to practice as a space for reflection on teaching that favors the identification or not of the intern with the teacher/ pedagogue profession. They also reveal the presence of mobilizing elements of the internship practice review in Resolution 177/2012 of the deployment process, the CEPEX-UFPI, referenced in the wide experience with the development of this curriculum component in the course.

Keywords: Teacher training. Pedagogy course. Supervised internship. Relation between theory and practice.

Le Stage Curriculaire Supervisé dans le cours de Pedagogie de l'UFPI: tessitures de la relation entre la théorie et la pratique dans la formation des professeurs.

RÉSUMÉ

Cette recherche visait à étudier le mode de structuration et de développement du Stage Curriculaire Surpevisé dans le cours de Pedagogie de l'Université fédérale de Piauí / UFPI - Le Campus ministre Petronio Portela UFPI / Teresina - PI, dans le contexte de la mise en œuvre de nouvelles dispositions réglementaires à celui-ci dans l'institution, en mettant l'accent sur l'articulation des dimensions théoriques et pratiques dans la formation des enseignants et guidée par les objectifs spécifiques suivants: connaître les concepts de stage curriculaire surpevisé déclarées par sujets responsables par la définition des normes réglementaires en UFPI et par les enseignants conseillers et les superviseurs de cette pratique dans l'UFPI et les écoles, terrain de stage, respectivement; analyser la relation entre le institué dans les lois, règles et règlements sur la pratique du stage curriculaire et le mode de réalisation de celui-ci dans le Cours de Pedagogie du Campus Ministre Petronio Portela UFPI / Teresina. Autour de la catégorie théorique *formation des enseignants* ont été articulés les spécificités: cours de pédagogie, stage supervisé, relation entre la théorie et la pratique, et la réglementation concernant. Pour base théorique du étude et analyse de les données empiriques, nous cherchons un soutien chez des auteurs comme Franco (2008; 2011); Libâneo et Alves (2012); Saviani (2008); Santos (1989); Pepper (2012); Lima (2012); Vazquez (2011); Goergen (1979); Zabalza (2014), entre autres. Les données empiriques de recherche ont été produites avec l'utilisation de documents curriculaires et d'entretiens semi-structurés avec des personnes impliquées dans la pratique de stage dans le cours et dans les écoles-terrain dans l'année scolaire 2013.2 et 2014.1, et analysés sur la base de la théorie de Analyse de Contenu de Bardin (1977). Les données de recherche révèlent l'influence des *mécanismes de dispersion importants* (SANTOS, 1989) dans la façon dont nous présentons structuré la pratique du stage supervisé dans le Cours de Pédagogie recherché; la prédominance des concepts de stage théoriquement alignés à la pratique comme un espace de réflexion sur l'enseignement et qui favorise l'identification ou non du stagiaire avec la profession de professeur/Pédagogue. Les données révèlent aussi la présence d'éléments mobilisateurs de la revue des pratiques du stage dans le processus de implatation de la résolution 177/2012, du CEPEX-UFPI, référencé dans la grande expérience avec le développement de ce composant curriculaire dans le cours.

Mots-clés: Formation des professeur. Cours de Pedagogie. Le Stage Supervisé. La Relationentre la théorie et la pratique.

LISTA DE QUADROS E GRÁFICO

QUADRO 01- Produção acadêmica envolvendo o objeto de estudo/Estágio Supervisionado. Combinação de descritores I.	21
QUADRO 02- Produção acadêmica envolvendo o objeto de estudo/Estágio Supervisionado. Combinação de descritores II.	22
QUADRO 03- Produção acadêmica envolvendo o objeto de estudo/Estágio Supervisionado. Combinação de descritores III.	23
QUADRO 04- Estrutura do Currículo do Curso de Pedagogia/UFPI/1975.	83
QUADRO 05- Agrupamento de disciplinas por área de conhecimento e respectivas carga horária	84
QUADRO 06- Currículo de 1983 – áreas de conhecimento, carga horária, créditos.	91
QUADRO 07- Currículo de 2002/áreas de conhecimentos, Ch e créditos	111
QUADRO 08- Prática Pedagógica na Escola/Estágio Curricular/currículo de 2002.	114
QUADRO 09- Currículo de 2009/áreas de conhecimentos, Ch e créditos	119
QUADRO 10- Modalidades de Estágio no Currículo do Curso reformulado em 2009	120
FOTO 01 - Sede da UFPI/Campus Ministro Petrônio Portela	71
FOTO 02 – CCE/UFPI/ Contexto empírico da pesquisa	74
FIGURA 01- Distribuição de créditos no currículo do Curso de pedagogia da UFPI/1975	86

LISTA DE SIGLAS

ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CAFS	Campus Amílcar Ferreira Sobral
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior
CCE	Centro de Ciências da Educação
CEPEX	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
CFE	Conselho Federal de Educação
CGE	Ciclo Geral de Estudos
CH	Carga Horária
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DAM	Departamento de Arte e Música
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCS	Departamento de Comunicação Social
DEFE	Departamento de Fundamentos da Educação
DMTE	Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino
ECSO	Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FORLIC	Fórum das Licenciaturas da UFPI
IES	Instituição de Ensino Superior
ISE	Instituto Superior de Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PI	Piauí
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico

PRCCP	Proposta de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia
PREG	Pró Reitoria de Ensino e Graduação
RAG	Relatório de Avaliação Geral da UFPI
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
T/P	Teórico/prático
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO I – FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: trajetórias do Curso de Pedagogia	31
1.1 O ponto de partida: pedagogia como Ciência da Educação	31
1.2 Formação de professores em nível superior no Brasil: criação do curso de Pedagogia	33
1.3 Formação de professores em nível superior no Brasil: curso de Pedagogia sob as regulamentações da década de 1960	37
1.4 Formação de professores em nível superior no Brasil: contextos, indicações e regulamentação em tempos de redemocratização política do país, pós 1970	41
1.5 DCNs para o curso de Pedagogia: regulamentação pós LDBEN 9.394/96	50
1.6 Formação de professores em nível superior no Brasil: análise sobre a implantação das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais	53
CAPÍTULO II – RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	57
2.1 Relação teoria e prática: o instituído legalmente para a formação de professores	64
2.2 Relação teoria e prática: o feito - Estágio curricular supervisionado na UFPI	66
CAPÍTULO III - CAMINHOS DA PESQUISA	70
3.1 Caracterização da pesquisa	70
3.2 O campo da pesquisa	71
3.3 Desenvolvimento da pesquisa: métodos e técnicas utilizadas	75
3.4 Desenvolvimento da pesquisa: participação dos sujeitos interlocutores	77

CAPÍTULO IV – CONFIGURAÇÕES DA PRÁTICA DO ESTÁGIO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UPI	81
4.1 Cursos de licenciatura em Pedagogia: primórdios da prática no currículo de 1975	82
4.1.1 A presença da prática no currículo do Curso	86
4.2 Reformulações curriculares do curso de Pedagogia da UFPI alterações e permanências no campo da prática	88
4.2.1 A reformulação curricular de 1983	88
4.2.1.1 O campo da prática: concepções e especificações no currículo do curso	93
4.2.1.2 A prática de ensino no curso de pedagogia da UFO: estágio	96
4.2.1.3 Estágio curricular na modalidade de Prática de Ensino na UFPI: regulamentação específica	102
4.2.2 A reformulação curricular de 2002	105
4.2.2.1 A prática no currículo do curso de Pedagogia – 2002	112
4.2.2.2 Estrutura da prática e o Estágio Supervisionado no currículo de 2002	113
4.2.3 A reformulação curricular de 2009: justificativas e tendências	116
4.2.3.1 Estrutura do Estágio Supervisionado no currículo de 2009	120
CAPÍTULO V – QUE FAZER: teoria e prática no Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia da UFPI	124
5.1 Desenho do Estágio curricular Supervisionado no curso de Pedagogia da UFPI/Teresina	125
5.2 Estágio Curricular Supervisionado: práticas <i>instituintes</i> de um modelo no curso de Pedagogia da UFPI/Teresina	127
5.3 Práticas de supervisão, acompanhamento e orientação do estágio	139
5.4 A avaliação do Estágio Curricular Supervisionado no curso de Pedagogia da UFPI	147

CAPÍTULO VI – RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA: universidade e escola onde se encontram?	157
6.1 Participação das professoras das escolas no planejamento do estágio	163
6.2 O Estágio Curricular Supervisionado na Resolução CEPEX/UFPI, 177/12	166
Conclusões	182
Referências	188
Apêndice	196

INTRODUÇÃO

No período em que me ocupei da escrita deste texto ocorria também um intenso processo de mobilização social no país em torno de questões relacionadas à educação como política pública. O período a que me refiro abarcou, de modo particular, a elaboração, a sistematização e as primeiras discussões pós aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), para o decênio 2014-2024, pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.

O PNE, como sabemos, contempla, com metas e estratégias, a organização da educação brasileira em suas diferentes etapas e modalidades, assim como o financiamento e a gestão desta. E pela importância que lhe é atribuída enquanto instrumento legal, cumpre também uma função mobilizadora do debate em torno de um conjunto de temas referentes à educação formal.

A temática da formação de professores, obviamente, compôs a pauta do processo de mobilização social em torno do PNE e ganhou ênfase em eventos acadêmicos, a exemplo do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE¹, realizado em novembro de 2014, e do Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, realizado pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE)², em abril de 2015. Em ambas as atividades, o eixo temático da formação de professores evidenciou a problemática relacionada à área, da qual optamos por fazer um recorte, enfatizando aquela referente à formação de professores da educação básica em nível de graduação, licenciatura, curso de Pedagogia, que foi incorporada a estudos e pesquisas, comunicadas em diferentes modalidades, no decorrer das atividades.

Em um esforço de síntese, e assumindo os riscos que toda redução nos impõe, apontamos alguns elementos que marcaram, com grande presença, o debate e que se relacionam com os focos de interesse da pesquisa ora proposta, como sejam: a estruturação e organização curricular dos cursos de formação de professores, licenciatura; o curso de Pedagogia, em particular; a incorporação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)³ nos

¹ **XVII ENDIPE** -Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino/A didática e a prática de ensino nas relações entre escola, formação de professores e sociedade. Realizado de 11 a 14 de novembro de 2014, em Fortaleza-CE.

² **XXVII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação/Política, avaliação e gestão da educação: novos governos, novas agendas?** Realizado de 08 a 10 de abril de 2015, em Recife-PE.

³ Tanto no ENDIPE (2014) quanto no Simpósio da ANPAE (2015) foi anunciado por conselheiros de Conselho Nacional de Educação-CNE, a existência de um texto referência contendo o projeto de resolução que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, Programas e cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de

projetos dos cursos e seus efeitos; a relação entre as demandas de formação de professores nas instituições formadoras e aquelas das escolas de Educação Básica, entendida como demandas inerentes à relação teoria e prática; a articulação e o tratamento destes elementos no campo das políticas públicas de educação.

Destacamos também as diferentes visões que tecem as argumentações sobre o tema da formação de professores. Essas que, com maior ou menor intensidade, vão evidenciando a existência de uma correlação de forças em disputa, no espaço público de formulação e de gestão das políticas educacionais pela manutenção ou pela alteração dos rumos e formatos que estão sendo dados à educação no país.

Partindo desse pressuposto, entendemos que o currículo de formação de professores, o *locus* de desenvolvimento dessa formação, as modalidades e os aportes legais, entre outros são elementos que expressam concepções de sociedade, de educação, de sujeitos envolvidos no processo educacional e apresentam-se normatizados no contexto da educação brasileira, de modo que tem tensionado esse campo da formação de professores.

Um dos pontos de tensão já identificado por um número consideravelmente amplo de pesquisas na área da educação diz respeito à fragmentação da relação entre teoria e prática na formação de professores, ou seja, ainda que definida como uma relação orgânica, no campo das normas, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível de graduação e de textos de projetos políticos pedagógicos dos cursos, esta parece continuar acentuada, em grande medida, no primeiro aspecto em detrimento do segundo, quando se trata da estruturação interna do currículo dos cursos, como concluem Gatti e Barreto (2009). Além desse aspecto endógeno, a relação entre teoria e prática também se apresenta frágil quando se trata da afinidade entre os currículos de formação dos professores e aqueles das escolas de Educação Básica (SILVA, 2012).

Como parte das configurações desse cenário, a realidade dos cursos de graduação na Universidade Federal do Piauí (UFPI) é representativa da tensão entre os propósitos teóricos e a realização desses no processo de formação inicial de professores. Na UFPI, a questão da relação entre teoria e prática nos cursos de formação de professores apresenta-se como um amálgama tecido por contradições entre o texto dos currículos e outras normas, cujo conteúdo se assenta em abordagens de cunho progressista, por um lado, e considerável relaxamento das condições necessárias à sua realização de modo dinâmico.

segunda licenciatura) e para a formação continuada”. O referido texto encontra-se disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15993&Itemid=1098>. Acessado em 20 de abril de 2015.

Mendes (2005) identifica, descreve e analisa a realidade da prática de ensino nos cursos de licenciatura da UFPI que se realizava na modalidade de Estágio Curricular Supervisionado, ao qual era atribuída a função de articular as dimensões teórica e prática da formação, via inserção inicial dos estagiários nas escolas de Educação Básica. Em seus estudos, a autora identifica contradições relevantes no campo da realização do Estágio Curricular Supervisionado, como sejam:

[...] o estágio supervisionado no âmbito de algumas instituições caracteriza-se como uma forma de conseguir mão de obra barata; distorção dos objetivos do estágio reduzindo-o a atividade burocrática; dificuldades na execução de uma política de acompanhamento/supervisão eficiente dos estagiários; incipiente preparação teórico-metodológica da maioria dos estagiários (MENDES, 2005, p. 148).

Outras pesquisas com foco na relação entre teoria e prática na formação de professores, no âmbito da UFPI, continuaram sendo realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da própria instituição, assim como em Programas de Pós-Graduação em Educação/PPGE de outras instituições.

Numa busca realizada no banco de dissertações da UFPI⁴, em julho de 2014, com o fim de identificar pesquisas cujo objeto de estudo tratasse do Estágio Curricular Supervisionado na formação de professores, encontramos as seguintes dissertações: Araújo (2009); Soares (2010); Maciel (2012); Reis (2013) e Silva (2013). Esses trabalhos trazem à baila problematizações acerca do modo como se desenvolvem, na prática, os currículos de formação de professores. E, de modo propositivo, discutem a importância de realização de programas de formação de professores que se pautem efetivamente pela articulação entre teoria e prática, uma vez que, ao separar esses dois aspectos da atividade, no caso a atividade educativa, “torna sem efeito a teoria e sem consistência de evolução, a prática”, como argumenta Vázquez (2011, p. 241).

Três das cinco dissertações identificadas investigam sobre as contribuições do Estágio Curricular Supervisionado para aprendizagem do ser professor, tiveram como interlocutores graduandos estagiários e tematizaram os saberes docentes adquiridos e produzidos no contexto da prática do estágio. Dessas três dissertações, duas tiveram como

⁴ O modo como as dissertações e Teses estão cadastradas no PPGE/UFPI não nos permitiu localizá-los utilizando combinações de descritores. Na impossibilidade desse exercício adotamos como critério de seleção dos trabalhos a inscrição da terminologia *Estágio Supervisionado* no título das dissertações. Até a data de realização do levantamento não haviam teses sobre Estágio supervisionado cadastradas no referido banco.

campo de pesquisa o curso de Pedagogia da UFPI/Campus de Teresina (SOARES 2010⁵; MACIEL, 2012), e uma no curso de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Caxias - CESC/MA (SILVA, 2013).

Das outras duas dissertações, uma focalizou a questão da articulação entre teoria e prática na formação de professores mediada pelo Estágio Supervisionado, no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí-UESPI/Campus de Parnaíba (ARAÚJO, 2009), com a participação de graduandos estagiários e professores supervisores de estágio da Instituição de Ensino Superior–IES, como interlocutores da pesquisa. A quinta dissertação, cuja pesquisa foi realizada em Teresina/PI, trata das contribuições dos professores que recebem estagiários em suas salas de aula, para a formação inicial destes (REIS, 2013).

Com o fim de ampliar a possibilidade de diálogo entre a realidade do Estágio Curricular Supervisionado vivenciada na UFPI e outras sistematizadas pela produção acadêmica referente a experiências de outras instituições de Ensino Superior a respeito, realizamos busca no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES)⁶, utilizando três grupos de combinações de descritores. No primeiro deles combinamos os seguintes descritores: *formação de professores, política de currículo, curso de Pedagogia*. O resultado encontrado é o que segue no QUADRO 01:

Quadro 01 - Produção acadêmica envolvendo objeto de estudo/Estágio Supervisionado. Combinação de descritores I.

Descritores	Total	Área do Conhec. (Educação)	Programa		Mest. Acad.	Dout.
			Educação	Educação (currículo)		
Formação de professores +	4.310	2.297	2.150	58	3.120	834
Política de currículo +	151	114	106	08	115	35
Curso de Pedagogia	12	12	12	00	08	04

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES, em abril de 2015. Elaboração da autora.

Numa leitura breve dos dados, ainda que possa ser feita de modo superficial, podemos constatar que a temática *formação de professores* tem mobilizado em torno de si volumosa produção acadêmica no Brasil. Com a utilização desse descritor, o banco de Teses da CAPES registra atualmente 4.310 pesquisas produzidas e defendidas, em diferentes áreas

⁵ Refere-se à dissertação de mestrado de minha autoria tratada mais detalhadamente no final deste texto de introdução.

⁶ O cadastro disponível no banco da CAPES refere-se a dissertações e teses apresentadas nos últimos cinco anos, ou seja, do ano de 2010 até a data deste levantamento, atualizado em 14 de abril de 2015, no endereço <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>.

do conhecimento, em programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, num tempo equivalente a mais ou menos quatro anos, 2010-2013.

A multidimensionalidade que encerra essa temática, assim como os processos que lhes dão materialidade, talvez sirvam como explicação para a diversidade de interesses e tensões que se tornam pontos de partida para as investigações no campo, fazendo com que estas sejam pauta sempre presente e atual no contexto da educação brasileira.

Contudo, essa primeira combinação de descritores se esgotou sem que pudessemos contemplar a categoria *Estágio Curricular Supervisionado*, pois, ao incluí-la, constatamos não haver trabalhos disponibilizado na fonte. Fato que nos sugeriu usar outras combinações possíveis, como apresentadas no QUADRO 02, a seguir:

Quardo 02 - Produção acadêmica envolvendo objeto de estudo/Estágio Supervisionado. Combinação de descritores II.

Descritores	Total	Área do Conhec. (Educação)	Programa		Mest. Acad.	Dout.
			Educação	Educação (currículo)		
Formação de professores + curso de Pedagogia + prática de ensino	120	86	85	04	84	26
Formação de professores + curso de Pedagogia + Estágio Curricular Supervisionado	08	06	06	01	05	03

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES, em abril de 2015. Elaboração da autora.

Na segunda combinação utilizamos os descritores: *formação de professores, cursos de Pedagogia, Prática de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado*. As terminologias *Prática de Ensino* e *Estágio Curricular Supervisionado* no mesmo agrupamento também anularam o resultado da busca. De modo separado, a busca utilizando os termos *Estágio Curricular Supervisionado* como categoria de estudo associada à formação de professores fez reduzir de 120 para 08 os trabalhos encontrados.

Por fim, para contemplar a categoria *relação teoria e prática* foi necessário compor outro grupo de combinações, como apresentado no QUADRO 03, como segue:

Quardo 03 - Produção acadêmica envolvendo objeto de estudo/Estágio Supervisionado. Combinação de descritores III.

Descritores	Total	Área do Conhec. (Educação)	Programa		Mest. Acad.	Dout.
			Educação	Educação (currículo)		
Formação de professores + curso de Pedagogia + relação teoria e prática	34	28	30	01	26	06
Formação de professores + curso de Pedagogia + Estágio Curricular Supervisionado + relação teoria e prática	03	02	02	01	02	01

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES, em abril de 2015. Elaboração da autora.

Neste terceiro agrupamento, o novo descritor incluído, *relação teoria e prática*, inscrito posteriormente aos termos *formação de professores + curso de Pedagogia*, também teve um número de trabalhos relativamente amplo em relação à quantidade daqueles encontrados quando acrescentamos à série dos três primeiros descritores, o *Estágio Curricular Supervisionado*, passando de 34 para 03 os trabalhos encontrados.

Ao incluir nas combinações desse terceiro grupo as categorias com as quais entendemos ser necessário dialogar para dar conta do propósito desta pesquisa, que tem como objeto de estudo o Estágio Curricular Supervisionado na formação de professores no curso de Pedagogia e como eixo articulador do estudo a relação teoria e prática na referida formação, decidimos tomar como referencial para dialogar, no campo teórico, os trabalhos encontrados com a série de descritores *formação de professores + curso de Pedagogia + Estágio Curricular Supervisionado*, do segundo agrupamento, uma vez que nesse conjunto de trabalhos também se incluem os três (03) outros trabalhos encontrados, quando a esses descritores foi acrescentado mais um, referente à *relação teoria e prática*, no terceiro agrupamento. Desse modo, do total de oito (08) relatórios de pesquisas indicados na linha dois do segundo agrupamento, trabalhamos com os seis (06) que foram produzidos na área da educação.

Desse conjunto de produções acadêmicas, cinco são dissertações de mestrado: Vasconcelos (2011), França (2012), Borssoi (2012), Cyrino (2012) e Fortes (2012), e uma tese de doutorado, Raymundo (2011). Das cinco dissertações, quatro foram apresentadas no ano de 2012 e uma em 2011, ano em que consta também a defesa da tese. São, portanto, trabalhos que analisam problemas atuais no campo da prática de ensino e, mais especificamente, da prática na modalidade de Estágio Curricular Supervisionado.

Na leitura exploratória destas dissertações e da tese, pudemos constatar que, embora se trate de uma problemática comum, há focos de investigação e objetivos específicos diversos entre os trabalhos, os quais contemplam interesses como: análise de concepções e vivências da Prática de Ensino e do Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de formação inicial; compreensão do desenvolvimento do estágio curricular como campo de conhecimento pedagógico; conhecimento de concepções de Estágio Supervisionado e da identidade docente no processo de formação de professores; análise do Estágio Supervisionado e suas relações com as políticas públicas de formação de professores; análise da (re)configuração dos estágios pós-instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, assim como, das consequências dessa normativa na formação desse profissional; análise de concepções de estágio declaradas por sujeitos das escolas campo. O diálogo com os autores desses trabalhos será retomado na análise dos dados.

Os interesses de pesquisa apresentados no conjunto dos trabalhos selecionados se relacionam ora com maior, ora com menor proximidade, em relação àqueles que buscamos explorar em nossa pesquisa. Contudo, o foco da nossa investigação se fez ampliar tanto em relação às fontes para a análise documental, que contempla um conjunto de normas externas e internas à instituição formadora pesquisada referentes à estruturação, organização e desenvolvimento do estágio nos cursos de formação de professores, quanto em relação aos sujeitos interlocutores da pesquisa, pois tratamos com um grupo ampliado de sujeitos com atuação em ambos os campos: universidade e escola de Educação Básica, e pertencente aos diferentes segmentos que interagem na prática do Estágio Curricular: professores orientadores de estágio na UFPI, gestores do currículo do Curso de Pedagogia na UFPI e professores de escolas de Educação Básica que recebem estagiários da referida instituição de formação superior.

A Resolução do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPEX)/UFPI nº 177/12, explicita, em relação ao Estágio Curricular Supervisionado, a contradição já existente entre a manifestação dos estudantes estagiários ao reclamarem maior acompanhamento dos professores orientadores junto ao grupo nas instituições campo de estágio, estreitamento da relação Universidade e instituições campo de estágio, envolvimento dos demais professores do curso no acompanhamento do estágio, entre outros; e a intencionalidade da norma em reduzir a presença e envolvimento dos professores com a prática do estágio supervisionado, limitados pela impossibilidade de ter reconhecida e creditada como trabalho docente a carga horária integral do estágio. Essa situação traz à baila novas e velhas questões relacionadas à concepção,

natureza e função do estágio na formação de professores. O que de vários modos e em diferentes momentos de minha trajetória de formação, assim como de atuação profissional, tem me instigado a melhor compreendê-las.

Parafraseando Peres (2006), *os caminhos e desassossegos de fazer-me professora* têm sido atravessados por inquietações que me instigam à busca de melhor compreender a complexidade da prática pedagógica educativa e docente. Até então, compreendo-as como instrumentos capazes de promover a emancipação humana, se com esse fim forem operadas, dada a sua natureza política, relacional, produtora e disseminadora de saberes e conhecimentos, entre outros.

Sou partidária da crença na prática pedagógica e docente como algo que se institui sob influência de contextos socioeconômico, político e culturais situados, cujas representações se inscrevem nas legislações da educação pertinentes a cada tempo histórico.

Do mesmo modo, acredito na prática pedagógica e docente como algo provido da capacidade de se fazer *instituinte* (CARNEIRO, 2010, et.al) de diferentes processos, para além do que determinam as legislações, nesses mesmos contextos multidimensionais. A busca pela compreensão da relação entre o *instituído*, no campo de educação escolar e da formação de professores, e o instituinte, no que se refere aos contornos da prática pedagógica docente, tem me colocado em sintonia com a pesquisa na área, seja como pesquisadora ou como professora do curso de graduação, licenciatura em Pedagogia, na UFPI, instituição com a qual tenho construído uma relação de pertencimento.

Por ocasião do curso de mestrado, realizado no PPGEd/UFPI, concluído em 2010, investiguei sobre as possíveis contribuições do Estágio Curricular Supervisionado para a mobilização, desenvolvimento e produção de saberes necessários à prática do ensino, partindo dos pressupostos de que ser professor é algo que se aprende, assim como de que o Estágio Curricular Supervisionado é, em potencial, um espaço propício à aprendizagem da docência, mas que tem sido subestimado na sua capacidade formativa nos cursos de formação de professores.

De modo concomitante aos estudos de mestrado, também ministrei a disciplina de Estágio Supervisionado em administração e planejamento educacional, no curso de Pedagogia, nos dois períodos letivos de 2009. Em ambos os contextos, estudante de pós e professora substituta, na mesma instituição, o Estágio Supervisionado constituiu objeto de estudo, o que me favoreceu um olhar sobre o campo de lugares diferentes, ao mesmo tempo.

A pesquisa de mestrado teve como lócus o curso de Pedagogia do Campus Ministro Petrônio Portela/UFPI. Os interlocutores foram estudantes estagiários do último período do curso e a questão norteadora relacionada às contribuições deste componente curricular para a aprendizagem da docência.

Considero a realização da pesquisa como um processo de autoformação, estimulante no que se refere ao fortalecimento da relação entre pesquisador e objeto de estudo e as exigências que se colocam na continuidade das investigações a respeito. Do mesmo modo, o que decorreu como aprendizagens do processo tomo como indicadores de novas demandas para continuidade das investigações na área, no contexto da instituição.

Com esse entendimento, no texto de considerações finais do relatório da pesquisa sugeri que o processo de enfrentamento dos desafios que se colocam para a instituição, relativos à prática do Estágio Curricular Supervisionado deve contemplar tanto um movimento interno da instituição no sentido de recuperar o valor formativo dessa disciplina, quanto o fortalecimento das relações entre a UFPI e as instituições campo de estágio.

No primeiro caso, as sugestões se aportam essencialmente no campo da organização teórico-metodológica do Estágio Curricular Supervisionado na UFPI, no segundo, são entendidas como consequências que poderão resultar do tratamento teórico-metodológico e, com efeito, atender ao proposto como relações interinstitucionais em função da formação de professores. As referidas sugestões podem ser sintetizadas no que segue: organização do espaço/tempo do estágio no curso; articulação entre o Estágio Supervisionado e as demais disciplinas; realização de projetos de Estágio Supervisionado que contemplem as demandas da escola, assim como o processo de ensino como *práxis criadora*⁷, e uma escuta sensível em relação aos estudantes estagiários e aos professores das escolas campo.

É fato que essas proposições, além de não esgotarem as necessidades referentes à reestruturação do Estágio Curricular na formação de professores, também se associam a outros tantos estudos na área e, de modo particular, na UFPI.

Minha relação com o Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia da UFPI, além daquela vivenciada como estudante de graduação e pós, e como professora substituta, passou a ser, a partir de 2011, como professora efetiva, no Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), em Floriano/PI. Desde que ali assumi, tenho atuado também na disciplina de Estágio Supervisionado, o que tem me rendido um misto de prazer e tensões, ambos instigantes no

⁷ Práxis criadora – termo utilizado por Vázquez (2011) para referir-se a necessidade de que teoria e prática sejam uma unidade.

sentido de não me deixar à margem das exigências de reflexão sobre a prática pedagógica docente e de seus fins na formação de professores.

A relação com a prática do Estágio Supervisionado no CAFS apresenta-se para mim como oportunidade de continuar as reflexões sobre esta, agora de um novo lugar e em um novo contexto, pois o CAFS é recém instalado e os professores, em sua maioria, estão em início de carreira no Ensino Superior. Enfim, é um curso que está se desenhando a muitas mãos e com a possibilidade de debates sobre o feito e o a ser feito, em termos de organização curricular e de funcionamento do curso. Pois, o currículo do curso, que tomou como referencial, aquele instituído no curso de Pedagogia do campus sede da UFPI, em Teresina/PI, apresenta-se tímido em relação às novas perspectivas teórico-práticas, de atuação, em relação à prática do Estágio no Curso. É nesse contexto que surge a problemática de estudo ora proposto e a ser realizado no âmbito do programa de Pós-Graduação, doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), bastante articulado ao estudo de mestrado.

Já na primeira reunião/assembleia do Curso da qual participei, que tinha como pauta a oferta de disciplinas referente ao período letivo 2011.2, foi informado que, no caso do Estágio Supervisionado, este não poderia ser ofertado dentro do horário de matrícula do estudante, porque as horas aulas da referida disciplina, ainda que previstas no currículo do curso, não seriam contabilizadas como carga horária docente. Diante do exposto, susto e estranheza foram as sensações pelas quais fui tomada naquele momento. Desde então, o Estágio Supervisionado passou a ser pauta frequente nas reuniões do curso, dado que não me sentia esclarecida sobre as razões que levavam àquele entendimento, até que essas foram sendo explicitadas sob os argumentos da redução do tempo de duração do curso, de quatro anos e meio para quatro anos, e do entendimento de alguns professores de que “estágio não é disciplina”. Esse entendimento encontra amparo na resolução do CEPEX/UFPI 177/12, que instituiu normas de atualização do funcionamento dos cursos de graduação da instituição, que trata do Estágio Supervisionado não mais como disciplina, mas como uma “atividade especial coletiva”, nos seguintes termos:

Art. 59 As atividades especiais coletivas são as atividades acadêmicas específicas previstas no projeto pedagógico do curso em que um grupo de alunos cumpre as atividades previstas para aquele componente curricular sob a orientação ou supervisão de um ou mais de um professor da UFPI.

§ 1º São caracterizadas como atividades especiais coletivas o estágio supervisionado obrigatório orientado de forma coletiva;

§ 2º As atividades especiais coletivas têm cargas horárias discente e docente definidas no PPC, podendo ser diferenciadas entre os dois, de acordo com especificidades da área. (CEPEX/UFPI, 2012, p.13)

O fato de não compreender, ainda, o que está colocado como diferenciação entre essa modalidade de componente curricular e aqueles chamados disciplinas, no texto da norma, assim como as implicações dessa alteração para a organização e desenvolvimento do currículo de formação do curso, instiga-me a perguntar: Quais implicações dessa nova classificação normativa para a prática do estágio no curso? Quais concepções de Estágio Supervisionado fundamentam as normas que o regulamentam no interior da UFPI? Como estão sendo tratadas as novas regulamentações sobre o Estágio Supervisionado no interior dos cursos de Pedagogia da UFPI?

Motivada por essas questões, a pesquisa realizada tem como objetivo geral: Investigar o modo de estruturação e de desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí/UFPI – Campus de Teresina, no contexto de implementação de novas normas de regulamentação deste na instituição, com foco na articulação das dimensões teórico-práticas na formação inicial de professores. E como objetivos específicos: 1) analisar a relação entre o instituído na legislação, normas e regulamentos, sobre a prática do Estágio Curricular e o modo de realização deste no curso de Pedagogia do Campus Ministro Petrônio Portela UFPI/Teresina; 2) conhecer as concepções de Estágio Curricular Supervisionado declaradas por sujeitos responsáveis pela definição e aprovação das normas de regulamentação do estágio na UFPI; professores orientadores e professores que recebem estagiários nas instituições campo de estágio.

Com esse propósito, definimos como lócus da pesquisa o curso de Pedagogia do Campus Ministro Petrônio Portela, em Teresina/PI, por ser esse o campus com maior tempo de experiência na organização, desenvolvimento e sistematização da prática do Estágio Supervisionado na formação de professores, portanto, referência que tem sido tomada como base para a elaboração do Projeto Político Pedagógico dos *campi* mais novos. Além de ser também o campus onde se concentram as atividades de gestão curricular institucional, das quais nos interessa como interlocutoras da pesquisa a Coordenadora de Estágio Supervisionado no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE), a Coordenadora do curso de Pedagogia do Centro de Ciências da Educação (CCE), a Coordenadora de Estágio Curricular Obrigatório no âmbito da instituição, e a Coordenadora de Currículo e a Pró-Reitora de Ensino e Graduação (PREG). Além das professoras orientadoras de estágio e das

professoras gestoras que lidam com essa disciplina em diferentes instâncias de gestão do currículo de formação docente, na instituição, propomos também a participação de professores que recebem estagiários do curso de Pedagogia nas escolas de Educação Básica, nos períodos 2013.2 e 2014.1.

Pressupomos que, em se tratando de identificar influências ou não das novas regulamentações na operacionalização do Estágio Supervisionado, o campus sede da UFPI constitui um local interessante para a pesquisa.

Partindo do pressuposto de que o objeto de estudo é perpassado pela política de currículo adotada no curso, pelas normas institucionais que atuam no sentido de garantir a implementação daquelas, pelas concepções de estágio que orientam a prática dos sujeitos que atuam em torno desta prática, em diferentes segmentos, intra e extra institucionais, creditamos ao trabalho ora proposto a possibilidade de ampliar o debate acadêmico sobre a prática do estágio em novas perspectivas, de modo a situa-lo como eixo articulador do currículo do curso e, conseqüentemente, de fortalecer as práticas institucionais desse componente curricular no interior UFPI.

Para tanto, além de consultar documentos referentes à normatização do Estágio Curricular Supervisionado, com elaboração em diferentes instâncias, o diálogo com o conhecimento já produzido a respeito desse objeto de estudo na instituição será um imperativo, assim como também o é, o diálogo com pesquisas relacionadas ao tema, disponíveis e ao nosso alcance, no contexto da investigação.

Em torno da categoria *formação de professores*, buscamos articular as especificidades: cursos de Pedagogia, relação teoria e prática, Estágio Supervisionado e normatização referente a este como categorias de estudo. Para fundamentá-las teoricamente e analisar os dados empíricos referentes, buscamos apoio em autores como: Franco (2008; 2011); Libâneo e Alves (2012); Pimenta (2012); Saviani (2008); Lima (2012); Vázquez (2011); Goergen (1979); Linhares (2010), Zabalza (2014), entre outros.

Na sequencia, além desse texto introdutório, prosseguimos com o registro da pesquisa em capítulos distintos, como indicado a seguir:

Capítulo I – Situamos a formação de professores no Brasil em nível superior, destacando elementos de sua problemática histórica relativa à identidade, finalidades, perfil do egresso, entre outros.

Capítulo II - Discutimos concepções teóricas da relação entre teoria e prática na formação de professores, destacando a presença das demandas da Educação Básica como basilar dessa

relação, assim como *os sentidos de prática* (POPPE, 2011), na modalidade de Estágio Supervisionado, presentes na legislação de formação de professores vigente, no período de realização da pesquisa.

Capítulo III - Apresentamos as escolhas metodológicas que orientaram a proposição, a realização e a sistematização da pesquisa.

Capítulo IV, V e VI - Apresentamos a análise e discussão dos dados, com base nos seguintes eixos: estrutura do currículo de formação do curso implantado inicialmente em 1975 e respectivas reformulações em 1983, 2002 e 2009; organização e desenvolvimento do programa de formação do Estágio Curricular Supervisionado no âmbito do Projeto Político Pedagógico do Curso e da disciplina; Relação teoria e prática na formação no contexto de implantação da Resolução CEPEX/UFPI, 177/12. Por fim, no texto de conclusões, apresentaremos os achados e as aprendizagens do processo de investigação.

CAPÍTULO I

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: trajetórias do Curso de Pedagogia.

Um desafio que se coloca para qualquer projeto seria a necessidade de retorno à história visando melhor compreender o presente, o que seria indispensável para poder se projetar para o futuro. Não é possível uma escola de qualidade, seja de que nível for, ou um curso de formação de professores que possa responder ao momento que vivemos se não mergulharmos em nossa história, compreendendo as demandas que se colocam no presente, para então podermos planejar um futuro que responda às necessidades e expectativas que se colocam na contemporaneidade. (GARCIA; ALVES, 2012).

É certo que as explicações para muito do que temos como realidade no tempo presente encontram-se no passado, tanto aquele mais longínquo quanto o mais próximo. Por essa razão, a contextualização histórica de objetos de estudos, a exemplo do que aqui trazemos tem sido, via de regra, um ponto de partida importante para a produção do pensamento e da construção de textos acadêmicos. Em nosso caso, mais que procedimentos, representa também a necessidade de situar o Estágio Supervisionado no contexto macro da formação inicial de professores, que por sua vez não prescinde de revisitarmos teoricamente marcos políticos, históricos e legais, que contribuem para a compreensão de suas configurações no contexto atual. Desse modo, tratamos, no texto que segue, de pontuar sobre a formação de professores no Brasil, em nível superior, no curso de Pedagogia, espaço no qual situamos prática de estágio investigada.

1.1 O ponto de partida: pedagogia como Ciência da Educação

A Pedagogia como ciência nasce no final do Séc. XIX, na França. Na sua primeira fase, os cursos de Ciência da Educação, ou de Pedagogia, são complementares, ou seja, “[...] não são criações de cátedras ocupadas por professores titulares” (PLAISANCE; VERGNAUD, 2005, p.18-19).

A primeira tentativa de criação do curso de Pedagogia, especificado pelo nome que, em tese, lhe associa diretamente à função de investigação e domínio de uma área de

conhecimento durou pouco, algo em torno de duas décadas⁸. Na sua origem, segundo os autores suprarreferidos, o curso tinha como objetivo “[...] a ‘preparação profissional’ dos mestres de ensino secundário, como complemento da ‘direção de estudos’ que os estudantes destinados ao magistério recebiam na faculdade em história e em literatura, por exemplo” (p.19). Em perspectiva, escrevem os autores, quando passasse a ser definido para um público mais amplo, o curso da Sorbonne deveria formar tanto os professores da escola primária como os professores da escola secundária. Deste modo, a função de investigação da problemática educacional, própria da Pedagogia, era atribuída à Sociologia, como defendia Durkheim, para quem a Pedagogia é [...] uma teoria prática, interessada na realização do fenômeno educativo, em contraposição à teoria científica, interessada no conhecimento do fato educativo” (SAVIANI, 2008, p. 5).

Referindo-se ao surgimento da Pedagogia como Ciência da Educação, Nóvoa (2001, p. 76), ressalta a importância do reconhecimento desta na comunidade científica, à época do seu surgimento na França, ilustrando com Charbonnel (1988, p, 19), “o marco mais importante desse fato histórico diz respeito ao consenso, no campo da ciência, de que a Pedagogia se pode ensinar, portanto, o reconhecimento da existência de uma Ciência da Educação”, cita.

Na Alemanha, as primeiras cátedras universitárias de Pedagogia são criadas no início do XX, vinculadas às faculdades de Filosofia, rendendo um forte peso à Filosofia da Educação. No entanto, a tradição alemã “[...] persiste amplamente no sentido de uma autonomia disciplinar no campo de uma dissociação relativa no que diz respeito às Ciências da Educação”.

Ambas as tradições dão suporte ao debate que entorna a questão da cientificidade da Pedagogia, assim como da sua autonomia como Ciência da Educação, o que implica compreender o processo pelo qual se fez instituir a substituição do termo Pedagogia por Ciências da Educação, também na França, na década de 1960, e depois em outros países europeus,

Colocando a educação como objeto de estudo de um conjunto de Ciências humanas e sociais, de alguma forma pondo em segundo plano a autonomia epistemológica da pedagogia, provocando certa dispersão temática no estudo da problemática educativa, incluindo questões da didática” (LIBÁNEO, 2012, p. 35).

⁸ O primeiro Curso de pedagogia foi instituído em 1883, na Sorbonne, ministrado por Henri Marion e transformado em Cátedra Universitária em 1887. Em 1896, Ferdinand Buisson sucede Henri Marion e em 1902, aquele é sucedido por Émile Durkheim. Após cinco anos, em 1907, a Cátedra passa a receber a denominação de Sociologia e Ciência da Educação, por influência de Durkheim. Doze anos mais tarde, em 1919, após a morte de Durkheim, o curso passa a ser denominado de Economia Social.

No Brasil, essa questão toma corpo a partir da década de 1970, compõe com forte presença a pauta dos debates sobre as reformas educacionais e divide, até hoje, opiniões entre pesquisadores da educação. O saldo maior do debate tem se dado pelo crescimento da pesquisa na área e pelo que dela decorre como contribuição para a organização da Educação Superior no país, de modo especial, da organização dos cursos de formação de professores, que têm também suas particularidades históricas, sobre o que apontamos a seguir.

1.2 Formação de professores em nível superior no Brasil: criação do Curso de Pedagogia.

No período em que na Europa, a Pedagogia entrava em cena no sentido de se instituir como Ciência da Educação, no Brasil a formação de professores se dava via Escola Normal, em curso de nível secundário de no máximo dois anos. As primeiras escolas normais foram criadas em Niterói (1835), Bahia (1836), Ceará (1845) e São Paulo (1846), sob inspiração do que vinha sendo feito nos países europeus para resolver a questão da formação de professores para a escola primária que, à época, entre nós, eram ainda em número reduzido, com limitações no que se refere ao seu objetivo, conteúdo e metodologia. Até o final do Século, sucede a criação de escolas normais em diferentes estados do país, cujas existências são marcadas por intermitências, vindo a se estabelecer de modo mais estável no Século XX. (SAVIANI, 2008; RIBEIRO, 2007).

As aspirações pela formação de professores em nível superior, no Brasil, já haviam se manifestado desde o final do Séc. XIX, como proposto na Reforma da Instrução Pública do estado de São Paulo, em 1890, no início da República (SAVIANI, 2008). Porém, essa modalidade de formação só vai se efetivar em 1939, quase cinquenta anos mais tarde.

As primeiras décadas do Século XX, no Brasil, assistiram a uma movimentação intensa de educadores em torno do processo de organização do Campo Educacional no País. Logo, entre as demandas emergentes figurava a questão da formação de professores para o ensino secundário e para o ensino normal. Naquele cenário, ocorreu a implementação de reformas educacionais no âmbito dos estados, por iniciativa de educadores investidos de cargos de gestão, e em boa parte vinculados ao Movimento da Escola Nova, o que favoreceu a abertura do espaço acadêmico do curso de Pedagogia no Brasil, ressalta Saviani (2008).

Antes porém de tratar da instituição do curso de Pedagogia em 1939, interessa pontuar alguns aspectos que saltam aos olhos, quando nos detemos em análise de alguns

esforços de organização da formação de professores no período imediatamente anterior à criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, à qual se vinculou o curso de Pedagogia. Trata-se aqui de esforços no sentido de substanciar a formação de professores em todos os graus, vinculando as Escolas de Formação de Professores aos Institutos de Formação de Professores, de São Paulo e do Rio de Janeiro, e estes às Universidades num e noutro estado nos anos de 1934 e 1935, respectivamente.

A Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934⁹, concebeu a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como uma espécie de espinha dorsal:

Cultivando todos os ramos do saber, promovendo o ensino de disciplinas comuns aos demais institutos universitários e colaborando na formação de professores tanto das escolas secundárias como das próprias instituições de ensino superior, [...] se constituiria, ao mesmo tempo, no alicerce e na cúpula da universidade. (SAVIANI, 2008, p. 25).

De acordo com a concepção dos fundadores da USP, a formação específica exigida por cada carreira profissional não devia ocorrer isolada de uma ampla e sólida base de conhecimentos que garantissem aos ingressantes nos respectivos cursos o acesso a um alto padrão de cultura. Com base nessa concepção, o curso de formação de professores haveria de superar o caráter pragmático e utilitário que a este vinha sendo atribuído, a exemplo da referência feita pelo então Ministro Francisco Campos, na exposição de motivos elaborada por ocasião da escrita do Decreto relativo ao Estatuto das Universidades Brasileiras¹⁰. Ao referir-se à Faculdade de Educação, Ciências e Letras, no contexto de reorganização das Universidades Brasileiras, o ministro a trata como uma “condição possível e não obrigatória”. (SAVIANI, 2008, p. 21).

De acordo com esse mesmo autor, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP não incluiu na sua estrutura inicial uma seção de Educação. A formação de professores na USP se deu no âmbito do Instituto de Educação ao qual estava vinculada a Escola de Professores, o curso complementar, o Jardim de Infância e as escolas primária e secundária, sendo os três últimos constituídos como espaços reservados à prática de ensino e estágio profissional dos estudantes da Escola de Professores.

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, nos moldes como foi inicialmente concebida, não encontrou “terreno fértil” para seu desenvolvimento, recebendo resistência das faculdades profissionalizantes de então, que segundo Saviani (2008, p. 29), “[...] não aceitavam a concentração das disciplinas básicas na nova faculdade”. Desse modo a

⁹ Criada pelo Decreto Estadual nº6.283, de 25 de janeiro de 1934.

¹⁰ Decreto n. 19.851 de 11 de abril de 1931.

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP tornou-se em cinco anos, após a sua criação, uma “[...] escola profissional com o objetivo de formar professores para o ramo secundário do Ensino Médio”, assim como as demais faculdades profissionalizantes. Nesse contexto o Instituto de Educação foi extinto¹¹ legalmente e absorvido como uma Seção de Educação da referida Faculdade que, mais tarde, se adequou ao modelo da Faculdade Nacional de Filosofia do Rio de Janeiro, instituída como “padrão federal” para as demais faculdades do país.

Uma outra experiência que guarda sintonia com os propósitos políticos-educacionais de criação da USP é aquela que trata da criação da Universidade do Distrito Federal, à época Rio de Janeiro, por iniciativa de Anísio Teixeira, então Diretor Geral da Instrução Pública do referido distrito.

Anísio Teixeira, um dos Pioneiros da Educação Nova, se opunha ao modo de organização da formação de professores nas Escolas Normais que pretendiam ao mesmo tempo, contemplar o caráter de formação de cultura geral e de cultura profissional. No entendimento do ministro, no intento de atender a essa dupla dimensão da formação, apresentavam deficiência em ambas. Para enfrentar essa problemática Anísio Teixeira propôs um “programa ideal” a ser implantado nas Escolas Normais, compreendendo “Cursos de fundamentos profissionais; Cursos específicos de conteúdo profissional e Cursos de integração profissional” (p.32-33), e transformou a Escola Normal do Rio em Escola de Professores, vinculada ao Instituto de Educação, com a seguinte estrutura de apoio:

Jardim de Infância, escola primária, escola secundária, que funcionava como ‘campo de experimentação, demonstração e prática de ensino aos cursos da Escola de professores’; um instituto de Pesquisas Educacionais; Biblioteca Central de Educação; Bibliotecas, filmoteca, museus escolares e rádio difusão. (SAVIANI, 2008, p. 33)

A Escola de Professores foi então vinculada à Universidade do Distrito Federal em 1935¹², esta que entre os fins declarados incluía o provimento da formação do magistério em todos os graus. No entanto, esse projeto de Universidade, a que foi atribuída a denominação de Universidade de Educação, foi extinto¹³ pelo então Ministro da Educação Gustavo Capanema, quatro anos após o início de seu funcionamento, e seus cursos foram incorporados à Universidade do Brasil¹⁴, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro.

¹¹ O instituto de Educação Paulista foi extinto pelo decreto Estadual n.º 9.269, de 25 de junho de 1938.

¹² A universidade do Distrito Federal foi criada pelo Decreto nº 5.513, de 4 de abril de 1935

¹³ O Decreto n. 1.063 de 20 de janeiro de 1939, extingue a Universidade do Distrito Federal.

¹⁴ A Universidade do Brasil foi criada pela Lei n. 452 de 05 de julho de 1937.

Nesses marcos históricos situamos a formação de professores em nível superior no Brasil, ou seja, a mesma se dá pelas tentativas de organização de Escolas de Professores, no âmbito de Institutos de Educação que foram incorporados pelas Universidades de São Paulo e do Distrito Federal em 1934 e 1935, respectivamente, e prossegue com a criação da Faculdade Nacional de Filosofia do Rio de Janeiro, instituída pelo Decreto-Lei nº 1.190 de 04/04/1939. A Faculdade Nacional de Filosofia foi instituída com os seguintes objetivos:

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica;
- b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;
- c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino. (BRASIL, 1939, p. 1)

A estrutura da Faculdade Nacional de Filosofia se compôs de quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, além da seção especial de Didática. Todos os cursos da instituição eram ofertados nas modalidades de bacharelado e licenciatura. A formação de bacharéis se dava com a conclusão dos três primeiros anos, nos quais se cumpria o currículo de disciplinas específicas de cada curso. Aos que postulassem o título de licenciado era exigida a complementação de mais um ano para estudos das disciplinas da seção especial de Didática que os habilitava para o magistério no nível secundário e no Ensino Normal. Essa modalidade de formação ficou conhecida como o esquema 3+1, e constitui-se legalmente, como ressaltava Bissoli da Silva (2003, p. 11) no “[...] ‘padrão federal’, ao qual tiveram de se adaptar os currículos básicos dos cursos oferecidos pelas demais instituições do país”. O curso de Pedagogia estruturou-se e permaneceu nesse formato até 1969, quando sua estrutura se modificou para adequar-se à Lei da Reforma Universitária¹⁵.

O formato de organização dos cursos de formação superior, nas modalidades bacharelado e licenciatura, criou na sua origem um problema estrutural para o curso de Pedagogia, relativo à identidade do curso e, por conseguinte, ao perfil do egresso deste, questão até hoje não resolvida. De acordo com análise apresentada por Saviani,

O modelo implantado com o Decreto n. 1.190, de 1939, instituiu um currículo pleno fechado para o Curso de Pedagogia, em homologia com os cursos das áreas de Filosofia, Ciências e Letras e não os vinculando aos processos de investigação sobre os temas e problemas da educação. Com isso, em lugar de abrir um caminho para o desenvolvimento do espaço acadêmico da pedagogia, acabou por enclausurá-lo numa solução que se supôs universalmente válida em termos conclusivos, agravando progressivamente os problemas que se evitou enfrentar. (SAVIANI, 2008, p. 41)

¹⁵ Lei 5.540, de 28 de Novembro de 1968 - Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

Análise semelhante é feita por Bissoli da Silva (2003) na qual a autora identifica e discute inadequações do curso de Pedagogia em diferentes aspectos, como as que se referem ao campo da estrutura do currículo; às demandas de atuação profissional; e ao campo de estudos específicos da Pedagogia.

A esse respeito, e com base nas teorias trazidas nesse texto, destacamos no decurso entre 1934 e 1962 a seguinte problemática: o curso apresentava um currículo generalista, quando se trata da formação de bacharéis, entendendo-se que estes se ocupariam profissionalmente de funções com caráter acentuadamente técnico; escassez de atendimento/postos de trabalho para os profissionais formados bacharéis em Pedagogia; indefinição em relação às disciplinas que os licenciados em Pedagogia poderiam lecionar no Ensino Normal; ambiguidade na relação entre os aspectos teóricos e práticos da formação.

Em torno dessas questões é possível identificar um debate tenso e contínuo, no período em referência, o qual se estende e ressoa nas reformulações sequentes do referido Curso.

1.3 Formação de professores em nível superior no Brasil: Curso de Pedagogia sob as regulamentações da década de 1960.

Em 1962, ocorre a segunda regulamentação do curso de Pedagogia, de autoria também do professor Valnir Chagas. Os argumentos em torno da ‘crise de identidade’ do curso ganham certa centralidade no texto do autor, cuja visão a respeito indica a perspectiva de que a formação do professor primário deve se dar em nível de graduação e dos técnicos em educação em estudos de pós-graduação. A segunda regulamentação, por sua vez, não altera a estrutura do curso, apenas flexibiliza o currículo, que passa a ser de quatro anos, não mais condicionando às disciplinas relativas ao curso de didática no último ano, ou seja, disciplinas de ambos os cursos poderiam ser cursadas de forma concomitante. Quanto aos profissionais a serem formados, continuam professores para o ensino das disciplinas pedagógicas do curso Normal e Técnico em Educação, sem, contudo, identificar de forma mais precisa a que profissional se refere, sobretudo quando se trata do campo de atuação deste último.

A propósito da flexibilização do currículo pela nova regulamentação, em quase nada se modificou a disposição das disciplinas. Na estrutura curricular predomina o modelo no qual as disciplinas de formação pedagógica aparecem concentradas, cuja oferta se dá, via de regra, após aquelas dos fundamentos da educação.

No final do ano de 1968 foi promulgada a Lei nº 5.540/68, conhecida como Lei da Reforma Universitária, sob a qual se reorganiza todo o Ensino Superior no país. Com o fim de adaptar-se à nova lei, o curso de Pedagogia recebe uma terceira regulamentação, também elaborada pelo Prof. Valnir Chagas, apresentada pelo Parecer nº 252/69.

A política adotada pós 1964 “intensificou o processo econômico de concentração de propriedade, capital, renda e mercado”, do que decorreu, por exemplo, a restrição do acesso ao Ensino Superior e a precarização da qualidade deste. A reforma Universitária serviu a estes fins, que no caso da graduação em Pedagogia, além de reforçar o seu caráter tecnicista, fragmentou-a, dentre outras formas estabelecendo a criação da licenciatura curta. Essa medida normativa, em meio a outras, ao reduzir o tempo de duração do curso, incide também na redução de seu financiamento.

Deste modo, as regulamentações do curso de Pedagogia seguem atendendo às exigências da produção e do desenvolvimento econômico em cada período, cujo controle em relação à educação pública, se faz via política de contenção e de liberação (CUNHA, 1975). Estratégias adotadas pelos governos, por não ser possível ignorar totalmente as demandas emergentes por educação nos seus diferentes níveis.

O quadro conjuntural da época era de extrema centralização do poder político em regime de ditadura militar. Na economia, predominava a expansão do mercado sob a lógica tecnicista, para a qual a eficiência e eficácia¹⁶ são em si fundamentos básicos e, conseqüentemente, critério para seleção e permanência de profissionais nos postos de trabalho. Na visão mercadológica, produzir mais em menos tempo e com o menor custo possível é a regra utilitária, da qual a educação não escapou, sendo colocada em função das necessidades específicas deste como afirma Bissoli da Silva (2003), ao analisar a criação das habilitações por área de atividades educacionais e respectivo reforço do caráter técnico da formação do pedagogo.

É nesse contexto que, por meio do Parecer nº 252/69, se fez abolir a separação entre os currículos de bacharelado e de licenciatura nos cursos de Pedagogia. Partindo do entendimento de que “a profissão que corresponde ao setor de educação é uma só” (SILVA, 2003, p.26), o relator Valnir Chagas sugere que o curso para formação do profissional da educação também seja único, cujo egresso receberia o título de licenciado, não se justificando,

¹⁶ Os termos eficiência e eficácia são aqui utilizados com o sentido atribuído por Gandin (2010). Para o autor, a primeira está relacionada ao fato de fazer algo bem-feito dentro dos limites previstos para uma dada execução. Enquanto que a segunda está para além de fazer bem-feito, inclui a escolha de executar ações que levem ao cumprimento de uma finalidade.

segundo o mesmo, a permanência de modalidades diversas de formação para um mesmo profissional. Sob esse argumento, o curso de Pedagogia passa a formar o ‘professor para o Ensino Normal’ e com a instituição das habilitações, o ‘especialista em educação’, sendo estas ofertadas aos interessados, após o cumprimento de disciplinas que formavam uma base comum de conhecimentos.

As disciplinas específicas compunham a parte diversificada do currículo, que tinha a finalidade de atender à formação para o desenvolvimento de atividades em quatro áreas, a saber: orientação, administração, supervisão e inspeção. Estas atividades poderiam ser desenvolvidas tanto nas unidades escolares quanto nos Sistemas de Ensino. No primeiro caso, quando o curso fosse de curta duração, ou licenciatura curta, enquanto que para o segundo caso, a formação se dava na modalidade de licenciatura plena. Esse formato de curso só seria alterado legalmente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96. Porém, muito antes da promulgação dessa lei algumas instituições de ensino superior já haviam alterado seus currículos, para ofertar, por exemplo, disciplinas relativas à formação de professores para a educação pré-escolar, demanda emergente das novas conjunturas sociais.

Ao relançar o olhar sobre elementos já destacados anteriormente, que tecem a problemática do Curso de Pedagogia na sua origem, podemos constatar a influência do modelo econômico que se instalava no país, cuja consolidação dependia, e continua a depender, da disponibilização de mão-de-obra qualificada, em termos de conhecimento básico de cunho técnico, operacional, sobre a organização da Educação Superior.

Se não, vejamos: as orientações político-pedagógicas sob as quais foram estruturadas as Escolas de Professores integradas à estrutura da USP e da Universidade do DF, atribuindo-lhes caráter de Ensino Superior, definiram de forma objetiva os fundamentos dos projetos de formação, o perfil e o campo de atuação dos egressos. Do mesmo modo, reconheciam a investigação da realidade educacional como fundamento para estruturação curricular do curso, embora naquele período houvesse uma considerável ausência de diagnósticos mais consistentes sobre a realidade educacional, como analisa Ribeiro (2007). Essa talvez fosse uma das razões pelas quais os educadores de então declararam empenho em propor currículos de formação de professores focados em práticas de investigação. No entanto, entre outros, haviam impedimentos político- econômicos, para que no novo espaço universitário esse ideário fosse acolhido e levado a cabo. De modo que, a ambientação universitária dos cursos de formação de professores, concebidos como espaços de acesso à

cultura geral, de investigação e de preparação profissional para todos os níveis de ensino, cedeu lugar a uma relação de utilitarismo e imediatismo.

Estes são fatos que, levados em consideração no momento em que se analisa a trajetória do curso de Pedagogia no Brasil, nos leva a questionar os distanciamentos entre o propósito político declarado pelos legisladores no sentido de enfrentar, com as contribuições da educação escolar, o estado de ‘baixa cultura’ da sociedade brasileira e as estruturas curriculares instituídas que tendem mais a um “arranjo” medíocre em relação ao que lhe deveria servir de base, ou seja, a realidade em sua face real e não desconhecida, a exemplo do que descreve o Ministro Francisco Campos, ao propor o texto do Estatuto das Universidades Brasileiras, em 1931.

O ensino no Brasil é um ensino sem professores, isto é, em que os professores criam a si mesmo, e toda a nossa cultura é puramente autodidata. Faltam-lhe os largos e profundos quadros tradicionais da cultura, nos quais se processam continuamente a rotação e a renovação dos valores didáticos, de maneira a constituir para o ensino superior e secundário um padrão, cujas exigências de crescimento e de aperfeiçoamento se desenvolvem em linhas ascendentes (CAMPOS, 2000, apud, SAVIANI, 2008, p. 22)

Órfão de objetivos que lhes articule com as demandas reais da educação diagnosticadas em cada período e modificado superficialmente ao sabor de ordenamentos conjunturais, que dão sustentação a uma estrutura econômico-social de natureza extrínseca, o curso de Pedagogia se encaminha ao longo do tempo padecendo de indefinição em aspectos essenciais que lhe perpassam a própria estrutura, relacionados: à sua natureza – como ciência; aos fins a que deve servir, e aos meios – estruturação curricular; e à gestão.

O modelo de currículo instituído no curso de Pedagogia, que lhe serve de base até nossos dias, alimenta uma cultura de distanciamento entre os aspectos teóricos e práticos da formação pedagógica, estes que, de modo individual, passam a ter sua validade superestimada por uns e contestada por outros, a depender dos interesses manifestos em relação à graduação e da função que cumprem no curso. Do mesmo modo, continua em questão a prevalência do propósito em formar o pedagogo professor e ao mesmo tempo especialista, numa mesma estrutura curricular, entre outros, que demarcam intensas mobilizações de educadores pela reformulação do currículo dos cursos de Pedagogia, desencadeando novas regulamentações dos cursos de formação de professores, licenciatura e, particularmente, do curso de Pedagogia.

1.4 Formação de professores em nível superior no Brasil: contextos, indicações e regulamentação em tempos de redemocratização política do país, pós 1970.

Por volta da década de 1970, ocorre no país a ampliação da demanda por educação escolar em decorrência, por exemplo, do crescimento das populações urbanas, o que, por sua vez, tem como uma das causas a propagação da cidade como o lugar “bom” e “promissor” para se viver. Como desdobramento do fenômeno da urbanização, cresce também a procura pelos cursos de formação de professores.

No quadro das políticas educacionais, as medidas de profissionalização compulsória no Ensino de 2º Grau, que extinguiu a formação de professores nas Escolas Normais¹⁷, assim como de redução do tempo de formação, em nível de graduação para dois anos, com a criação da licenciatura curta, tiveram implicação direta tanto na formação dos professores quanto para o Ensino no 1º Grau, para o qual estes se habilitariam a ensinar. Pimenta (2012, p.66), ao tratar desses fatos, lhes atribui responsabilidade pelo desmonte de “[...] um ensino que já vinha sendo precário” e cuja legislação “[...] não acenou com nenhuma possibilidade de melhoria real”, embora isso não isente a responsabilidade de outros sujeitos sociais em relação ao fato de os governos não terem encontrado resistências à aplicação dessas medidas, destaca a autora.

É fato que, no auge do autoritarismo dos governos militares, a reação às atrocidades da lei tinha muitas limitações. Porém, com a participação de órgãos de pesquisas, cujos dados denunciavam a precariedade da educação no país, assim como de universidades que vinham se fortalecendo com a pós-graduação, nas quais se dava a produção de trabalhos sobre formação de professores e, ainda, das associações de educadores, que se mobilizavam em torno de várias questões afetas à formação e condições de trabalho dos professores, começam a surgir reações ao instituído legalmente como modelo de formação de professores.

Sob ares de relaxamento do poder central, a partir da segunda metade da década de 1970, as demandas reprimidas por educação em todos os níveis, passaram a ser pautadas por educadores, associações profissionais, movimentos populares e outros, dando visibilidade à problemática da educação, em atividades de cunho acadêmico, em âmbito local, regional e nacional.

¹⁷Lei nº 7.044 de 18 de Outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau

O I Seminário de Educação Brasileira, realizado em Campinas/SP, em 1978, e a I Conferência Brasileira de Educação, em 1980, marcam de modo importante o início da mobilização em torno das questões relacionadas à formação de professores. Nestes eventos foram sendo pontuados temas que, na sequência de várias outras atividades foram constituindo a pauta de mobilização nacional pela formação de professores, que passou a ser coordenada por um “Comitê Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores- CONARCFE”, também criado em âmbito regional, à medida que a mobilização se ampliava. Mais tarde, a partir de 1990, o movimento nacional passou a ser coordenado pela “Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE”, (BRZEZINSKI, 1996; BISSOLI DA SILVA, 2003), legitimada socialmente e reconhecida como uma das entidades representativa da categoria até hoje.

Consideramos que este movimento, com forte mobilização de educadores, pesquisadores, estudantes e outros atores sociais diretamente envolvidos com a educação pública tenha se estruturado pela base, a que se atribui a credibilidade da qual goza e as apostas em possibilidades reais de poder influenciar uma reforma educacional, também de base, ou seja, com condições de atingir a estrutura dos problemas postos à formação de professores da educação de 1º e de 2º grau, à época.

Ao longo do período entre 1978 a 1996, que marca o início da mobilização dos educadores e a promulgação da Lei de Diretrizes da Bases da Educação Nacional –LDBEN 9.394/96, a ANFOPE sistematizou uma pauta política para a educação, segundo a mesma, em defesa de “uma discussão política global de formação dos profissionais da educação, contemplando a formação inicial, condições de trabalho, salário e carreira e formação continuada”. Para tanto defende que a formação de profissionais da educação se referencie numa base comum, entendida como

Princípio norteador da formação dos profissionais da educação, sendo concebida "não como currículo mínimo", e sim como uma concepção básica de formação que orienta a definição de conhecimentos fundamentais para o trabalho pedagógico, da articulação da teoria e prática, e das relações entre educação e sociedade. (ANFOPE, 2000:27).

Além da *base comum*, também é central a orientação da *docência como base da formação* que passa a compor, com outras, o conjunto de princípios definidos pela ANFOPE¹⁸ para a formação de professores, como sejam:

¹⁸ ANFOPE - documento para subsidiar discussão na audiência pública regional – recife – 21/03/01. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Recife.pdf>>. Acessado em: 24 de Março de 2015.

A formação para a vida humana, forma de manifestação da educação omnilateral dos homens; a docência como base da formação; o trabalho pedagógico como foco formativo; a sólida formação teórica, a ampla formação cultural; a criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso; a incorporação da pesquisa como princípio de formação; a possibilidade de vivência, pelos alunos, de formas de gestão democrática; o desenvolvimento do compromisso social e político da docência; a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho; a avaliação permanente dos cursos de formação; o conhecimento das possibilidades do trabalho docente nos vários contextos e áreas do campo educacional. (ANFOPE 2000: 37).

Estes princípios foram reafirmados pela associação em março de 2001, por ocasião da elaboração de um documento contendo a apreciação da entidade sobre a versão preliminar da proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica, em curso de nível superior¹⁹, apresentada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Em seu texto, a ANFOP questiona a concepção de “competência” que norteia toda a proposta de formação apresentada pelo CNE, contrapondo a essa concepção a reafirmação de “pilares fundamentais para análise das propostas de estrutura e organização curricular e institucional dos cursos de formação de profissionais da educação”, que dão sustentação aos princípios básicos da *base comum* e da *docência como base da identidade do profissional da educação*, requeridos pela entidade. Os pilares de que trata o texto podem ser assim sintetizados: sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade teoria e prática; gestão democrática; trabalho coletivo e interdisciplinar; compromisso social do profissional da educação; e formação continuada.

Em 08 de maio de 2001, o CNE/CP emitiu o parecer nº 009/2001, com a função de subsidiar a elaboração das DCN para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. As referidas Diretrizes foram instituídas pela Resolução CNE/CP 01/2001, de 8 de maio de 2001, e figuram como parte de uma segunda geração de reformas da educação no Brasil, haja visto que, de acordo com o texto do Parecer nº 09/2001, que orienta a elaboração daquela, a primeira geração de reformas educacionais iniciadas na década de 1980 completa-se com a promulgação da LDB 9.394/96.

¹⁹ ANFOPE – documento contendo análise da versão preliminar da proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em curso de nível superior. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/AnpeGoia.pdf>>. Acessado em: 24 de Março de 2015.

Como sabemos, as reformas educacionais que vêm se consolidando a partir dos anos de 1980 são parte de uma Reforma do Estado mais ampla orientada por organismos internacionais de apoio aos países não desenvolvidos, ou em vias de desenvolvimento, no sentido de que estes criem e/ou promovam as condições de (re)alinhamento da educação aos objetivos do desenvolvimento e de consolidação de projetos de globalização econômica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, nesse caso, comparecem no cenário das reformas educacionais como instrumento normativo, cuja sistematização substancia as condições para a continuidade das reformas na área da educação, o que não seria possível de se realizar a contento dos reformadores, sem a participação dos professores, reconhecidos ora como protagonistas ora como obstáculos para a referida reforma (EVANGELISTA;SHIROMA,2007).

Neste estudo, partimos do entendimento de que há, no campo político mais geral, projetos em disputa, de um lado aquele sistematizado pelos professores, representado por suas entidades profissionais, com considerável grau de consenso entre estes e, de outro lado, o projeto do Estado, sob orientação de uma política neoliberal. Cientes, empenhamos esforços em identificar e discutir alguns elementos pelos quais, supomos, se faz operar a prevalência da visão do Estado reformador na normatização da educação, no caso específico, da formação de professores para a Educação Básica.

Uma primeira constatação, a partir da leitura do parecer e das próprias DCNs em discussão, diz respeito à orquestração de um vocabulário aparentemente “inovador”, afeito à linguagem utilizada pelos professores em defesa de sua profissionalização. Uma evocação vai se impondo no texto pela repetição exaustiva de termos, como por exemplo, “competência”, “conhecimento”, “interdisciplinaridade”, “trabalho”, “desenvolvimento”, “autonomia”, “aprendizagem”, “avaliação”, entre outros que, sem dúvida, fazem parte do universo vocabular requerido numa proposta centrada na formação de professores. Porém, pela adjetivação que acompanha esses termos, em alguns casos, assim como pela indicação dos fins a que são associados textualmente, em outros, se distanciam dos sentidos com os quais esses foram incorporados na proposta dos movimentos dos professores em vista da elaboração dessa mesmas DCNs.

Sob uma significação adversa, esse novo vocabulário passa a tecer uma proposta de formação de professores redutora da capacidade intelectual destes, não sem propósito. Pois se propõem como instrumento de reformulações curriculares que, segundo Schneider (2007, p.58), “[...] começaram a se fazer em torno dos princípios da qualidade total, do

gerencialismo, da flexibilidade e da eficiência, demandados pelo novo paradigma de produção capitalista.

Evangelista e Shiroma (2007) retomam em texto, no qual analisam políticas de regulamentação da formação de professores no Brasil, a confirmação divulgada publicamente (DELORS, 1998; TEDESCO, 1998) de que na maioria dos países os professores formam a maior e mais organizada categoria de funcionários públicos, evento esse tomado por alguns autores como obstáculo às reformas educacionais, estejam os professores conscientes ou não em relação a estas. Em suas análises, as autoras supracitadas estabelecem relações entre um quadro de desqualificação profissional dos professores, substancialmente forjado por um difuso discurso governamental e empresarial e a tônica das DCNs para a formação destes profissionais que introduz, por exemplo, a concepção de “competência” como o núcleo de toda a formação.

Não é gratuita, segundo as autoras, a imagem dos professores construída e difundida, sobretudo em relatórios de organismos internacionais que apoiam e/ou financiam as reformas da educação no Brasil, a exemplo do Banco Mundial que a estes se refere, como sendo,

Por um lado, corporativista, obsessivos por reajustes, descomprometido com a educação dos pobres, um sujeito político do contra; e, de outro lado, incapaz teórico-metodologicamente, incompetente, responsável pelas falhas na aprendizagem dos alunos, logo –em última instância– por seu desemprego (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p.536).

Essa caricatura de professor da educação básica do Brasil é necessária para justificar o ideário reformador e assim substanciar os termos que vão balizar a reforma dos cursos de formação de professores, como sejam: a “competência” como concepção norteadora de toda a formação; o alargamento das atribuições inerentes à docência; a máxima responsabilização dos professores pela aprendizagem dos alunos e pela gestão da própria formação, entre outros.

Nestes termos, o perfil do professor necessário, de acordo com os preceitos das novas diretrizes, terá a marca do profissionalismo, condicionado como segue:

Atuar com profissionalismo exige do professor, não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas, também, compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer ainda, que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade (BRASIL, PARECER CNE/CP 009/2001, p. 29).

O parecer citado, como se pode constatar, define o perfil do professor pelas suas atribuições ampliadas pela noção de alargamento do conceito de docência que, em novas perspectivas, chega a extrapolar os convencionais limites da educação escolar institucionalizada. Sob esse entendimento, o desempenho de atividades relativas à “docência ampliada” passa a ser o foco da formação, constituindo-se também em indicadores de desempenho esperado do futuro professor, uma vez que, de acordo com o Art. 6º das DCNs, “na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:”

- I. as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II. as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- III. as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV. as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V. as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI. as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP nº 01/2002, p. 3)

O texto do parecer que informa a elaboração das DCNs apresenta uma relação do “que fazer” do professor, ao tratar do desenvolvimento de cada uma dessas competências. Numa análise mais acurada é possível evidenciar a predominância do caráter operacional dos pressupostos da formação e da ação docente que, a nosso ver, servem à restrição do desenvolvimento das capacidades intelectuais dos professores.

Santos (2006, p. 74) ajuda-nos a compreender o exposto, ao situar os estágios cognitivos, ou desenvolvimento de ações intelectuais, numa escala evolutiva na qual a etapa seguinte depende necessariamente do desenvolvimento daquela que lhe precede. Para o autor, as ações intelectuais se estruturam na evolução dos seguintes estágios: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese, e avaliação.

Com base no que propõe o referido autor, as ações intelectuais exigidas dos professores, mediante as atribuições definidas como indicadores de desenvolvimento das competências propostas pelas DCNs, estão concentradas entre o primeiro e o terceiro estágio, e neste último ganha ênfase. Essa constatação nos autoriza a afirmar que o caráter tecnicista da formação de professores se mantém travestido de crítico-reflexivo, contraditoriamente, assentado no paradigma das “competências”. Para Pimenta; Lima (2012, p. 87), centrados na noção de competências, “os currículos de formação de professores podem provocar a redução

dos professores a consumidores de cursos, em busca de permanente atualização de competências, como forma de competirem no mercado de trabalho da educação”, em detrimento de sua valorização como sujeitos que produzem e desenvolvem saberes.

Ao continuar a leitura das DCN, atenta à presença exaustiva de alguns termos, o que supõe a necessidade de sua conformação no imaginário e na prática dos professores, foi inevitável indagar sobre a ausência de outros que, não eventualmente, fazem parte do repertório e da argumentação dos professores.

A ausência mais curiosa refere-se ao termo “política” ou “político”. No texto das DCNs, que contém dezoito artigos, dos quais doze estão subdivididos em parágrafos e/ou incisos, que se aplicam a todos os níveis e modalidades de Educação Básica, e que, segundo o seu art. 1º, constitui-se de “[...] um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino [...]”, o termo “política” inscreve-se uma única vez, no art. 6º, para referir-se a uma dimensão dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências, dos professores. Em contraposição às vinte e três vezes que o termo “competência” é inscrito no texto, dez estão neste mesmo artigo 6º. Embora a análise do conteúdo do texto das DCNs não seja o objeto particular desse estudo, esse fato salta aos olhos, e não há como sustar a indagação sobre a tendência afeita à despolitização da formação de professores e, por tabela, da educação, e o seu (re)alinhamento aos interesses do mercado de capital. Esta tendência tem sido evidenciada por muitos outros estudos, como informa Schneider (2007).

No estudo que realizamos sobre as teses e dissertações produzidas no período compreendido entre 2002 e 2006 sobre as DCNs para a formação de professores da Educação Básica localizamos vários trabalhos que enfocava a noção de competência como instrumento de análise. Nestes trabalhos verificamos uma tendência a vincular essa noção às transformações político-econômicas do mundo globalizado. Segundo estudos realizados por estes pesquisadores, nas DCNs a noção de competência estaria atrelada à Pedagogia dos resultados o que evidenciaria o seu aspecto marcadamente mercadológico (SCHNEIDER, 2007.p 73)

Do mesmo modo que a construção de “competências” é central nas DCNs para a formação de professores, também a “prática” ganha destaque no texto. Sobre esta os artigos 12 e 13 e respectivos parágrafos do texto indicam a ampliação e a abrangência deste componente curricular, assim como define sua finalidade, o espaço – tempo e o tratamento metodológico, que devem ser dispensados a este no currículo do curso, como segue:

Artigo 12.

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

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

§ 3º - no interior das áreas ou das disciplinas que constituem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.”

Artigo 13.

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

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

§ 2º - A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídas o computador e o vídeo, narrativas orais e escrita de professores, produções dos alunos, situações simuladoras e estudos de caso

§ 3º - O estágio obrigatório, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitando o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ter início desde o primeiro ano e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

Quanto à carga horária reservada à prática, esta encontra-se definida pela Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, nos seguintes termos:

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

- I- 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II- 400 (quatrocentas) horas de Estágio Curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

A concepção de prática enquanto componente curricular se encontra descrita no texto do parecer que orienta as resoluções do CNE/CP nº 1e 2 de 2002. Segundo a concepção exposta, a prática constitui “[...] uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional”. (p.23).

A princípio, consideramos haver ganhos quando se trata do reconhecimento da dimensão formativa da prática na formação de professores. Porém, tanto a distribuição da carga horária quanto a abordagem textual, explicativa da concepção adotada, depõem contra a realização do princípio da articulação entre as dimensões teoria e prática na formação de professores. Ao contrário, o modo como estão separados os componentes curriculares tratados acima, qualificados em relação ao espaço/tempo curricular como: prática, estágio, conteúdos de natureza científico cultural, e outras atividades acadêmico-científico-culturais evidencia uma justaposição desses na estrutura curricular em detrimento de perspectivas efetivas de sua articulação. Está clara a separação entre o pensar e o fazer, inclusive nas linhas do texto.

Pimenta; Lima (2012, p. 87), ao analisarem as referidas DCNs para a formação de professores consideram a estruturação curricular indicada como um equívoco e retrocesso. Ao fazerem referência, por exemplo, ao Estágio Curricular Supervisionado, que constitui uma modalidade de prática, salientam que, do modo como este está descrito no parecer, [...]encontra-se separado tanto das atividades práticas quanto das denominadas científico-culturais. Portanto, nem prática nem teoria; apenas treinamento de competências e aprendizagem de práticas modelares”. Ou seja, a ênfase que está sendo dada à prática no currículo de formação de professores, ao que tudo indica, não tem por finalidade a valorização dos professores como intelectuais que produzem conhecimentos, mas o reforço à construção de competências limitadas ao campo operacional.

Do mesmo modo, a presença da pesquisa nas DCNs se limita a atender às necessidades dos futuros professores, em relação à condução do processo de ensino-aprendizagem em detrimento de uma formação vinculada à investigação dos problemas da educação pública hodierna.

Além destes destaques, outros elementos como a “gestão” e a “flexibilização curricular” são realçados tanto no texto do parecer quanto nas DCNs, que orientam e normatizam, respectivamente, a organização e estruturação dos cursos de formação de professores, o que inclui o curso de Pedagogia.

1.5 DCNs para o curso de Pedagogia: regulamentação pós LDBEN 9.394/96.

Em meio à continuidade da Reforma Educacional, o curso de Pedagogia passou a ser regulamentado por DCNs próprias, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1/2006, promulgada uma década depois da LDBEN/96 e bem mais tarde que aquelas que regulamentaram os cursos das demais áreas. Não é nosso propósito discutir aqui as razões da referida demora, contudo, inferimos que esta contribuiu para o agravamento do então estado de crise, que há muito se estendeu no curso, como supõe Saviani (2008).

É sabido que, em função do empenho militante de muitos educadores, em conjunto com outras categorias sociais, havia, em tese, expectativas de que a regulamentação do curso de Pedagogia se encaminhasse para a superação da problemática, há muito enfrentada pelo referido curso, e não enfrentada pelas regulamentações anteriores. Problemas referentes, por exemplo, à definição das finalidades do curso, perfil dos egressos, organização e estrutura curricular, articulação entre teoria e prática na formação, entre outros. Tomaremos esses elementos como foco de discussão, nos contornos deste texto, que resulta de uma leitura centrada nos Pareceres CNE/CP nº 5/05 e 3/2006, que orientam a elaboração das DCNs para o curso de Pedagogia.

A indicação da LDBEN 9.394/96, no sentido de que a formação de professores para a Educação Básica, em nível superior, fosse feita preferencialmente em Institutos Superiores de Educação (ISE), e em Curso Normal Superior, quando se tratasse da formação de professores para educação infantil e anos iniciais da Educação Básica, provocou reação e resistência de educadores frente à ameaça de descaracterização dos cursos de Pedagogia com a restrição das possibilidades de realização deste em Universidades e, por conseguinte, da qualidade da formação dos profissionais da educação em nível de graduação, como ressalta Scheibe (2009). Entendemos que seja essa uma investida diretamente relacionada à identidade do curso de Pedagogia.

Um segundo aspecto relativo à identidade do referido curso também se reflete no dissenso quanto à definição do perfil de seus egressos: licenciados, bacharéis, ou ambas as formações? Estes são exemplos de pautas que causaram impasses e tensões, tanto no interior da categoria profissional quanto no CNE e, por conseguinte, delongas no processo de definição das DCNs para o curso de Pedagogia. Estas que só foram promulgadas em maio de 2006, sob consensos possíveis para o momento, de modo que a definição do objetivo do curso

de Pedagogia, constante no Art. 4º das DCNs já explicitas, por si, o perfil do licenciado em Pedagogia, assim como a área de atuação deste,

O curso de Licenciatura em Pedagogia, destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos Cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP, 1/2006, p. 2).

Ao longo do texto, vai sendo reforçada a definição do perfil do pedagogo que deverá “[...] contemplar consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulem ao longo do curso”, assim como a definição das dimensões do campo de atuação deste: “[...] docência, gestão educacional, e produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional”, além da ênfase nas novas atividades inerentes à docência.

A nosso ver, o princípio da *docência como base da formação do Pedagogo*, é também fundamento da concepção de alargamento desta, manifesta no Parecer CNE/CP nº 9/2002, que precede e orienta as DCNs para a formação de professores, em nível de graduação, e incorporada pelas DCNs para o curso de Pedagogia. Porém, Evangelista e Shiroma (2007) advertem para as implicações dessa nova concepção de docência ampliada que, para atender às exigências de um perfil profissional aos moldes requerido pelo mercado de trabalho capitalista, amplia as atribuições do professor, gera uma sobrecarga de atividades e a conseqüente precarização das condições de trabalho deste. Para as autoras,

Os sintomas do sobretrabalho docente podem ser verificados numa longa lista de situações que prenunciam o alargamento das funções docentes: atender mais alunos na mesma classe, por vezes com necessidades especiais; exercer funções de psicólogo, assistente social e enfermeiro; participar nos mutirões escolares; participação em atividades com pais; atuar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola; procurar controlar as situações de violência escolar; educar para o empreendedorismo, a paz e a diversidade; envolver-se na elaboração de estratégias para captação de recursos para a escola (p. 537).

Esta talvez seja uma das marcas mais presentes na forma textual da regulamentação do curso de Pedagogia, ao lado da indicação das atividades intelectuais requeridas aos professores em formação, que, como exposto na resolução CNE/CP 1/2002, subestimam a capacidade dos professores, enquanto sujeitos intelectuais.

Quanto à estruturação curricular, segundo as DCNs próprias do curso de Pedagogia, esta deve dispor-se em núcleos: de estudos básicos, de aprofundamento e diversificação de estudos, e de estudos integradores.

Em análise dessas DCNs realizada por Saviani (2008, p. 66), o autor destaca que “nos três casos apresenta-se uma lista de tarefas e um conjunto de exortações, mais do que a especificação dos componentes curriculares que integrariam os referidos núcleos”. E prossegue:

Vê-se, pelos termos em que se encontram vazados os textos do Parecer e da Resolução, que eles se encontram impregnados do espírito dos chamados novos paradigmas que vem prevalecendo na cultura contemporânea, em geral, e na educação, em particular. (SAVIANI, 2008. p. 67).

Para o autor, as Novas DCNs são, por um lado, restritas no que se refere ao essencial, ou seja, “[...] naquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história” e, por outro lado, extensivas no acessório, referindo-se às “[...] múltiplas e reiterativas referências à linguagem de hoje em evidência, impregnada de expressões como conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo[...]”. Deste modo conclui que as instituições terão dificuldade de organizar seus cursos, dada a falta de orientação que “[...] assegure um substrato comum em âmbito nacional a dar um mínimo de unidade ao referido curso” (p. 67).

Contudo, segundo os textos normativos em discussão, a organização do curso em eixos pressupõe o relaxamento da estrutura curricular tradicionalmente verticalizada, disciplinar, representada também pela hierarquização dos conhecimentos teóricos e práticos no curso. Do mesmo modo, pretende dar conta da formação do pedagogo professor e ao mesmo tempo especialista, em um único curso. Para tanto, passa a ser exigido, em tese, o desenvolvimento de uma sólida formação teórico-prática e interdisciplinar que contemple, desde o início do curso, a aproximação dos estudantes com o exercício da docência, com práticas de organização e de gestão pedagógica, e a participação em atividades de pesquisas educacionais. Sobre o fato de formar o pedagogo professor e ao mesmo tempo especialista no curso de Pedagogia, licenciatura, não há consenso entre educadores e pesquisadores da área.

Quanto à carga horária mínima definida para o curso, esta é de 3.200 horas, divididas da seguinte forma: 2800 horas destinadas a atividades formativas, que não incluam estágio nem atividades de iniciação científica, de extensão ou de monitoria. Para o Estágio são

destinadas 300 horas, e para atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria, um total de 100 horas. A carga horária mínima definida para o curso é maior que aquela definida para os cursos de licenciatura em outras áreas, ao tempo em que a carga horária do Estágio Curricular é reduzida em 100 horas, se comparada ao que está definido na Resolução CNE/CP nº 2/2000.

A prática deverá ocorrer durante todo o curso, desde o seu início, assim como o Estágio Curricular que deverá se realizar prioritariamente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental sem, contudo, deixar de contemplar as outras modalidades de educação definidas pelas diretrizes como área de atuação do licenciado em pedagogia.

De acordo com as novas diretrizes, as habilitações em andamento nos cursos de Pedagogia, quando da promulgação dessas normas, entram em regime de extinção a partir de então.

Por fim, como previsto pelas próprias diretrizes, a implantação das mesmas deve ser acompanhada de avaliações que, a nosso ver, contribuem para informar os “rumos” e “prumos” necessários ao alcance dos objetivos propostos para a formação de professores. É, portanto, com o intuito de conhecer sobre o processo de implantação dessas novas diretrizes que passaremos a dialogar com uma pesquisa realizada por Gatti; Barreto (2009), a respeito.

1.6 Formação de professores em nível superior no Brasil: análise sobre a implantação das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Saviani (2008) pressupõe que as instituições que ofertam cursos de Pedagogia teriam dificuldades para organizar seus currículos, dada a ausência de explicitação, nas DCNs, de elementos que possam oferecer em âmbito mais geral um substrato comum, uma unidade para os mesmos.

Partindo desse pressuposto do autor, e ainda, de que essa realidade se estende aos cursos de formação de professores, licenciatura, em outras áreas, optamos por incluir no texto os dados de uma pesquisa que se refere a outras licenciaturas, distintas do curso de Pedagogia.

A pesquisa a que nos referimos foi realizada por Gatti; Barreto (2009) sobre formação de professores, após a instituição das DCNs para a área. Dado o amplo conjunto de dados tratados na referida pesquisa, optamos por extrair aqueles que se referem à organização curricular dos cursos pesquisados e, de modo mais específico, os que se relacionam à

distribuição da oferta de disciplinas, perpassando pela articulação entre os eixos e núcleos de conhecimentos, assim como pela articulação da relação teoria e prática, seja esta última expressa na forma de componente curricular ou na modalidade de Estágio Curricular.

As reformas que têm ocorrido nas últimas décadas, cujo marco legal específico pode ser atribuído à LDBEN 9.394/96, advogam textualmente em favor da superação da dicotomia instituída na relação teoria e prática na formação de professores, e definem a articulação dessa relação como princípio e, ao mesmo tempo, pressuposto metodológico. A pesquisa realizada por Gatti; Barreto (2009), intitulada – formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos, e desenvolvida após o período definido pelo Conselho Nacional de Educação/CNE para adaptação dos Projetos Político Pedagógicos dos cursos de formação de professores da Educação Básica, em nível superior, licenciatura, as Diretrizes Curriculares Nacionais/DCN instituídas por esse mesmo Conselho em 2001, revelam a permanência de problemas estruturais na oferta e organização dos cursos, como poderemos constatar na sequência do texto.

A amostra da pesquisa contemplou 165 cursos de licenciatura, em quatro diferentes áreas: Pedagogia (71), Matemática (31), Ciências Biológicas (31) e Letras: língua portuguesa (32). No caso da primeira área, os dados indicam a predominância da oferta de disciplinas referentes aos fundamentos teóricos da educação que quando somada à presença desses elementos também nas disciplinas relativas à formação profissional específica e nas demais categorias²⁰ de análise, chegam a ocupar juntas 70% da carga horária do curso. Nas demais, a predominância de disciplinas se dá em relação aos conhecimentos específicos da área, ocupando 34,1%, 65% e 51,4%, da carga horária dos cursos, respectivamente. Aos conhecimentos específicos para a docência, são reservadas respectivamente, 28,9%; 30,7%; 10,4% e 11,1%, da carga horária curricular.

Os dados expostos confirmam a permanência do que há muito vem sendo questionado pelas pesquisas que se ocupam da formação de professores, ou seja, o foco dos cursos de licenciaturas, exceto a Pedagogia, não é a formação de professores, como concluem as autoras, “[...] predomina nos currículos [desses cursos] a formação disciplinar específica, em detrimento da formação de professores para essas áreas do conhecimento” além do que

²⁰Para fins de análise as autoras consideraram a divisão das disciplinas ofertadas pelo Cursos em obrigatórias e optativas e as agruparam nas seguintes categorias de análise: fundamentos teóricos da educação; conhecimentos relativos aos sistemas educacionais; conhecimentos relativos à formação profissional específica (no caso da Pedagogia); conhecimentos específicos da área e conhecimentos específicos para a docência (no caso dos demais cursos); conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino; outros saberes, pesquisa e TCC; atividades complementares.

“não foi observada uma articulação entre as disciplinas de formação específica e as de formação pedagógica” (p. 153-154). Deste modo, podemos inferir que o pressuposto teórico de enfrentamento dos problemas relativos à Educação Básica, a partir da valorização das práticas pedagógicas docentes no interior dos cursos de formação de professores, fica comprometido.

Também compõem os currículos dos cursos pesquisados, outros conhecimentos considerados de extrema importância para a apropriação dos estudantes em relação aos sistemas de ensino, às unidades escolares e seus contextos, aos conteúdos específicos por níveis e modalidades, entre outros. No entanto, a presença destes nos cursos é muito restrita, como podemos constatar: conhecimentos relativos aos sistemas educacionais ocupam uma carga horária de: 15,5% (Pedagogia); 4,3% (língua portuguesa); 3,6% (matemática) e 4,0% em Ciências Biológicas. Quando se trata dos conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino, a presença destes no currículo dos cursos é menor ainda: 11,2% (Pedagogia); 1,2% (língua portuguesa); 0,7% (matemática) e 0,8% (Ciências Biológicas). Por fim, às atividades relativas à pesquisa e ao Trabalho de Conclusão de Curso-TCC, o curso de Pedagogia reserva 7,0% da carga horária e os demais cursos 4,1%, 4,6% e 4,0%.

Outro dado igualmente relevante diz respeito ao Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de licenciatura pesquisados. A princípio, este não foi inserido no cômputo das disciplinas analisadas, por decisão das autoras da pesquisa, que assim justificam:

Desse cômputo foram excluídos os estágios porque, embora componentes obrigatórios com carga horária definida nas normas e Diretrizes Curriculares Nacionais, observou-se que as horas a eles referentes são registradas como parte das estruturas curriculares, e não se especifica na maioria dos casos como eles são realizados. [...] em razão de sua especificidade e da forma homogênea e indiscriminada como são registradas as horas a eles dedicadas, não foram computados para o cálculo das proporções na análise das disciplinas (GATTI; BARRETO, 2009, p.118).

As tensões que entornam o Estágio Supervisionado nos cursos de formação de professores são de várias ordens, operam em polos extremos que vão da marginalização da disciplina na estrutura curricular à exaltação da categoria “prática” nas últimas décadas, por orientações normativas. No entanto, salvo raras exceções, as reformas no campo da formação de professores, apesar de instituir a prática como componente curricular e de ampliar a carga horária reservada ao estágio, pouco ou nada modificaram a estrutura curricular no que se refere à concepção, natureza, lugar, e condição de desenvolvimento desse componente nos cursos.

Sendo o estágio concebido durante muito tempo como a disciplina prática do curso e, sendo a prática no contexto da educação superior tratada como uma dimensão de menor valor, àquele foi reservada a função de aplicar, nas escolas campo, os conhecimentos teóricos adquiridos no decorrer do curso, de forma isolada, e no final do tempo reservado à formação. Esse modelo, questionado amplamente pelas pesquisas da área (PIMENTA, 2006; PIMENTA; LIMA, 2012), ainda prevalece, de modo que, ao se referirem ao Estágio, na pesquisa da qual estamos nos servindo para reflexão, Gatti; Barreto (2009), observam nos projetos dos cursos a ausência de registros que deem conta da definição clara dos objetivos, modos de estruturação, de organização, de desenvolvimento e de sistematização dessa prática, e concluem que essa ausência nos projetos das IES e nas ementas pode sinalizar que “[...] os estágios ou são considerados uma atividade a parte do currículo [...] ou sua realização é considerada como aspecto meramente formal” (p.120).

A propósito, as DCNs para a formação de professores da Educação Básica, instituídas pela resolução CNE/CP nº 01/2002, definem a prática como componente curricular, com uma carga horária de 400 horas, e determina que a mesma contemple todas as disciplinas do curso, independente da área do conhecimento, além da prática na modalidade de Estágio Supervisionado, a que também foram reservadas 400 horas. A ambas as modalidades de prática é atribuída pela norma a função de integrar e articular toda a formação de professores. Deste modo, a legitimação dos preceitos legais é antes de tudo um desafio institucional das Instituições de Ensino Superior/IES, que, segundo Silva (2012), necessitam

repensar os currículos e a formação, como um todo, buscando analisar a finalidade e os objetivos, no sentido de que esses cursos possam cumprir melhor com o seu papel – formar os profissionais da educação para atuarem na Educação Básica. (p.222).

No capítulo seguinte, retomaremos a questão da relação entre teoria e prática, assinalada como eixo articulador da formação de professores.

CAPÍTULO II

RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Na verdade, a história da teoria (do saber humano em seu conjunto) e da práxis (das atividades práticas do homem) são abstrações de uma única e verdadeira história: a história humana. É uma prova de mecanicismo dividir abstratamente essa história em duas, e depois tentar encontrar uma relação direta e imediata entre um segmento teórico e um segmento prático. Essa relação não é direta e imediata, mas, sim, por meio de um processo complexo no qual algumas vezes se transita da prática à teoria, e outras desta para a prática. (VÁZQUEZ, 2011)

O pensamento pedagógico brasileiro, ainda jovem quando comparado à tradição de países europeus como França e Alemanha e outros norte americanos, tem se formado sob influências de diferentes concepções do que vem a “ser” Pedagogia. Concepções estas que também foram se construindo ao longo da história da educação como ciência, nas quais a Pedagogia assume diferentes significados e chega a nossos dias imprimindo, via Diretrizes Curriculares Nacionais, o princípio da docência como a base para a formação do pedagogo. Esta situação respalda a abordagem de Franco; Libâneo; Pimenta (2011), ao declararem que não há consenso em relação aos significados atribuídos à Pedagogia como teoria, campo investigativo ou atividade prática. Entendemos, no entanto, que as tensões estabelecidas no campo epistemológico da Pedagogia e da prática pedagógica estão diretamente ligadas à questão da relação entre teoria e prática, como tributária de orientações teórico-metodológicas da produção do conhecimento científico. Intentamos, no ínterim deste estudo, compreender a gênese dessa relação, com a contribuição de produção acadêmica relativa na área da educação.

A busca pelo reconhecimento da Pedagogia como Ciência da Educação tem se encarregado de colocar em evidência a temática da relação entre teoria e prática, que

Extrapolando o campo específico da educação, foi uma das preocupações centrais de todos os pensadores da cultura ocidental[...]. Também no campo educacional, sobretudo a partir das primeiras tentativas de elaboração das ciências da educação, o relacionamento entre teoria e prática constituiu-se num dos problemas básicos. Ainda hoje é esta uma das maiores dificuldades de quem se dedica ao estudo da Pedagogia. (GOERGEN, 1979, p. 23)

O que tem elevado a relação entre teoria e prática à categoria de problema é basicamente o distanciamento estabelecido entre essas dimensões, no contexto da produção do conhecimento científico, cujos desdobramentos incidem diretamente na formação do pensamento político e pedagógico sob o qual são elaborados e postos em desenvolvimento projetos de educação, no âmbito dos Sistemas de Educação e para além desses.

Goergen (1979) atribui o surgimento da polaridade na relação entre teoria e prática ao pensamento aristotélico, o qual lança as bases de desenvolvimento das ciências modernas, dando origem a duas concepções distintas: de um lado, a concepção positivista de ciência, na qual teoria e prática são dimensões que se opõem radicalmente, só podendo ser tratadas de modo isolado; e de outro lado, a concepção marxista, que “desconhece a dualidade entre teoria e prática, considerando-as como uma unidade sob domínio da prática” (p.24).

Para o autor, a problemática da relação entre teoria e prática está situada entre as preocupações que não deram trégua na história do pensamento, o que nos autoriza a afirmar que a trajetória em busca da afirmação da Pedagogia como ciência tem sido marcada pela tensão gerada em decorrência das disputas pela prevalência de uma ou de outra concepção, positivista ou marxista, como orientação no campo da educação e, de modo específico, no domínio do campo pedagógico.

Para além desse contexto filosófico, a teoria e a prática seguem ampliando e diversificando seus significados, sem contudo se distanciar das referências a um pensamento elaborado sob métodos científicos para tratar da primeira, e de um saber que se materializa em ação, para se referir à segunda. Via de regra, colocando em polos distintos a realidade concreta e o conhecimento elaborado sobre esta, enfatiza o autor.

Em sua análise, Goergen (1979) nos informa que os modelos de relacionamento entre teoria e prática guardam estreita relação com as escolhas referentes ao ponto de partida para elaboração da teoria educacional, à natureza da educação, à concepção sob a qual são definidos os fins da educação, e conseqüentemente à escolha dos métodos e técnicas que dão suporte à materialização dos projetos de educação. Em contraposição às orientações que difundem uma dada neutralidade da educação, a que se credita uma relação polarizada entre teoria e prática, o autor expõe:

A educação [...] é um processo que faz parte do contexto social global da sociedade e não independe dos outros setores da vida social como a economia, a política, a saúde, etc., só podendo ser corretamente analisada e entendida neste contexto geral, porquanto é ali que ela obtem o seu sentido e tornam-se inteligíveis seus objetivos e métodos. (p.27)

Partindo dessa compreensão, o autor identifica os esquemas de relacionamento entre teoria e prática em três diferentes níveis: 1) teoria e prática são elementos que atuam de forma isolada; 2) a teoria cumpre uma função no campo da produção do conhecimento mas não oferece amparo aos apelos da prática, ou seja, não consegue alcançá-la; 3) teoria e prática são dimensões interdependentes de um mesmo processo de produção da realidade e de intervenção nesta.

Em síntese, o autor conclui que, no caso em que a ciência da educação está interessada tão somente em conhecer a realidade educacional sem qualquer manifestação relativa à intencionalidade de modificá-la, pode-se considerar que esta não apresenta interesse algum; noutro caso, em que a ciência da educação parte da realidade educacional para chegar a princípios absolutos, não terá estas condições de analisar ou de intervir na prática. Porém, a ciência da educação, cuja visão alcança uma relação de interdependência entre a teoria e a prática deve, segundo Georgen (1979), se desenvolver levando em conta os seguintes pontos:

A estrutura sócio-política-econômica deve ser necessariamente o contexto mais geral de qualquer estudo educacional. O estudo só pode ser realizado com a colaboração de outras ciências, num espírito interdisciplinar, servindo-se, inclusive, de métodos empíricos para a elaboração dos modelos e o exame de sua viabilidade. (p.29)

Com base neste raciocínio, as teorias educacionais são validadas ou não, em contextos de prática, essas que por sua vez são instâncias multifacetadas, não se deixando apreender por uma única ótica, nem explicar por uma única ciência. Contudo, a natureza da educação como prática materializada em contexto vivo, pulsante, de ação, requer que a teoria elaborada não seja tão somente sobre ela, e desinteressada, mas comprometida com o que dela se passa a conhecer, através da sistematização do conhecimento. Eis porque teoria e prática só têm sentido em unidade, ou seja, numa práxis.

Uma outra análise da relação entre teoria e prática é feita por Saviani (2008). O autor toma como referência duas grandes vertentes teóricas que demarcam com incontestável solidez o campo das concepções de educação e, por conseguinte, o pensamento pedagógico brasileiro: a concepção tradicional, que predominou entre os séculos XVII, XVIII e XIX, e a concepção renovada de educação, no Séc. XX.

Na concepção tradicional de educação, a ênfase se dá no professor, a quem se atribui o domínio do saber, do conhecimento sistematizado, esse que é repassado ao estudante mediante o uso dos métodos de ensino adequados, instituindo deste modo o domínio da teoria.

Na concepção renovada de educação, a ênfase se desloca para os métodos de aprendizagem sob a égide dos fundamentos psicológicos da educação. Neste caso a figura

central do processo passa a ser o estudante, entendido como aquele que só pode aprender na atividade prática. Passando assim do domínio da teoria para o domínio da prática.

A oposição entre as duas tendências pedagógicas, explicita o autor, decorre da ênfase distinta atribuída por uma e outra aos elementos que compõem o processo educativo. Vista por este ângulo, a oposição teoria e prática se revela como oposição entre professor e aluno. O que, no entanto, não significa uma oposição entre sujeitos, mas entre os personagens que estes assumem no processo. Por exemplo, quando, na condição de estudante, se queixam de que os cursos são por demais teóricos e reivindicam a prática, enquanto que, na condição de professor, passam a defender a teoria. Saviani (2008) caracteriza esta situação como “o dilema da Pedagogia”, apresentando-o como segue:

Na raiz do dilema, está o entendimento da relação entre teoria e prática em termos da lógica formal, para a qual os opostos se excluem. [...] No entanto, admite-se, de modo mais ou menos consensual, que tanto a teoria como a prática são importantes no processo pedagógico, do mesmo modo que esse processo se dá na relação professor-aluno, não sendo pois, possível excluir um dos polos da relação em benefício do outro. (p. 122-123).

No aprofundamento da análise, o autor reafirma que a polarização da relação entre teoria e prática, manifesta como oposição entre professor e aluno, quando examinada em termos dialéticos, em lugar de se excluírem mutuamente “teoria e prática são termos opostos que se incluem, abrindo caminho para a consideração da unidade entre teoria e prática” (p.127). O que se opõem, na perspectiva de análise subsidiada pela lógica formal, é o verbalismo do professor ao ativismo do aluno, e vice-versa. Ocorre que o verbalismo do professor é criticado pelo aluno, que o confunde com a teoria, enquanto o professor defende esse mesmo verbalismo, em nome da teoria, contra a reivindicação prática dos alunos, enfatiza o autor.

Ao tempo em que é incisivo em afirmar que o modo como a tendência tradicional e a tendência renovadora de educação tratam a relação teoria e prática não lhes permite saída para o dilema posto, o autor apresenta caminho alternativo:

A solução do dilema demanda outra formulação teórica que supere essa oposição excludente e consiga articular teoria e prática, assim como, professor e aluno, numa unidade compreensiva desses dois polos que, contrapondo-se entre si, dinamizam e põem em movimento o trabalho pedagógico. (p.129)

Uma vez identificando o dilema, Saviani (2008) declara o compromisso em propor uma outra formulação que considera se constituir numa saída para o que define como o dilema pedagógico. A nova formulação, de sua autoria é, pois, a pedagogia histórico-crítica, cuja novidade, segundo o próprio autor, “[...] consiste na superação da crença na

autonomia ou na dependência, absolutas, da educação em face das condições sociais vigentes” (p. 129), conclui.

Também Silva (2012), analisa a relação teoria e prática, no campo da educação e, mais especificamente, nos cursos de formação de professores, licenciatura. A autora apresenta uma discussão em três eixos que se relacionam: à desvalorização dos cursos de licenciatura, à ausência de um projeto de formação de professores, e à relação entre universidade e escolas de Educação Básica. A questão central que articula a discussão do texto nos parece estar relacionada à produção do conhecimento que, em boa medida, tem servido para determinar as bases de relações entre a universidade e as escolas de Educação Básica, consideradas comumente como lugares nos quais os sujeitos se ocupam de atividades teóricas e práticas, respectivamente.

A autora parte do conceito de lugar/campo, baseada na formulação sociológica de Bourdieu, para discutir a posição de desprestígio a que têm sido relegadas historicamente as licenciaturas no contexto da universidade. Do mesmo modo, refere-se às relações de poder que se vão tecendo no campo científico resultante da priorização da pesquisa no espaço da universidade, em detrimento das atividades do ensino.

Ao referir-se à pesquisa como “o lugar que destaca a universidade na sociedade “[...]”, que às vezes se torna perigoso devido ao *status* e à condição de poder como produtora de saber que essa instituição exerce frente à escola” (SILVA, 2012, p.202), problematiza o modo como tem se dado a relação entre essas instituições, e destaca que o fato da universidade colocar-se no lugar da produção do conhecimento, somado a um outro de nem sempre valorizar os conhecimentos produzidos nas escolas, onde atuam os professores da Educação Básica, tem provocado um distanciamento entre essas instituições, de modo que “universidade e escola ‘raramente se cruzam’”, e nisso, segundo a autora, “reside a dicotomia teoria e prática”.

Do mesmo modo, Silva (2002, p. 202) problematiza, ao tempo em que considera equivocado, o entendimento de que “[...] o professor da educação básica, ao trabalhar com o ensino, torna-se um reprodutor dos conhecimentos produzidos na universidade [...]”. Essa compreensão tem servido para reforçar a distância, assim como a relação hierárquica entre professores da Educação Superior e da Educação Básica, pela qual aqueles têm se sobreposto a estes. Para a autora, essas constatações contribuem para esclarecer que não se trata apenas de uma “separação entre categorias profissionais, mas realmente de uma sobreposição hierárquica, de forma que o poder vai claramente decrescendo, à medida que se troca a

atividade de pesquisa pela de ensino [...]”. Deste modo, considera a necessidade de tratar essa problemática no campo do currículo da formação de professores, situando-a como questão de relação entre teoria e prática.

Partimos do pressuposto de que a problemática que encerra a relação entre as escolas de Educação Básica e os currículos de formação de professores para este nível de educação tem se estruturado em decorrência de um estado de influências recíprocas, cujos desdobramentos não têm alcançado êxito no sentido de superar, no campo político e pedagógico, a histórica relação hierárquica e distante entre ambas as instituições, universidade e escola.

Alguns fatos podem exemplificar o exposto. Por exemplo, a tendência de ampliação da oferta de educação básica, que implica no crescimento da demanda por formação de professores. No entanto, com o amparo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN 9.394/96, a formação de professores para a Educação Básica passou a ser realizada numa diversidade de instituições e de modalidades, cujos dados relativos à evolução de matrículas no período entre 2001 e 2009, analisados por Barreto (2012), indicam uma predominância da oferta dos cursos em instituições privadas, assim como na modalidade à distância.

Esta realidade é problematizada também por Silva (2012), que chama a atenção para o fato de que, via de regra, a ênfase dos programas de formação de professores das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas está no ensino, em detrimento de investimento em atividades de pesquisa e de extensão, fato que coloca em questão a qualidade da formação oferecida por estas IES, sobretudo pelo desfavorecimento da produção do conhecimento científico e de saberes profissionais na área *in loco*, ou seja, no contato direto com a realidade das escolas de Educação Básica, campo de atuação dos professores ao concluírem o curso.

Também, a perspectiva da inclusão de grupos e segmentos sociais até pouco tempo atrás marginalizados, ou com acesso restrito em relação aos processos de escolarização, coloca novas exigências à formação de professores, tanto no campo do conhecimento científico quanto metodológico (MIZUKAMI, 2002). Além destas, outras demandas se colocam do mesmo modo, a saber: a solicitação, cada vez maior, do uso de novas tecnologias nas instituições educacionais; os baixos índices de rendimento escolar na Educação Básica; a tensão intra e extra escolar em torno das diferentes orientações curriculares, entre outros sugerem um perfil de professor cujo domínio de conhecimentos se amplie para além dos conteúdos das áreas específicas e alcance, como aborda Silva (2012), a

realização do trabalho docente em perspectiva omnilateral. Todavia, Gatti; Barreto (2009), ao sistematizarem os dados de pesquisa recente e própria, sobre a formação de professores no Brasil, concluem que não há nas instituições que oferecem cursos de licenciaturas, contempladas pela pesquisa, uma definição clara do perfil profissional que se empenham em formar.

Neste cenário de contradições importantes, ilustrativo da via cruzada em que se situam a escola de Educação Básica e as IES, o tratamento político e pedagógico dado à questão secular do distanciamento entre os currículos dos cursos de formação docente e o cotidiano daquelas instituições apresenta-se de modo tímido. Porém, importa reconhecer a existência de importantes movimentos instituintes (LINHARES, 2010), na produção e desenvolvimento de currículos para a formação de professores, os quais operam sob a concepção da relação teoria e prática como uma unidade, em perspectivas de realização da educação como prática de humanização. Os movimentos instituintes são assim definidos pela autora:

Consideramos como movimentos instituintes, no âmbito de nossas pesquisas, aqueles em que prevalecem tendências políticas, produzidas historicamente, que se endereçam para uma outra educação e uma outra cultura, tensionadas pela construção permanente de uma maior inclusão da vida, uma dignificação permanente do humano em sua pluralidade, uma afirmação intransigente da paridade humana, em suas dimensões educacionais e escolares, políticas, econômicas, sociais e culturais. (LINHARES, 2010, p. 12-13).

Identificamos em nosso estudo, iniciativas de organização curricular para a formação de professores e de gestão do currículo, que se alinham à perspectiva trazida pela autora em sua definição de movimentos instituintes, como aquelas apresentadas em Giglio *et al* (2011); Chaves; Costa (2010); Almeida; Gomes; Tinós (2011); Aroeira (2014); Ostetto (2011); entre outros. Trata-se de experiências que buscam ressignificar a relação entre os diferentes campos de conhecimentos no interior do currículo de formação, assim como entre a universidade e a escola de educação básica, no sentido de superarem a fragmentação dos conteúdos e da relação teoria e prática, até então bastante criticadas, na área. Valorizam a prática do planejamento como espaço de participação efetivamente coletiva e comprometida com a melhoria dos processos de formação docente e conseqüentemente, dos processos de ensino-aprendizagem e da gestão na escola pública, atual.

Como sinaliza Linhares (2010, p.16), também no campo legal, normativo, há movimentos promissores os quais, a nosso ver, devem ser considerados nas discussões

referente às orientações, proposições e produções de novas formas de organização do currículo de formação de professores ainda que, segundo a mesma autora, seja “[...] interessante constatar como os movimentos que potencializam avanços mostram também as graves dificuldades que os entravam, chegando quase a inviabilizá-los em algum grau”. A exemplo do proposto sobre a prática como componente curricular e prática do estágio supervisionado na LDB 9.394/96 e posteriormente nas DCN para a formação de professores, objetos das Resoluções CNE/CP nº 01 e 02/2002, tratadas na seção seguinte do texto.

2.1 Relação entre teoria e prática: o instuído legalmente para a formação de professores

As novas regulamentações dos cursos de formação de professores, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN 9.394/96, têm dado à *prática* relativa centralidade, definindo-a como componente curricular e atribuindo-lhe a função de articular os demais componentes do currículo dos cursos de formação de professores para a Educação Básica. Assim são tratadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais/DCN – para esses cursos, de graduação, licenciaturas, e pelos Projetos Políticos Pedagógicos/PPP dos cursos.

O título VI da LDBEN 9.394/96, que trata dos profissionais da educação, institui literalmente a prática pedagógica e a relação orgânica entre teoria e prática como fundamentos da formação de professores, expressa como segue:

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:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

[...]

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;

[...]

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Também as DCNs instituídas pela resolução CNE/CP nº 01/2002, definem em seu artigo 11 os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares, que se expressam em eixos e apontam as dimensões teóricas e práticas

do currículo como um dos eixos articuladores da formação. Na sequência, os artigos 12 e 13 da referida resolução, tratam da presença da dimensão prática em todos os componentes curriculares do curso, especificando o tempo, o espaço e a função do Estágio Curricular Supervisionado no curso.

Do mesmo modo, a Resolução CNE/CP nº 2/2002, define a carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica, cuja integralização deve ocorrer com no mínimo 2.800 (duas mil e oitocentas) horas. Destas 400 (quatrocentas) horas são destinadas à prática como componente curricular a serem desenvolvidas ao longo do curso, e outras 400 (quatrocentas) horas dedicadas à realização de Estágio Curricular Supervisionado, a ser iniciado a partir do início da segunda metade do curso.

Não fosse a impossibilidade das leis, por si só resolverem os problemas estruturais de distanciamento entre teoria e prática, e as nuances incorporadas nos próprios textos das leis, poderíamos creditar ganhos importantes, no que se refere à pauta política da qualidade na formação de professores.

No entanto, as resoluções do CNE/CP nº 01 e 02/2002, embora tenham sido publicadas no Diário Oficial da União, na mesma data, em 04 de março de 2002, não mantêm por exemplo, a mesma diretriz no que se refere ao Estágio Curricular Supervisionado no curso.

De acordo com a primeira, o estágio deve iniciar no primeiro ano do curso (Art. 13, § 3º), já na segunda o estágio deve ocorrer a partir da segunda metade do curso (Art. 1º, inciso II). Essa última passa a vigorar predominantemente na organização dos cursos de formação de professores. Contradição como esta presente no texto da lei constitui, a nosso ver, um indicador de disputa no campo da intencionalidade dos legisladores no que diz respeito à natureza e função da relação entre teoria e prática na formação de professores. Para Pimenta e Lima,

O estágio conforme escrito nas resoluções, encontra-se separado tanto das atividades práticas quanto das denominadas científico-culturais. Portanto, nem prática, nem teoria; apenas treinamento de competências e aprendizagem de práticas modelares” (PIMENTA; LIMA, 2012. p.87).

Essa mesma inconsistência tem sido identificada em textos de Projetos Políticos Pedagógicos/PPP reformulados à luz da legislação atual, como constatam Gatti e Barreto (2009).

Em relação às normas já citadas, que sequeentemente vem reforçando a estreita relação entre teoria e prática como fundamento, princípio, pressuposto teórico-metodológico e outras tantas categorias utilizadas para tratar de algo que deve ser elo condutor na estruturação dos currículos de formação de professores, talvez mereça ressaltar o clima de tensão que tem sido gerado no interior das instituições de formação de professores, diante da impossibilidade de se negar o teor legal, na elaboração dos textos curriculares, por um lado, e a disputa pela manutenção da ordem ideológica que tende a continuar hierarquizando o currículo e seus desdobramentos práticos, por outro lado.

As tensões geradas, desse modo, podem ser representativas de diferentes compreensões sobre o modo de organização e desenvolvimento do currículo dos cursos de formação de professores, sobretudo no que trata da efetiva coerência entre o declarado legalmente e os limites do cotidiano da formação, que se vem tecendo pela e na abordagem das experiências de professores e estudantes do curso.

Constatamos, a partir das leituras que vimos realizando com fins de aprofundamento teórico sobre a prática do Estágio Supervisionado na formação de professores, que as concepções que têm orientado a organização e o desenvolvimento desta nos currículos de formação de professores, as relações nas quais se estabelecem, assim como as funções desta inscritas no contexto das políticas de formação da área têm se constituído em objetos de estudo e respectiva problematização no campo da pesquisas educacional, o que nos leva à compreensão de que não se trata de situações isoladas, mas de um modelo que se foi instituindo e se consolidando historicamente, como parte do quadro geral dos cursos de formação de professores, duramente criticados desde a sua origem. Em decorrência, o problema de pesquisa que trazemos situa-se nesse quadro geral da prática docente, mais especificamente, na UFPI/Campus de Teresina, mediada pela regulação institucional e com foco na relação entre teoria e prática que dela resulta para a formação de professores.

2.2 Relação entre teoria e prática: o feito - Estágio Curricular Supervisionado na UFPI

Se a pesquisa educacional e, mais especificamente, a pesquisa na área da formação de professores no Brasil é considerada jovem (ANDRÉ, 2006), podemos dizer que a pesquisa sobre o Estágio Curricular Supervisionado na UFPI é embrionária. Contudo, resguardadas as devidas especificidades, modos de organização e encaminhamentos dados em cada um dos primeiros estudos sobre esta temática na instituição e depositados no

PPGEd/UFPI, os mesmos apontam elementos comuns, como sejam: o reconhecimento da natureza de interdependência entre o Estágio Supervisionado e as demais disciplinas dos currículos de formação, para assim dar conta do propósito teórico da promoção de uma efetiva articulação entre as dimensões teoria e prática na formação de professores; a necessidade de revisão da estruturação do estágio, de modo particular, no curso de Pedagogia da UFPI, com o fim de melhor contemplar a relação entre os sujeitos e as instituições envolvidas na prática do estágio; reconhecimento da necessidade de estreitamento da relação universidade e instituições campo de estágio; identificação de um campo ainda a ser contemplado pela continuidade de pesquisas, entre outros.

Essa problemática, no entanto, não se apresenta isolada nos cursos de formação de professores investigados, antes é também identificada de modo mais geral, como um problema da área da formação de professores, enfrentado sob diferentes perspectivas nos Cursos de pedagogia.

A problemática explicitada nos estudos suprarreferidos, assim como as considerações de cunho propositivo que os mesmos apresentam em relação ao modelo de organização e de desenvolvimento da prática de ensino/Estágio Supervisionado enquanto disciplina curricular ao longo da trajetória dos cursos de licenciatura na Universidade Federal do Piauí (UFPI) e, de modo particular, do curso de Pedagogia, pouco tem sido contempladas pelas alterações de normas e regulamentos institucionais a respeito.

Apesar da existência de uma produção acadêmica local com ênfase na importância do estágio curricular para a formação de professores, e de diálogos com a produção do mesmo tema em âmbito regional e nacional, ainda não se constata consequências plausíveis que se traduzam numa política institucional de valorização da função formativa deste no processo de formação inicial e continuada de professores, na instituição. De modo contrário, o estágio tem recebido novas configurações curriculares, no campo normativo da instituição sem alterar, por exemplo, a concepção deste, até então tratado como uma atividade eminentemente prática, negando assim a sua natureza teórico-prática (PIMENTA, 2006; PIMENTA; LIMA, 2012), como tem sido reconhecida no campo da pesquisa acadêmica na área.

Além de estar sendo contemplado em estudos de graduação e de pós-graduação, o Estágio Curricular Supervisionado vem sendo pautado também em outros espaços de discussão na instituição, a exemplo do destaque que a temática recebeu no I Fórum de Licenciatura (FORLIC) da UFPI – desafios e perspectivas na formação docente, realizado em

março de 2012 (CARVALHO, 2012). Neste, professores e estudantes do ensino superior, professores e estudantes da educação básica, entre outros participantes, apresentaram relatos de experiências que deram conta de uma gama de problemas referentes à prática do estágio na instituição, relacionados por exemplo com a quantidade excessiva de estagiários por professor orientador, com a qualidade do acompanhamento/orientação, com a relação universidade e instituições campo de estágio, com as normatizações a respeito, com a concepção predominante que orienta a prática de estágio curricular na UFPI, entre outros. No campo das proposições foi destacada a necessidade de descentralização daquele fórum, ou seja, de que o mesmo possa ser realizado nos *campi* e a incorporação das demandas do estágio pelas políticas de institucionalização curricular da UFPI.

Na contramão das problematizações expressas, das sugestões e das solicitações de encaminhamento do Fórum, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão/CEPEX da UFPI apresentou à comunidade acadêmica, no mesmo ano de 2012, a resolução nº 177/12²¹, que trata da atualização das normas de funcionamento dos cursos de graduação da instituição.

A referida resolução se propôs a condensar normas internas de todos os cursos de graduação da instituição numa espécie de uniformização destas, como trata em seu Art. 1º:

Esta resolução institui o Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e tem por finalidade consolidar, em um só diploma legal, a normatização acadêmica dos referidos cursos (UFPI/CEPEX, Resolução nº 177/12, p.1).

A Resolução adota a terminologia *componente curricular* para referir-se às formas variadas de atividades didático-pedagógicas que poderão compor a estrutura curricular dos cursos de graduação na UFPI.

Segundo Schneider (2007), a expressão *componente curricular* aparece pela primeira vez no texto da LDBEN 9.394/96, seguido pelo Parecer CNE/CP nº 28/2001²² sem, contudo, apresentarem definição do termo. Somente com a redação trazida pelo Parecer CNE/CEB nº 38/2006²³ é que se pôde inferir significados para o termo já amplamente utilizado nas normas educacionais em vigência,

²¹ As justificativas que tem sido apresentadas, institucionalmente, para atualização das novas normas de funcionamento dos cursos de graduação da UFPI, tratam da necessidade de adequação dos mesmos ao funcionamento do atual Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas - SIGAA, cujo direito de uso foi adquirido junto a uma outra IES, externa.

²² O parecer CNE/CP 28/2001 trata da duração e carga horária dos Cursos de Formação de Professores da Educação Básica.

²³ O Parecer CNE/CEB nº 38/2006, refere-se à inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio.

Donde deprendermos que o significado do termo “componente curricular” possa estar relacionado à possibilidade de produção de outros ordenamentos curriculares, que não exclusivamente o disciplinar, os quais teriam como pressuposto básico a constituição de dimensões que possibilitassem a flexibilização de tempos e espaços de formação (SCHNEIDER, 2007, p. 72).

Inferimos que seja essa a linha de raciocínio que orienta a Resolução da UFPI, que, em destaque no Art. 34 (p.5), apresenta a classificação dos novos componentes curriculares, nos termos que seguem: “os componentes curriculares são unidades de estruturação didático-pedagógica e correspondem a: I – disciplinas; II – módulos; III – agrupamentos; IV- atividades acadêmicas específicas”.

O Estágio Curricular Obrigatório, não mais considerado como disciplina, do ponto de vista da nova resolução, passa a compor o conjunto das atividades acadêmicas específicas, definidas como “[...] aquelas que, em articulação com os demais componentes curriculares, integram a formação do aluno, conforme previsto no projeto pedagógico do curso”, caracterizada “[...] obrigatoriamente por código, nome, carga horária discente, carga horária docente quando couber, pré-requisito, correquisito e descrição” (UFPI/CEPEX, Resolução nº 177/12, p.7).

Quanto à forma de participação dos discentes e docentes, as atividades acadêmicas específicas podem ser: “I – atividade acadêmica individual; II- atividade de orientação individual; III – atividade especial coletiva” (art. 55).

O Estágio Curricular Supervisionado, segundo essas mesmas normas, é uma atividade acadêmica específica que poderá ser orientada de modo individual ou coletivo. No primeiro caso, a carga horária creditada ao professor orientador deverá corresponder a $\frac{1}{4}$ daquela creditada ao estagiário, e no segundo caso, quando orientado de forma coletiva, *a carga horária pode ser diferenciada entre os dois, de acordo com especificidade da área*, diz a norma. Essas novas configurações do estágio nos cursos de graduação da UFPI vêm sendo discutidas no interior da instituição desde a publicação da resolução e divide opinião entre docentes, pois nenhum professor poderá se dedicar integralmente ao estágio, uma vez que precisará ministrar outras disciplinas para cumprir sua carga horária de ensino.

Esse contexto evidencia ainda mais a relação teoria e prática na formação inicial de professores, na UFPI, como eixo temático de discussões. Em nossa investigação o mesmo perpassa toda a análise e se apresenta referenciado, de modo particular no capítulo VI, de análises.

CAPÍTULO III

CAMINHOS DA PESQUISA

Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996).

Neste capítulo apresentamos as escolhas metodológicas que orientaram a realização da pesquisa, o campo empírico, o perfil dos sujeitos, e os métodos e técnicas de produção e de análise dos dados da investigação.

3.1 Caracterização da pesquisa

A liberdade de escolher a “coisa” a ser pesquisada, pelo próprio pesquisador, é considerada por Stake (2014) como uma condição essencial para o alcance de qualidade na investigação. A princípio sinto-me contemplada na primeira parte dessa premissa, a escolha do objeto, enquanto que, em relação à segunda, a qualidade da pesquisa, caberá a ressonância dos leitores, interlocutores.

A escolha diz respeito à continuidade da investigação relacionada ao mesmo objeto, tomado em estudos de mestrado acadêmico, concluído no ano de 2010, ou seja, ao Estágio Curricular Supervisionado na formação de professores, no curso de Pedagogia²⁴. Aquela tinha como foco a investigação sobre possíveis contribuições dessa modalidade de prática para a mobilização, desenvolvimento e construção de saberes necessários à atividade do ensino, enquanto que nesta a investigação se volta para o modo de estruturação e do desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado na formação de professores, no contexto de implantação das novas normas internas, que o regulamentam, na UFPI.

Interessadas na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos interlocutores da pesquisa ao fenômeno estudado, entendemos estar trilhando o percurso de uma investigação qualitativa, caracterizada por Creswell (2007, p. 35) como aquela na qual o investigador “faz alegações de conhecimento com base [...] em perspectivas construtivistas,

²⁴ O estudo foi realizado no PPGEd da Universidade Federal do Piauí, sobre o Estágio curricular supervisionado no Curso de Pedagogia do Centro de Ciências da Educação/CCE, Campus Petrólio Portela, em Teresina-PI.

ou seja, em significados múltiplos das experiências individuais, significados social e historicamente construídos [...]”.

Para Stake (2014), independentemente de serem antigas ou modernas, todas as pesquisas comportam a dupla dimensão: quantitativa e qualitativa, embora já se encontrem bastante delineadas na literatura acadêmica as características de uma e de outra. Deste modo, fazemos uso da característica *situacional* atribuída pelo autor à pesquisa qualitativa, para referir-se ao direcionamento desse tipo de pesquisa, aos objetos e às atividades em contextos singulares, assim como à natureza do trabalho de campo que a define como *experiential*, para reforçar o aporte da natureza qualitativa da investigação em curso.

Tomando por base essas considerações, abriremos um parêntese, para caracterizar o campo da pesquisa e, na sequência, os instrumentos utilizados para aquisição e produção dos dados em contexto de uso e na relação com os sujeitos interlocutores.

3.2 O campo da pesquisa

A investigação, teve como campo empírico o curso de licenciatura em Pedagogia do Centro de Ciências da Educação (CCE), em Teresina, sede da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Segue ilustração:

Foto 01– Sede da UFPI/Campus Ministro Petrônio Portela



Fonte: Site da UFPI. Disponível em <<http://ufpi.br/>> .
Acessada em 10 de junho de 2014.

A UFPI foi criada pela Lei 5.528, de 12 de novembro de 1968, e instalada em 01 de março de 1971, sob a regência da Lei 5.540/68, conhecida como Lei da Reforma

Universitária. O curso de Pedagogia, no entanto, só foi instituído em 1973, inicialmente com a oferta de Licenciatura Curta e só mais tarde, em 1995, veio a ofertar cursos de Licenciatura Plena (CARVALHO, 1999).

Em quatro décadas de existência, 1973-2015, o currículo do curso de Pedagogia da UFPI passou por três reformulações²⁵, além da primeira regulamentação sob a qual o curso foi instituído, respaldada no Parecer nº 252/69 e na Resolução nº 02/69, que adequam os cursos de Pedagogia à estrutura da Reforma Universitária, dando relevo à formação de especialistas da educação.

Segundo Carvalho (1999), a regulamentação que criou o curso de Pedagogia da UFPI vigorou até 1983. Passada a primeira década, o mesmo recebeu uma segunda normatização pela qual se estruturou, “priorizando uma formação básica em magistério e, só depois, abrindo a possibilidade para uma formação específica nas demais habilitações[...]” (p.23), resalta a autora. Entre os anos de 1983 e 1995, o currículo do curso de Pedagogia da UFPI seguiu recebendo modificações, sem que fosse encontrado, pela autora, registros e/ou documentos sistematizados com maiores informações a respeito destas.

O período entre 1993 e 2002, no entanto, foi muito fértil em discussões sobre os rumos da formação de professores na instituição. Em sintonia com o debate nacional sobre a formação de professores e, de modo particular, sobre o curso de Pedagogia, nesse período foi desencadeado um processo de avaliação do referido curso na UFPI, com fins de subsidiar a reformulação curricular do mesmo. Do longo processo que durou quase uma década, resultou um novo currículo para o curso, aprovado pela Resolução CEPEX/UFPI nº 190/02.

O texto de justificativa do currículo suprarreferido destaca, entre os pontos considerados como mais importantes a serem modificados, “[...] os fundamentos teóricos, os objetivos do curso, bem como a desarticulação entre a teoria e a prática”. E acrescenta:

É importante ressaltar que o propósito de pautar o currículo de Pedagogia pela estreita vinculação entre teoria e prática expressa o compromisso do corpo docente do Curso com um projeto pedagógico voltado para a formação de um profissional empenhado na transformação da realidade educacional (RESOLUÇÃO CEPEX/UFPI nº 190/02.p.10).

Numa análise da disposição das disciplinas do curso, no fluxograma que acompanha o currículo reformulado, é possível constatar o empenho dos reformuladores em

²⁵ Há documentos que se referem à reformulação curricular de 2009 como alterações, apenas. No nosso entendimento, o que houve de fato foi uma reformulação com implicações para o regresso da prática do Estágio Supervisionado aos quatro último semestres do Curso, entre outros.

situar, como princípios e eixos da formação inicial de professores, a relação orgânica entre teoria e prática, assim como a pesquisa. O curso que passou a ser organizado em blocos, também apresenta bastante delineadas as disciplinas Prática e Pesquisa Educativa e Prática Pedagógica na Escola, como articuladoras das demais disciplinas curriculares em cada bloco do curso. A primeira, ofertada de forma alternada em três blocos, no decorrer do curso se conclui com a redação do Trabalho de Conclusão de Curso/TCC, e a segunda, ofertada em seis, dos nove blocos que compõem o curso, assume a função de Estágio a partir da segunda metade do Curso. Deste modo, a relação do estudante do curso de Pedagogia com a Escola de Educação Básica estava presente, de acordo com o fluxograma, desde o início e no decorrer de toda a formação.

Do modo como apresentado no texto que acompanha a resolução que o aprova, o currículo de 2002 buscou estruturar-se atendendo à legislação da educação em vigor, cujas Resoluções do CNE/CP 01 e 02/2002, instituíam, respectivamente, as DCNs e a carga horária dos cursos de formação de professores para a Educação Básica, em nível de graduação, licenciatura.

Passados sete anos, em 2009, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia do Campus Ministro Petrônio Portela, em Teresina, recebeu nova reformulação, da qual resultou redefinição das disciplinas ofertadas, assim como do espaço-tempo que essas passaram a ocupar no currículo do curso.

Segundo o texto que apresenta as referidas reformulações, estas se fizeram necessárias, para que o curso fosse adequado às novas exigências legais no campo da formação de professores, de modo especial, às DCNs para o curso de Pedagogia, licenciatura, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 01/2006.

Ao analisar o fluxograma do curso, após esta última reformulação, pudemos constatar que as modificações tratam, por exemplo: 1) da inclusão de seis (06) novas disciplinas relacionadas à prática educativa na Educação Infantil, duas (02) referentes à prática educativa em espaços não escolares, e uma (01) de libras; 2) do deslocamento de disciplinas relativas aos fundamentos teóricos da educação, assim como daquelas relativas aos sistemas educacionais, antes distribuídas ao longo dos períodos letivos, para os períodos iniciais do curso ; 3) do deslocamento da disciplina Prática e Pesquisa dos blocos II e V para os blocos VI e VII, sob a denominação de Pesquisa I e II; 4) da redistribuição da carga horária do Estágio Curricular Supervisionado, priorizando a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 5) da exclusão de três disciplinas, do rol daquelas cuja oferta é

obrigatória, sendo duas da área de Política Educacional, e da disciplina seminário temático, ofertada anteriormente em quatro dos nove blocos do curso, a partir do segundo; e 6) da substituição do termo didática por metodologia, para referir-se às disciplinas relacionadas à organização e desenvolvimento de atividades, conteúdos e práticas com crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais da Educação Básica. Essas alterações serão retomadas posteriormente em análise, no texto.

O curso de Pedagogia que estamos nos empenhando em caracterizar situa-se, como já referido, no Centro de Ciências da Educação CCE/UFPI. Atualmente a UFPI conta com cinco (5) campi, a saber: 1) Campus Ministro Petrônio Portella, em Teresina, que abriga 56 dos 97 cursos que a universidade oferece; 2) Campus Universitário Ministro Reis Veloso, situado no município de Parnaíba/PI, que oferece 11 cursos; 3) Campus Universitário Amílcar Ferreira Sobral, localizado no município de Floriano/PI, criado em 2009, que oferta atualmente quatro cursos; 4) Campus Senador Helvídio Nunes Barros, criado a partir de uma unidade descentralizada da UFPI, situada na cidade de Picos, que oferta atualmente nove cursos; e 5) Campus Universitário Professora Cinobelina Elvas, instalado em Bom Jesus, região sul do estado que oferta cinco cursos.

Situado no Campus sede, em Teresina, o Centro de Ciências da Educação-CCE, agrega atualmente os departamentos de Fundamentos da Educação /DEFE, de Métodos e Técnicas da Educação/DMTE, de Arte e Música/DAM, e Comunicação Social/DCS. Ao tempo em que oferece, no interior de sua organização curricular, cursos de Licenciatura em Pedagogia e Educação Artística e, bacharelado na área de Comunicação Social/Jornalismo, entre outras. Para as demais licenciaturas da instituição, coordenadas por diferentes centros/unidades acadêmicas, o CCE, ilustrado abaixo, oferece as disciplinas pedagógicas curriculares. O referido centro contempla, também, cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*, tais como: Especializações, Mestrado e Doutorado em Educação.

Foto 02 – CCE/UFPI/ Contexto empírico da pesquisa



Fonte: Arquivo da pesquisadora

O Curso de Pedagogia do CCE/Teresina, como podemos constatar, é o mais antigo entre aqueles ofertados no âmbito da UFPI. A experiência com a prática do Estágio Curricular Supervisionado ali desenvolvida tem sido tomada como modelo para a organização e desenvolvimento da referida disciplina nos demais *campi* da instituição, exceto naquele de Bom Jesus/PI, cujos cursos ofertados são todos bacharelados.

A escolha do campus Petrônio Portela como espaço de realização da pesquisa, se deu em função das condições favoráveis em relação à constituição do grupo de sujeitos interlocutores e da experiência ali acumulada em relação ao trato com o objeto da investigação que o coloca em condição de modelo, em se tratando da inspiração para os demais *campi*, principalmente. É nesse contexto que atuam parte dos interlocutores da pesquisa, com os quais estabelecemos contatos com fins de adquirir e de produzir os dados necessários à realização da pesquisa, utilizando para tanto métodos considerados apropriados em pesquisas de natureza essencialmente qualitativas.

3.3 Desenvolvimento da pesquisa: métodos e técnicas utilizadas

Entre métodos, cujo uso é considerado comum em pesquisas dessa natureza, adotamos a entrevista e a análise de material, incluindo documentos.

No caso desta investigação, para obter e/ou produzir as informações necessárias ao seu desenvolvimento, usufruímos das possibilidades apontadas por Creswell (2007), ao afirmar que, numa investigação qualitativa, o investigador pode optar pela combinação de instrumentos. Apoiadas nessa compreensão, fizemos uso de entrevistas semiestruturadas individuais, de análise documental e de análise de conteúdo, como instrumentos e técnica para produção e análise dos dados, respectivamente.

É certo que a realização do Estágio Curricular Supervisionado nos currículos de formação de professores envolve a participação de diferentes grupos de sujeitos, que no cotidiano da academia e das instituições que se dispõem como campo de estágio o vivenciam no cumprimento de papéis distintos. A natureza coletiva da prática do estágio curricular faz com que esta possa e deva ser discutida sob vários olhares e diferentes perspectivas.

Realizamos a investigação com a participação de três grupos de sujeitos: professoras orientadoras de Estágio Curricular Obrigatório na UFPI; professoras de instituições escolçares que recebem estagiários do curso de Pedagogia da UFPI e professoras da UFPI em função de gestão do Estágio nesta instituição.

Cientes do lugar institucional diferenciado que cada um destes grupos de sujeitos assumem na constituição desse componente curricular, e interessadas em conhecer sobre suas concepções e trato em relação ao objeto em estudo, optamos pelo uso de entrevistas semiestruturadas e individual, como instrumento para produção das informações necessárias à pesquisa.

Para Vasconcelos (2002), a entrevista, do tipo semiestruturada é uma modalidade que favorece o levantamento de informações sobre a realidade concreta vivenciada pelos sujeitos entrevistados, ou seja, informações sobre o que as pessoas e grupos sabem, acreditam, esperam, sentem e desejam fazer, fazem ou fizeram, bem como suas justificativas ou representações a respeito desses temas, contribuindo para que o pesquisador obtenha informações contidas nos discursos dos sujeitos, baseadas em suas vivências que talvez não possam ser percebidas com outros instrumentos de produção de dados.

Também Gaskell (2008, p.65) nos esclarece que essa modalidade de entrevista

[...] fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e a sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação ao comportamento das pessoas em contextos sociais específicos.

No processo de aquisição e/ou de produção dos dados da investigação, no caso do tratamento com as entrevistas, adotamos as recomendações dos autores, no que trata da abordagem inicial dos sujeitos, da solicitação de aceite²⁶ para uso das informações prestadas, do atendimento às condições de cada um deles para realização das entrevistas, da disponibilização das respostas de cada sujeito textualmente transcritas para revisão destes, se assim desejarem, entre outros.

Contudo, a perspectiva do encontro com os interlocutores da pesquisa nos impôs tarefas prévias de preparação, no sentido de nos asseguramos cada vez mais dos propósitos e das condições de aproveitar o máximo possível do que cada uma das oportunidade pode oferecer. Nesse sentido o empenho se deu, sobremaneira, em estudos de revisão e aprofundamento teórico para conhecer melhor o objeto de estudo.

A formulação dos interesses de investigação, apresentados inicialmente como objetivos geral e específicos, no nosso caso, foram tomando forma e consistência à medida que ampliávamos as leituras sobre o objeto de estudo e suas relações com demais elementos que constituem o universo do tema pesquisado.

²⁶ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido incluso como Apêndice G.

Com as intensivas leituras de produções já existentes, para atualização de conhecimentos sobre o tema de interesse da pesquisa, ideias relevantes foram se encadeando na formação de um universo mais ampliado de informações. Ideias estas que passaram a ganhar consistência e a favorecer um delineamento mais acurado das questões da pesquisa. Nesse movimento é que se deu a elaboração dos roteiros²⁷ utilizados como subsídios para a realização da entrevista semiestruturada com cada um dos sujeitos interlocutores da pesquisa.

A estrutura das entrevistas realizadas contemplou o Estágio Curricular em suas dimensões de: organização, desenvolvimento, orientação, normatização e gestão, além de aspectos relacionados à concepção dos sujeitos entrevistados sobre essa prática e sobre sua função na formação de professores.

3.4 Desenvolvimento da pesquisa: a participação dos sujeitos interlocutores

As primeiras entrevistas realizadas foram com as professoras orientadoras do no curso de Pedagogia investigado. Para tanto, fizemos um contato inicial junto à coordenação da referida disciplina, que é ofertada pelo Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino/DMTE, do Centro de Ciências da Educação/CCE – Campus de Teresina/PI. Após apresentação dos objetivos da pesquisa, a Coordenadora do curso nos cedeu contatos das professora orientadoras de estágio, assim como, a relação de egressos do curso nos períodos 2013.2 e 2014.1, pré-definidos para o estudo. De posse dessas informações, tratamos de localizar as professoras, que se encontravam institucionalmente de férias, e de solicitar a participação de cada uma delas na pesquisa, por meio da concessão de entrevista.

Segundo a coordenadora da disciplina no DMTE, o Estágio curricular é orientado tanto por professores com vínculo efetivos como por outros, cujos contratos são de natureza temporária junto à instituição. No entanto há uma política de lotação dos professores de modo que para cada turma de estagiários há um professor efetivo e outro temporário, informou a coordenadora. De acordo com os critérios estabelecidos para composição do grupo de professores interlocutores da pesquisa na UFPI, entrevistamos apenas as professoras efetivas, com o que pretendemos nos resguardar de riscos relacionados a abordagens menos investidas de experiência com a prática de estágio na instituição. Foram quatro (04), as professoras entrevistadas no período entre 04 e 27 de fevereiro de 2015.

²⁷ Os roteiros encontram-se dispostos nos apêndices B,D e F.

Nesse mesmo período entrevistamos também três professoras que compõem, em instâncias diferentes, o grupo de gestoras selecionadas para a pesquisa, a saber: a Coordenadora do Estágio Curricular no DMTE; a Coordenadora do curso de Pedagogia investigado e a Pró-Reitora de Ensino de Graduação/PREG-UFPI. Consideramos que o que têm a dizer os sujeitos responsáveis pela proposição, definição, aprovação e controle, no que se refere à implementação das normas e regulamentos do estágio na UFPI, sobre as visões, pressupostos e crenças, que os orientam nas tomadas de decisões, muito pode contribuir para o alcance dos objetivos da investigação. Do mesmo modo, como em relação às professoras orientadoras do estágio no curso, o critério de vínculo efetivo também foi considerado para o grupo de professoras gestoras desse componente curricular, no âmbito da UFPI.

Todas as entrevistas foram concedidas formalmente, mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Ocorreram em horário e local antecipadamente acordados com cada entrevistada e tiveram duração que variou entre 18 (dezoito) minutos e 01h22 (uma hora e vinte e dois) minutos, com predominância de duração acima de 40 (quarenta) minutos. Com a devida autorização de cada uma das interlocutoras, as entrevistas foram gravadas e transcritas.

Dado que o objetivo geral da pesquisa se volta para a análise da estruturação e desenvolvimento do Estágio Curricular no curso e que este está operando atualmente com dois currículos, sendo um deles referente à penúltima reformulação curricular do mesmo, nosso propósito era entrevistar também, egressos que tiveram matrícula no currículo mais antigo, pois, há entre os dois relevante diferença de tratamento em relação ao espaço-tempo da prática do Estágio Curricular. Um outro dado importante para a definição do grupo de egressos diz respeito ao fato de que a conclusão do Estágio no curso tem se dado na disciplina Estágio IV – anos iniciais do Ensino Fundamental, o que nos instigou a propor o cruzamento de critérios para a formação do conjunto de interlocutores, como sejam: professores que atuaram no Estágio IV nos períodos definidos para a pesquisa, egressos com matrícula no penúltimo currículo do curso, e professores das escolas campo de estágio que receberam esses mesmos egressos, quando estagiários do curso. Esta opção poderia favorecer a triangulação da análise das informações desses três grupos de interlocutores, professores e egressos do curso na UFPI e professores que receberam estagiários nas escolas campo. No entanto, a localização dos egressos do curso de Pedagogia, foi uma tarefa dificultada pelo fato de não termos adquirido outros contatos dos mesmos além do endereço eletrônico de e-mail. As tentativas de localização dos egressos selecionados para a pesquisa não nos renderam o retorno esperado,

de modo que, apesar de reconhecermos a importância de dar ouvidos, numa escuta sensível (MELO, 2008), às vozes dos sujeitos egressos do curso, diretamente envolvidos nas relações tecidas entre a universidade e as instituições campo de estágio, nos restou o acesso a relatórios da prática do estágio produzidos por alguns destes e analisados no ínterim da investigação.

Por fim, o grupo de interlocutores possível completou-se com a participação de duas professoras que receberam estagiários nas escolas campo, nos períodos em estudo. Ao elegermos o Estágio Curricular Supervisionado como objeto da investigação e situarmos as normas de operacionalização deste como condicionantes em relação ao alcance de uma estreita relação entre as dimensões teórico-práticas na formação inicial, entendemos que ouvir os sujeitos que atuam nos espaços/campo de realização do estágio emerge como necessidade de melhor contemplar o conjunto dos sujeitos envolvidos na realização dessa prática e ainda, atender a recomendações que vêm apontando nos estudos realizados na área, como iniciativa no campo do reconhecimento da importância da participação desses sujeitos no processo de formação de novos professores. As entrevistas com os professores das escolas-campo foram realizadas no período de 11 a 15 de maio de 2015. Em suma, participaram da pesquisa: quatro professoras orientadoras de estágio supervisionado na UFPI, duas professoras supervisoras de estágio em escolas campo e quatro professoras da UFPI em função de gestoras do Estágio na instituição. Nos textos de análises dispomos as entrevistas de acordo com a ordem de realização das mesmas.

Além das informações adquiridas junto aos interlocutores suprarreferidos, também constituíram fonte de informações, documentos legais que normatizam a organização e o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado no âmbito do Sistema Nacional de Formação de Professores, licenciatura, assim como no espaço local da UFPI.

Em relação aos primeiros, tomamos como referencial a LDBEN nº. 9394, de dezembro de 1996; a Resolução CNE/CP nº 1, de 04 de março de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; a Resolução CNE/CP nº 2 de 04 de março de 2002, que trata da duração e da carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior; a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, licenciatura. Esses são documentos publicados em sites oficiais, impressos sob forma de anexos em livros, entre outros, cujo acesso dispensa solicitação formal.

Quanto ao acesso às normas internas do Estágio Curricular Supervisionado na UFPI, solicitamos formalmente à Coordenação do curso de Pedagogia, à Coordenação de Estágio do DMTE e à Secretaria do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão/CEPEX o Projeto Político Pedagógico do curso; documentos curriculares da disciplina, incluindo relatórios produzidos pelos estagiários à época; e resoluções normativas do Estágio Curricular, respectivamente. Os documentos solicitados nos foram cedidos com considerável prontidão.

De posse do conjunto de informações adquiridas, realizamos a organização, a categorização, a interpretação e a análise dos dados, com apoio no referencial teórico da análise de conteúdo de Bardin (1977). A análise dos referidos dados compõe o quarto capítulo deste texto e tem como fundamento os referenciais teóricos dos capítulos II e III, nos quais buscamos contextualizar a trajetória da formação de professores no Brasil, e o aprofundamento da temática relativa à função da relação entre teoria e prática, mediada pelo Estágio Curricular Supervisionado nesta formação, respectivamente.

CAPÍTULO IV

CONFIGURAÇÕES DA PRÁTICA DO ESTÁGIO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI

Não cabe centrar a discussão no estágio como se fosse uma peça isolada e independente, algo que é possível abordar como um elemento isolado, como se tivesse sentido por si mesmo. Não tem sentido falar à margem do modelo e/ou do programa de formação ao qual está se referindo. (ZABALZA, 2014).

Os caminhos trilhados enquanto construíamos as análises que ora apresentamos nos autorizam a afirmar a natureza relacional do nosso objeto de estudo, o Estágio Curricular Supervisionado na formação inicial de professores, pois não é possível isolá-lo, ainda que com fins didáticos, em relação aos demais elementos curriculares do curso, assim como também não é possível compreender o currículo deste sem levar em conta as funções política e pedagógica que lhes são atribuídas. Não é nosso foco discutir as referidas funções do currículo, mas a estrutura e funcionamento da prática do estágio como componente obrigatório deste.

Com base nesse entendimento, discutiremos neste capítulo o modo como a prática, em suas diferentes modalidades, vem se estruturando no currículo do curso de Pedagogia da UFPI, sem perder de vista seus referenciais políticos, legais e de desenvolvimento. Deste modo, as características, a função que cumpre, os mecanismos de institucionalização, assim como o modo de desenvolvimento do Estágio Curricular no curso constituem nossos indicadores de análise. As inferências trazidas no contexto da análise encontram apoio em autores, pesquisadores da área, como Pimenta (2006), Pimenta; Lima (2012), Mendes (2005), Zabalza (2014), França (2012), entre outros e na análise documental e de entrevistas, realizada no contexto da investigação.

A propósito da afirmação inicial, compreendemos a formação de professores como um processo que se materializa por meio de uma multiplicidade de práticas educativas pedagógicas institucionalmente situadas. No caso das universidades, em amplas e complexas estruturas cujo reconhecimento se dá pelas finalidades que cumprem. Nesse sentido, precede à análise e à compreensão de qualquer *prática*, situá-la no contexto da instituição na qual está inserida, no caso desta investigação, a Universidade. Desse modo, a compreensão da

realidade atual da prática do Estágio no curso de Pedagogia da UFPI nos impôs examinar a trajetória deste, desde sua origem, no referido curso.

4.1 Curso de Licenciatura em Pedagogia/UFPI: primórdios da prática no currículo de 1975

O curso de Pedagogia da UFPI, de acordo com os documentos consultados, foi instituído legalmente na década de 1970. Logo, de acordo com a categorização elaborada por Chauí (1999, p.2), para designar os modelos de universidade pós reforma do Estado, o mesmo se insere em um contexto de *universidade funcional*, referida pela noção de *organização social* que se difere da concepção de *instituição social*, por ser aquela regida pelas ideias “[...] de gestão, planejamento, previsão e êxito”, de modo que não lhe compete discutir “[...] sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes”. No entanto, tributária de uma cultura de *instituição social*, diferenciada e definida por sua autonomia intelectual, a universidade pode relacionar-se com o todo da sociedade e com o Estado de maneira conflituosa, conclui a autora. É nesse contexto, de disputas pelo modelo de universidade, que tem origem o curso de Pedagogia da UFPI e respectivo currículo, destinado a “preparar especialistas em Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar, bem como professores de disciplinas pedagógicas para os cursos habilitação de docentes de 1º grau” (Currículo do Curso de Pedagogia da UFPI, 1975, p.1).

O primeiro currículo do referido curso, na modalidade de licenciatura plena, cujo funcionamento foi autorizado pelo Ato da Reitoria nº 237/75, apresenta a seguinte estrutura: carga horária total igual a 2.235 (duas mil duzentas e trinta e cinco) horas/aula (h/a), distribuídas em oito períodos letivos, sob a forma de créditos teóricos, teórico-práticos e práticos, com equivalência diversificada, a saber: crédito teórico(T) =15h/a, teórico-práticos (T/P)=30 h/a e práticos (P)=45h/a. As disciplinas do curso dividiam-se em: um Ciclo Geral de Estudos (CGE), composto por um núcleo comum e um núcleo diversificado, formados por 04 (quatro) e 02 (duas) disciplinas, respectivamente; um Tronco Comum Obrigatório (TCO), contendo 11 (onze) disciplinas, nove dessas equivalentes aos fundamentos da educação; Disciplinas Complementares Obrigatórias de cada habilitação (DCO), no caso da habilitação em Magistério, compondo um grupo de 13 disciplinas e; Disciplinas Optativas (DO), no caso da habilitação em Magistério, em número de 10, das quais o estudante era obrigado a cursar 20 créditos ou 300 horas. O QUADRO 04 ilustra a distribuição dos créditos, por agrupamento de disciplinas, definidos no currículo.

QUADRO 04 – Estrutura do Currículo do Curso de Pedagogia/UFPI/1975.

Estrutura	Créditos			H/aula (total)
	T (15h/a)	T/P (30h/a)	P (45h/a)	
(CGE) – núcleo comum	14	01	00	360
- Núcleo diversificado	08	00	00	
Tronco comum obrigatório	45	00	00	675
Disciplinas complementares	52	01	02	900
Disciplinas optativas	20	00	00	300
Total de créditos	139	02	02	
Total de horas/aula	2.085 (93,29%)	60 (2,68%)	90 (4,03%)	2.235

Fonte: currículo do Curso de Pedagogia da UFPI/1975. Elaboração da autora.

Entre muitos elementos característicos do curso de Pedagogia, questionados pelas pesquisas na área da formação de professores, colocamos em relevo, em relação ao currículo analisado, a predominância da carga horária teórica, que chega a 93,29%, do total de horas destinadas ao curso como, mostram os dados expostos no quadro acima. Essa questão tem sido debatida historicamente, por envolver, como trata Santos (1989), diferentes concepções e disputas em relação à função da universidade. A atenção da Universidade em relação à dimensão prática na formação universitária tem sido demandada por diferentes segmentos sociais, com diferentes interesses e finalidades constituindo, com outros elementos, a crise de legitimidade que afeta a instituição, conclui o autor.

Outras questões igualmente importantes, tratadas pela crítica na área da formação docente, dizem respeito a uma dada hierarquização das áreas de conhecimento no currículo, expressa, por exemplo, pela ordem de oferta das disciplinas relativas a cada uma delas e pela disparidade na carga horária entre as disciplinas da área de Fundamentos da Educação e de áreas específicas da formação pedagógica. Em relação à primeira questão, não tivemos acesso ao fluxograma de disciplinas por período letivo, para análise. Quanto à segunda, apresentamos o QUADRO 05, a seguir, com dados relativos ao agrupamento das disciplinas

por áreas de conhecimentos²⁸ e segundo a classificação adotada pela estrutura do currículo: Ciclo Geral de estudos (CGE), Tronco Comum Obrigatório (TCO), Disciplinas Complementares Obrigatórias (DCO) e Disciplinas Optativas (DO).

QUADRO 05 – Agrupamento de disciplinas por área de conhecimento e respectivas carga horária

Estrutura →	CGE	TCsO	DCO	DO	CH total/Fund. da Educação	
← Áreas						
Fundamentos Psic. da Educação	00	165	210	60	435	930h (41.6%)
Fundamentos Soc. da Educação	60	60	00	00	120	
Fundamentos Filo. da Educação	60	60	00	00	120	
Fundamentos Hist. da Educação	00	120	00	00	120	
Fundamentos Pol. e adm. da Educação	00	75	60	00	135	
Didática e Metodologia	00	75	195	60	330	630h (28.2%)
Currículo e avaliação	00	00	165	00	165	
Prática de Ensino	00	00	135	00	135	
Áreas conexas e interdisciplinares	240	120	135	180	675	675h (30.2%)
Total – horas/aula	360	675	900	300	2.235	100%

Fonte: currículo do Curso de Pedagogia da UFPI/1975. Elaboração da autora.

O quadro acima apresenta a distribuição da carga horária por área de conhecimentos definidas no curso, assim como por agrupamentos definidos na estrutura do primeiro currículo do curso, em 1975, como segue:

As disciplinas do Ciclo Geral de Estudos²⁹ cumpriam a função de promover condições de interação do estudante com a dinâmica universitária, de introdução às normas da escrita acadêmica e conteúdos de formação geral, por exemplo. O Tronco Comum

²⁸ Para agrupar as disciplinas em áreas, tomamos como referência a classificação utilizada nos Projetos Político-Pedagógicos do Curso de Pedagogia da UFPI de 2002 e 2009, documentos analisados neste capítulo.

²⁹ **Disciplinas do Ciclo geral de Estudos – Núcleo Comum:** Português I (60h), Matemática I (60h), Introdução à Metodologia Científica (60h) e Inglês ou Francês Instrumental básico (60h). **Núcleo diversificado:** Introdução à sociologia (60h), Introdução à filosofia (60h).

Obrigatório³⁰ equivale ao que atualmente é denominado de Fundamentos da Educação, contemplando as seguintes áreas: Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, Sociologia, História da Educação, Política Educacional, Didática e, áreas interdisciplinares; as Disciplinas Complementares³¹ atuavam na formação específica para o magistério, contemplando: áreas interdisciplinares; Currículo e Avaliação, Didática e Metodologia, Prática de Ensino, além de disciplinas ligadas a áreas de Fundamentos da Educação como a Psicologia, e Política Educacional. No grupo de Disciplinas Optativas³² predominou a presença daquelas que compõem áreas interdisciplinares, além de Didática e da Psicologia. Desse grupo de disciplinas, segundo o currículo, os estudantes eram obrigados a cursar 20 (vinte) créditos ou 300 (trezentas) horas/aula.

Com o intuito de favorecer a compreensão da análise relativa a esse agrupamento de disciplinas por área de conhecimento e da presença quantitativa de cada uma destas no currículo do curso, abrimos um parêntese para esclarecer que as disciplinas que compõem o curso de Pedagogia do Centro de Ciências da Educação/CCE, em Teresina, atualmente são ofertadas quase que exclusivamente pelos departamentos de Fundamentos da Educação/DEFE e de Métodos e Técnicas de Ensino/DMTE. As exceções se verificam pela oferta de duas disciplinas³³ pelo departamento de Letras, do Centro de Ciências Humanas e Letras/CCHL e uma disciplina³⁴ pelo departamento de Música e Dança do próprio CCE.

Considerando o agrupamento de disciplinas do currículo em análise, em Fundamentos da Educação, cuja oferta é de responsabilidade do DEFE, e disciplinas

³⁰ **Disciplinas do tronco comum obrigatório/por área de conhecimento** - Filosofia da educação (60h); Psicologia: Psicologia da Educação I (60h), II (60h), psicodinâmica das relações humanas (45h); Sociologia da educação: Sociologia da educação (60h); História da educação: História da Educação I(60h), II (60); Didática: Didática I (75h); Política Educacional: Ensino de 1º e 2º graus (75h); Áreas interdisciplinares: Estatística aplicada à educação (60h); biologia da educação (60h).

³¹ **Disciplinas complementares/por área de conhecimento** - interdisciplinares: Recursos audiovisuais (30h), Artes em educação (45h), Métodos e técnicas da Pesquisa Pedagógica (60h); currículo e avaliação: currículos e programas (75h), medidas educacionais (90h); Didática e metodologia: Didática II (75h), Metodologia do Ensino I (60h), II (60h); Prática de Ensino: Prática de Ensino de disciplinas Pedagógicas (135h); Psicologia da Educação: Psicologia da personalidade (60h), Psicologia do Excepcional (75h), Educação do Excepcional (75h); Política Educacional: Legislação do Ensino (60h).

³² **Disciplinas optativas/por área de conhecimento** – Áreas interdisciplinares: Tópicos especiais em Educação (30h), Introdução à educação: Enfoque sistêmico (60h), Princípios e Métodos de Supervisão Escolar I (60h), Princípios e Métodos de orientação Escolar I (60h), Higiene Escolar (30h), Artes industriais (75), Educação Musical na Escola de 1º grau (60h); Didática: Ensino programado (60h); Psicologia: Psicologia social (60h).

³³ As disciplinas ofertadas pelo Departamento de Letras do CCHL são: Literatura Infantil e Linguística e Alfabetização, ambas de caráter obrigatório, no currículo.

³⁴ A disciplina ofertada pelo Departamento de Música e dança é: Arte e educação, disciplina obrigatória.

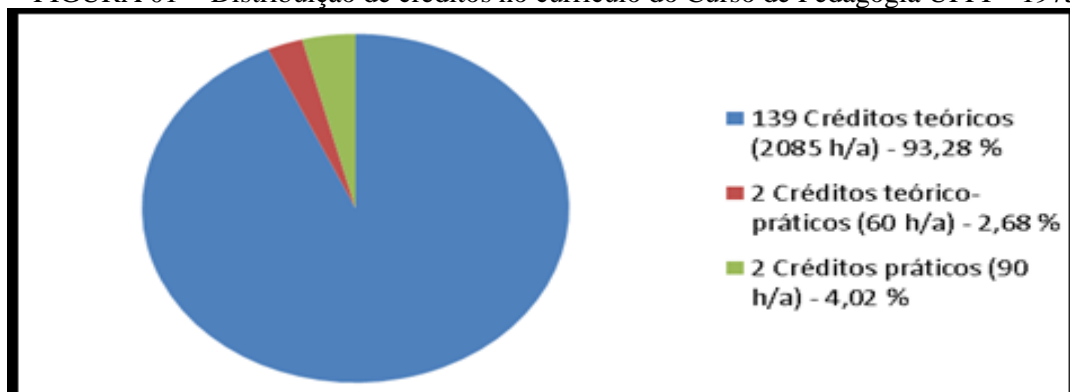
específicas de formação pedagógica/profissional, ofertadas pelo DMTE, podemos constatar que há uma diferença de 300 (trezentas) horas a mais na oferta de disciplinas da área de Fundamentos da Educação, talvez esse fato possa justificar a crítica relativa à predominância de tempo/espaço destes componentes no currículo, uma vez que, em relação à carga horária total do Curso, o grupo de disciplinas de Fundamentos da Educação ocupa um percentual de 41,6%, enquanto as disciplinas de formação específica correspondem a 28,2%. Na área denominada disciplinas interconexas e interdisciplinares, há relativo equilíbrio entre a carga horária daquelas relativas aos Fundamentos da Educação e aquelas de formação específica, quando agrupadas levando em conta a oferta atual ou equivalência, nos referidos departamentos.

Além desses aspectos, há outros que chamam a atenção na análise, como o fato da predominância quantitativa na oferta de disciplinas da área de Fundamentos Psicológicos da Educação, que comparecem em número de 06 (seis) disciplinas obrigatórias, correspondentes a 375 (trezentos e setenta e cinco) horas/aula, e mais uma disciplina optativa de 60 (sessenta) horas/aula da mesma área, perfazendo um total de 435 (quatrocentos e trinta e cinco) horas/aula, que corresponde a 46,8% (quarenta e seis vírgula oito) por cento da carga horária do grupo de disciplinas de Fundamentos da Educação e 19,5% (dezenove vírgula cinco) por cento em relação à carga horária total do currículo do curso. Essa situação, segundo Carvalho (1999), foi bastante criticada, principalmente nas décadas de 1980 e 1990.

4.1.1 A presença da prática no currículo do curso

Para ilustrar a presença da prática no primeiro currículo do curso, lançamos mão da FIGURA 01, como segue:

FIGURA 01 - Distribuição de créditos no currículo do Curso de Pedagogia UFPI – 1975



Fonte: currículo do Curso de Pedagogia da UFPI/1975. Elaboração da autora.

Em contraste com a predominância da natureza teórica do currículo, a prática se apresenta expressa, em apenas 02 (duas) disciplinas: Matemática I (2.1.0), no Ciclo geral de estudos - núcleo comum, e Prática de Ensino de Disciplinas Pedagógicas (1.1.2), no grupo de disciplinas complementares obrigatórias da habilitação magistério. Como os créditos teórico-práticos (T/P) e os créditos práticos equivaliam a 30 (trinta) e 45 (quarenta e cinco) horas/aula, respectivamente, a presença da prática no currículo correspondia, em média, a 6,7% da carga horária total do currículo. Desta, 90 (noventa) horas/aula eram destinadas ao Estágio Supervisionado, equivalente a 4% (quatro por cento) do currículo, identificadas como créditos práticos na disciplina Prática de Ensino de Disciplinas Pedagógicas, ofertada no último período do curso.

Comparado à oferta do estágio nas demais habilitações oferecidas pelo curso (Supervisão Escolar, Administração Escolar e Orientação Educacional), o estágio, na habilitação magistério tinha carga horária bastante reduzida. Naquelas, esse componente curricular correspondia a cinco créditos práticos (0.0.5) iguais a 225 (duzentas e vinte e cinco) horas/aula, também ofertados no último período do curso. Em todas as habilitações, no entanto, é possível ler, em relação ao estágio, a intenção específica do desenvolvimento da prática de ensino como ritual, idealizado com contribuições teóricas importantes, mas sem interação, durante o processo formativo, com o espaço real onde aquela se desenvolve cotidianamente. Este modelo de prática é questionado com muita ênfase por autores como Pimenta; Lima (2012), entre outros, que não desprezam a importância da dimensão técnica da aprendizagem da docência, mas ressaltam a natureza política, relacional e de produção do conhecimento inerente ao estágio, de modo que, isolado em relação às demais disciplinas do curso e com oferta no último período da formação, o estágio é concebido como algo que tem sentido em si mesmo, e não como parte de um todo articulado que constitui o currículo do curso, em tese.

O currículo instituído na criação do curso permaneceu em vigor até 1983, quando ocorreu a sua primeira reformulação. Em síntese, destacamos como características mais salientes do mesmo a predominância da dimensão teórica e da presença da área de Fundamentos psicológicos da educação, em contraposição à presença mínima da prática na formação e menos ainda, do Estágio Curricular como modalidade desta que ocupou um espaço ínfimo no currículo. Naquele contexto, o estágio ofertado no último período não representou nem mesmo a parte “mais prática” do curso em relação à sua parte “mais teórica”, como questiona as autoras suprarreferidas, e sim a parte prática do curso, pois teoria e prática

aparecem em lugares bem distintos nos espaços/tempo no currículo. Estes elementos contribuíram para dar margem substancial às justificativas da reformulação curricular, cujos pressupostos e novo formato do Currículo do curso de Pedagogia da UFPI serão tratados na próxima seção deste texto, em perspectiva de caracterizar a prática do estágio, assim como os marcos normativos deste na instituição.

4.2 Reformulações curriculares do Curso de Pedagogia da UFPI: alterações e permanências no campo da prática

Os sistemas escolares, como todos os sistemas humanos ou “abertos”, sentem-se impelidos a manter a ordem e a prática estabelecida, apesar de experimentarem igual desejo de melhorar e de inovar.

Huberman (1973)

Tomamos a liberdade de estender a afirmação do autor a outros níveis de sistema educacional, a exemplo do sistema de educação superior. O pensamento de Huberman (1973) nos ajuda a compreender os traços de resistências por um lado, e de desejos de mudanças por outro, que entremeiam as reformulações curriculares ocorridas no curso de Pedagogia da UFPI, em 1983, 2002 e 2009, que se tornaram, por excelência, contextos ricos em aspirações, debates e formulações acerca da prática do estágio no curso. Sobre estas, trataremos nesta sessão do texto.

4.2.1 A reformulação curricular de 1983

Sob os ares da mobilização nacional que vinha ocorrendo desde o final da década de 1970 em torno da reformulação curricular dos cursos de Pedagogia, a UFPI realizou em 1983 a primeira reformulação curricular do referido curso da Instituição. Naquele contexto, aspirações de permanências e de mudanças disputavam os mesmos espaços na estrutura do currículo.

É possível identificar no projeto da primeira reformulação curricular do referido curso influências do movimento suprarreferido que, entre outros, pautou críticas ao “enfoque técnico-administrativo” e o “caráter de treinamento” do curso, em detrimento de “[...] uma formação mais ampla voltada para a compreensão do processo educativo em suas múltiplas relações com as demais variáveis do processo de desenvolvimento global da sociedade” (Proposta de Reformulação do Curso de Pedagogia da UFPI, 1983, p.1).

Segundo a proposta de reformulação do currículo em análise, tratava-se até então de um curso de formação que se mantinha distante da realidade problemática dos sistemas de ensino, dos campos de atuação do profissional formado no curso e da sociedade em geral. Em contraposição a esse quadro, o curso de Pedagogia da UFPI, segundo o texto, necessitava colocar-se em sintonia com a perspectiva atual do referido curso à época, em âmbito mais geral, que era de

Desenvolver-se como uma prática educativa voltada para a realidade social, oferecendo ao educador uma formação que lhe permita compreender a educação como um todo e como parte integrante do contexto social global, ao mesmo tempo que lhe prepara para atuar com eficiência tanto na escola como nos demais setores da sociedade (p.2)

As orientações do movimento nacional, coordenado pela ANFOPE, em perspectivas de estruturação do curso de Pedagogia incluíam, entre outros, uma base comum nacional entendida como uma concepção orientadora da definição de conhecimentos necessários à formação pedagógica, da relação entre teoria e prática nessa formação, da relação entre educação e sociedade e instituindo a docência como base da formação do educador. Esses princípios defendidos pela ANFOPE passaram a ser incorporados na argumentação teórica da reforma do Currículo do curso de Pedagogia da UFPI em 1983, como se constata:

Considerando esse novo enfoque no curso de Pedagogia, propõe-se um currículo no qual a formação generalista possibilite ao educador uma reflexão sobre educação, a partir do conhecimento da realidade política, social econômica e cultural do país, em concomitância a uma formação específica que lhe permita agir com eficiência na escola e nos diversos campos da sociedade (PROPOSTA DE REFORMULAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI, 1983, p.2)

As argumentações teóricas em defesa de um novo currículo para os cursos de Pedagogia na perspectiva do movimento nacional à época, abordavam a compreensão de que aquele deveria oferecer uma formação que contemplasse, numa mesma base/ou currículo, conhecimentos relativos aos fundamentos da educação e conhecimentos pedagógicos e específicos da profissão, de modo a contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica no educador, além de prepará-lo para atuar em instituições escolares e em outros espaços onde pudessem se desenvolver ações educativas. Essa perspectiva encontra contraposições em autores, como Libâneo (2002), Franco (2008), entre outros, que reconhecem a prática docente como um campo conceitual dentro do processo de formação do

pedagogo e não a sua base epistemológica, a qual deve situar-se nos fundamentos dessa área de conhecimento, a pedagogia como ciência.

Em meio a estas diferentes discussões e concepções e a propósito de atender a demandas sociais locais diagnosticadas à época, o novo currículo do curso de Pedagogia da UFPI, em sintonia com as mudanças sociais mais gerais, propõe: 1) a ampliação do quadro de habilitações até então ofertadas – supervisão escolar, administração escolar e orientação educacional - com duas novas habilitações: Educação pré-escolar e Educação Rural; 2) que a atuação do educador formado no novo curso possa se dar em escolas e demais setores da sociedade; e ainda, 3) que anteriormente a qualquer habilitação específica, ocorra a formação para o magistério. Com esse intuito o currículo assume, textualmente, o objetivo de formar um educador

“[...] capaz de pensar e agir em educação com responsabilidade e consciência, nos diversos níveis dos sistemas educacionais, a partir do conhecimento e reflexão sobre os problemas da sociedade. (PROPOSTA CURRICULAR-CURSO DE PEDAGOGIA/UFPI, 1983, p.4).

Considerando as justificativas expostas para a reformulação e a ênfase dada à dimensão política da formação docente, podemos inferir que a formação promovida pelo currículo anterior do curso sofria de uma dada “despolitização”³⁵, pois a abordagem no texto da reformulação curricular insiste na necessidade de atender, por meio do curso, à formação de um professor generalista,

Capaz de pensar e agir em educação, não isoladamente, mas dentro de uma realidade viva que tanto pode influenciar na resolução dos problemas educacionais como pode ser modificada pelos frutos advindos da educação. (Proposta de Reformulação do Curso de Pedagogia da UFPI, 1983, p.2)

Atentas aos interesses supradecarados e seguindo os indicadores utilizados para análise do currículo anterior, focalizaremos, também neste, a composição das áreas de conhecimento, a carga horária e a distribuição de créditos, como apresentados no QUADRO 06, buscando identificar, a partir destes, possíveis evidências das mudanças requeridas e esperadas no decorrer do processo de reformulação, assim como do movimento ocorrido em torno da presença da prática na nova proposta curricular.

³⁵ Termo utilizado no sentido de desprovimento de conhecimentos que favoreçam uma leitura crítica da realidade e, por conseguinte, a capacidade de intervenção nessa.

QUADRO 06/Currículo de 1983 – áreas de conhecimento, carga horária, créditos.

Áreas / Estrutura → ↓	Créditos			OP	CH/ por área de conhecimento	
	T 15h/a	T/P 30h/a	P 45h/a			
Fund. Psic. da Educação	20	02	00		360	1.095 (46.8%)
Fund. Soc. da Educação	12	00	00		180	
Fund. Fil. da Educação	08	00	00		120	
Fund. Hist. da Educação	08	00	00		120	
Fund. Pol. adm. da Educação	17	02	00		315	
Didática e Metodologia	03	07	00		255	585 (25%)
Currículo e avaliação	04	03	00		150	
Prática de Ensino	02	02	02		180	
Áreas conexas e interdisciplinares	26	05	00		540	540 (23.1%)
Disciplinas Optativas				120 ³⁶	120	120 (5,1%)
Total de créditos	100	21	02			2.340
Total da ch	1500	630	90	120		
%	(64,1)	(26,9)	(3,9)	(5,1)		

Fonte: currículo do Curso de Pedagogia da UFPI/1983. Elaboração da autora.

Como informam os dados expostos, o novo currículo estruturou-se com uma carga horária total de 2.340 (duas mil trezentas e quarenta horas/aula). Manteve, segundo o texto, a mesma organização anterior, ou seja, as disciplinas foram dispostas em um Ciclo Geral de Estudos, composto por um núcleo comum e outro diversificado e em um Tronco Comum Obrigatório.

Na análise do referido currículo, identificamos duas importantes tendências, resultantes do processo de reformulação: 1) inclusão de novas disciplinas nas três grandes

³⁶ Não foi possível identificar as características das disciplinas optativas no que se refere à disposição dos créditos. Há duas menções às mesmas no texto do projeto. A primeira, no item que trata da Estrutura do Currículo, o qual indica que o estudante deverá cursar no mínimo 120h de disciplinas optativas, e uma segunda menção no item que trata da metodologia que informa sobre a obrigatoriedade da oferta de pelo menos duas disciplinas optativas em cada semestre. Portanto, para fins de computo, consideraremos apenas a quantidade de horas/aula obrigatórias, igual a 120.

áreas: Fundamentos da Educação, Conhecimentos específicos para a formação docente, e Conhecimento interdisciplinares; 2) inclusão de créditos teórico-práticos em disciplinas das diferentes áreas do conhecimento que compõem o currículo de formação. A primeira, constatada pela análise do agrupamento de disciplinas em suas respectivas áreas e a segunda, pela contagem dos créditos teórico-práticos no currículo. Apresentamos na sequência a nova composição do currículo.

A mudança na composição do conjunto de disciplinas do curso ampliou a carga horária total do mesmo em 105 (cento e cinco h/a) em relação àquela do currículo anterior, que era de 2.235. Com a leitura dos dados expostos, buscamos identificar e compreender os movimentos ocorridos na estrutura curricular, assim como a sua relação com as perspectivas da reformulação.

Na análise das modificações operadas na estrutura interna do currículo interessamos, de modo particular, as evidências sobre concepção e função da Prática e de Estágio Curricular, assim como o tratamento dispensados a ambos no currículo. Após análise da matriz de disciplinas, optamos por classificar as mudanças identificadas em relação ao currículo anterior, em três categorias: inclusão de novas disciplinas, incremento de créditos T/P, outras modificações.

A propósito da inclusão de novas disciplinas, o novo currículo foi acrescido de nove disciplinas, distribuídas nas áreas de Fundamentos Sociológicos da Educação³⁷; Fundamentos Políticos e Administrativos da Educação³⁸, que receberam, uma e três novas disciplinas, respectivamente; a disciplina Metodologia do Ensino III e Prática de Ensino de disciplinas pedagógicas II³⁹. Além de outras três que foram incluídas na área de conhecimentos interdisciplinares⁴⁰.

Quanto ao incremento de créditos teórico-práticos em diferentes disciplinas e áreas do currículo, de acordo com os documentos analisados, o curso recebeu um incremento de 19 (dezenove) créditos T/P, que passaram a compor a carga horária de 15 (quinze)

³⁷ A área de Fundamentos Sociológicos da Educação é acrescida com a disciplina Elementos de Antropologia Cultural (60h/a) a qual no currículo anterior compunha o grupo de disciplinas optativas das habilitações Supervisão e Administração Escolar.

³⁸ A área de Fundamentos Políticos e Administrativos da Educação recebeu as disciplinas: Economia da Educação (60h/a), Planejamento da Educação (60/a), e Avaliação Educacional (60h/a). Ambas as três compunham, no currículo anterior, o grupo de disciplinas obrigatórias da habilitação Administração Escolar. No caso das duas primeiras, essas compunham também o grupo de disciplinas optativas da habilitação Supervisão Escolar.

³⁹ Disciplina incluída: Prática de Ensino de disciplinas Pedagógicas II (90h/a).

⁴⁰ As disciplinas acrescidas foram: Redação do Trabalho Científico (75h/a), Português II para a Pedagogia (60h/a), e Introdução à história das Ideias Políticas e Sociais (45h/a).

disciplinas no novo currículo, 13 (treze) disciplinas a mais em relação ao currículo anterior, no qual apenas Matemática I e Prática de Ensino em disciplinas pedagógicas, como já referido anteriormente, tinham cada uma, um crédito teórico-prático, perfazendo um total de 60h/a.

A ampliação da presença quantitativa de créditos teórico-práticos em disciplinas que no currículo anterior do curso se apresentaram eminentemente teóricas, pode caracterizar, em parte, uma consonância entre propósitos da reformulação e o redesenho da estrutura curricular do curso. Os créditos teórico-práticos no novo currículo equivalem a um total de 630 (seiscentas e trinta)h/a, o que representa 26,9% (vinte e seis vírgula nove por cento) da carga horária total do curso. Trata-se, a nosso ver, de uma alteração quantitativamente relevante, quando comparada aos 2,7% (dois vírgula sete por cento) de presença de créditos dessa natureza no currículo anterior.

Além do acréscimo de novas disciplinas no currículo e da inclusão de créditos T/P em várias disciplinas, ocorreram outras modificações como a substituição de algumas disciplinas por outras, deslocamento de disciplinas do grupo das optativas para o tronco comum e vice-versa, aumento de carga horária de umas e redução de carga horária de outras, entre outras modificações que, com efeito, cumprem funções no sentido de dar sustentação aos pressupostos da reformulação, do mesmo modo que inferimos tenham sido objetos de negociações no processo. Contudo não é nosso objetivo entrar no mérito do conjunto desse movimento. Dado que nos interessa a princípio compreender as implicações das mudanças curriculares realizadas, em relação à função da prática, de modo mais geral, e da prática do Estágio Curricular no curso, em particular.

4.2.1.1 O Campo da prática: concepções e especificações no currículo do curso

Entre os elementos que contribuem para nossa interpretação sobre a presença e a função da prática no currículo em análise, assim como a concepção que a orienta, destacamos a referência trazida no documento em análise, que tomou de empréstimo o pensamento de Fávero (1997), para reiterar a função da universidade na promoção de cursos de formação docente. Diz o texto que

A universidade não deve se voltar apenas para habilitar ‘bons profissionais’ numa perspectiva pragmática e utilitarista; concomitante a essa forma deve haver a preocupação de formar profissionais conscientes em exercer influência sobre a realidade onde vão atuar numa perspectiva de mudança (FÁVERO, 1977, p. 15 apud Proposta Curricular para o Curso de Pedagogia da UFPI/1983, p. 1)

Alinhados a esse referencial de formação comparecem os objetivos meios do curso que, entre outros, se propõe a oportunizar ao estudante

Conhecer e refletir sobre a natureza dos problemas da sociedade em que atua, despertando e fortalecendo o senso de responsabilidade para uma atuação consciente nesta sociedade. (Proposta Curricular para o Curso de Pedagogia da UFPI/1983, p. 4)

Em consonância com os objetivos meios, a exemplo deste apresentado acima, a proposta metodológica para alcançá-los também se encontra definida no documento e declara que, de acordo com a filosofia que orienta o currículo,

A metodologia se fundamentará no desenvolvimento de uma posição crítica do professor e dos estudantes diante dos conteúdos estudados, buscando sempre a integração teórica e prática, com vistas à formação do pensamento crítico, o desenvolvimento da criatividade e da capacidade de ação. (Proposta Curricular para o Curso de Pedagogia da UFPI/1983, p.40).

No campo da operacionalização, a metodologia do curso propõe que a prática, nas disciplinas, se desenvolva em situações hipotéticas e/ou reais. Na primeira situação, sugere que os estudantes sejam iniciados em ensaios orientados pelos professores das respectivas disciplinas, enquanto que, no segundo caso, a prática deverá se realizar em dois momentos: primeiro os estudantes devem fazer estudos da realidade, *in loco*, seguidos da elaboração de projetos “com o objetivo de suprir as carências detectadas” e posteriormente, desenvolver os projetos elaborados. Ainda acrescenta que “outra maneira de desenvolver a prática em situação real será através do engajamento do aluno em projetos específicos da área, em execução na comunidade”. (p.40).

Do ponto de vista da formulação textual, ressaltamos a importância da proposta, a perspectiva implícita de se encaminhar para uma relação de aproximação com instituições e sistemas de ensino e da dinâmica do trabalho aí desenvolvida. No entanto, ao apresentar a estrutura do currículo, o documento explicita que

A organização dos blocos se faz a partir do CGE, seguido do Tronco Comum Obrigatório que é formado pelas disciplinas de fundamentação geral, acrescido das específicas de formação de Magistério. Após os blocos referentes a formação em Magistério, seguem-se blocos diferenciados, constituídos pelas disciplinas das diversas habilitações específicas (p.41).

Essa é, exatamente, a estrutura do currículo anterior, ou seja, a reformulação proposta não modificou os tempos e lugares das disciplinas no currículo. O ‘novo’ da reformulação haveria de se ‘conformar’ na ‘velha’ estrutura. Neste caso, como conceber que

conteúdo, espaços, tempos e metodologias curriculares operem satisfatoriamente sem que a reestruturação tenha alcançado o conjunto desses elementos?

Como se constata, a sequência das disciplinas, conforme apresentada no quadro de disposição destas por bloco, confere um modelo de oferta que concentra as disciplinas de formação específica para o magistério nos três últimos blocos do curso, o qual era composto por oito blocos. O fato de estas se concentrarem em pouco mais de um terço do tempo de duração total do curso, e somarem 66,7% (sessenta e seis vírgula sete) por cento da prática que compõe o currículo de formação indica que, se por um lado ocorreu a ampliação dessa dimensão na formação docente, por outro lado parece haver um lugar reservado a esta, se considerarmos a forma tímida como a mesma se apresenta, dos primeiros para os últimos blocos, nos quais predomina. No nosso entendimento, a noção de prática representada nesse modelo de organização curricular é condizente com o que Pimenta (2006), denomina de prática instrumental, pois, reserva-se no currículo, separadamente, um lugar onde se pensa e o outro onde se faz, numa sequência linear: aprender primeiro, fazer depois.

Em se tratando dos currículos de formação de professores, essa realidade, constatada em pesquisas da área mais como regra do que como exceção, atua como uma anomalia, uma vez que, pela sua natureza dinâmica, a realidade não se deixa congelar para ser explorada, conhecida, assim como sua dimensão diversa e, ao mesmo tempo com traços de singularidades, não comporta em fórmulas operacionais padronizadas, como quer a concepção de prática instrumental, a prática como modelo idealizado, como argumenta Pimenta; Lima (2012).

Contudo, colocamos em relevo a importância da proposta de reformulação curricular da UFPI em análise, entre outros, pela noção relativa à função da prática no currículo que a mesma se propôs a imprimir no curso. A presença de créditos práticos nas disciplinas: Planejamento da Educação, Avaliação Educacional, Psicologia II e Psicodinâmica das Relações Humanas, todas elas vinculadas à grande área de Fundamentos da Educação, indicam, a nosso ver, uma inovação importante, haja vista terem sido consideradas disciplinas eminentemente teóricas no currículo anterior, e neste receberem a atribuição, em tese, de promover o contato dos estudantes com a realidade em sua face mais concreta, para conhecê-la e, a partir daí, desenvolver conhecimentos necessários à intervenção nessa mesma realidade. Esta perspectiva se apresenta na definição da metodologia de desenvolvimento do curso, como já abordado anteriormente, embora se perceba, pela proposta de desenvolvimento da prática nas disciplinas teóricas, uma tendência a ser aquela uma operação focada na

correção de “carências” detectadas no campo real de atuação profissional observado. Este nos parece ser outro reflexo do entendimento de prática como modelo a ser seguido e não como espaço de conhecimento e de troca entre saberes distintos, de sujeitos que, numa mesma área da educação, estão em lugares e contextos diferentes: universidade e escola, por exemplo.

Essa análise nos leva a inferir que um sentido promissor de prática na formação de professores pode ser aquele que atribui a esta as condições de problematização da realidade, resguardando o tempo, as condições necessárias ao exercício de reflexão, os tempos e modos de organização do pensamento e da aprendizagem, até que se estabeleçam as condições subjetivas de intervenção. Dito de outro modo, a prática concebida como um movimento de ida-vinda-ida, de ligação, entre os componentes internos do currículo e entre este e as realidades da educação, numa relação sistemática e não de natureza esporádica, com possibilidades de prover também revisão das teorias estudadas. Neste sentido, ressaltamos a importância da teoria e da prática coexistirem numa relação interdependente de modo que aquela atue como fundamento desta, contribuindo para o conhecimento do real, ao tempo em que esta se constitui em referencial para a consistência e validade daquela, como salienta Goergen (1979). No entanto, a existência dessa inter-relação carece, sobretudo, de condições materiais de operacionalização na estrutura do currículo dos cursos.

4.2.1.2 A Prática de Ensino no curso de Pedagogia da UFPI: estágio

A Prática de Ensino constitui uma especificidade dentro do conjunto da prática nas disciplinas do curso. No currículo reformulado, de 1983, esta comparece identificada com a mesma nomenclatura do currículo anterior, em duas disciplinas de 90 horas cada: Prática de Ensino de Disciplinas Pedagógicas I (2.2.0) e Prática de Ensino de Disciplinas Pedagógicas II (0.0.2). A recomposição da disciplina acresce a esta 45 (quarenta e cinco) horas aula sem, no entanto, alterar a carga horária do Estágio Curricular que continua igual a 90 (noventa) horas aula.

A Prática de Ensino I, de acordo com a Proposta Curricular para o curso de Pedagogia da UFPI/1983 (p.41) propõe que os estudantes analisem “os princípios, teorias e aspectos metodológicos referentes às disciplinas pedagógicas”, faculta aos estudantes o contato direto com a realidade das escolas de primeiro e segundo graus, oportunizando-lhes “identificar distorções processuais que servirão de subsídio para o planejamento e execução da ação didático-pedagógica [...]”, a ser desenvolvido na Prática de Ensino II, o Estágio

Curricular. Este, por sua vez, deve proporcionar aos estudantes a “participação em situações reais de trabalho na comunidade em geral, de acordo com sua área específica de atuação [...], diz o texto.

A oferta das referidas disciplinas, Prática de Ensino I e II, continua a ocorrer no último bloco do curso no qual, segundo a legislação interna do estágio, à época, o estudante não poderia cursar nenhuma outra disciplina, no mesmo turno de matrícula. No caso da Prática de Ensino II, Estágio Curricular Supervisionado, esta deve ser sistematizada em forma de monografia produzida pelo estudante, como exigência da estrutura curricular do curso. Este formato de estágio passou a ser regulamentado pelo CEPEX/UFPI, no ano seguinte àquele da reformulação do currículo em discussão, como apresentaremos a seguir.

Entre 1975 e 1983, é possível que não tenha sido elaborada regulamentação específica para o Estágio Curricular no âmbito da UFPI. As referências que encontramos à estrutura desse componente da formação se encontram difusas nos documentos analisados, o que nos leva a inferir que a primeira regulamentação do estágio tenha se dado pela Resolução CEPEX/UFPI nº 006/84, de 13 de julho de 1984, que traz como justificativa

A necessidade de adoção do Estágio como atividade curricular obrigatória em todos os cursos; o desenvolvimento de uma política geral de Estágio que consolide a experiência da Universidade nessa área; o estabelecimento de uma sistemática para funcionamento do Estágio, que permita melhor direcionamento dos trabalhos a ele relacionados [...]

A base legal sob a qual se instituiu inicialmente o Estágio Curricular Supervisionado nos cursos da UFPI foi a Lei nº 6.494/77, regulamentada pelo Decreto nº 87.497/82. Segundo o referido Decreto, em seu artigo 3º, “O estágio curricular, como procedimento didático-pedagógico, é atividade de competência da instituição de ensino a quem cabe a decisão sobre a matéria”. E na sequência o Art. 4º atribui a cada instituição a responsabilidade pela regulamentação de seus estágios, nos termos que seguem:

Art. 4º - As instituições de ensino regularão a matéria contida neste Decreto e disporão sobre:

- a) Inserção do estágio curricular na programação didático-pedagógica;
- b) Carga-horária, duração e jornada de estágio curricular, que não poderá ser inferior a um semestre letivo;
- c) Condições imprescindíveis, para caracterização e definição dos campos de estágios curriculares, referidas nos §§ 1º e 2º do artigo 1º da Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977.
- d) Sistemática de organização, orientação, supervisão e avaliação de estágio curricular.

As indicações do referido Decreto estão contempladas na Resolução CEPEX/UFPI nº 006/84, que foi a primeira referência encontrada, entre os documentos analisados, a tratar do interesse institucional em propor e desenvolver uma política geral de Estágio Curricular, que contempla com definição mais ampliada características desta prática nos cursos da instituição.

Importa, no entanto, fazer constar que do conjunto de quatorze (14) resoluções do CEPEX/UFPI que tratam do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório/ECSO, identificadas pelo levantamento de documentos em função desta pesquisa, 08⁴¹ (oito) estão entre os anos de 1983 e 2000, período que vai da primeira reformulação do currículo do curso de Pedagogia, perpassa o processo de avaliação geral deste, iniciado em 1994, e se estende até a aprovação de um novo currículo para o curso em 2002.

No entanto, somente quatro entre as 08 (oito) resoluções às quais nos referimos, aprovadas em 1984, 1990, 1991 e 1995, respectivamente, contemplam aspectos relacionados à estrutura curricular, de carga horária, oferta, organização, gestão e avaliação do estágio. As duas primeiras disciplinam o funcionamento do Estágio Curricular nos cursos da UFPI, a terceira modifica aquela que lhe antecede, “tendo em vista a redefinição de parâmetros de planejamento, controle, e acompanhamento dos Estágios da UFPI” e a quarta regulamenta o estágio na modalidade de Prática de Ensino no âmbito dos cursos de licenciatura da instituição. As outras quatro resoluções tratam de um ou outro desses aspectos, especificamente. Portanto, trataremos daquelas três primeiras resoluções, nesta seção do texto, e da quarta resolução, na seção seguinte deste texto, por entendermos que são aquelas que, respectivamente, deram forma e estrutura ao ECSO na UFPI, de modo geral, e nas

⁴¹ Resolução CEPEX/UFPI 006/84 – Disciplina o funcionamento do Estágio Curricular nos Cursos da UFPI
Resolução CEPEX/UFPI 040/90 - Disciplina o funcionamento do Estágio Curricular nos Cursos da UFPI
Resolução CEPEX/UFPI 060/90 - Altera, em caráter experimental, a estrutura formal da Disciplina Prática de Ensino de disciplinas Pedagógicas do Curso de Pedagogia.
Resolução CEPEX/UFPI 047/91 - Modifica a Resolução que regulamenta o Estágio Curricular da UFPI
Resolução CEPEX/UFPI 084/95 - Regulamenta o Estágio Supervisionado sob a forma de Prática de Ensino, componente dos Cursos de Licenciatura Plena da Universidade Federal do Piauí.
Resolução CEPEX/UFPI 068/00 - Altera a resolução nº 084/95 – CEPEX, estabelecendo a carga horária de 300 (trezentas) horas/aula para o Estágio Supervisionado/Prática de Ensino, nesta IFE.
Resolução CEPEX/UFPI 098/00 - Estabelece número de vagas para oferta de disciplina
Resolução CEPEX/UFPI 105/00 - Aprova Proposta de Alteração da Prática de Ensino para os Cursos Regulares de Licenciatura Plena desta Universidade, com vista a operacionalização da Resolução nº 068/00 CEPEX/UFPI.

licenciaturas, especificamente, sem, contudo, subestimar a importância das modificações trazidas pelas demais resoluções.

Com esse entendimento, analisamos o conteúdo das resoluções referidas, buscando compreender, do ponto de vista das normas internas, o modo como o ECSO vem se estruturando e se desenvolvendo na instituição.

A Resolução CEPEX/UFPI nº 006/84 apresenta o entendimento institucional de estágio, em um texto que, com características de síntese, traz também elementos relativos à finalidade, natureza, organização, gestão e avaliação dessa prática, além de indicativos sobre o campo onde deverão se realizar as atividades. Eis o texto:

Entende-se por Estágio Curricular, as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural integrantes da programação didático-pedagógica, realizadas pelo aluno na comunidade em geral, em instituições públicas e privadas com fins de capacitação profissional, em situações reais de vida e de trabalho em seu meio, sob responsabilidade e coordenação de docentes e técnicos credenciados pela instituição de ensino, durante as quais são aplicados, ampliados e/ou revistos os conhecimentos teórico-práticos adquiridos no curso de graduação (Resolução CEPEX/UFPI nº 006/84, Art. 1º).

Exceto a definição de estágio como “atividades de aprendizagem social, profissional e cultural integrantes da programação didático-pedagógica, realizadas pelo aluno”, de sua finalidade “[...] capacitação profissional” e de sua natureza “[...] de aprendizagem [...] em situações reais de vida e de trabalho”, os demais elementos, presentes no extrato da norma destacado acima, estão especificados no corpo da resolução, constituindo assim o seu conteúdo. Deste modo, apresentaremos a seguir uma síntese das características do estágio, contemplando os elementos destacados, relativos à estrutura de organização curricular, gestão e avaliação, assim como de definição e tratamento com as instituições campo de estágio, entre outros, no período de 1984 a 2000.

O estágio, como instituído pela resolução CEPEX/UFPI 006/84, é uma prática obrigatória a todos os cursos da universidade, à qual devem ser destinados 10% (dez por cento) da carga horária do curso, fixada pelo Conselho Federal de Educação/CFE. O crédito de estágio equivale a 45 (quarenta e cinco) h/a, e a matrícula dos estudantes na disciplina, cuja oferta não poderá ser menor que um semestre letivo, fica condicionada ao cumprimento de pré-requisitos previstos no currículo de cada curso. Quando possível, deverá ser planejado em forma de atividade social ou de extensão. Nos cursos de licenciatura, o Estágio Curricular corresponde à disciplina Prática de Ensino.

Em relação a estes aspectos mais gerais, a Resolução CEPEX/UFPI 040/90 modificou a carga horária do estágio definindo uma variação entre 8% (oito) e 10% (dez por cento), enquanto que a resolução CEPEX/UFPI 047/1991, além de manter as definições anteriores referentes à carga horária do estágio, facultou a realização do mesmo na modalidade de pesquisa.

O campo de estágio pré-definido pela UFPI em 1984, atendia à diversidade de espaço geográfico e de rede de educação, podendo este ser realizado em campos pertencentes à própria instituição, ou em outras, de natureza pública e/ou privada, em espaço urbano e/ou rural, no estado sede/Piauí-PI ou fora dele. A relação com o campo de estágio deveria ser formalizada através de instrumento jurídico, no qual necessariamente se fizesse constar: provimento de seguro em favor dos estudantes, a presença de supervisor de campo e a participação destes no processo de avaliação do estágio, o que se daria pelo envio periódico à UFPI de instrumentos de avaliação sobre o desempenho do estudante estagiário.

A regulamentação de 1991 explicita o fato de o Estágio Curricular não acarretar vínculo empregatício de qualquer natureza, exige a formalização de termo de compromisso entre o estudante e a instituição campo de estágio, com interveniência da UFPI, e ressalta que o estágio, sob a forma de ação comunitária, fica isento da assinatura do Termo de Compromisso.

Quanto à organização didática, a norma de 1983 prevê a elaboração de uma programação no final de cada semestre letivo. Essa atividade, segundo a resolução, fica a cargo do coordenador e dos docentes supervisores com assessoria da instância de gestão da PREG. Para tanto, constam na própria norma elementos que devem compor a estrutura da programação, além da exigência de aprovação da referida programação pelos colegiados dos cursos e na ausência destes, pelos Conselhos Departamentais. Esta exigência desaparece nas normas seguintes, assim como a definição dos elementos da programação, na norma de 1991.

A resolução CEPEX/UFPI 006/84 inscreve em seu Artigo 21º o entendimento de supervisão como sendo “a orientação, o controle e o acompanhamento obrigatório das atividades de estágio, visando à consecução dos objetivos propostos”, e segue a redação, no mesmo texto, “exercida por docentes dos cursos e/ou técnicos indicados pelas instituições que funcionarem como campo de estágio, com anuência da universidade”. No parágrafo único deste mesmo artigo, além de reafirmar a participação de técnicos da instituição campo de estágio e de docentes da UFPI na supervisão do estágio, aponta instrumentos pelos quais podem se operacionalizar as atividades de supervisão, como sejam: “visitas periódicas dos

docentes supervisores aos campos de estágio e por meio de contatos, entrevistas e reuniões entre supervisores e estagiários, podendo realizar-se de maneira individual e grupal”.

A concepção de supervisão expressa no texto da norma suprarreferida permanece naquelas que lhe sucede. Porém, quanto à participação dos técnicos da instituição campo de estágio, a Resolução de 1990 não faz qualquer referência, e aquela de 1991 assim se refere: “a supervisão de estágio será exercida obrigatoriamente por docentes dos cursos, podendo contar com a participação de profissionais do campo de estágio com formação específica do curso credenciados pela instituição” (Art. 20, § 1º).

Num esforço de análise do modelo de supervisão definido por essa última norma, no caso do estágio no curso de Pedagogia, levantamos algumas questões tais como: qual a importância da supervisão do professor da escola? Qual função aquele pode desempenhar nesse processo? Como o professor da escola convive com os estagiários que recebe em sua sala de aula? A ausência e/ou restrições de menções a respeito da participação integrada dos profissionais das instituições campo, no estágio, pode indicar um modo de pensar e de encaminhar essa prática curricular ignorando a importância do que pode vir a ser uma espécie de *nó górdio* para o desenvolvimento plausível desta.

A definição dos termos da avaliação do ECSO, trazida pela resolução de 1983, nos parece bastante abrangente. Além de expressar o entendimento desta no processo, como sendo “[...] o julgamento parcial ou total dos resultados obtidos nos seus aspectos qualitativos e quantitativos confrontados com padrões e objetivos pré-estabelecidos e de acordo com os dados fornecidos pelos instrumentos de verificação”, incluía a participação de supervisores da UFPI e de técnicos dos campos de estágio, assim como eram contemplados também pela avaliação a programação, o campo de estágio, e outros elementos que, segundo a norma, exerçam influência no desenvolvimento das atividades.(art. 32º). Em 1991, a avaliação do estágio passa a ser desenvolvida obrigatoriamente por docentes supervisores da UFPI, podendo ou não incluir os profissionais do campo de estágio.

As instâncias de gestão do estágio na UFPI, definidas em 1984, compreendem: uma comissão vinculada à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação/PREG e uma coordenação por curso, à qual se integrará os professores supervisores de estágio. A Comissão de Estágio vinculada à PREG, juntamente com a Coordenação de Estágio em cada curso têm suas atribuições definidas pela referida resolução. Esta mesma atribui a cada curso a responsabilidade pela normatização de seus respectivos estágios, incluindo a definição das atribuições dos supervisores, assim como dos métodos e os instrumentos de supervisão. Do

mesmo modo, a resolução trata da destinação de uma carga horária para o exercício da Coordenação do Estágio compatível com as necessidades específicas deste em cada curso.

Em 1990, a instância de gestão vinculada à PREG passa ser uma Coordenação Geral de Estágio e não mais uma comissão, como definida pela norma anterior. A essa Coordenação Geral, juntamente com as coordenações de curso, é atribuída a responsabilidade pela operacionalização do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório na UFPI. No entanto, o Estágio nos Cursos de licenciaturas na forma de Prática de Ensino, segundo a norma, é objeto de normatização pelo Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino/DMTE, cuja proposta deve passar pela apreciação dos colegiados dos cursos envolvidos e pela aprovação do Conselho Departamental do CCE.

A Resolução de 1991 define a sistemática de composição da Coordenação de Estágio nos cursos, que inclui a escolha de um coordenador entre os docentes supervisores. No caso do estágio das licenciaturas, o coordenador é chamado Coordenador de Prática de Ensino. Essa mesma norma define também uma carga horária de até 20h/semanais a ser dedicada pelos coordenadores de estágio nos cursos à função de coordenação deste, assim como inclui, pela primeira vez, a definição de atribuições do docente supervisor de estágio na UFPI.

No entanto, o modo denso como se apresentam as atribuições da Comissão Geral de Estágio/PREG e dos coordenadores de estágio nos cursos, imprime um caráter essencialmente burocrático a estas instâncias, em detrimento daquelas definidas pela norma anterior, que se aproximavam do caráter de articulação, mobilização, sistematização e assessoramento da prática de estágio na UFPI.

4.2.1.3 Estágio curricular na modalidade de Prática de Ensino na UFPI: regulamentação específica.

Como já exposto, as iniciativas de institucionalização da política de estágio curricular no âmbito da UFPI tem como marco normativo interno a Resolução CEPEX/UFPI nº 006/84.

No caso do curso de Pedagogia, a referida resolução institui o estágio nos moldes propostos pelo projeto do curso, reformulado em 1983, um ano antes. Nos cursos de licenciatura da UFPI o estágio correspondia à disciplina Prática de Ensino, que, no curso de Pedagogia, era ofertada no último semestre do curso, em duas disciplinas: Prática de Ensino de Disciplinas Pedagógicas I e Prática de Ensino de Disciplinas Pedagógicas II. A primeira se

desenvolvia em créditos teóricos e teórico-práticos (2.2.0) e a segunda em créditos práticos (0.0.2), perfazendo um total de 180h/aulas.⁴²

Como constatado, a Resolução CEPEX/UFPI nº 006/84 trata da regulamentação do estágio no âmbito da UFPI, ou seja, destina-se a todos os cursos de graduação, indistintamente. De modo que a primeira referência que encontramos sobre regulamentação específica do estágio para o curso de Pedagogia foi a Resolução CEPEX/UFPI nº 60/90, que “Altera, em caráter experimental, a estrutura formal da Disciplina Prática de Ensino de Disciplinas Pedagógicas do Curso de Pedagogia”. (p. 1).

A alteração definida por esta resolução refere-se: 1) à nova denominação dada às disciplinas de Prática I e Prática II, que passam a especificar na própria nomenclatura os conteúdos da prática/Estágio; 2) à oferta em períodos letivos distintos, pois estabelece a primeira disciplina como pré-requisito para a segunda; e 3) à redistribuição de créditos nas referidas disciplinas sem, contudo, alterar a carga horária total que continuou a ser de 180h/a.

De acordo com esta resolução, a Prática I passou a ser denominada de Prática de Ensino de Fundamentos da Educação (1.1.1), pré-requisito para a Prática II (0.0.2), que passou a oferecer ao estudante três opções de conteúdo, quais sejam: opção 1 - Prática de Ensino de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus; opção 2- Prática de Ensino de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus e Metodologia do Ensino de 1º Grau, e opção 3 - Prática de Ensino de Metodologia do Ensino de 1º Grau e Didática. Como constatado, a alteração de crédito ocorreu na disciplina correspondente à Prática de Ensino I, que passou a contar com 45h/a essencialmente práticas. Supomos que esta alteração tenha se dado, entre outros motivos, em atenção à demanda⁴³ por maior tempo de inserção dos estudantes de Pedagogia em espaços reais de trabalho, em condição de aprendizagem da profissão.

O modelo experimental de estágio no curso de Pedagogia, como trata a resolução, foi alterado com a regulamentação específica dessa prática no âmbito dos cursos de licenciatura, instituída pela Resolução CEPEX/UFPI nº 084/95, a qual apresenta, entre as justificativas,

A necessidade de redimensionar o Estágio Supervisionado sob forma de Prática de Ensino dos Cursos de Licenciatura Plena desta IFE, no tocante à carga horária, distribuição de créditos, pré-requisitos, número de alunos por turma, e plano de operacionalização didático-pedagógica” (Resolução CEPEX/UFPI nº 84/95, p.1).

⁴² Fonte: Proposta curricular do Curso de Pedagogia da UFPI/1983.

⁴³ Demanda explicitada no projeto do curso de 1983.

O redimensionamento de que trata esta resolução confere à Prática de Ensino nos cursos regulares de licenciatura as seguintes configurações: Carga horária total igual a 180h/a, divididas em duas disciplinas de 90h/a cada; os créditos em ambas as disciplinas foram definidos como eminentemente práticos (0.0.2); oferta curricular nos dois últimos períodos do curso; é vedado ao estudante matricular-se em outras disciplinas ou outros estágios no mesmo turno de matrícula na Prática de Ensino II. No caso do curso de Pedagogia essa restrição se estende a ambas as Práticas de Ensino; a Didática passa a ser pré-requisito para a Prática I e esta pré-requisito da Prática II; formação das turmas com no máximo 15 estudantes; realização do estágio preferencialmente em instituições conveniadas; a formulação de diretrizes gerais de operacionalização didático-pedagógica passa a ser de responsabilidade do DMTE e não mais da Comissão de Estágio vinculada à PREG/UFPI.

O movimento de institucionalização do estágio na UFPI vem crescendo novos elementos a cada norma editada, a exemplo da exclusividade da matrícula no turno, da definição de, no máximo, 15 (quinze) estudantes por turma, e da atribuição de normatização, operacionalização e gestão desse componente curricular ao DMTE; e, no caso do curso de Pedagogia, a ampliação de um para dois períodos de realização da disciplina; outros elementos vão se modificando, como é o caso da distribuição dos créditos curriculares nas disciplinas e da oferta, que passou a ser definida em dois períodos letivos ao invés de um; outros ainda permanecem inalterados, como a quantidade de disciplinas, duas. Todos estes elementos contribuem para que, em um movimento de dupla direção, o desenvolvimento efetivo de práticas/estágio e as normas, deem forma e consistência à política de estágio no curso e às ideias que as sustentam, de modo que se constituam em projetos curriculares e se consolidem. Para Zabalza (2014, p. 153), “do ponto de vista do currículo, fazer que uma ideia se transforme em um projeto significa, em primeiro lugar, esclarecê-la e, a partir daí dar-lhe corpo, formalizá-la”. No entanto, as informações sobre o estágio no curso de Pedagogia, constantes nos documentos curriculares analisados, relativos a períodos anteriores às primeiras normatizações do estágio pelo CEPEX/UFPI, referem-se, de forma sumária, à carga horária, ao lugar da oferta deste no currículo, objetivos, conteúdo e modo de desenvolvimento, sem, contudo, fundamentar e/ou contextualizar a prática no contexto da formação.

Do mesmo modo, sem explicitar o processo pelo qual se desenvolvem e se articulam com os demais componentes do curso, internamente, e com os campos de estágio, externamente. Contudo, as ideias que até então vinham dando forma a uma proposta

institucional de estágio curricular na UFPI incorporam-se às exigências e novas orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/96, que institui, sobretudo, a ampliação da carga horária do Estágio Curricular para 300 (trezentas) horas/aula.

Em cumprimento desta norma, o CEPEX/UFPI aprova e institui as Resoluções 068/00 e 105/00, que estabelecem, respectivamente, a carga horária de 300 horas para a Prática de Ensino na modalidade de Estágio Supervisionado e especifica a distribuição dos créditos (0.0.10) nas disciplinas Prática de Ensino I e II, 150 h/a cada.

4.2.2 A reformulação curricular de 2002

Entre as críticas que deram relevo aos discursos sobre a formação de professores nas décadas de 1980 e 1990, estão aquelas relativas à inadequação dos currículos dos cursos de Pedagogia, que não tomavam como referência para essa formação a realidade das escolas de educação primária,⁴⁴ na sua diversidade (PIMENTA; LIMA 2012), assim como, ao tomar a docência como base da formação do pedagogo, como proposto pelo movimento de reformulação curricular dos referidos cursos, naquele período, invertem a epistemologia da matriz conceitual do campo de conhecimento, a Pedagogia (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011).

Em decorrência, a relação entre teoria e prática nos cursos se mantém nas pautas centrais em discussões sobre currículos de formação de professores, para as quais confluem várias outras questões como, por exemplo, a rarefeita fundamentação epistemológica da Pedagogia, enquanto “articuladora de um projeto de sociedade” (FRANCO, 2008, p. 71) e a formação do professor como profissional reflexivo (PIMENTA, 2009). Este cenário mais geral influenciou o processo da segunda reformulação do curso de Pedagogia da UFPI⁴⁵, iniciado em fevereiro de 1994, cujas atividades incluíram uma avaliação geral do mesmo.

Em geral, os processos de avaliação de cursos superiores fazem com que a problemática relativa aos currículos de formação de professores seja evidenciada e difundida, ao menos no interior de cada instituição. E uma vez colocada em questão, é possível que implique na formulação de políticas institucionais e/ou organização de outras alternativas⁴⁶ para enfrentar os problemas identificados no processo. A propósito dos processos de

⁴⁴ Hoje, anos iniciais do Ensino Fundamental (LDB 9.394/96)

⁴⁵ Proposta de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia da UFPI, 2002, p. 9. Doravante utilizaremos a sigla PRCCP da UFPI, para nos referirmos àquele documento.

⁴⁶ A exemplo da criação do Fórum das Licenciaturas da UFPI – FORLIC.

avaliação de currículos dos cursos, uma das professoras entrevistadas na pesquisa, assim se refere:

Há algum tempo atrás a gente só começava a fazer análise de estruturas curriculares, a partir de dez anos [de funcionamento] do currículo, hoje com cinco anos de [vigência da] estrutura curricular já se inicia uma análise para saber se a estrutura está necessitando de mudanças. (ENTREVISTA 05/Prof. GESTORA DO ESTÁGIO NA UFPI).

A referência a intervalos mais longos entre avaliações de currículos de formação docente ilustra bem aqueles que intercalaram as reformulações curriculares ocorridas no âmbito da UFPI até o presente ano, 2016. Documentos como textos de propostas curriculares⁴⁷ e relatório de avaliação⁴⁸ indicam um período de dez anos entre a criação do curso de Pedagogia, em 1973 e sua primeira reformulação curricular em 1983. Igual intervalo de tempo se passou entre aquela primeira reformulação do currículo e o início da instalação de um amplo processo de avaliação do referido curso, iniciada em 1994. É certo que, nesse último intervalo de tempo, ocorreram ajustes curriculares, porém, como analisa Carvalho (1999), estes não chegaram a alterar a estrutura do mesmo, de modo que uma nova reestruturação do curso, proposta pela avaliação geral deste, só veio a ocorrer com a instituição do currículo 4120-123, conhecido como o currículo de 2002⁴⁹.

Analisaremos na sequência a estrutura deste currículo. Para tanto sentimos a necessidade de abrir um parêntese para discutirmos, nos contornos deste trabalho, alguns elementos do processo de avaliação que lhe antecedeu, com base no Relatório da referida Avaliação Geral/RAG, que nos foi cedido e que, no contexto desta investigação, o tomamos como fonte documental. A partir do exposto no referido documento, buscamos conhecer, entre outros, as justificativas do processo, argumentos e proposições apresentadas para o novo currículo do Curso. Interessa-nos, ainda, ao fazer uma leitura analítica desses e de outros documentos⁵⁰, assim como nas análises das entrevistas, caracterizar, no contexto do currículo reformulado, a prática pedagógica na modalidade de Estágio Supervisionado, em perspectiva de compreender as relações que se estabelecem entre a estruturação legal deste e sua efetiva realização no currículo do curso.

O processo de reformulação curricular em análise teve uma duração razoavelmente longa (1994-2002) e incluiu, ainda no primeiro ano, uma “[...] avaliação

⁴⁷ Proposta curricular para o Curso de Pedagogia da UFPI, 1983.

⁴⁸ Relatório de avaliação do Curso da UFPI, 1994.

⁴⁹ Proposta de Reformulação curricular do Curso de Pedagogia da UFPI, 2003.

⁵⁰ Ementas e programas das disciplinas de Estágio no Curso; relatórios de estágio elaborados por egressos do curso

rigorosa do curso⁵¹, fonte importante para a tomada de decisão quanto às mudanças”. Contou com a participação de professores, estudantes, egressos do curso e instituições públicas e privadas nas quais estes trabalhavam. Teve caráter diagnóstico e partiu da “ [...] preocupação de professores e alunos em relação à qualidade do ensino ministrado e às condições do profissional formado”, objetivando uma “[...] análise crítica dos fundamentos, da prática pedagógica e dos resultados da formação desenvolvida pelo curso”. (RAG DO CURSO DE PEDAGOGIA/UFPI, 1984, p 1; PPP do Curso, 2002, p. 9)

A “crítica coletiva”⁵² feita ao currículo do curso, por ocasião da avaliação geral do mesmo, alcançou aspectos políticos e pedagógicos relativos aos objetivos do curso, ao perfil dos egressos, aos fundamentos e princípios curriculares; aos conteúdos, às orientações metodológicas e de avaliação; aos componentes curriculares: disciplinas, créditos, carga horária e oferta; e à sistemática de funcionamento deste. As evidências do alcance da avaliação sobre estes elementos estão postas no texto do relatório que, ao contemplar em sua estrutura cada um deles, apresenta variação na forma de apresentação textual, pois ora apresenta textualmente a problemática seguida de sugestões de modificações, ora refere-se somente a esta última. Tomamos em análise aqueles primeiros elementos com expressa problematização textual seguida de sugestões de modificação no novo currículo, como segue.

Os fundamentos do currículo, a relação entre teoria e prática e a avaliação da aprendizagem encontram-se problematizados no RAG. Em relação ao primeiro, a alegação é de que estes “[...] apresentam-se predominantemente psicologistas e tecnicistas, em detrimento de outros aspectos essenciais na formação do educador”, inscreve o texto (p. 8). Esta crítica, como já exposto anteriormente, não se restringia ao curso de Pedagogia da UFPI, mas a uma realidade constatada nos cursos de formação de professores no Brasil (GATTI; BARRETO, 2009).

Com base na disposição das disciplinas no novo fluxograma curricular e respectivas carga horária, inferimos que a incidência da psicologia no currículo anterior cedeu lugar ao atendimento às demandas por uma formação mais problematizadora da realidade educacional, principalmente pela via da ampliação de disciplinas na área de Política Educacional, História, Filosofia, Prática de Ensino e pesquisa. Essa modificação apresentou-

⁵¹ Até o ano de 2002, o currículo do Curso de pedagogia da UFPI era único. Ou seja, os *campi* da instituição não tinham currículos específicos, diferenciados.

⁵² Terminologia utilizada no texto do RAG da UFPI para referir-se à participação de sujeitos vinculados a diferentes segmentos da instituição.

se intimamente associada à denúncia do distanciamento da relação entre teoria e prática no curso.

Havia, conforme o RAG, perspectivas de formação de um profissional comprometido com a problemática educacional de sua época (item 3.3 perfil profissional). Entendemos que esse compromisso, em relação aos estudantes do curso, se constrói e se fortalece com a contribuição dos conhecimentos produzidos e adquiridos no decorrer deste. Daí porque decidir o que se vai ensinar/conteúdos tem uma função política na formação – estimular o compromisso dos jovens professores com a solução dos problemas educacionais, e outros, do seu tempo, ou não. A respeito dos conteúdos, a avaliação geral do curso sugeriu que os pressupostos e princípios do novo currículo dessem ênfase ao “[...] aprofundamento no conhecimento da História política e econômica do Brasil e do Piauí, como contexto dos problemas educacionais; à apropriação das discussões em torno da questão dos métodos de produção do conhecimento e, à Pedagogia enquanto teoria e prática da educação, sua fundamentação política, teórica-epistemológica (p.11). Em torno desses eixos, que passaram a compor a estrutura do novo currículo, articulam-se outras perspectivas de formação política e cultural, assim como os princípios metodológicos, que deverão orientar e criar as condições de alcance dessas perspectivas, como sejam:

Articulação orgânica entre teoria e prática; desenvolvimento sistemático da atividade de pesquisa; adoção de um programa permanente de extensão; ênfase na leitura e produção de textos como instrumento básico de estudo, ênfase em uma fundamentação teórica clássica da Pedagogia (p 16).

Quanto à relação entre teoria e prática no currículo, assim se refere o texto:

O problema da desarticulação entre teoria e prática ao longo do curso é denunciado nas sínteses de avaliação feitas por professores, alunos e egressos. Enquanto uns chamam a atenção para questões gerais dessa relação, outros fazem referências específicas ou propostas concretas, tais como: maior integração entre os departamentos DMTE e DEFE; maior integração com os sistemas de ensino de 1º e 2º graus; vinculação orgânica entre as disciplinas de fundamentação e as metodológicas durante todo o curso; trabalho de campo desde o início do Curso. (p. 15)

Como constatado, a relação entre os fundamentos e práticas de produção do conhecimento no curso e sua validação pelo cotidiano que tece a realidade da Educação Básica, assim como outras práticas educativas em espaços não formais, é central, enquanto requisito e orientação do novo currículo do curso de Pedagogia da UFPI reformulado em 2002.

Estes mesmos elementos de problematização estão presentes na pesquisa de Mendes (2005), que ratifica a necessidade de integração tanto interna, no âmbito da organização, desenvolvimento e gestão do currículo no curso, quanto externa, com os sujeitos que atuam nas escolas campo de estágio.

Quanto à avaliação da aprendizagem, o relatório da avaliação deu conta de que os “atuais procedimentos foram diagnosticados como falhos, [...] uma vez que os critérios que vêm sendo utilizados não indicam a real dimensão da aprendizagem adquirida”. Para superar essas limitações, os participantes da avaliação sugerem que “a diversificação dos instrumentos de avaliação; [assim como] a realização de estudos e discussões de critérios mais eficientes de avaliação da aprendizagem no curso” (RAG do Curso de Pedagogia, 1993, p. 16).

Dada a amplitude da problemática diagnosticada pela avaliação, explicitada nas justificativas e proposições dos participantes da mesma, a comissão de sistematização conclui pela “necessidade de uma mudança estrutural no currículo do curso de Pedagogia da UFPI”, reiterando ainda a necessidade de adoção de uma concepção dialética da educação como fundamento e orientação do novo currículo do curso, o fortalecimento da área de alfabetização, a ênfase em estudos e na busca de soluções para os problemas da escola pública, e a criação de curso noturno que atendesse às necessidades de estudantes trabalhadores (RAG, 1993, p.17)

Nessa perspectiva, o novo currículo do curso de Pedagogia da UFPI, segundo o documento analisado,

Deve estar fundamentado em uma visão crítica da realidade educacional, buscando articular as dimensões filosófica, histórica, psicológica, sociológica, antropológica e metodológica da práxis educativa.

Essa práxis educativa tem como pressuposto essencial a articulação orgânica entre os elementos teóricos e práticos de todo o conteúdo curricular do curso [...] deverá estar comprometido com a compreensão e explicitação da realidade social/educacional do Piauí em suas vinculações históricas com os conteúdos regional e nacional.

[...] deverá comprometer-se com a busca de uma eficiência técnica fundamentada nos valores políticos da crítica e da transformação social. (RAG,1983, p.9).

O conteúdo do relatório a nosso ver constitui-se em importante subsídio para a elaboração da Proposta de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia da UFPI, aprovada pela Resolução CEPEX/UFPI nº 190/2002, cujo texto de justificativa, em sintonia com os resultados da avaliação, destaca “como pontos mais importantes a serem modificados, por nortearem todo o currículo [...], os fundamentos teóricos, os objetivos do curso, bem

como a desarticulação entre teoria e prática”. (PRCCP da UFPI, 2002, p.9). Além da avaliação referida, o texto de reformulação curricular referencia-se nas diretrizes e linhas de ação da política de formação dos profissionais da educação definidas pela ANFOPE; na LDB, e nas DCN do CNE/CE nº 01 e 02/2002.

Compreendemos, no entanto, que o diagnóstico resultante da avaliação do curso de Pedagogia da UFPI à época, longe de representar uma realidade isolada, associa-se a outras igualmente problematizadas por estudos e pesquisas, dando corpo ao movimento de reformulação dos cursos de formação de professores, pós instituição das DCNs de 2002. Contudo, assim como em muitas outras instituições, a problemática identificada no curso, passou a ser enfrentada, pelo menos em tese, no campo da reestruturação curricular, a partir da adoção de princípios e de fundamentos teóricos metodológicos que dão ênfase às potencialidades dos cursos de formação de professores, em contextos de transformação social, como declara a nova proposta curricular do curso de Pedagogia da UFPI:

Buscando provocar uma transformação substancial no Curso, definiu-se como seu fundamento teórico-metodológico a articulação orgânica entre teoria e prática ao longo da formação acadêmica do Pedagogo, propiciando-lhe, no cotidiano do Curso, a prática da ação-reflexão-ação. (PPP p.10)


Desta feita os objetivos do curso⁵³, passam a contemplar a formação do professor para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, demanda emergente no contexto das lutas pelo reconhecimento do papel das universidades na formação de professores da Educação Básica; atende às Diretrizes Políticas que orientam a formação do pedagogo para a atuação tanto na docência quanto em atividades não docentes, no campo da Coordenação e Gestão de Sistemas e de Unidades Escolares, e ainda em atividades de cunho pedagógico, em instituições não escolares. Com as mudanças propostas, o curso de Pedagogia busca “[...] a formação do profissional comprometido com as questões educacionais locais, regionais e nacionais e com a realidade social de um modo crítico e transformador”. (PPP, p. 15).

Apresentamos na sequência a estrutura do novo currículo, ao tempo em que buscamos identificar neste, movimentos reveladores das mudanças propostas. De modo particular, as novas configurações da Prática de Ensino e do Estágio Curricular no curso. Para

⁵³ As áreas de atuação do egresso do Curso de Pedagogia definidas pelo PPP são: docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental; docência das disciplinas Pedagógicas em cursos de formação do profissional docente, gestão educacional – atividades gerais de assessoramento pedagógico como profissional técnico-pedagógico na escola e em outras instituições que desenvolvam ações educativas; estudos, serviços de extensão e pesquisas sobre questões educacionais visando contribuir pra a melhoria da qualidade da educação básica, priorizando a escola pública[...] (PPP, p. 15)

analisar a incorporação das demandas apontadas pela avaliação do curso de Pedagogia da UFPI, no novo currículo, as quais se pretendiam centrar na relação entre teoria e prática, apresentaremos uma síntese das características gerais deste, no que trata da carga horária, modalidades de crédito⁵⁴ e de sua distribuição em cada área de conhecimentos do curso, assim como, análise do movimento ocorrido no interior dessas áreas, no contexto da reformulação. Para tanto elaboramos o QUADRO 07 apresentado a seguir

QUADRO 07 – Currículo de 2002/áreas de conhecimentos, carga horária e créditos.

 Área / Estrutura	Créditos - 15h/a			% CH/área de conhecimento		
	T	T/P	P	p/ área	p/ Dpto.	Créditos/ modalidade
Fund. Psic.da Educação	18	02	00	300 (9,4%)	1.410h (44,1%)	T – 80 T/P – 04 P – 10
Fund. Soc.da Educação	12	00	00	180 (5,6%)		
Fund. Filos. da Educação	12	00	00	180 (5,6%)		
Fund. Hist. da Educação	12	00	00	180 (5,6%)		
Fund. Pol. Adm. da Educação	26	02	10	570 (17,8%)		
Didática e Metodologia	18	14	00	480 (15,0%)	1.050h (32,9%)	T – 26 T/P – 22 P – 22
Currículo e avaliação	06	02	00	120 (3,75%)		
Prática de Ensino	02	06	22	450 (14,1%)		
Áreas Conexas e Interdisc.	28	09	04	615 (19,2%)	(19,2%)	28/09/04
Disciplinas Optativas	08	00	00	120	(3,75%)	T – 08
Total de créditos	142	35	36	3.195	100%	
Total da Ch	2130	525	540			
% no currículo	66,6	16,4	16,9			
% prática no currículo	33% (1/3)					

Fonte: PPP do Curso aprovado pela resolução CEPEX/UFPI nº 190/02. Elaboração da autora.

⁵⁴ No currículo de 1983, um crédito teórico correspondia a 15h/a; um crédito teórico-prático 30h/a, e um crédito prático 45h/a. No currículo de 2002 ocorre a espécie de uniformização dessa correspondência, de modo que em todas as modalidades os créditos equivalem a 15h.

Para efeito de análise, seguimos a mesma estrutura adotada em relação aos currículos de 1973 e de 1983, referindo-nos às três grandes áreas de conhecimento: Fundamentos da Educação, Conhecimentos Específicos, e área de Conhecimentos Conexos e Interdisciplinares. No interior destas, analisaremos ainda, a distribuição dos créditos na composição das áreas específicas de conhecimento, pois, esta pode indicar caminhos para compreendermos as alterações que deram forma à reestruturação ocorrida.

O currículo de 2002 acresce ao curso, em relação àquele de 1983, uma carga horária igual a 855 (oitocentas e cinquenta e cinco) horas, correspondente a 57 (cinquenta e sete) créditos, distribuídos do seguinte modo: 21 (vinte e um) créditos acrescidos à área de Fundamentos, 31 (trinta e um) créditos à área de conhecimentos específicos/pedagógicos e 05 (cinco) créditos à área de disciplinas conexas e interdisciplinares.

Na grande área de Fundamentos da Educação, o maior acréscimo de carga horária se deu nos Fundamentos Político-administrativos, 255 (duzentas e cinquenta e cinco) horas/aula, seguidas dos Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação, que ampliaram suas cargas horárias em 60 (sessenta) horas/aula, cada. Em se tratando de redução de créditos nessa grande área, os Fundamentos Psicológicos tiveram redução em 60 (sessenta) horas/aula.

Na grande área de conhecimentos pedagógicos específicos, o acréscimo de carga horária se deu na área de Didática e Metodologia 225 (duzentas e vinte e cinco) horas/aula, e de Prática de Ensino/Estágio, 270 (duzentas e setenta) horas/aula. Também nesta grande área, de conhecimentos específicos, houve redução de 30 (trinta) horas aulas na disciplina de Teoria de Currículo.

Por fim, a área de Conhecimentos interconexos e interdisciplinares recebeu acréscimo de 75 (setenta e cinco) horas/aula.

4.2.2.1 A Prática no Currículo do Curso de Pedagogia - 2002

No novo currículo, os componentes de prática ocupam 33% (trinta e três) por cento da carga horária total do curso, equivalente a 525 (quinhentos e vinte e cinco) horas/aula e atendem, portanto, às exigências das DCNs de 2002, que orientam a presença de no mínimo 400h de prática como componente curricular, assim como 400 horas de estágio. No entanto, algumas sutilezas identificadas na tessitura do currículo reforçam indícios de uma concepção de espaço-tempo da *prática* como algo a ser concentrado no estágio. Alguns indicadores nos ajudam a explicitar as tendências desse movimento no interior do currículo, como sejam:

- ✓ As disciplinas Currículos e Programas; Avaliação Educacional e Didática Geral, às quais eram atribuídas 60, 30 e 30 horas em créditos T/P, respectivamente, no currículo anterior, figuram no novo currículo como eminentemente teóricas;
- ✓ As disciplinas Avaliação da Aprendizagem, Planejamento Educacional e Psicologia II comparecem no novo currículo com ch T/P reduzida em 30h, cada.
- ✓ O acréscimo de créditos T/P nas metodologias específicas no novo currículo não alteram a carga horária das mesmas nessa modalidade, em relação ao currículo anterior, pois neste o crédito T/P equivalia a 30 (trinta) horas/a, enquanto naquele a equivalência é de 15 (quinze) horas/a.⁵⁵.
- ✓ Por fim, as 135 h/a de natureza T/P reservadas às disciplinas: Metodologia do Trabalho Científico e da Pesquisa em Educação, Prática e Pesquisa Educativa, Educação e Novas Tecnologias, que substituem as disciplinas de áreas conexas e interdisciplinares no antigo currículo, acresce a referida área nessa modalidade apenas 15h/a.

Nesse quadro, após a ampliação, estes componentes essencialmente práticos, correspondentes ao estágio e à pesquisa/TCC, passam a ocupar 16,9% do novo currículo, contra 3,8% no currículo anterior. No entanto, o alargamento desse espaço ocorre ao mesmo tempo em que se reduz a ch T/P, já existente em algumas das demais disciplinas e respectivas áreas de conhecimento do currículo do Curso. Em que pese a importância dessas alterações a favor da prática do estágio no curso, o que inclui o Estágio/Prática em Planejamento e Administração Educacional, coloca-se em questão a função da prática enquanto espaço de articulação tanto interna, do currículo, como fora definida no PPP do curso em termos de princípio e pressuposto teórico-metodológico a serem desenvolvidos por meio de uma política de departamentalização, assim como externa, na relação com o campo real da profissão e de suas demandas, a Educação Básica.

4.2.2.2 Estrutura da prática e o Estágio Supervisionado no currículo de 2002

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores, Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002, determinam que a *prática* deverá compor os currículos de formação de professores nas modalidades de componente curricular e de Estágio Supervisionado, a

⁵⁵ No currículo de 2002 ocorre a uniformização da quantidade de horas aula por crédito. Em todas as modalidades um crédito equivale a 15h/a.

primeira com presença em todas as áreas e disciplinas, desde o início do curso, e a segunda, a partir do início da segunda metade deste, ambas com 400h.

O Curso de Pedagogia da UFPI incorporou estes preceitos no seu Projeto Político Pedagógico, reformulado e aprovado pela Resolução CEPEX/UFPI nº 190/02. A *prática* no novo currículo, como já tratado anteriormente, passou a ocupar uma carga horária de 1.065 horas, correspondentes a um terço do total da carga horária do curso. Destas, 450horas foram destinadas à prática na modalidade de Estágio Curricular/Prática de Ensino, além de 150horas para a Prática/Estágio em planejamento e Administração da Educação, referente ao aprofundamento da formação na área da Gestão. A disciplina Prática de Ensino recebeu também nova nomenclatura no currículo, passando a ser denominada de Prática Pedagógica na Escola e compareceu distribuída de forma sequenciada ao longo do curso, como demonstrado no QUADRO 08, abaixo:

QUADRO 08 – Prática Pedagógica na Escola/Estágio Curricular Currículo de 2002.

Disciplina	Ch	Créditos	Bloco
Prática Pedagógica na Escola I	60h	1.3.0	III
Prática Pedagógica na Escola II	60h	1.3.0	IV
Prática Pedagógica na Escola III	60h	0.0.4	VI
Prática Pedagógica na Escola IV	60h	0.0.4	VII
Prática Pedagógica na Escola V	60h	0.0.4	VIII
Prática Pedagógica na Escola VI	150	0.0.10	IX
Total	450h		

Fonte: Currículo do curso de Pedagogia da UFPI/ 2002. Elaboração da autora

Como mostra o quadro acima, a reformulação curricular do curso de Pedagogia da UFPI em 2002 ampliou o espaço-tempo ocupado pelo componente Estágio, o que nos leva a inferir que a crença na função articuladora dessa prática, associada ao propósito de atender também outras demandas postas pela avaliação geral do curso em anos anteriores, tiveram importante influencia, pois o estágio, incluindo aquele em Planejamento e Administração da Educação passou a ocupar 18,8% (dezoito virgula oito) por cento da carga horária total do curso, e na modalidade de Prática de Ensino, 14,0% (quatorze) por cento. A Prática de Ensino, portanto, ocupou um espaço, proporcionalmente, três vezes maior que aquele que lhe

fora atribuído pela reformulação curricular imediatamente anterior, em 1983, cujo percentual era igual a 3,8% da carga horária do Curso. Importa, no entanto, destacar que não nos ocorre em momento algum a pretensão de supervalorizar a dimensão prática da formação em detrimento daquela teórica ou vice-versa. Ao contrário, reconhecemos a relação de interdependência e complementariedade que lhes são próprias. Importa, sim, discutir a implicação dessa mudança para o alcance, ou não, do que propõe o PPP do curso, ao tratar da intencionalidade declarada em fundar o currículo na estreita relação teoria-prática.

Isto posto, o reconhecimento do estágio como elemento integrador da formação, interna e externamente, representa um avanço importante, em se tratando da revisão da concepção daquele componente curricular, no curso. É possível que o tempo considerável, 1994-2002, no qual se realizou o processo de avaliação geral e de reformulação curricular do curso de Pedagogia na UFPI, tenha servido ao amadurecimento da discussão e a tomadas de decisões sobre o formato do Estágio Curricular no curso, de modo a marcar o novo currículo, assumindo, com outros componentes, uma concepção integradora, no contexto da formação, indo além da ampliação da carga horária.

Esse modelo de estágio no curso, segundo o PPP de 2002, seria regulamentado pelo CEPEX/UFPI, no âmbito da UFPI, e por cada curso, especificamente,

A prática de Ensino será regulamentada ainda, no âmbito da Universidade, através de documento próprio, comum a todos os cursos de licenciatura oferecidos pela UFPI, e no âmbito específico do curso, por decisão coletiva dos professores da área responsável e homologado pelas demais instâncias competentes do curso e da universidade (PPP DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2002, p. 19).

Importa, no entanto, destacar a brevidade do tempo 2003 a 2009, no qual se deu a oferta da Prática de Ensino/Estágio Curricular nos moldes definidos pelo PPP de 2002. Pois, em 2009, o referido projeto recebeu alterações que atingiram consideravelmente a estrutura de oferta, tempo e lugar do Estágio Curricular no curso de modo que este não recebeu regulamentação institucional específica, como previa o currículo de 2002, pelo que consideramos ter-se tratado de uma experiência abreviada em relação ao tempo de poder fazer-se, por analogia, um *movimento instituinte*, como definido por Linhares (2010), para tratar de novas possibilidades de formação de pedagogos. Vejamos, então, as modificações da Prática do Estágio no currículo de 2009.

4.2.3 A reformulação curricular de 2009: justificativas e tendências

Entre os eventos que influenciaram de forma determinante as alterações curriculares do curso de Pedagogia da UFPI em 2009, destacamos dois: a instituição das DCNs para o referido curso e o desenvolvimento de uma pesquisa de doutorado, no âmbito da própria instituição, sobre a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura desta. O primeiro pela natureza normativa que alcança, de modo geral, a (re)estruturação dos cursos de graduação em Pedagogia/Licenciatura, e o segundo pelo grau de mobilização que produziu, de modo a contribuir efetivamente com a formulação de uma proposta de reformulação curricular dos cursos de licenciatura da UFPI (MENDES, 2005), com implicações diretas para o Estágio Curricular supervisionado do curso de Pedagogia, em estudo.

O curso de Pedagogia, enquanto licenciatura, apresentava uma realidade diferenciada em relação aos demais cursos da mesma natureza, no que se refere ao tempo-espaço da Prática de Ensino/Estágio, como já apresentado e discutido anteriormente. No entanto, novas tendências desencadeadas pelos movimentos de reformulação curricular, no campo da formação de professores, e incorporadas às DCNs de 2002 e 2006, sobretudo no que se refere ao foco na formação para a *gestão* e à ampliação de campo de atuação de egressos do curso de Pedagogia, afetam o currículo do referido curso e, de modo particular, a prática do Estágio Curricular.

Em relação às alterações ocorridas em 2009, no entanto, encontramos justificativas diversas, entre as quais trazemos em análise aquelas apresentadas nas entrevistas com professoras, Coordenadora do curso de Pedagogia, Coordenadora de currículo, e Coordenadora de Estágio na instituição, respectivamente, que explicam as referidas alterações nos seguintes termos:

Essa mudança foi de 2009, quando eu entrei⁵⁶ já tinha acontecido. Não sei exatamente porque tiraram o estágio do terceiro bloco e voltaram novamente para o final. Eu estudei aqui, saí em 1996, e na época havia uma discussão muito grande sobre o fato do estágio ser localizado no final do curso [...]isso sempre foi muito criticado, muito batido. Eu me lembro que em 1996 quando estava saindo daqui essa discussão sobre a necessidade de se pensar o estágio como eixo articulador da formação do aluno, desde o começo do curso até o final, estava muito acirrada, tanto é que foi exatamente dessa necessidade, desse debate nacional por conta do paradigma do professor reflexivo, da importância da prática na formação do professor e tudo mais,

⁵⁶ A entrevistada refere-se à entrada na instituição como professora efetiva

que nasceu o currículo de 2002, por isso o curso de pedagogia passou a ter a prática pedagógica do terceiro bloco até o final. Agora eu não sei lhe dizer por que quando da reformulação de 2009 a gente de certa forma retrocedeu. O que eu sei é que o currículo de 2002 não atendia mais a resolução que instituiu as DCN de 2006[...]. De acordo com essa nova resolução o Curso de Pedagogia da UFPI tinha que passar por muitas reformulações, muitas: tinha que inserir Educação Infantil [...], a formação do Pedagogo para atuar em espaços escolares e não escolares [...], prática como componente curricular que não era discutido no currículo. A prática ainda era vista como uma disciplina lá do final do currículo, nas demais disciplinas não estava visível essa prática da disciplina na formação do professor[...]. Agora porque reduziram as práticas, tiraram do terceiro bloco, fizeram com que ela deixasse de ser esse eixo articulador, isso eu não posso dizer porque eu não estava aqui na época, eu não fazia parte do quadro da universidade. É uma discussão que com certeza existiu, não foi feita por uma ou duas pessoas, foi feita pelos professores dos dois departamentos, com certeza [...]
(ENTREVISTA 04/ PROFA. GESTORA DO ESTÁGIO NA UFPI)

Então, em 2009 a reformulação do currículo altera também o estágio, porque de acordo com a resolução [CNE/CP] 01 e 02 de 2002 o estágio deveria ter 400 horas, mas, quando saiu as diretrizes [específicas] para o curso de Pedagogia [em 2006] o estágio não era de 400 horas e sim de 300. Então o curso de Pedagogia [da UFPI] também adequou a sua carga horária à exigência de uma legislação que lhe é específica. O curso de pedagogia é uma licenciatura, mas, ele tem diretrizes específicas que é diferente das diretrizes para as outras licenciaturas. E uma das questões que o diferencia é a exigência da carga horária do estágio. Para as demais licenciaturas são exigidas 400 horas de estágio, assim como também 400 horas de prática como componente curricular, para o curso de Pedagogia, no entanto, só faz exigência de 300 horas de estágio. Então, é um curso de licenciatura mas, esses componentes, em termos de carga horária, tem exigências diferentes.
(ENTREVISTA 10/Profª GESTORA DO ESTÁGIO NA UFPI).

Creio que foi apenas um ajuste em relação ao cumprimento da carga horária, embora na questão dos campos [de estágio] e da prática esse reflexo se dá de forma até mais rápida do que o que a matriz [curricular] preconiza.
(ENTREVISTA 05/Prof. GESTORA DO ESTÁGIO NA UFPI).

Entre outros elementos importantes, trazidos na fala das entrevistadas, destacamos inicialmente a questão da modificação do tempo-espço do estágio no curso de Pedagogia. Para a primeira, a presença do estágio em todo o curso representou um avanço, uma conquista no currículo de 2002, enquanto o regresso deste à segunda metade do curso em 2009 representou um retrocesso; associado a esse movimento o estágio perdeu sua função articuladora, enfatiza a entrevistada. Para as outras duas entrevistadas, as alterações em relação ao estágio deve-se, essencialmente, à obrigatoriedade de cumprimento das normas curriculares nacionais, sobretudo no que trata da alteração de carga horária para o curso de Licenciatura em Pedagogia, no qual ocorre a redução, de 400 para 300 horas.

Em relação às exigências das novas DCNs não contempladas no currículo de 2002, tratava-se de novas áreas de aprofundamento da formação do pedagogo, como sejam: Educação Infantil, Gestão Escolar, Educação em espaços não escolares, entre outras, cuja exigência de fazer constar e ainda não terem sido contempladas no currículo do curso ameaçava a sua existência, ressalta uma das entrevistadas.

A análise de documentos referentes à reformulação de 2009 corrobora a fala das professoras entrevistadas. Para contemplar as exigências suprarreferidas foram incluídas novas disciplinas no curso, assim como a *prática* passa a figurar como componente curricular, com oferta diferenciada da prática do estágio.

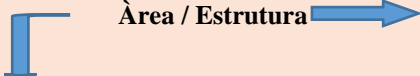
A inclusão da prática como componente curricular em diferentes disciplinas do curso nos parece ter sido um dos elementos que lograram maior ênfase no contexto da reformulação, dadas as expectativas e perplexidades causadas, como se pode constatar no trecho da entrevista que segue:

[...] isso até gerou uma discussão na época [2010], exatamente nessa época tinha que ser evidente, a gente tinha que deixar bem claro essa prática como componente curricular e os professores tinham muita dificuldade de entender isso aí. Eu me lembro que a gente fez uma discussão, a coordenadora de currículo participou e deixou claro que nós já fazíamos isso, pois, nada do que a gente faz é só teórico, principalmente quando se trata de formação de professores. (ENTREVISTA 04/PROFª GESTORA DO ESTAGIO/UFPI)

O lugar e a função da prática na formação de professores continua sendo um elemento mobilizador de debates, pois estão intimamente ligados a pelo menos dois aspectos igualmente importantes: por um lado, às expectativas de envolvimento da universidade com demandas sociais mais gerais e, de modo particular, das escolas de Educação Básica, no sentido de contribuir com a solução destas e, por um lado, com os desafios da implementação de um trabalho de integração entre as áreas de conhecimentos no interior do currículo do curso.

A exemplo da caracterização dos currículos do curso de Pedagogia da UFPI aprovados em 1975, 1983 e 2002, tratamos de demonstrar, através do QUADRO 09, a seguir, elementos característicos do currículo do curso com alterações instituídas pela Resolução CEPEX/UFPI 201/09.

QUADRO 09 – Currículo de 2009/áreas de conhecimentos, carga horária e créditos.

 Área / Estrutura	Créditos – 15h/a			% Carga horária por área de conhecimento/Departamento		
	T	T/P	P	p/ área	p/ Dpto.	Créd/Mod
Fund. Psic. da Educação	16	04	00	300	1.140h (35.2%)	T = 61
Fund. Soc. da Educação	10	02	00	180		T/P = 15
Fund. Filos. da Educação	09	03	00	180		P= 00
Fund. Hist. da Educação	10	02	00	180		
Fund. Polit. Adm. da Educação	16	04	00	300		
Didática e Metodologia	28	19	00	705	1.155 (35.6%)	T = 34
Currículo e avaliação	06	03	00	135		T/P = 22
Prática de Ensino	00	00	21	315		P= 21
Áreas Conexas e Interdisciplinares	25	22	00	705	705 (21,8%)	25/22/00
Disciplinas Optativas	08	00	00	120	120 (3,7%)	08/00/00
Atividades complementares	00	08	00	120	120 (3,7%)	00/08/00
Total de créditos	128	67	21	3.240	100%	
Total da Ch	1.920	1.005	315			
% por modalidade de créditos	59,3	31,0	9,7			
% prática no currículo	40,7%					

Fonte: proposta curricular de 2009 – Resolução CEPEX/UFPI 201/2009. Elaboração da autora.

A análise dos documentos aos quais tivemos acesso na pesquisa confirma a adaptação do currículo do curso, em 2009, às exigências de inclusão de disciplinas relacionadas à formação de professores/pedagogos para atuar na Educação Infantil e na Educação de Jovens e Adultos. Do mesmo modo, evidencia o reforço à tendência de atuação dos egressos do curso em espaços não escolares, assim como destina carga horária curricular para as chamadas atividades complementares. Além de incrementar a dimensão prática da formação via inclusão de créditos teórico práticos em 89,6% das disciplinas obrigatórias, que corresponde a 43 (quarente e três) das 48 (quarenta e oito) que compõem o currículo do curso.

Na sequência, analisaremos as alterações ocorridas na área do Estágio Supervisionado, no curso.

4.2.3.1 Estrutura do Estágio Supervisionado no currículo de 2009

Com as alterações de 2009, o estágio comparece no currículo do curso, como demonstrado no QUADRO 10:

QUADRO 10/Modalidades de Estágio no currículo do curso reformulado em 2009

Estágio Supervisionado	Especificidade	C/h	Créditos	Período de oferta
I	Planejamento e Gestão da Educação: espaços escolares e não-escolares	60	0.0.4	VI
II	Planejamento e Gestão da Educação: espaços escolares e não-escolares	45	0.0.3	VII
III	Educação Infantil: espaços escolares e não-escolares	105	0.0.7	VIII
IV	Ensino Fundamental – Anos iniciais: espaços escolares e não-escolares	105	0.0.7	IX
Total		315h	21	04

Fonte: PPP do Curso - Resolução CEPEX/UFPI 201/2009. Elaboração da autora.

Como exposto, o Estágio Curricular continua a contemplar as duas áreas de aprofundamento do curso, gestão e docência, acrescida a exigência de realização de ambos em espaços escolares e não escolares, porém com carga horária reduzida em relação ao currículo anterior, de 2002, e com oferta reconduzida à segunda metade do curso. A nosso ver, aqui ocorre um movimento contraditório, pois, ao tempo em que o currículo avança no sentido de ampliar o alcance da prática do estágio, com o intuito de contemplar novos campos de atuação dos egressos do curso, reduz o tempo-espaço deste no interior do currículo.

Comparado à oferta deste componente curricular no currículo de 2002, especificamente na modalidade de Prática de Ensino, constatamos de imediato uma redução de 135 (cento e trinta e cinco) h/a. Se considerarmos que naquele currículo ocorreu a oferta de

estágio denominado, Prática em Planejamento e Administração Educacional, na área de Fundamentos Políticos e Administrativos da Educação, com uma carga horário de 150 (cento e cinquenta) h/a, a diferença no tempo reservado à disciplina é ainda maior, 285h/a a menos. Além da redução do tempo do estágio, as determinações das DCNs de 2002 afeta também o lugar deste no referido curso, reduzindo-o aos quatro últimos períodos da formação. As implicações destas mudanças serão analisadas no próximo capítulo deste texto, quando trataremos do modo de desenvolvimento da proposta de estágio no currículo de 2009, que é também a proposta atual.

Com base na análise dos dados expostos, inferimos que, entre outras, ampliar e/ou reduzir o tempo e espaço a ser ocupado por um determinado componente curricular de formação é uma atividade política, implica tomada de decisão. No entanto, compreendemos também o grau de limitações da autonomia dos sujeitos que participam desse processo de decisões sobre a organização dos cursos, em espaços nos quais são planejadas e desenvolvidas as práticas curriculares, uma vez que as possibilidades de algumas alterações estão também condicionadas a determinações e/ou aprovações outras, que se colocam imediatamente superiores, como afirma uma das professoras/gestora entrevistada

A organização desse estágio definida no Projeto Pedagógico é aprovado pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão, que é o conselho que aprova todos os projetos pedagógicos e/ou alterações, quando remetem para alteração de carga horária. Se não, depois da primeira aprovação ele [o PPP] já passa a ser analisado na Câmara de Ensino de Graduação, quando não é alteração de carga horária (ENTREVISTA 07/ PROFA. GESTORA DO ESTÁGIO NA UFPI).

É nesse contexto que situamos os movimentos de ampliação/redução do tempo-espaço do estágio abordado pelas entrevistadas e constatados também em documentos curriculares analisados. Para melhor compreendê-los recorreremos à categoria teórica *mecanismos de dispersão* utilizada por Santos (1989), para tratar das saídas adotadas pela universidade frente às contradições que lhes são próprias.

Interpretamos o tratamento que vem sendo dado ao Estágio Curricular no curso de Pedagogia como um *mecanismo de dispersão das contradições* que a universidade vem se desafiando a administrar no campo do ensino. *Mecanismos de dispersão das contradições* é uma terminologia utilizada por Santos (1989, p. 25), para analisar o estado de crise de hegemonia, de legitimidade e institucional que vem assolando a universidade moderna, marcada por contradições decorrentes da desestruturação das “[...] dicotomias que sustentam a

sua estabilidade e a sua especificidade institucional: alta cultura/cultura popular; educação/trabalho; teoria/prática”.

Segundo o autor, a universidade está sendo cada vez mais solicitada a atender demandas de grupos sociais com interesses diferentes e até antagônicos. Desafiada, a universidade lança mão de variados *mecanismos de dispersão das contradições*, os quais em grande medida se apresentam socialmente como mecanismos de solução dos problemas, enquanto os disfarça no âmbito da gestão das referidas contradições. Partindo desse pressuposto, o que ocorre em relação ao movimento de *‘estica-encolhe’* no tempo-espaço do estágio no curso de Pedagogia tem a ver com o desequilíbrio na correlação de forças de diferentes segmentos sociais que, por sua vez, influenciam no comprometimento institucional da universidade com a solução de problemas que lhes são postos.

O conteúdo em análise confirma, portanto, a natureza polêmica do debate sobre o lugar e o tempo devido ao estágio nos cursos de formação de professores. É possível que o único consenso em relação ao estágio seja sobre a necessidade de sua existência nos referidos cursos. Demais aspectos como: natureza, função, finalidade, supervisão, avaliação, articulação com outras disciplinas, entre outros, são elementos permanentemente colocados em discussão, tanto no campo da pesquisa quanto das experiências práticas. Esse processo contínuo de debate sobre o estágio, seguramente, tem resultado em avanços na área, embora, acompanhados de curiosas idas e vindas, como a que se pode constatar em relação à definição da carga horária deste nos cursos de Pedagogia. Na sequência, nos empenhamos em analisar o estágio no contexto dos marcos normativos que amparam as modificações curriculares de 2009, no curso.

Os cursos de licenciatura da UFPI receberam uma segunda regulamentação específica em 2003. A Resolução CEPEX/UFPI nº 199/03, que “estabelece normas gerais do Estágio Curricular Supervisionado de Ensino e institui a sua duração e carga horária”, segundo Mendes (2005), foi proposta no contexto da pesquisa-participante de doutorado da referida autora, como resultado de mobilização, estudos e sistematizações do grupo de participantes da pesquisa, interessados na ressignificação da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura da UFPI. O Estágio Curricular Supervisionado nas licenciaturas, segundo a referida resolução e em atendimento às DCNs de 2002, passou a ser ofertado nos quatro últimos períodos do curso, denominados de Estágio I, II, III, e IV; com carga horária igual a 75, 90, 120, e 120 horas, respectivamente.

Colocamos em relevo a importância da referida pesquisa, que, reconhecidamente, contribuiu para a problematização da prática do estágio nas licenciaturas da UFPI, para a sistematização das experiências acumuladas até então, assim como para encaminhamentos efetivos no campo normativo deste componente curricular internamente. No entanto, o Curso de Licenciatura em Pedagogia, orienta-se por DCNs específicas, ou seja, diferenciadas em relação aos demais cursos de licenciatura. De modo que, com as alterações curriculares do curso em 2009, ao Estágio Curricular Supervisionado neste curso foram destinadas 315 (trezentas e quinze) horas, distribuídas em quatro disciplinas, com 60 (sessenta), 45 (quarenta e cinco), 105 (cento e cinco) e 105 (cento e cinco) horas, respectivamente, ofertadas a partir do sexto período do curso, ou seja, na segunda metade do mesmo.

Isto posto, a prática do Estágio Curricular no âmbito interno do curso de Pedagogia da UFPI/Campus de Teresina, é regulamentado apenas pelo PPP do referido curso, ainda que as Resoluções do CEPEX/UFPI, relativas à prática do estágio, de modo geral, e nas licenciaturas, especificamente, atribuam ao DMTE e aos respectivos cursos a responsabilidade pela elaboração de diretrizes gerais e normas de operacionalização dos seus Estágios Curriculares. Discutiremos as implicações dessas constatações no próximo capítulo de análise, ou seja, no contexto da análise do desenvolvimento da prática do Estágio supervisionado no curso, no plano didático de organização interna, assim como da relação institucionária da UFPI com as escolas campo de estágio.

CAPÍTULO V

QUE FAZER: teoria e prática no estágio curricular supervisionado no Curso de Pedagogia da UFPI.

Se entendermos o estágio como momento e situação de aprendizagem, importará muito considerar de que forma se organizou esse processo, sob que enfoque de aprendizagem e priorizando que tipo de dimensões ou propósitos formativos. (ZABALZA, 2014).

No primeiro capítulo de análise tratamos da estrutura do Estágio Curricular Supervisionado no âmbito da UFPI, a partir de documentos que instituem essa prática, a exemplo das Resoluções do CEPEX/UFPI, específicas, e do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, em períodos distintos de vigência.

O conteúdo analisado pode ser situado no nível de proposição do estágio em relação ao currículo geral da formação, ou seja, do currículo do curso, formalizado.

A formalização institucional da prática do Estágio na formação de professores, é considerada por Zabalza (2014) como uma conquista no campo do currículo dessa formação, uma vez que, para o autor, a integração deste componente aos referidos currículos veio se dando de forma paulatina, ao longo do tempo, e a custo de muito empenho de professores que o concebem como algo cuja função formativa fica comprometida quando não assumida institucionalmente. O processo de formalização, nesse sentido, é entendido como um comprometimento institucional com o provimento das condições para a efetiva realização dos estágios curriculares de formação.

Em seus estudos sobre a prática do Estágio Curricular, o autor defende, pois, que o mesmo goze das consequências plausíveis de processos de formalização em dois níveis: *curricular*, referindo-se a um programa geral de estágio, articulado ao currículo geral de formação e respectivos objetivos e, *em nível didático*, equivalente ao programa de estágio no âmbito da disciplina, especificamente. Em ambas as dimensões, uma vez formalizados, os programas tornam-se “[...] algo que é possível compartilhar, discutir e conhecer”, cujo procedimento “[...] obriga a pensar todo o processo [...]; permite torná-lo público[...]; supõe assumir compromissos [...]; permite levar a cabo a avaliação do mesmo e introduzir os ajustes

e melhorias necessárias” (ZABALZA, 2014, p.153-155), conclui o autor. Desta feita, os níveis de articulação de programas geral e didáticos, enquanto componentes curriculares, podem ser importantes indicadores do alcance da qualidade dos respectivos programas de formação que compõem.

Com base nessa perspectiva teórica, analisamos o modo como se organiza e se desenvolve o Estágio Curricular Supervisionado no curso de Pedagogia da UFPI/Campus de Teresina, tomando como categoria o programa de estágio em suas fases de preparação para entrada dos estudantes em campo, de acompanhamento e de avaliação da prática. Os dados analisados foram produzidos a partir das entrevistas realizadas na pesquisa e de documentos curriculares, como planos de disciplina (ementas) e relatórios de estágio.

5.1 Desenho do Estágio Curricular Supervisionado no curso de Pedagogia da UFPI/Teresina

Os elementos trazidos, inicialmente, na fala das professoras orientadoras de estágio curricular, entrevistadas, confirmam a estrutura deste componente curricular descrita no PPP do curso de Pedagogia da UFPI, no que trata do tempo e do espaço que a disciplina ocupa no currículo. Trata-se, portanto, do desenho dessa prática, no programa geral do curso, segundo o qual, o estágio está dividido em quatro disciplinas: as duas primeiras, referentes à atuação dos estudantes estagiários na área de Planejamento e Gestão da Educação, ofertadas no sexto e no sétimo blocos do curso, com 60 (sessenta) e 45 (quarenta e cinco) h/a, respectivamente e as duas últimas, Estágio III e IV, ambas destinadas à prática de docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, cuja oferta ocorre no oitavo e nono blocos, respectivamente, com uma carga horária de 105 (cento e cinco horas) h/a, cada. A carga horária total do estágio no curso, portanto, é de 315 (trezentas e quinze) horas, e todas as modalidades, segundo as mesmas fontes, devem ser desenvolvidas em espaços escolares e não escolares. Estes aspectos são abordados pelas entrevistadas, e de modo mais sintetizado, na entrevista 04.

O PPP do curso prevê o estágio, suas características, natureza e como deve ser desenvolvido [...]. Cada professor elabora seu plano, seu cronograma, respeitando a ementa da disciplina. A ementa é comum para todos, a carga horária é comum para todos, todos sabem que a disciplina é de natureza prática, as atividades acontecem fora da universidade com acompanhamento e supervisão do professor [...] na escola e em espaços não escolares (ENTREVISTA 04/ PROFA. GESTORA DO ESTÁGIO NA UFPI)

Como exposto, os elementos comuns tomados como referenciais para a organização do plano geral de estágio, tratam basicamente da carga horária e das ementas das disciplinas. Porém, outros componentes do programa de estágio em desenvolvimento no curso, como sejam: a concepção de estágio, o planejamento didático, incluindo a definição de atividades e a sistemática de acompanhamento e de orientação, assim como a avaliação e sistematização desta prática, no curso, encontram-se amplamente referenciados na abordagem de cada professora entrevistada, de modo a dar saber sobre o “que fazer” da disciplina e seus desdobramentos sem, contudo, ter equivalentes sistematizações no âmbito dos documentos curriculares analisados.

Em relação ao destaque feito pela entrevistada sobre o fato de ser o estágio uma prática que se realiza fora da universidade, talvez essa natureza que lhe é própria contribua para explicar, em alguma medida, sua complexidade, uma vez que, por realizar-se fora da instituição formadora, requer, por exemplo, a presença e o envolvimento de outros sujeitos que passam a compor a dinâmica do estágio, com seus modos de ser, de pensar, expectativas, e outros, que produziram efeitos na relação, como exposto por uma das professoras de escola campo, entrevistada.

Nesse contexto, a formalização de que trata Zabalza (2014), ganha sentido ainda maior, pois, além do requerido alto grau de *informatividade* e da *capacidade de orientação* dos planos de estágio, também o nível das relações institucionais operam como condicionantes de uma boa prática, ou seja, do alcance dos objetivos da formação pretendidos.

Em linhas gerais, as normas internas do estágio instituídas pelo CEPEX/UFPI atribuem ao DMTE a responsabilidade pela regulamentação desta prática no âmbito das licenciaturas, assim como a cada curso específico a normatização de seus respectivos estágios.

A propósito dessa atribuição, coordenadores do Estágio Supervisionado no DMTE (AGUIAR, EVANGELISTA et al., 2012) produziram, no âmbito deste departamento, um manual para orientação dessa prática nos cursos regulares de licenciatura da instituição. Porém, o curso de Pedagogia segue adequando-se às referidas normas no que lhe cabe de modo mais geral, uma vez que especificidades como, por exemplo, a carga horária reduzida em relação às demais licenciaturas, a diversificação de áreas do estágio e ainda sua dinâmica de realização não estão contemplados nas orientações do referido manual. As normas de organização do Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia, apresentam-se restritas ao PPP do Curso, em linha gerais.

Destarte, inferimos que a experiência dos professores orientadores do Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia vem se configurando como uma prática instituinte de um jeito de conceber e de realizar o estágio, cuja riqueza não alcançou, até então, a esfera do público, do conhecido, do discutível (ZABALZA, 2014), própria de programas curriculares devidamente formalizados. Para o autor é da natureza de toda proposta curricular formalizada “[...] que exista, efetivamente, um projeto e que este esteja escrito, seja público, de modo que todos os envolvidos nele saibam do que se trata e conheçam os compromissos que assumem”, embora, a necessidade de um projeto específico para o estágio esteja “[...] além do formal e chega a condicionar de forma substancial o sentido e as possibilidades de um desenvolvimento efetivo de qualquer currículo” (p.152), conclui o autor.

5.2 Estágio Curricular Supervisionado: práticas *instituintes* de um modelo no curso de Pedagogia da UFPI/Teresina

A prática do Estágio Curricular em análise organiza-se, tradicionalmente, em fases que se iniciam com a *preparação* prévia para entrada dos estudantes nas escolas e/ou outras instituições, passa pela entrada destes no campo de estágio e se encaminha para o desenvolvimento das atividades da disciplina, e conclui com registros e sistematização de vivência dos estagiários, ou seja, com a revisão do feito, do realizado. Essa dinâmica já é bastante conhecida e a compreensão sobre cada uma dessas etapas, sua função, conteúdo, forma de encaminhamento e de orientação é que diferenciam os Programas de Estágio entre diferentes instituições. Porém, estudos como os de Gatti; Barreto (2009), constata que, apesar da tradição, o modo como os estágios se realizam nos cursos de formação de professores muito raramente encontram-se explicitadas em documentos curriculares, o que, por sua vez, implica em alguns casos na marginalização desse componente, em análises de currículos de formação inicial.

No âmbito desta investigação buscamos, pois, apanhar, na abordagem das professoras orientadoras do estágio, na UFPI, professoras em função de gestoras do currículo, na UFPI, professoras supervisoras de estágio nas escolas campo, entrevistadas, alguns elementos que demarcam o processo de organização e desenvolvimento da prática do estágio, para melhor compreendê-lo, em contexto de realização.

De acordo com os dados analisados, a organização inicial do estágio se estende até a entrada do estudante no campo, compreende atividades realizadas na universidade, como

sejam: (re)distribuição de estudantes por turmas e respectivos professores orientadores; definição dos tempos da disciplina; revisão de literatura de apoio a cada estágio, especificamente; protocolos como assinatura e encaminhamentos de termos de compromisso interinstitucionais; lotação dos estagiários no campo e outros. Essas atividades são tratadas e encaminhadas livremente por cada professora, como já exposto anteriormente por uma das entrevistadas.

A formação dos grupos de estagiários por professora orientadora, para o estágio de docência, varia entre 20 e 25 estudantes⁵⁷. As atividades da disciplina se desenvolvem em dois dias na semana, no mesmo turno de matrícula das demais disciplinas, exceto o estágio de docência na Educação Infantil para estudantes do turno noturno. Estes, realizam o referido estágio durante o dia, dado que não há oferta dessa modalidade de educação à noite.

O critério adotado para a escolha das escolas campo de estágio varia na fala das professoras e têm justificativas diferenciadas. Uma delas afirmou levar em conta a proximidade do mesmo em relação à sua própria residência, criando assim melhores condições de acompanhamento, explica. Outras duas professoras disseram levar em conta a referência de ‘zoneamento’ da cidade⁵⁸, para facilitar o acesso dos estudantes aos locais de estágio. A outra professora não se manifestou a respeito.

Nas escolas campo, os estagiários são divididos de modo que em cada sala de aula permaneça apenas um deles, à exceção de uma das professoras que informou, com muito entusiasmo, ter conseguido fazer a lotação dos estagiários de seu grupo em pares e em trios, por sala, em uma única escola.

A realização do estágio em instituições escolares está devidamente formalizada por meio de convênio interinstitucional e de Termo de Compromisso celebrado entre a universidade, a Instituição campo de estágio e o estudante estagiário.

Em relação à distribuição da carga horária dos estágios de docência, que é de 105h cada, as professoras destinam 80h/a em média para atuação direta do estagiário nas instituições campo e as demais, 25h/a, para atualização de leituras sobre a especificidade do estágio ofertado, planejamento do estágio, assinatura e encaminhamento de documentos que formalizam o estágio junto às instituições campo, no início da disciplina; encontros intermediários de socialização das vivências; no decorrer do estágio e organização dos

⁵⁷ A Resolução CEPEX/UFPI, 098/00 define em 15, o número de vagas por turma de estágio, ressalvadas as especificidades de cada curso.

⁵⁸ A Cidade de Teresina é zoneada pelas seguintes referências: Norte, Sul, Leste e Sudeste.

registros da prática/relatório, no final. No período de campo, ocorre o desenvolvimento das atividades solicitadas, através das quais esperam que os estudantes desenvolvam aprendizagens múltiplas, ou seja, adquiram conhecimentos, habilidades e experiências relativas ao exercício da profissão. Por fim, a etapa de consolidação de registros e sistematizações da prática. Sobre estas duas últimas fases trataremos em seções específicas de análise.

Identificamos ainda, através dos dados, uma tendência que as professoras que orientam o estágio III, docência na Educação Infantil, acompanhem o mesmo grupo de estudantes no Estágio IV, docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Quando assim ocorre, o aproveitamento da prática melhora, afirmam. Porém, nesse movimento o professor orientador do estágio, necessariamente, muda de escola a cada período letivo.

Esse modelo de estágio aproxima-se, em grande medida, do que Zabalza (2014) caracteriza como sendo uma *modalidade distribuída e combinada* para referir-se, essencialmente, à oferta do mesmo em vários períodos do curso e com alternância de atividades entre a universidade e as instituições campo. Para o autor, nessa modalidade se destaca a complexidade da organização do trabalho, sobretudo quando ocorre exigência de algum tipo de deslocamento para realização das práticas. A alternância dos espaços torna o estágio estressante e com pouco favorecimento da aprendizagem autônoma dos estudantes, pois “lhes resta pouco tempo para estudar e, menos ainda, para conciliar a vida acadêmica com as demais atividades de [seu] interesse [...]”. Por outro lado, há que se valorizar a possibilidade de enriquecimento da aprendizagem que essa modalidade oferece, dada a estreita relação que se pode estabelecer entre a teoria e a prática na formação, ressalta o autor (p.162).

Outras análises possíveis referem-se às implicações desse formato de estágio para as condições de trabalho do professor orientador na universidade, dada a quantidade elevada de estudantes por turmas, o condicionamento da escolha do campo de estágio, da relação com as instituições campo de estágio e da sistematização da prática. No entanto, esses elementos serão analisados em seções seguintes do texto e referenciadas em diferentes experiências de organização e desenvolvimento de estágios na formação inicial de professores. Na sequência, trataremos do que trazem as entrevistas ainda sobre a proposta geral do estágio no curso, no que trata dos propósitos formativos, ou seja, das aprendizagens que se deseja sejam adquiridas e produzidas, por meio do estágio.

A proposta que está no PPC é a docência. Por isso que eu disse, só permanecemos na instituição, aqui na Federal, duas semanas para conhecermos os nossos alunos, fazer a acolhida e fazer a distribuição de ofícios de escolas, porque eles já partem para a docência. Tem alguns colegas que passam maior tempo, que vão fazer uma revisão sobre planejamento, sobre saberes escolares, mas, não é o que está na proposta pedagógica, a proposta é regência. Então, a minha prática é duas semanas aqui na universidade, no início do período letivo, e as outras duas nas últimas semanas para ele voltar. E aí claro que temos situações atípicas, por exemplo, período que tem greve realmente nós temos que fazer outras atividades porque o nosso calendário entra em descompasso com o calendário das escolas. Nesse caso às vezes levamos até com mais frequência para os espaços não escolares, realizamos oficinas para professores das escolas [...], então há toda uma adaptação dependendo de cada semestre (ENTREVISTA, 01).

Na Pedagogia estamos trabalhando mais em parceria com os alunos, com os professores, entramos em contato com as escolas, vemos a necessidade e colocamos os estagiários para inicialmente ajudar o professor e depois eles mesmos fazerem as microaulas. Como nós estamos nesse período de greve, sempre que a gente vai para as escolas elas já estão quase fechando, então já entramos com o estágio mesmo. Mas, quando estamos em período normal, trabalhamos conteúdos, microaulas, fazemos uma preparação anterior. Temos 105 horas, então pegamos umas duas semanas [...] depois vamos para as escolas para uma observação mais sistematizada, depois colocamos na regência, para não entrarem de paraquedas (ENTREVISTA 02/PROFª ORIENTADORA DE ESTÁGIO/UFPI).

O estágio tem uma ementa que é em docência, por exemplo, o estágio III e IV são voltados praticamente para a docência, também em contexto não escolar. Dependendo do período que estamos vivendo, ou seja, se o calendário é compatível com o da escola, no início temos duas semanas de preparação na universidade e quando o calendário já começa com incompatibilidade, quando a escola já tem começado, nós trabalhamos uma semana porque temos pressa de chegar a escola. (ENTREVISTA 03/ PROFª ORIENTADORA DE ESTÁGIO /UFPI).

No estágio há três momentos: o primeiro é de observação, é aquele onde o estagiário vai olhar, mais detalhadamente, como o professor articula sua prática. Um outro momento é de coparticipação onde o estagiário vai assumir algumas atividades, mas, ainda tem o apoio do professor. E a regência onde ele assume mesmo a turma e o professor fica só observando a atividade dele, o desenvolvimento da prática dele (ENTREVISTA 06/ PROFª ORIENTADORA DE ESTÁGIO /UFPI).

A especificação do conteúdo de aprendizagem dos estágios no curso encontra-se descrita nas ementas⁵⁹ de cada disciplina. Como exposto, duas das entrevistas analisadas, ressaltam a centralidade do estágio no ensino/docência, dada a especificidade dos mesmos. As outras duas referem-se também a uma dada sequência de atividades que se antecipam à

⁵⁹ Anexo A – Ementas das disciplinas de Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia, pesquisado.

prática de ensino propriamente dita. Entendemos, pois, que assim como é próprio da disciplina de estágio organizar-se em etapas, também a operacionalização deste na fase de campo tem sugerido, ao longo de experiências curriculares diversas, uma sequência de procedimentos que consta de observação e de participação que precedem a regência de aula.

Essa sequência tem recebido duras críticas, quando tratada como etapas desarticuladas, isoladas, cujos tempos e objetivos de aprendizagem se pretendem esgotar em si próprios. Porém, quando integradas entre si e a um projeto geral e didático de formação, essas etapas cumprem importante função formativa. Desta feita a presença de terminologias como, por exemplo, “microaulas”, “ajuda” e “coparticipação”, para fazer referência a procedimentos e atividades relativas à prática do Estágio Curricular podem indicar, a nosso ver, resquícios de tendências outras que não coadunam com as perspectivas emergentes (BEHRENS, 2005) na formação de professores, cujos princípios teórico-metodológicos se associam ao reconhecimento do Estágio Supervisionado como espaço de mobilização, de produção e de diálogo entre saberes pedagógicos (SOARES, 2010), assim como de diferentes sujeitos situados em espaços distintos, a exemplo da universidade e da escola, porém envolvidos com a prática do estágio orientados por um objetivo fim, a melhoria da Educação Básica, que passa seguramente pela qualidade elevada da formação inicial de professores.

Dois outros aspectos, igualmente importantes, se destacam na abordagem inicial das professoras entrevistadas, sobre a proposta geral do estágio em análise: as implicações decorrentes da incompatibilidade de calendários entre a universidade e as escolas campo de estágio, quando essa ocorre, e da ampliação do campo de atuação dos pedagogos, o que incorre, conseqüentemente, na ampliação da área de conhecimento a ser contemplada pelo Estágio, Planejamento e Gestão da Educação, incluindo ainda, os espaços nos quais devem realizar-se, espaços escolares e não escolares. Em relação ao primeiro, a incidência maior se constata no campo metodológico e de negociação com a escolas, enquanto que em relação ao segundo aspecto acrescenta-se, entre outros, o incipiente estágio de institucionalização.

Na UFPI, a reestruturação do estágio no curso de Pedagogia em 2009, justificada pela necessidade de adequar o currículo do curso às exigências das DCNs/2006, coloca em relevo um elemento novo, a exigência de realização de todos os estágios curriculares também em espaços não escolares.

Acompanhando a tendência de ampliação do campo de atuação de egressos do curso de Pedagogia, sobretudo com a ênfase dada pela DCN/2002 para a formação de professores da Educação Básica, em cursos de graduação, os currículos de formação dos

referidos cursos passaram a propor a realização de estágio curricular também em espaços não escolares.

A adesão a essa proposta na UFPI foi comentada nas entrevistas concedidas à pesquisa, em resposta à pergunta sobre as modalidades de estágio existentes, atualmente no curso. Além da entrevista 04, todas as demais, concedidas por professoras que orientam e acompanham estudantes estagiários na UFPI confirmam, em texto, a existência da modalidade de Estágio Curricular Supervisionado em espaços não escolares e ao mesmo, assim se referem:

[...] Está no projeto do curso e na prática ele acontece. Nós temos quatro estágios: O Estágio I, com 60 horas, é direcionado a gestão e planejamento das atividades escolares. Esse estágio acontece tanto em instituições escolares como em instituições não escolares. O aluno vai para as Gerências Regionais de Educação- GREs, para as Secretarias de Educação ou para espaços não escolares. Como na universidade ainda não existe convenio com espaços não escolares, fica a critério do professor que está com o estágio localizar uma instituição que o aceite.

O estágio II também é voltado para a gestão. Nesse o estudante já vai para as escolas, não fica mais nas macro-estruturas como as GREs e Secretarias, ele vai para a secretaria da escola. É um estágio com apenas 45 horas, mas também esse é para ser desenvolvido tanto no espaço escolar como no espaço não escolar.

Os outros dois: Estágio III que é em docência da Educação Infantil, na proposta curricular também é para acontecer tanto em espaços escolares como em espaços não escolares, e ocorre a mesma sistemática: nós não temos convênios firmados entre instituições não escolares, fica a cargo do professor localizar. E o estágio IV para docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que também é para acontecer nos espaços escolares e não escolares. (ENTREVISTA 01/PROF^a ORIENTADORA DE ESTÁGIO/UFPI).

É difícil [realizar o estágio em espaço não escolar] mais eu consigo com amigos, em hospitais [...], fazer com que eles [os estagiários] assistam, vejam como é a situação. Também com Institutos como o Dom Barreto, que ajuda crianças pobres. Então nós acompanhamos. (ENTREVISTA 02/PROF^a ORIENTADORA DE ESTÁGIO/UFPI).

No currículo consta, em relação aos quatro estágios, a realização desses em espaço não escolar, e também a disciplina metodologias e contextos da ação pedagógica. Só que o estágio em espaço não escolar termina não ocorrendo, por algumas razões: primeiro, você não encontra um campo que possa receber esse aluno; a universidade não tem convênio com esses espaços não escolares para que o aluno faça o estágio; você não encontra contextos suficientes para que os alunos façam o estágio, e quando você encontra, no máximo o aluno faz uma pesquisa, uma entrevista, mas, não chega realmente a desenvolver um estágio[...]. Nós trabalhamos mais a parte da fundamentação teórica e encaminhamos o aluno para fazer uma pesquisa para ele tomar conhecimento sobre a atuação do pedagogo no contexto não escolar, não ultrapassa essa perspectiva. (ENTREVISTA 03/ PROF^a ORIENTADORA DE ESTÁGIO /UFPI).

Eu mesma já levei meus alunos para espaços não escolares porque também sou professora de Estágio. A maior dificuldade que eles têm é a questão do tempo porque o estágio tanto I quanto o II, III e o IV, a carga horária ainda é muito pequena para levarmos para dois espaços. Mas com muito sacrifício conseguimos, muita organização, muito planejamento, mais é lógico que se tivéssemos uma carga horária maior ou tivesse disciplinas de Estágio Supervisionado em espaço escolar e em espaços não escolares faríamos um trabalho melhor, um trabalho mais bem feito, porque temos uma carga horária de 105 horas pra trabalhar com estágio na Educação Infantil e temos que levar esses meninos para a escola e depois tirar da escola, trazer para a sala para prepara-los para levar para os espaços não escolares [...].Então, teríamos que ter mais tempo. Dentro do tempo que temos, das possibilidades que temos tentamos fazer esse estágio (ENTREVISTA 04/ PROFA. GESTORA DO ESTÁGIO NA UFPI)

Como o estágio é previsto em espaços não escolares como Organizações não Governamentais/ONGs e hospitais, geralmente eu levo para a escola e depois a gente faz um projeto de intervenção em um espaço não escolar, escolhe um espaço e depois desenvolve esse projeto. (ENTREVISTA 06/ PROFª ORIENTADORA DE ESTÁGIO /UFPI).

A proposta de implantação do Estágio Curricular Supervisionado em instituições não escolares na UFPI, como abordado nas entrevistadas, está em fase ainda embrionária. Introduzida no currículo por determinação normativa para o curso, o desenvolvimento desta tem encontrado empecilhos de diferentes ordens, como por exemplo: no que se refere ao tempo, foi acrescida a nova modalidade de estágio no currículo sem definição de carga horária específica para o mesmo e sem a ampliação daquela definida para os estágios já existentes no mesmo currículo. Do mesmo modo, diferentemente dos estágios em instituições escolares, não há exigência ou amparo de convênios institucionais para realização da nova modalidade de estágio.

Nesse caso, a responsabilidade pela identificação e negociação do campo para o estágio não escolar é atribuída ao professor orientador da prática, no nível de relações pessoais, ou seja, difere das demais modalidades de estágio, cujos programas e relações institucionais são devidamente formalizados. Haveria implicações importantes desse modo de tratamento em relação aos referidos estágios no curso? Zabalza (2014, p.38), ao fazer referência à legislação básica do estágio curricular em diferentes países, incluindo àquela do Brasil, conclui que

[...] as normas não resolvem as dificuldades, já que o estágio sempre depende de articulações e acordos. Não se trata de uma declaração oficial que esclareça muito a situação, embora tudo se concretize mais por meio da articulação de acordos.

Para o autor, a institucionalização dos programas de estágio cumpre importante função, tanto no que trata do reconhecimento dessa prática pelos sujeitos nela envolvidos, ou seja, pela referência que estes podem atribuir ao compromisso interinstitucional na implementação dessa prática, assim como pelo favorecimento de condições para a consolidação dessas na estrutura curricular da formação dos futuros professores.

No caso da UFPI, o esforço de realização da nova modalidade de estágio é declarado pelas professoras interlocutoras, as quais não ressaltam e nem negam a importância da inserção de estagiários em espaços não escolares. O que marca ora explícita, ora implicitamente as falas são contradições entre a justificativa para inclusão da nova modalidade de estágio no currículo do curso e as condições para o seu efetivo desenvolvimento, uma vez que, segundo as mesmas, o campo para estágio em espaços não escolares é escasso e o tempo para realização do mesmo é breve. Nesse contexto, realizar o referido estágio exige muito “sacrifício [...], organização [...] e planejamento” (ENTREVISTA 04). E ainda, a possibilidade de realização dessa modalidade de estágio é maior em períodos de desencontros entre o calendário da universidade e das escolas, esclarecem.

Desse modo, destacamos a contradição existente, a nosso ver, entre a proposta de incorporação da nova demanda do estágio no currículo do curso, porém, sem provimento das condições plausíveis de realização desta. Estaríamos diante de um mecanismo de dispersão, como trata Santos (1989), uma vez que não há equilíbrio entre os objetivos da formação ressaltados teoricamente, o formato de prática exigida pelo currículo e as condições efetivas de realizá-la?

Levando em conta as justificativas para as alterações do tempo espaço do estágio no curso, que ressaltam a necessidade de atender ao que prevê as DCNs/2002, recorreremos, nessa análise, ao princípio da ‘simetria invertida’, trazida pelo Parecer CNE/CP nº 9/2001, que fundamenta as DCNs/2002, que passaram a orientar a reformulação dos currículos de formação de professores para a Educação básica.

A ‘simetria invertida’ proposta para a formação do professor, segundo essa mesma resolução, fundamenta-se no entendimento de que “deve haver coerência entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional” (DCN/2002, p. 30). Partindo desse raciocínio compreendemos que, resguardada a relevância da perspectiva apontada pelo parecer, os dados referentes à efetividade do estágio em espaços não escolares revelam que os ajustes curriculares limitaram, em si, as condições de realização plausível deste, sobretudo no

que trata do campo administrativo dessa prática, pois recebe tratamento desigual em relação à outras modalidades e no campo didático pedagógico, de planejamento e de desenvolvimento da prática, em tempo breve, como indicam os dados.

Ainda assim, em relatórios de egressos que concluíram o curso no ano de 2014, encontramos referências à realização do Estágio Curricular III, na modalidade de docência, em instituições religiosas, consideradas campo de atuação não escolar, do pedagogo. Os referidos estágios foram orientados por professoras interlocutoras desta pesquisa, na UFPI, e tiveram duração entre 20 e de 24h/a. Essa constatação revela, em alguma medida, um *'movimento instituinte'* das professoras, no sentido de garantir o contato de futuros pedagogos com outros campos de atuação, além da escola e dos sistemas de ensino.

França (2012), nos ajuda a compreender que as adequações curriculares solicitadas no campo da normatização encontram limites no campo do real. Os dados analisados trazem evidências de importantes descompassos entre o escrito e o vivido na implementação das novas normas que regulamentam o Estágio no curso de Pedagogia, a exemplo da dificuldade de ampliação da prática em espaços não escolares, de modo que a predominância dessa prática se dá em espaços escolares e, mais especificamente, em práticas de Ensino, como revelam as professoras entrevistadas, na universidade e nas escolas campo, quando a essas perguntamos: o que é solicitado aos estagiários fazer em situação de estágio?

No Estágio de ensino é a docência. Porque nós temos estágio de gestão. Então no estágio na Educação infantil e nas séries iniciais do Ensino fundamental a proposta é regência. (ENTREVISTA 01/PROFª ORIENTADORA DE ESTÁGIO/UFPI)

Na escola eles participam de todas as atividades, colaboram em todas as comemorações, ajudam os professores. E assim, no relatório tanto das professoras quanto da diretora, disseram ter gostado muito e, principalmente, desse último período [de estágio] em que eles [os estagiários] ajudaram muito. Você sabe, uma turma de quase 35 ou 30 alunos, colaboraram com a disciplina [...] (ENTREVISTA 02/PROFª ORIENTADORA DE ESTÁGIO/UFPI).

Além da docência que é o foco principal, a regência em sala de aula, eu sugiro, de acordo com a ementa, que o aluno procure se envolver em toda atividade docente da escola. Porque nós sabemos que atividade docente não é só ministrar aula, mas, participar também das reuniões, dos planejamentos, das atividades que tem na escola, reuniões de pais. Proponho que os alunos se envolvam e participem de tudo o que ocorre na escola para que eles possam ter essa vivência e procurem conhecer a escola. Ele deve fazer sempre um reconhecimento, através de uma entrevista nos setores, entrosarem-se com os outros profissionais. Observação da escola para conhecerem o contexto em que estão atuando: as atividades no pátio, a chegada dos alunos até a saída, que observem e também se envolvam. (ENTREVISTA 03/PROFª ORIENTADORA DE ESTÁGIO /UFPI).

No primeiro momento ele faz a observação e o diário de campo, onde vai registrar a aula do professor ou da professora, a metodologia, observar o conteúdo que ele trabalha, a forma que ele trabalha, quais recursos utiliza. O diário de campo vai ajudar na hora de fazer o relatório. Quando encerra essa primeira fase de observação, nós temos um encontro aqui na universidade que é justamente para relatarmos as experiências, como é que perceberam a sala de aula, a receptividade do professor, se eles se integraram, como é que foi esse momento [inicial] na escola [...]. No segundo momento que é a coparticipação, também vai fazer o registro, além do planejamento das atividades que vai desenvolver [...] E no terceiro momento, vai fazer o planejamento da aula muito mais detalhado porque não é só uma atividade isolada é uma tarde toda, uma manhã toda, de sala de aula. (ENTREVISTA 06/ PROF^a ORIENTADORA DE ESTÁGIO /UFPI).

Olha normalmente a maioria dos estágios que vem para cá é só de observação. Muitas vezes eu não tenho acesso a ficha do estagiário, o que ele vai anotar, o que ele vai observar, eu tenho acesso a ficha de avaliação, mas, não à ficha em que ele anota sobre a observação. Raramente vem um estagiário e fala de regência. E quando vem é mínima, a regência é mínima. Os dois últimos estagiários que eu tive, um fez dois dias de regência e o outro, três dias. Eu achei que foi muito pouquinho. Eu tive um grupo há dois anos que fez, no máximo, duas semanas de regência. E o que a universidade pede é que eles desenvolvam o assunto que já está sendo administrado em sala de aula. Mais nada além disso. (ENTREVISTA 08/PROF^a SUPERVISORA/ESCOLA).

Essa parte aí eu acho que é mais diretamente com a pedagoga mesmo. As orientações que a gente recebia é que uma parte da aula seria ministrada por eles, que precisaríamos estar orientando, que quando houvesse planejamento eles deveriam planejar junto com a gente [...](ENTREVISTA 09/Prof^a da Escola campo)

Pelo exposto nas entrevistas acima, as atividades de estágio concentradas na docência solicitadas pelas professoras da UFPI aos estudantes tem predominância na regência de aulas. Esta orientação atende parte do conteúdo de aprendizagem proposto na ementa do curso para o Estágio IV, no qual atuam as professoras entrevistadas. Entre as mesmas, uma detalha os procedimentos a serem realizados pelos estagiários numa sequência de observação, participação e regência de ensino, centrados na sala de aula, e outras duas fazem referência à participação dos estagiários em atividades diversificadas, nas escolas campo. Do mesmo modo, nas falas das professoras das escolas campo, constatamos referências à centralidade do estágio na prática do ensino sob a predominância da prática de observação, com o “mínimo de regência”, ressalta uma das professoras, enquanto a outra professora destaca a orientação para a participação dos estagiários em atividades de planejamento, na escola.

Para conhecer sobre a ressonância ou não dessas solicitações, em relação às necessidades de aprendizagem dos estagiários em campo, perguntamos às mesmas

entrevistadas se os estagiários lhes solicitam orientação, enquanto realizam o estágio e caso, solicitem, quais as incidências:

Pedem ajuda, pedem inclusive para mudar [de sala] por conta de agressão física; também pedem apoio, perguntam: professora como é que eu faço para ter domínio de turma? como que eu faço para ser criativo? Muitas vezes digo: olha, domínio de turma é com a vivência, não tem uma receita para você ter domínio de turma. Às vezes oriento o tom de voz [...], outras vezes, fazer rodízio de alunos dentro das salas de aulas [pra contornar a questão de agressões], fazer daquele aluno que é o mais difícil o teu melhor amigo dentro de sala de aula[...], Na parte metodológica digo: você vai ter que lembrar daquelas aulas de psicologia, de metodologia da língua portuguesa [...]. Temos que fazer esse processo de memorização da parte metodológica, da afetividade também, e da res relações disso com o que está nos fundamentos. [ENTREVISTA 01/PROF^a ORIENTADORA DE ESTÁGIO/UFPI].

Ah não[não solicitam]! Por incrível que pareça. Só na parte do relatório, quando voltam eles querem saber como devem elaborar o relatório, ou portfólio, ou artigo, aí já deixamos os dias para ficar elaborando essa parte. Mas, na parte de regência não. [ENTREVISTA 02/PROF^a ORIENTADORA DE ESTÁGIO/UFPI].

As solicitações que mais fazem são com relação à aceitação, às vezes se sentem como pessoas estranhas na escola. No início eles se sentem um corpo estranho na escola, [dizem] que não são aceitos que não tem um espaço para ficar, que às vezes a gestão da escola quer que eles produzam o material, não usem o material da escola, mais que eles comprem. Eles sempre colocam isso, eu faço a intervenção e termina resolvendo. Na parte didática o que mais aparece é a dificuldade de lidar com alunos, porque são turmas numerosas e eles têm dificuldade principalmente naquelas turmas que tem alunos especiais. Às vezes não sabem como lidar e aí tenho que orientar como têm que fazer para superar essas dificuldades no dia a dia do estágio. (ENTREVISTA 03/ PROF^a ORIENTADORA DE ESTÁGIO /UFPI).

A metodologia! Como fazer, como realizar? Também têm muitas dificuldades na questão do controle dos alunos. Eles sentem muita dificuldade em controlar a sala de aula, como controlar, porque hoje sabemos que a dificuldade é, principalmente, nos anos iniciais porque na Educação infantil a questão do controle é melhor. (ENTREVISTA 06/ PROF^a ORIENTADORA DE ESTÁGIO /UFPI).

Sim! Principalmente na preparação do plano de aula. (ENTREVISTA 08/PROF^a SUPERVISORA/ESCOLA).

Não! Eu não me lembro de pedirem ajuda, porque não aconteceram casos extremos. Às vezes eles podiam até ter uma dúvida mas, assim: primeiro eu explico isso, depois eu vou para ai, isso.. as vezes surgiam duvida com relação a isso e eu explicava tudo, dizia para ver a questão do tempo [...], eu dizia vamos tirar...tem uma meia de minutos para isso e depois eles vão tirar, fazer a correção, eu sempre orientava para eles fazerem a correção coletiva. Em relação a letra deles para quando forem fazer a letra para começarem La do cantinho, o uso da letra maiúscula, o ponto final que são as habilidades que são cobradas demais para as crianças. Então eu sempre orientava também, dizia como era que eu fazia como era que eu gostava. E quando era no final, no encerramento eles sempre me agradeciam (ENTREVISTA 09/Prof^a da Escola campo).

A ressonância constatada em relação à solicitação de aprendizagens no estágio de docência confirma o espaço da sala de aula como o endereço específico para realização do referido estágio. O conteúdo das solicitações dos estagiários trata, essencialmente, da relação desses com os estudantes das sala e conseqüente necessidade de aquisição de métodos ‘de controle’, ‘de domínio’ de turmas. Com menor presença, ocorre a solicitação no sentido de serem acolhidos pelas escolas campo e de orientação para o registro da prática.

A propósito da centralidade do estágio no ensino em sala de aula, ressaltamos a importância desta prática para as aprendizagens possíveis de serem produzidas pelo “[...] movimento desse espaço, seus conflitos, contradições e possibilidades. O que se aprende, o que não se aprende, o que se ensina, a interação, os conflitos e contradições entre alunos e professores” (PIMENTA; LIMA, 2012). Contudo, ‘o estágio de boas-vindas’, como tratam as autoras referindo-se ao reconhecimento de que serão os estagiários ‘novos companheiros de profissão’ e que darão prosseguimento ao que até então assumimos como trabalho, como profissão, poderá ampliar e/ou integrar um conjunto de possibilidades de aprendizagens que lhes são possíveis na e sobre a escola e as práticas pedagógicas que ali se realizam.

Os estudos de programas e planos de estágios⁶⁰ em cursos de formação de professores, realizados no decorrer desta investigação, indicam que novas tendências de organização e de desenvolvimento vêm sendo incorporadas à prática do estágio, cujas sistematizações podem ser encontradas, por exemplo, em estudos como os de Pimenta e Lima (2012), Giglio *et al* (2011), França (2012), Zabalza (2014), entre outros. Em se tratando dos conteúdos de aprendizagens buscadas por meio da proposta de estágio em cada curso, esses se expressam além das ementas, também pelos objetivos definidos para a referida prática, a exemplo de aprendizagens referentes ao contexto físico, de movimento e de organização da escola; ao perfil profissional dos que nela atuam, ao projeto político pedagógico institucional, às normas que regulam o seu funcionamento, e às relação que se estabelecem entre saberes da teoria e da prática (PIMENTA; LIMA, 2012).

Com base nesses estudos, podemos inferir que coexistem, no programa de estágio em análise, elementos de diferentes tendências, a exemplo do expresso limite das sequências de observação, participação e regência de aula, representativa do estágio focado na

⁶⁰ Durante a investigação fizemos leitura de alguns planos de estágio como, por exemplo, da UFRJ/ FCT, UNESP, UFPI e UNIFESP/SP.

aprendizagem de um modelo, de “como fazer” nos contornos da sala de aula e do desempenho do professor, por um lado e, por outro lado, a adoção do registro sistemático e os encontros intermediários com fins de socialização sobre a prática do estágio, assim como a presença da noção de docência ampliada e respectivas solicitações de envolvimento dos estagiários em atividades da rotina escolar.

Em que pese o acréscimo e a diversificação das atribuições dos professores embutida na concepção de docência ampliada (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007) normatizadas pela LDB/1996 e diretrizes curriculares sequentes, esse entendimento favorece a compreensão sobre a complexidade do ensino dada a singularidade e exigências dessa prática que é determinada também pelo conjunto do “[...] espaço escolar, da organização do sistema de ensino e das políticas educacionais nas aulas.” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 133). Essa é uma das questões que demarcam pautas de discussões hodiernas no campo da educação, sobretudo pelas consequências que se materializam na sobrecarga de trabalho dos professores, caracterizando assim um dos importantes mecanismos de dispersão no campo das políticas de educação para controlar a tensão entre o reconhecimento da complexidade da prática pedagógica docente e a redução das condições de seu desenvolvimento pela incompatibilidade que gera entre atribuições, objetivos e tempo, para o trabalho docente.

5.3 Práticas de supervisão, acompanhamento e orientação do Estágio

O Estágio Curricular na UFPI desde sua origem se inscreveu, por meio das normas internas, como uma prática supervisionada e obrigatória. Em que pesem os deslocamentos ocorridos em relação aos termos: supervisão e orientação, na definição normativa do que vem a ser a função⁶¹, desempenhada pelos professores de estágio da UFPI e das escolas campo de estágio a partir do ano de 2009 nosso interesse de análise tem foco na perspectiva de supervisão apresentada por Araújo (2015).

⁶¹ Até o ano de 2009 a prática de supervisão do estágio curricular se inscrevia nas normas internas da UFPI com a seguinte definição: “Entende-se por supervisão a orientação, o controle e o acompanhamento obrigatório das atividades de Estágio curricular, visando à consecução dos objetivos propostos” (RESOLUÇÃO CEPEX/UFPI 047/91, art. 20). Essa definição foi alterada em 2009, cuja redação passou a ser: “entende-se por orientação: a supervisão; o controle e o acompanhamento das atividades de Estágio Obrigatório, visando à consecução dos objetivos propostos” (RESOLUÇÃO CEPEX/UFPI 22/09, art. 18). Ainda a esse respeito, ambas as resoluções tratam da responsabilidade do DMTE pela operacionalização dos Estágios nos Cursos de Licenciatura e de responsabilidade de cada curso pela fixação de normas próprias referentes à sistemática de supervisão.

Este autor, ao reconstituir a memória do sentido atribuído historicamente a essa terminologia no campo educacional, conclui pelo importante sentido que lhe tem sido atribuído, nas últimas décadas no percurso de formação inicial de professores, enquanto prática que pode favorecer a constituição da identidade pessoal e profissional dos professores, assentadas no espírito de colaboração entre sujeitos, de reflexão sobre o processo de tornar-se professor, de corresponsabilidade pela produção de conhecimento na área e seus desdobramentos na prática pedagógica docente.

O professor de estágio desta instituição é denominado de orientador do estágio e o professor responsável pelo acompanhamento do estagiário na instituição campo é chamado de supervisor de campo. Na prática do estágio, segundo Zabalza (2014), o modo como se organizam e se desenvolvem as práticas de supervisão, o que inclui os aportes institucionais que a estas se destinam, pode revelar em grau de qualidade o programa de estágio.

Essas são perspectivas que orientam a análise da prática de supervisão desenvolvida no curso de Pedagogia da UFPI/Campus de Teresina, a partir dos dados trazidos pelos extratos de entrevistas relativas à formação quantitativa dos grupos de estagiários orientados por professoras do estágio na UFPI e respectivos relatos sobre a dinâmica de organização e de desenvolvimento da orientação e da supervisão do estágio, na UFPI e escola campo, respectivamente.

A média [de estagiários] geralmente é de 15 a 18 alunos por professor, nunca mais que 20. Porque na oferta, da Pedagogia, já é limitada a quantidade máxima por professor. Na Educação Infantil, por exemplo, [...] a gente tem que acompanhar o estagiário desde o momento que ele recebe o aluno na creche, nos centros de educação municipais, e aí você só tem condições de acompanhar um aluno por dia. Porque você tem que está lá uma hora da tarde para ver o estagiário recebendo o aluno, fazendo todo aquele processo de acolhida, de entrosamento, de docência mesmo. A ida para o lanche, levar para a filhinha pra ir ao banheiro. Então, quando se tem uma quantidade menor de aluno há condição de fazer duas visitas por escolas, às vezes. [...] com 20 alunos no estágio só é possível passar uma única vez em cada escola, o que é ruim, porque deixa a desejar para o aluno, para nós e para a escola, que muitas vezes nos vê como um professor relapso, que não visita. (ENTREVISTA 01/PROF^a ORIENTADORA DE ESTÁGIO/UFPI).

Cada período eu supervisiono 25, por turma. Duas turmas, uma pela manhã e outra à tarde. É uma experiência gratificante, mas também difícil. Porque muitas escolas já não querem receber estagiários, primeiro porque não tem estrutura mesmo, e depois porque muitos estagiários já estiveram lá e depois [ao saírem] não deram retorno. O retorno seria o relatório, um projeto de intervenção, intervir mesmo na escola. (ENTREVISTA 02/PROF^a ORIENTADORA DE ESTÁGIO/UFPI).

Há Estágios que são 50 alunos [por turma], como no estágio I e II. No estágio III e IV, vai depender da quantidade de alunos que aparecem, mas a universidade não tem respeitado o princípio estabelecido pela resolução que é em média de 18 alunos [por professor]. Já cheguei a pagar 30 alunos para estagiar em escolas, estágio em docência. É um verdadeiro desgaste para o professor. Fica muito difícil você acompanhar de forma bem mais sistemática, bem mais orientada. Porque isso gera muitos campos de estágio e o aluno, na docência, tem que receber um atendimento individualizado [...] com a orientação do professor titular da escola, supervisionando. Ultimamente eu tenho pego uma média de 20, 24 alunos. (ENTREVISTA 03/ PROF^a ORIENTADORA DE ESTÁGIO /UFPI).

Geralmente são 20 alunos. Houve um período que eu tive 21 alunos. Mas, geralmente é em torno de 20. [sobre a experiência de supervisão] É difícil porque não existe escolas que comportem o número total de alunos. Então fazemos a lotação em mais de uma escola e para facilitar a vida deles, pra que fiquem em uma escola próximo de suas residências, eu sempre faço a lotação por zona, coloco em cada zona [Norte, Leste, Sudeste e Sul]. Então, eu é quem fico me deslocando, geralmente faço isso. (ENTREVISTA 06/ PROF^a ORIENTADORA DE ESTÁGIO /UFPI).

As abordagens das professoras entrevistadas, na UFPI, apresentam importantes traços de caracterização curricular do estágio e de condições de orientação/supervisão deste no curso. Contemplamos esses elementos na análise que segue.

A composição dos grupos de estagiários por professoras orientadoras, na UFPI, varia entre 20 e 25 estudantes, apesar da existência de uma resolução do CEPEX que regulamenta a formação de turmas com uma quantidade menor de estagiários, nos cursos de graduação da UFPI, como se refere uma das entrevistadas. A quantidade consideravelmente grande de estagiários por professor orientador exige a ampliação dos campos de estágio e compromete as possibilidades de uma prática de acompanhamento mais sistemática, pois, para orientar um grupo de 20 estudantes estagiários, lotados individualmente, em salas de aula, e de modo que possa acompanhar cada um deles em atividade, ao menos um turno de 4h/a, o professor orientador necessita de 20 dias, cuja carga horária corresponde a 80 horas. Para ilustrar o cálculo suprarreferido, uma das entrevistadas refere-se à distribuição da carga horária total da disciplina de Estágio III que é de 105h/a,

Tirando as duas semanas na sala de aula da universidade para fazer divisão, (re)distribuição dos alunos [...] e as duas últimas semanas finais, período de elaboração de relatório final das disciplinas, o que fica no meio não dá para você passar duas vezes no mesmo aluno. (ENTREVISTA 01/PROF^a ORIENTADORA DE ESTÁGIO/UFPI)

A sistemática de supervisão do estágio nos cursos de licenciatura da UFPI, proposta pelo manual dos estágios supervisionados obrigatórios inclui a atuação direta do professor orientador, da UFPI, e do professor supervisor do estágio na escola, junto aos

estudantes estagiários, em todas as fases do referido estágio. Por si só, essa é uma definição importante pois, reconhece a necessidade de uma prática compartilhada (AROEIRA, 2014), orientada e apoiada por professores de carreira, de ambas as instituições. No entanto, em torno desse critério tem-se levantado importantes questões, como por exemplo: há compatibilidade entre a atual quantidade de estagiários por professor orientador, a quantidade de escolas nas quais se distribuem os estagiários, o tempo da disciplina, e a realização das tarefas atribuídas ao professor orientador do estágio na UFPI?

Os dados contrariam e evidenciam uma situação complexa, pois, se por um lado ocorre a ampliação do raio de atuação da universidade junto às escolas de Educação Básica, dada a quantidade de estudantes que necessitam de campos de estágio, por outro lado a ampliação desse campo reduz, consideravelmente, a possibilidade de participação do professor orientador, de modo que essa vá além da presença esporádica e atinja o nível da intervenção colaborativa, seja na relação entre professor orientador e estagiário, seja na relação desses com os demais sujeitos do estágio, na escola.

Em novas perspectivas, a prática de supervisão do estágio nas instituições campo pode e deve atender a uma dupla dimensão: de orientação e acompanhamento dos estudantes estagiários na organização e desempenho de suas atividades, e de colaboração com o processo de formação pedagógica dos professores e outros profissionais da escola (GIGLIO, et al, 2011). Desta feita, a dada redução da estada do professor orientador do estágio na escola campo, como exposto pela entrevistada, desfavorece, entre outros, a criação de vínculo entre os professores orientadores e os sujeitos que atuam na prática do estágio na escola, o que, por sua vez, pode reduzir também as chances daqueles em conhecer devidamente a escola e suas demandas, além de poderem colaborar no atendimento dessas. Do mesmo modo, a prática de supervisão, concentrada na sala de aula, deixa escapar outras dinâmicas escolares que, em grande medida, determina o que ali ocorre.

O formato de supervisão em análise se apresenta, a nosso ver, como redutor das condições de atendimento do professor da UFPI às necessidades de orientação dos estudantes estagiários, nas escolas campo de estágio e, como já referido, das condições desses professores conhecerem as escolas campo de estágio e suas demandas, sendo essa última requisito básico para o estabelecimento de uma relação de cooperação entre os professores de ambas as instituições, em função do alcance dos objetivos fins do estágio.

Com esse entendimento, a questão do tempo e da presença do professor orientador do estágio na escola, assim como da sensibilidade com que atua em relação ao programa, à

escola e suas demandas, nos parece ser fundamental para a definição e desenvolvimento de uma sistemática de supervisão da prática do estágio. Zabalza (2014, p.169) ressalta a necessidade de orientação e de acompanhamento das práticas de estágio, para que cumpram melhor sua função formativa, do mesmo modo que afirma que “as metodologias de trabalho orientadoras do estágio e dos sistemas de supervisão constituem recursos básicos no momento de projetar o período de estágio”. Metodologias estas que muito raramente incorporam explicitamente os elementos aqui tratados.

Outras situações apontadas nas entrevistas também merecem atenção especial na análise, como sejam: a obrigatoriedade de deslocamento dos professores, para as atividades de acompanhamento das práticas de estágio em campo, e o fato de que “muitas escolas já não querem receber estagiários, primeiro porque não têm estrutura mesmo e depois porque muitos estagiários já estiveram lá e depois não deram retorno”, como exposto na Entrevista 02.

A primeira situação, assim como as outras já referidas, ao nosso ver deve ser tratada no campo das condições de trabalho do professor orientador de estágio que se propõe a atender, profissionalmente, a uma demanda curricular específica, nos cursos de formação. A especificidade a que nos referimos diz respeito à natureza da prática do estágio, que se desenvolve, essencialmente, fora da universidade, de caráter obrigatório e com exigência de supervisão, porém sem provimento institucional das condições devidas para realização plausível dessa prática. Essa questão, que não é menor em relação às demais tratadas pelas entrevistadas, é discutida por Zabalza (2014), nos termos que seguem:

Em última instância, o estágio, como qualquer outro processo, depende em boa parte do tipo de investimento que se fizer e das condições que se gerarem, para propiciar sua eficácia. Ou seja, no final, como não poderia deixar de ser, estamos falando de recursos. Recursos financeiros, materiais, pessoais e organizativos (p.175).

Com base na abordagem do autor, a organização da prática do estágio implica a presença, participação e comprometimento institucional em diferentes instâncias. As iniciativas e ações do campo político-pedagógico e didático nos parecem estar ao alcance da atuação docente, porém outras de cunho político-administrativo-financeiro estão além, ou seja, no campo da gestão institucional.

A segunda situação, referente à recusa de estagiários pelas escolas, está intimamente relacionada à primeira, pois a prática do estágio se desenvolve sob uma base de relações inster institucionais que podem se dar com maior ou menor intensidade e consistência. Em novas perspectivas, atribui-se à prática do estágio também a possibilidade de

abrir diálogo entre a universidade e a escola e vice-versa. A escola, que se ocupa dos processos de escolarização básica em tempos de complexidade social aumentada e que ressoam no seu interior, tem demandado constantemente para a universidade, seja no que se refere ao que deve ser conteúdo da formação inicial de professores, seja na colaboração da universidade, no que trata de formação contínua dos profissionais desta.

A universidade, por sua vez, de acordo com as análises apresentadas mais adiante, não nos parece estar em sintonia com as referidas demandas da escola básica pública. Nesse sentido, talvez o grau de aceitação de estagiários por parte das escolas possa ser um importante indicador da necessidade de revisão do programa de estágio, inclusive, no que se refere ao processo de sensibilização dos profissionais da escola campo, em relação às suas contribuições para o processo formativo dos futuros professores, no sentido de que o estágio naquela seja, como propõem Pimenta; Lima (2009, p. 117), um “*estágio de boas vindas de novos companheiros de profissão*”. Esse entendimento, referencia-se nas possibilidades do alcance dos objetivos fins do estágio, que coincidem com a realização de aprendizagens por parte dos futuros professores, sem perder de vista que isso depende, em boa medida, da sintonia existente entre as instituições universidade e escola e do programa de estágio, negociado e assumido por estas, conjuntamente. Desse modo, entendemos que está posto para os professores de estágio da UFPI e, conseqüentemente, para o curso a necessidade de ampliar as bases de diálogos com as escolas campo de estágio, mediadas pelo projeto de estágio institucional.

Inferimos ainda que os professores, ao tempo em que orientam as práticas de estágio, em ambas as instituições, não só mobilizam, mas produzem e reconstróem saberes e conhecimentos, favorecidos pelas redes de sujeitos e práticas (FRANCO, 2011), que se tecem no contexto da escola campo do estágio. O reconhecimento desse potencial de aprendizagem talvez possa explicar em alguma medida o viés de militância, percebido na fala da maioria das entrevistadas e ilustrado, por exemplo, pela sensibilidade na hora de decidir pela lotação dos estagiários mais próximos de suas residências e dispor-se aos sucessivos deslocamentos em função da orientação e acompanhamento da prática.

Em relação aos professores das escolas campo, há uma expectativa, por parte dos professores da UFPI, de que aqueles supervisionem a prática dos estudantes em situação de estágio. A respeito do que constitui atribuições daqueles sujeitos, encontramos apenas duas referências normativas, como segue: “O supervisor de campo é um profissional lotado na unidade de realização do estágio, responsável neste local pelo acompanhamento do aluno

durante o desenvolvimento dessa atividade” (RESOLUÇÃO CEPEX/UFPI, 177/2012, p. 14). Assim, “Ao Supervisor de Campo compete: dá o visto, ao término do estágio, no relatório de estágio do aluno” (UFPI/CEO, TERMO DE COMPROMISSO DE ESTÁGIO OBRIGATÓRIO⁶², CLAÚSULA QUINTA, 2016).

Como se pode constatar, são sumários os elementos trazidos pelas normas cuja função seria de definir em termos políticos pedagógicos a participação dos professores e gestores supervisores de estágio nas escolas campo. Ainda assim, o conteúdo das entrevistas realizadas com duas professoras que acompanharam estagiários nas escolas, no período em estudo, apresenta com mais detalhes o que estas entendem ser esperado de suas participações no estágio, ou seja, a que se refere a supervisão do estágio na escola,

Eu acredito que possamos possibilitar ao estagiário o contato com a sala de aula [...] acredito que tudo é possível que tudo que o professor de sala de aula deve realizar.... Agora tem que ter um ponto chave, quer dizer, dois: o estagiário está com o coração aberto e o professor de sala de aula está com o coração aberto. Coração, cabeça, corpo, tudo o que você imaginar. Porque assim, eu tive estagiário que chegou aqui e sentou encostado na parede do fundo da sala de aula e não disse mais nada. Também já tive estagiários que chegou, sentou do lado do aluno [...] e se envolveu, além do que ele deveria se envolver. Então acho que esse é o ponto chave, a professora está com o coração aberto para chamar, para ouvir, para falar e o estagiário está disposto a vivenciar o que pode acontecer dentro de sala de aula (ENTREVISTA 08/PROFª SUPERVISORA/ESCOLA).

Então eu acredito que esperam que os estagiários sejam bem acolhidos, que realmente tenham oportunidade de praticar, de ministrar aulas e de apreender, porque a gente sabe que a teoria é uma coisa e a prática é outra. É na prática que agente apreende[...] É possível e deveria funcionar em todas as escolas, mais eu sei que não funciona. Então, é possível, mas é preciso que o professor tenha boa vontade, é preciso que ele tenha organização, é preciso que ele queira que o outro [o estagiário] apreenda porque se isso não acontecer ele vai desistir, ficará frustrado. (ENTREVISTA 09/ Profª supervisora/Escola)

O estágio não é uma atividade solitária (LIMA; AROEIRA, 2011), ao contrário, requer a participação direta de três sujeitos: o professor da universidade, o professor da instituição escolar e o estudante estagiário. Desta feita, a realização do estágio requer uma atuação coletivas desses sujeitos, de modo que o trabalho em grupo passa a ser um princípio político-pedagógico orientador da metodologia de planejamento e de desenvolvimento do estágio nos cursos.

⁶² Termo de compromisso celebrado entre a UFPI, a instituição campo de Estágio e o estudante estagiário.

Ressaltamos ainda, na fala das professoras das escolas campo participantes da pesquisa, três aspectos importantes: o reconhecimento da sensibilidade para acolhimento do estagiário na escola como um atributo que pode determinar a qualidade do estágio, a necessidade de envolvimento recíproco, de professores e estudantes com as atividades de estágio, e o imperativo da ‘regra de ouro’ do professor da escola em função de promover a aprendizagem do estagiário, querer que o outro aprenda! E comprometer-se com a realização dessa aprendizagem. Inferimos que o conteúdo dessa abordagem seja indicador de movimentos instituintes (LINHARES, 2010) de novas concepções sobre o estágio que alude à perspectiva de uma supervisão alinhada à orientação e colaboração para que o estagiário, ao vivenciar o estágio construa as relações necessárias à práxis pedagógica docente.

Pesquisas recentes (GIGLIO, et al, 2011; FRANÇA, 2014;) inscrevem o estágio curricular como uma demanda de políticas públicas no campo da formação inicial e contínua de professores. Assim concebido, a promoção de boas práticas de estágio, no sentido de que este cumpra efetivamente sua função formativa, deixa de ser vista como uma responsabilidade tão somente dos professores a quem são atribuídas as tarefas de acompanhamento, orientação e supervisão dessa e passa a ser vista também como uma demanda que vai além do campo metodológico, conceitual e normativo, de modo a reconhecer a necessidade de provimento de devidas condições financeiras, materiais, humanas e organizacional (ZABALZA, 2014), a que se condiciona a realização de efetivas intervenções na realidade de escolas de Educação Básica, pública.

Uma das consequências, nesse sentido, entendemos ser a possibilidade de superação da retórica sobre a relação entre teoria e prática, que vem dando lugar à materialização de processos emancipatórios necessários à produção de saberes e de conhecimento, tanto nas universidades quanto nas escolas campo de estágio, associada ao reconhecimento da existência destes e de suas singularidades em ambas as instituições, assim como da natureza coletiva da prática do estágio. No plano institucional geral, assim como no plano didático da organização e do desenvolvimento do estágio, os elementos até então discutidos devem pautar a avaliação desta prática. Sobre este aspecto, que se situa como ponto de partida e de chegada da prática do estágio, trataremos em análise, na seção do texto que segue.

5.4 A avaliação do Estágio Curricular Supervisionado no curso de Pedagogia da UFPI.

A possibilidade de ampliar nossos conhecimentos sobre o estágio, de melhorar seu desenho e desenvolvimento, de reforçar suas contribuições formativas, melhorar as condições de seu desenvolvimento interinstitucional, entre outros, depende em grande medida da acumulação de experiência e dados sobre o que vamos fazendo. (ZABALZA, 2014).

A perspectiva de avaliação trazida na epígrafe contempla o planejamento do estágio tanto em sua dimensão curricular institucional quanto no plano didático, da disciplina. Também coloca ênfase no valor da experiência acumulada ao longo da atuação de professores e gestores com a prática de estágio, como condição *sine qua non* na produção de conhecimentos sobre essa prática. Manifestação do óbvio? Talvez, mas importa ratificar o pensamento do autor em relação as possibilidades dos processo de avaliação na produção de dados, cuja análise favorece a elaboração de conhecimento sobre uma dada realidade que, na perspectiva desta investigação, se alinhe à dinâmica do trabalho decente, na universidade e na escola de educação básica mediada pela prática do estágio curricular supervisionado, com seus encontros e desencontros, assim como ao alcance das aprendizagens requeridas, no âmbito destes. Neste sentido, o processo de avaliação que aqui nos interessa constitui um componente do ciclo de organização curricular, de natureza político-pedagógica e didática, do qual podemos inferir que decorra, em parte, a qualidade da prática do estágio na formação de professores, no curso de pedagogia da ufpi/campus de teresina. Dado que, ainda que seja este o curso com mais larga experiência de prática na instituição, “é sabido que a experiência não gera por si mesma aprendizagem. É preciso que essa experiência seja revista e submetida a processos de reajustes derivados dos resultados da referida revisão”, como afirma a zabalza (2014, p. 264).

Cientes em relação à função diagnóstica da avaliação, tratamos de analisar o modo como esta vem se realizando no estágio curricular, no curso pesquisado. Para tanto, buscamos apoio no autor suprarreferido, que em sua abordagem trata dos elementos também por nós pontuados no instrumento utilizado para a produção dos dados da pesquisa, ou seja, trata do planejamento, da execução, do acompanhamento e da avaliação didática do estágio. Esses mesmos que, embora constituam etapas distintas, se interdependem no processo que se estende da concepção à sistematização da prática do Estágio Curricular Supervisionado.

Em seu texto, o autor considera que a avaliação do estágio deve contemplar tanto elementos do projeto curricular de formação quanto do plano didático da disciplina. Reconhece a “variedade de tipologias, contextos e finalidades das experiências existentes [...]” de estágios, o que, segundo o mesmo, inviabiliza a proposição de um instrumento padrão de avaliação (p.26). No entanto, com base em seus estudos e pesquisas, apresenta uma proposta de avaliação de práticas de estágio, cuja composição inclui quatro elementos básicos: o programa de estágio; o processo de execução deste; o nível de satisfação dos sujeitos envolvidos na prática; e o impacto desta sobre aqueles e sobre as instituições participantes do processo. Contemplando toda essa estrutura, o autor apresenta, em relação a cada componente do programa de avaliação, uma definição de elementos ou aspectos específicos, além de critérios que servem de comparação entre o proposto pelo planejamento e a consecução da prática, efetivamente.

A leitura da teoria trazida pelo autor muito contribui para a interpretação e análise dos dados da nossa pesquisa, referentes: 1) ao modo como o componente da avaliação comparece nas normas internas da instituição, como este se realiza no âmbito das disciplinas de estágio curricular, e à participação dos diferentes sujeitos envolvidos no processo; 2) às articulações do estágio com outros componentes curriculares do programa, no âmbito do curso e com as instituições campo de estágio, no âmbito desta investigação.

Em se tratando da avaliação didática, no âmbito da disciplina, embora pareça redundante, vale insistir que, de um modo geral, os referenciais de avaliações no campo da formação docente, articulam-se organicamente aos objetivos propostos em relação às aprendizagens a serem adquiridas por aqueles a quem se destinam. Porém, tomamos de empréstimo explicações de Meirieu (2002, p.243), sobre o significado das avaliações escolares, como colaboração para pensarmos a função e a especificidade do modo de realização da avaliação na prática do estágio supervisionado. Para o autor,

Uma avaliação só é significativa se ela se reivindica deliberadamente como uma prova que não é por si mesma seu próprio objetivo, mas que comporta indicadores que permitem inferir a existência de uma realidade invisível, de um progresso na compreensão de uma questão, de um desenvolvimento significativo das capacidades da pessoa que, para além da prova mesma, atribuem-lhe todo o seu sentido. (MEIRIEU 2002, p.243).

Em sintonia com o pensamento do autor, compreendemos que a natureza específica do estágio requer que alinhados aos objetivos dessa prática se pense alternativas diferenciadas de organizar e propor a avaliação.

Outra contribuição igualmente importante diz respeito ao que destacam, por exemplo, Pimenta; Lima (2009); Giglio et al. (2011), sobre a necessidade de que participem da avaliação do estágio todos os sujeitos envolvidos no processo, que o mesmo contemple o programa institucional e didático e que considere a natureza específica da prática, requerida como práxis na formação de professores.

A análise do modo como a avaliação comparece e se realiza na prática do estágio curricular em estudo requer, portanto, contextualizá-la com base nos dados trazidos em documentos institucionais e nas entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa.

Os documentos⁶³ tomados para análise, que tratam do funcionamento interno do estágio no curso, fazem menção à avaliação desta prática, como segue:

Art. 83 A coordenação, operacionalização, supervisão e avaliação dos Estágios Supervisionados de Ensino dos Cursos de Licenciatura serão de responsabilidade do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) do CCE no campus de Teresina e nos campi de Parnaíba, Picos, Floriano e Bom Jesus, do setor responsável por este componente curricular.

[...]

Art. 120 As disposições relativas à avaliação da aprendizagem e assiduidade aplicam-se às atividades acadêmicas específicas, no que couberem, podendo os órgãos a que estejam vinculadas estabelecerem normas complementares e não-contrárias a este regulamento.

§ 1º É dispensável a expressão do rendimento escolar sob forma numérica para as atividades complementares, estágio e trabalho de conclusão de curso, mediante previsão no PPC, que, neste caso, deverá estabelecer os critérios de aprovação.

§ 2º O colegiado do curso poderá estabelecer, mediante portaria, a média de aprovação para as atividades acadêmicas específicas (RESOLUÇÃO CEPEX/UIPI 177/12).

A política de avaliação do estágio na UFPI apresenta-se definida em linhas gerais, como consta nos extratos de documentos expostos, independente dos espaços institucionais, de gestão do currículo ou de operacionalização da prática no contexto da disciplina, onde são elaborados os textos.

Em relação aos primeiros, destacam-se o indicativo de descentralização de tarefas relativas à produção de normas específicas e internas aos estágios nas licenciaturas pelo DMTE e respectivos cursos; a explicitação referente à aprendizagem e a assiduidade do estudante estagiário, como elementos da avaliação, e o aspecto facultativo em relação ao registro do rendimento escolar em forma numérica.

⁶³ Os documentos consultados foram: PPP do curso, Resoluções do CEPEX específicas para o Estágio, Planos de disciplinas, e Manual de regulamentação do estágio nos cursos de licenciaturas da UFPI.

Em que pese as críticas feitas à lógica de descentralização da gestão educacional, que não incorpora a descentralização do poder de decidir, sobretudo, quando se trata do provimento das condições necessárias à realização das atividades planejadas (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007), consideramos salutar a oportunidade do DMTE e dos cursos de licenciatura, de modo específico, de assumirem a proposição e/ou revisão de normas para o estágio curricular, de modo que contemplem as necessidades/demandas expostas pelas experiências, em curso. Essa relação entre as diferentes instâncias institucionais, na produção das normas do estágio é defendida por Zabalza, nos seguintes termos:

Visto que uma boa formação implica um bom estágio e que ela depende de todas as instâncias institucionais [...] parece lógico que todos os coletivos e as instâncias universitárias vinculadas à formação estejam igualmente relacionados ao estágio, incluindo a equipe de reitoria, cuja principal responsabilidade deve estabelecer a política de práticas da instituição. (ZABALZA, 2014, p. 281).

Outros elementos que delineiam o Estágio Curricular Supervisionado são encontrados no Projeto Político Pedagógico do Curso: “A organização desse estágio [do curso de Pedagogia] está definida no Projeto Pedagógico do Curso: suas características, natureza, modo como deve ser desenvolvido”. Porém, sobre a avaliação do estágio, o texto ratifica o exposto na Resolução CEPEX/UFPI 043/95, que regulamenta a verificação do rendimento escolar nos cursos de graduação da Universidade Federal do Piauí, que foi incorporado de forma integral à Resolução CEPEX/UFPI 177/12, em vigor. Sobre a avaliação, assim se refere o PPP do Curso:

No caso da disciplina Estágio Curricular Obrigatório e do Trabalho de Conclusão de Curso, a avaliação obedecerá, além da Resolução 043/95, às normas do regulamento específico, a ser aprovado pelo Colegiado do Curso. (PPP do CURSO DE PEDAGOGIA, p. 31).

O texto do PPP, em destaque, reforça a indicação do Colegiado do Curso como instância de elaboração do regulamento do estágio. Reafirmamos nosso entendimento de que nesse fórum as discussões sobre a prática do estágio podem ser substancialmente potencializadas, dado que dele participam professores, que atuam diretamente na orientação e na gestão da prática do estágio no curso. As experiências desses sujeitos, somadas àquelas dos demais que se envolvem na prática do estágio, também de forma direta, nos campos de estágio, os faz legítimos na identificação e discussão das demandas dessa prática, e conseqüente proposição dos critérios sob os quais deve ser avaliada.

No âmbito do DMTE, as orientações para o estágio nos cursos de licenciatura encontram-se expostas em um manual produzido por uma equipe de professores do referido departamento. Este documento foi o primeiro, entre aqueles consultados, no qual encontramos especificações de elementos a serem considerados na avaliação de rendimento do estudante, no âmbito da prática do estágio,

A avaliação [do estágio] deve envolver o docente-supervisor, o discente-estagiário, o professor ou professores titulares do campo de estágio, considerando o rendimento alcançado pelos estagiários e os aspectos gerais da experiência de estágio. Os instrumentos de avaliação do estágio devem ser elaborados pelo docente-supervisor, levando em conta os seguintes aspectos: integração do discente-estagiário no campo de estágio; desempenho das tarefas; capacidade de aplicação do conhecimento teórico-prático; capacidade de autocritica; autodisciplina; assiduidade/pontualidade, comprometimento, relacionamento interpessoal, postura profissional e habilidades inerentes à profissão. (MANUAL DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS DOS CURSOS REGULARES DE LICENCIATURA DA UFPI, 2012, p.20).

A primeira parte da redação trata da participação dos professores orientadores do estágio na universidade e na escola, na avaliação da prática realizada. Essa é uma tendência emergente, no campo do estágio, que dá ênfase ao trabalho coletivo, cooperado, como modo de ressignificação da prática na formação de professores (PIMENTA; LIMA, 2012), com efeito, também, no campo das políticas de valorização docente e de melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, seja no âmbito dos próprios cursos de formação, de forma direta, ou nas escolas de Educação Básica, de forma indireta.

Os aspectos a serem considerados na avaliação, propostos pelo texto, relacionam-se à organização do estágio na escola, à postura ética, à aprendizagem e ao rendimento dos estagiários, de modo que não nos foi possível identificar entre estes, aqueles anunciados no texto da norma como “aspectos gerais da experiência de estágio”. Estes, a nosso ver, extrapolam o campo do conteúdo disciplinar e alcançam outros elementos do planejamento da prática, a exemplo das relações interinstitucionais e da diversificação do impacto da prática do estágio em relação à formação dos sujeitos e às instituições envolvidas, como discutido em Zabalza (2014), que valoriza a formulação de critérios e indicadores de avaliação, de modo que perpassem o programa de estágio em si, o desenvolvimento deste, a satisfação dos sujeitos que deste participam e os impactos decorrentes da prática realizada, em relação às instituições e aos sujeitos envolvidos.

Por fim, a avaliação do estágio no curso é tratada no âmbito da organização das disciplinas, em item específico do plano de ensino. Em um deles, elaborado no período

definido para o estudo em tela, e escolhido aleatoriamente, encontramos a seguinte formulação:

A avaliação do estágio terá como parâmetro as disposições legais da UFPI, considerando os seguintes aspectos: acompanhamento sistemático ao aprendiz e o registro; elaboração do planejamento do estágio e produção de material didático; responsabilidade, assiduidade, pontualidade, o interesse e a participação nas diferentes atividades propostas; entrega dos trabalhos propostos; avaliação do professor supervisor e do professor titular da sala. Para efeito de registro acadêmico serão computadas quatro notas. Cada atividade realizada terá um valor de zero a dez pontos. Será considerado aprovado na disciplina o aluno que obtiver um rendimento igual ou superior a 7,0 pontos numa escala de 0 a 10,0 pontos, conforme Res. nº 177/12 – CEPEX [...]. (PLANO DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO IV⁶⁴ – ministrada no período 2013.2)

Se considerarmos que o “acompanhamento sistemático ao aprendiz e ao registro da prática [...]” estão sob a responsabilidade do professor orientador do estágio na UFPI, e constituirão indicador de avaliação da programação, teremos aqui um aspecto novo contemplado na avaliação do estágio. Porém, se a intenção da redação foi referir-se a atividades do estudante estagiário, teremos, no plano da disciplina, uma ratificação do conteúdo exposto nos documentos normativos anteriormente referidos, acrescidos de especificações relativas à quantificação das avaliações realizadas pelo estagiário.

A partir destes dados, inferimos que ocorre uma espécie de salto que passa das linhas gerais propostas nas resoluções, no PPP e no manual de estágio produzido pelo DMTE para o plano didático da disciplina de estágio sem menção a qualquer outro elemento constitutivo dessa prática, que perpassa o seu processo de planejamento.

Na sequência analisamos o que dizem as professoras que orientam o estágio supervisionado na UFPI e aquelas que supervisionam esta prática nas escolas campo, sobre o modo como se realiza a avaliação na disciplina.

Eu trabalho com quatro atividades avaliativas, além da frequência, da pontualidade, da qualidade dos trabalhos [...] Uma nota é a que vem da escola porque ele leva uma ficha para avaliação do professor titular, uma ficha de frequência, e no final do estágio o professor titular atribui lá uma nota ou vai marcando bom ou ruim, médio ou regular e vai justificando [...] A outra nota é a nota é a que eu faço na minha observação que é mais ou menos a mesma ficha [individual] [...] A outra são os planos de aula, se tem coerência, se sabem formular um objetivo [...] E o relatório em si, aquele aspecto de introdução, desenvolvimento, conclusão, os anexos e referências, então essas são as minhas quatro atividades de avaliação [...] (ENTREVISTA 01/PROFª ORIENTADORA DE ESTÁGIO/UFPI).

⁶⁴ Escolhido de forma aleatória entre os planos de disciplinas cedidos à pesquisa.

Eu faço três avaliações. Primeiro eu peço que eles façam uma leitura sobre o que é estágio supervisionado e uma síntese para entenderem, e não chegarem lá [na escola] à toa. Depois a regência que será observada mesmo, e depois o relatório. (ENTREVISTA 02/PROFª ORIENTADORA DE ESTÁGIO/UFPI).

Na avaliação do estágio eu englobo desde os primeiros encontros que nós temos, de preparação, na universidade, nos quais nós fazemos discussões reflexivas e retomamos algumas discussões a partir da teoria, fazemos debates, eles fazem oficinas e nessas oficinas o que eles produzem eu vou avaliando. Também faço avaliação através de portfólio, de artigo, eu sempre peço artigo principalmente no contexto não escolar [...]. Então nós temos relatórios, produções individuais, atividades em grupo, e todas as atividades que eles produzem eu incluo na avaliação. E ainda tem a autoavaliação e também a avaliação da professora da escola que supervisiona, em sala de aula. São quatro avaliações, então eu agrupo [tudo] nessas quatro avaliações e tiro a média. (ENTREVISTA 03/ PROFª ORIENTADORA DE ESTÁGIO /UFPI).

Geralmente fazemos as avaliações coletivas, nas reuniões que fazemos ao longo do processo para ver as dificuldades deles, e a partir dessas dificuldades entramos com o apoio, trazendo textos reflexivo. Eu começo os encontros sempre com um texto [...] sobre essa questão do estágio. A outra avaliação que eu registro nota é a avaliação do professor em sala de aula [em relação à] a interação, a habilidades que tem que desenvolver, a questão da responsabilidade, da assiduidade, da responsabilidade da disponibilidade, tudo isso em um roteiro de avaliação que o professor da sala também avalia. O outro é a avaliação na qual eles mesmos se avaliam a partir dos critérios que eu estabeleço. E ainda tem o trabalho escrito que é o relatório final. Às vezes eu faço relatório e às vezes eu faço memorial. (ENTREVISTA 06/ PROFª ORIENTADORA DE ESTÁGIO /UFPI).

Eu já vi [na escola] todo tipo de avaliação, aqui já passou tudo. Eu vi avaliação que só a coordenadora da escola assina e dá nota pela frequência, acho que só pela frequência mesmo, assiduidade. Já vi também outras em que eu tenho que colocar notas; outras que são realmente aquela coisa de descrever como é que foi a ação do estagiário em sala de aula. Já passaram vários tipos de avaliação na minha mão. (ENTREVISTA 08/PROFª SUPERVISORA/ESCOLA).

Olha essa avaliação eu vou chamar ela de continua, embora no final agente tenha que preencher uma ficha e dar uma nota para o aluno. Continua assim, porque a professora na época que trazia os estagiários ela estava sempre perguntando como eles [os estagiários] estavam, perguntava também para a gestora e para as pedagogas da escola. Então quando tinha algum problema envolvendo algum estagiário, de outra turma, [...]chegando fora do horário, com dificuldade ao ministrar aulas ela chamava, conversava com a pedagoga da escola. Tinha sempre essa conversa e no final, tinha uma ficha pra agente preencher os requisitos e dar a nota. Então eu chamaria de avaliação continua porque tinha essa preocupação tanto da professora que trazia os estagiários quanto das gestoras e pedagogas. (ENTREVISTA 09/PROFª SUPERVISORA/ESCOLA).

Os elementos da avaliação, com maior presença na fala das professoras entrevistadas, são os procedimentos e os instrumentais de que se utilizam para avaliar o rendimento dos estudantes, no percurso da prática do estágio, como sejam: observações do desempenho do estagiário, em atividades práticas realizadas pelas professoras de estágio da UFPI e da escola-campo; autoavaliação feita pelos estagiários; produções parciais diversas, elaboradas por estes, a exemplo de sínteses de conteúdos estudados e de planos de aula; oficinas; portfólio; memorial; artigo e relatório. Este último é adotado por todas as professoras entrevistadas da UFPI.

A diversificação de instrumentos de avaliação do estágio alinha-se à mudança de perspectiva teórica na organização e desenvolvimento do estágio, que sugere a incorporação e/ou ampliação do registro sobre a prática do estágio, como forma de mobilizar e promover a atitude reflexiva dos estagiários, em contextos de prática. Nesse movimento, por um lado, a avaliação do estágio vai se distanciando do modelo burocrático marcado, principalmente, pelo uso de um calhamaço de fichas a serem preenchidas, sem maiores contribuições para a melhoria da prática e, conseqüentemente, de seus resultados para a formação dos estagiários, e criar condições, para que esses, a partir da escrita diária, reflitam, em alguma medida, sobre a realidade vivida nas escolas por onde passam, enquanto estagiam. Nas palavras de Ostetto (2011),

No cotidiano educativo o registro diário assume importância central, pois a partir dele é que o professor poderá tecer os enredos, compor outros textos, ampliando a análise, de alguma forma sistematizando o vivido através da reflexão, por inteiro. No caso do estágio, o registro diário possibilita também, ao final do processo, na elaboração do relatório de estágio, articular análises mais consistentes e profundas sobre o vivido. (p.90-91).

Por outro lado, a riqueza dessa perspectiva, encontra limites, tanto na necessidade de adequação ao tempo estabelecido formalmente para realização das práticas, considerado curto por professores e estudantes estagiários, quanto pela decisão de quantificar o rendimento dos estagiários no formato de nota e de registrá-la conforme os requisitos adotados para os demais componentes curriculares do curso, pois, diferentemente das demais disciplinas do currículo, cujo conteúdo a ser avaliado está no domínio de conhecimentos disciplinares, o conteúdo da avaliação do estágio diz respeito ao desenvolvimento de capacidades intelectuais, de comportamentos e posturas éticas diante da aprendizagem da profissão, como nos lembra Zabalza (2014).

Além desse pressuposto, também as normas internas da UFPI relativas à avaliação do rendimento escolar facultam a adoção do recurso de quantificação da nota, para fins de registro da avaliação do estágio, o que nos leva a inferir que os professores de estágio devem lançar mão dessa prerrogativa legal e experimentarem novas formas de registro do rendimento escolar e seus efeitos para o programa de estágio na UFPI.

Ainda de acordo com os dados, na fase inicial da disciplina, as professoras orientam atividades de estudo de temas relacionados à especificidade de cada estágio, assim como ao desenvolvimento deste nas instituições campo. Essas atividades também fazem parte da avaliação considerada, por algumas delas, como contínua e com função diagnóstica. Estudos, seminários, microaulas e outras atividades, que são realizadas nas primeiras semanas da disciplina, assim como os encontros intermediários de socialização do estágio, realizados com estudantes e professores da disciplina, na UFPI, são tratados ao mesmo tempo como instrumentos de formação e de avaliação.

A função somativa da avaliação também fica evidenciada pela adoção de instrumentais como os roteiros de avaliação no formato de fichas, que são propostas unilateralmente pelos professores de estágio da UFPI e preenchidas pelos professores da escola. Pelo formato apresentado e pelo modo como está disposto nestas, o conteúdo a ser avaliado, as referidas fichas sugerem alto grau de objetividade na atribuição da nota. Além, dessas características, as fichas de avaliação a serem preenchidas pelos professores da escola são enviadas aos mesmos no final da disciplina e sem retorno para os estagiários, em tempo hábil, para que estes tomem conhecimento da apreciação sobre o seu desempenho, excluindo assim a possibilidade de diálogo a respeito, entre o estagiário e os professores que orientam o estágio, na universidade e na escola.

Desta feita, entendemos que ficam limitadas a capacidade formativa da avaliação e a perspectiva de emancipação do sujeito em situação de aprendizagem. A coexistência de elementos característicos de uma prática de estágio com teor burocratizante, ao tempo em que incorpora, em diferentes momentos, iniciativas que pautam a reflexão sobre as vivências no estágio, a exemplo dos encontros de socialização, realizados durante o período da prática; diálogo com professores da/na escola campo; e proposta de autoavaliação a ser realizada pelos estagiários, ilustra bem a definição trazida por França (2012, p. 83), que, ao tratar o estágio como uma “atividade que se caracteriza por ser ampla demais e repleta de contradições”. Ampla em relação às três áreas que deve contemplar, Educação Infantil, Anos iniciais do EF,

Gestão Educacional; e contraditória, no sentido de enfrentar distanciamentos consideráveis entre o proposto legalmente e a sua efetiva realização.

Em suma, se por um lado é possível constatar elementos afeitos a uma tendência de inovação na prática de avaliação do estágio no curso, por outro lado coexiste o arraigamento de um modelo tradicionalmente adotado, ao qual continua a se submeter a avaliação do estágio, no curso pesquisado. Em relação a este componente curricular, embora novas normas facultem a diferenciação da sistemática de avaliação e respectivo registro de rendimento dos estudantes, desde que sejam elaboradas pelos órgãos aos quais estejam vinculados, normas complementares e não contrárias ao regulamento geral dos cursos de graduação, como exposto no Art. 120, § 1º e 2º da Resolução CEPEX/UFPI 177/2012.

Do ponto de vista didático-pedagógico, a flexibilização da sistemática de avaliação do estágio em relação às demais disciplinas do curso, que acena para o entendimento da natureza diferenciada do estágio, importa para as condições de alcance dos objetivos de formação dessa prática e pode contribuir para a recuperação do sentido da *uma práxis*, própria da concepção de estágio como disciplina teórico-prática, potencialmente referenciada pela sua capacidade de colaborar na produção de um pensamento reflexivo dos estudantes estagiários, assim como dos demais sujeitos envolvidos na organização e desenvolvimento dessa prática, nas instituições campo de estágio e na universidade.

O alcance de um formato de estágio nesses moldes, não prescinde de alto grau de articulação interna, no âmbito do currículo do curso, e externa, com as instituições e sujeitos implicados no projeto da prática que, por analogia, funciona como um prisma para a análise da relação entre teoria e prática, sob a qual se realiza o estágio no curso. Sobre esse aspecto trataremos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO VI

RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA: universidade e escola, onde se encontram?

Quando é que começamos a ser professor? O estágio é o primeiro momento em que podemos ser professores, assumir as primeiras experiências com a docência e aprender sobre a profissão, numa relação em que é preciso haver diálogo entre a universidade e a escola de Educação Básica. (AROEIRA, 2014)

A teoria, na área da educação, tem dado conta de um dado acordo sobre a importância do estágio na formação de professores. Do mesmo modo, sobre o fato de que a escola pública de Educação Básica tem sido, predominantemente, o *locus* de realização dessa prática, e ainda, que a realidade ali existente deveria determinar, em grande medida, o conteúdo dos currículos de formação de professores nas universidades e noutras instituições de Ensino Superior.

Desta feita, inferimos que a razão de ser dos cursos de formação inicial de professores justifica-se, essencialmente, pela existência da escola de Educação Básica e do que se encontra definido textualmente como função e compromisso social desta, que é a realização de um processo de ensino de qualidade política, social e culturalmente referenciada, do qual decorra a aprendizagem como realização dos estudantes. Trata-se, nesse contexto, de uma importante demanda cujo atendimento requer uma ação cooperada, no interior dos currículos de formação docente, assim como entre as instituições formadoras, no nosso caso, a universidades e as escolas de Educação Básica, prioritariamente.

Na revisão da literatura da área pudemos constatar que na prática do estágio está a função de favorecer a inserção do estudante em contextos reais de trabalho pedagógico docente e de criar as condições para que o mesmo observe a dinâmica do trabalho docente, conviva com o dia a dia de instituições educativas, escolares e não escolares, em sua face real; experienciem as exigências, tensões, anseios e outros, que constituem o universo docente; reflitam sobre as realidades constatadas e, por fim, sistematizem as aprendizagens do processo vivido.

Compreendemos que a base metodológica capaz de dar materialidade a uma perspectiva com essa natureza e grau de complexidade requer, necessariamente, a atuação coletiva de professores, gestores e outros sujeitos que compõem o curso de formação na universidade, assim como de coletivos da escola, de modo que o projeto de estágio supervisionado não se constitua alheio aos interesses das demais disciplinas do curso e, conseqüentemente, do conhecimento e da participação de seus respectivos professores, ou tornará vazio o discurso afeito à aprendizagem de uma “docência de melhor qualidade” (RIOS, 2006).

Em nossos estudos encontramos relatos de experiências (GIGLIO et al, 2011; AROEIRA, 2014; OSTETTO, 2011) que, referenciadas em pressupostos similares a esses, apresentam resultados condizentes com a perspectiva inicial dos programas. Para tanto, insistem, também, na necessidade de articulação interna do currículo do curso e das relações com as instituições campo de estágio. Esses aspectos que, a nosso ver, ocupam função relevante na composição do modelo de prática, pela qual se interpreta a relação TP que embasa o programa de formação, compõem nossa investigação. No que se refere à relação existente entre a disciplina de estágio e as demais disciplinas do curso de Pedagogia da UFPI/Campus de Teresina, obtivemos, por meio das entrevistas, os dados que seguem:

Eu te digo que não existe, pela minha experiência. Deveria existir essa interdisciplinaridade e cobramos, porque o estágio de docência já está acontecendo lá nos últimos blocos. Cobramos do aluno [estagiário] [risos], que ele saiba as Metodologias da Educação Infantil, que ele saiba da Matemática, da História, da Geografia. Mas, temos que relevar porque há falhas, temos falhas enquanto professores, eu tenho falhas, assim como os outros [professores] também tem, e os próprios alunos, aí terminamos muitas vezes relevando essa cobrança. É para existir a interdisciplinaridade mas, na prática a gente não conversa, não temos aquele momento... o que aconteceu nos dois últimos semestres, no calendário acadêmico, é que agora há dias destinados ao planejamento, que não chegam a ser nem uma semana. A chefe do departamento, nesses dois últimos semestres, nos convocou para o planejamento, mas, nos separou por disciplina [...], os professores do estágio III e IV se reúnem, mas, é complicado porque, por exemplo, eu sou professora de estágio e de avaliação eu tinha que ficar dividida entre os dois grupos. Há professor substituto que infelizmente está com três turnos diferente, imagine em um turno ele rodar em três grupos?. (ENTREVISTA 01/PROF^a ORIENTADORA DE ESTÁGIO/UFPI).

Essa é a questão, ela não se dá! Só em assembleia, e aí todos [outros professores] querem interferir no estágio, sem conhecerem o estágio. (ENTREVISTA 02/PROF^a ORIENTADORA DE ESTÁGIO/UFPI).

Não se relaciona! Inclusive nós temos algumas dificuldades porque o estágio acontece nos quatro últimos blocos [...]então, ocorre que os alunos tem um volume enorme de disciplinas, inclusive tem TCC para fazer, que não era para ser no último bloco [...] mas, [o estudante] termina deixando para o último período, e [com isso] ocorre que nós enfrentamos até uma certa competição com as outras disciplinas, pois, às vezes se não acompanhamos o aluno, se não estivermos ali, no dia a dia, o aluno falta ao estágio para ir à orientação, para ir em outras atividades, diz que não dá conta. A relação [que existe] é da fundamentação que eles trazem, essa fundamentação com o estágio, mas, trabalhar com os outros professores no dia a dia, não existe. (ENTREVISTA 03/ PROFª ORIENTADORA DE ESTÁGIO /UFPI).

Não existe uma articulação do estágio com as demais disciplinas, eu diria assim, uma articulação planejada. Não existe essas afinidades, esses momentos onde há essa articulação planejada, idealizada. Embora a gente saiba que o estágio, de certa forma, envolve todas as demais disciplinas, porque todo o conhecimento que o aluno tem que mobilizar, todos os saberes que ele vai mobilizar, para ir à escola são saberes que precisam ser construídos nas disciplinas anteriores. Então, essa articulação, essa relação existe, porque a todo momento o aluno está sendo levado a refletir sobre todas as outras disciplinas que ele cursou e todos os conhecimentos que é preciso ter para estar na escola e atuar como professor ou como gestor, porque quando está no estágio ele precisa de conhecimentos [disciplinares] [...], são disciplinas que naturalmente estão ligadas ao estágio, porque esse exige do aluno a mobilização dos saberes, de conhecimentos, que precisam ter sido construídos nessas. [Quanto à participação dos demais professores] não existe essa intencionalidade, esse projeto intencional onde se articule ali, concretamente, dia a dia, atividades das disciplinas das demais áreas, com o estágio. Cada professor [de estágio] pega seu aluno, pega sua ementa, faz seu plano de trabalho, seu plano de curso, elabora o plano de estágio e vai para as escolas, com os alunos. (ENTREVISTA 04/Profª GESTORA DO ESTÁGIO NA UFPI)

O estágio é o momento dessa articulação da teoria com a prática, mas, fica muito distante também [lugar no currículo] . Por exemplo, quando levamos alguns alunos para o estágio em Educação de Jovens e Adultos/EJA ao mesmo tempo em que eles estão cursando a Metodologia da EJA é bem interessante porque eles dizem: olha isso eu vi lá na disciplina. Fazem a relação com o que estudaram, [isso] quando [o estágio]está mais próximo desse momento [da disciplina], quando está mais distante parece que esquecem, parece que [o mesmo] não tem muita relação com o que eles estudaram na universidade. Mas, percebemos que os alunos trazem algumas concepções, algumas teorias, algumas práticas. Em alguns momentos eles fazem atividades práticas em outras disciplinas e esses momentos servem para reflexão da realidade onde atuam como estagiários, eles conseguem fazer essas relações. Mas, acho que ainda está muito longe de fazerem essa articulação mais próxima. É, tá longe! acho que os professores das outras disciplinas não pensam no estágio, eles não fazem essa articulação com a realidade. (ENTREVISTA 06/ PROFª ORIENTADORA DE ESTÁGIO /UFPI).

A existência de uma relação articulada entre a disciplina de estágio e demais componentes curriculares do curso é inicialmente negada pelas professoras entrevistadas. Porém, na sequência de cada abordagem, e com teor explicativo, reconsideram o dito e acrescentam elementos que contribuem para a caracterização da relação existente entre as

disciplinas do curso, assim como, outros dados que tomamos aqui na condição de manifesto prenhe de possibilidades em favor da inserção de novos sujeitos na realização do estágio.

Em se tratando do tipo de relação existente entre as demais disciplinas do curso e o estágio, os dados revelam que: as aproximações estão dadas pela própria natureza relacional da prática do estágio; são relações marcadas pelo distanciamento temporal das disciplinas pedagógicas e de fundamentos, no currículo do curso, característico da disposição curricular das mesmas; a relação é informal/não planejada.

O estágio é uma atividade “porta a fora” da universidade, como assim a define (ZABALZA, 2014), através da qual o estudante em formação poderá, além de aproximar-se da realidade educacional, vivenciar a dinâmica cotidiana real de instituições educativas escolares, ou não. Em perspectivas mais inovadoras, importa que o estudante reflita sobre o que ocorre e lhe ocorre, em situação de estágio, o que necessariamente requer que lance mão das aprendizagens adquiridas nas diferentes áreas do conhecimento, no curso de formação. Entendemos ser esse um dos traços trazidos pelos dados e que pode explicar, em alguma medida, a natureza da relação que existe entre este e as demais disciplinas do curso.

O estágio, nesse sentido, tem subsistido ao isolamento a que vem sendo submetido, quando, além de ser ofertado no final do curso, também fica sob a responsabilidade de um reduzido grupo de professores. Contudo, há uma outra questão, subjacente e igualmente importante pela contradição que revela entre o proposto no texto legal do currículo de formação e a realidade de desenvolvimento deste. Trata-se do (des)equilíbrio entre o propósito de formar professores com capacidade de refletir criticamente, elaborar novos conhecimentos, assumir-se como sujeito na relação com a profissão e de intervir resolutivamente na realidade da escola de Educação Básica e as contribuições efetivas das diferentes disciplinas, dos conteúdos, assim como, da participação intencional e coletiva na referida proposta de formação. Essa é, a nosso ver, uma questão crucial para a reflexão sobre o ensino e desenvolvimento da relação entre teoria e prática no interior da organização do curso, de um modo mais geral, e da prática do estágio, em particular.

Mendes (2005) utiliza o formato de distribuição das disciplinas nos dois departamentos, DMTE e DEFE, para ilustrar a fragilidade da relação TP no currículo do curso. Havia, à época da realização do estudo, intensa discussão sobre esse tema, respaldado como eixo e princípio articulador nas DCNs para a formação de professores para a Educação

Básica, de modo que a ressonância de determinações destas marcaram a justificativa das alterações no currículo do curso, apresentadas pelas gestoras do currículo,

As duas reformulações do curso [2002, 2009] dentre outros aspectos, foram para atender as orientações das resoluções 01 e 02 (ENTREVISTA 10/Profª GESTORA DO ESTÁGIO NA UFPI)

Com a última reformulação, que é o currículo de 2009, para adequar o curso as diretrizes de 2006, o estágio se transforma em quatro disciplinas, que aluno começa a cursar a partir do sexto bloco. (ENTREVISTA 04/Profª GESTORA DO ESTÁGIO NA UFPI)

O Estágio supervisionado do curso de pedagogia segue as orientações dos estágios das licenciaturas na UFPI que, com a reformulação desde 2005, 2004, com o parecer ministerial, mudou toda uma estrutura de carga horária (ENTREVISTA 07/ PROFA. GESTORA DO ESTÁGIO NA UFPI).

O foco das adequações curriculares referentes ao estágio diz respeito, basicamente, ao espaço-tempo desse componente no curso, como já analisado anteriormente. E mesmo com o fato de terem sido atendidas não se converteram, por si só, em melhoria para a formação, pois a ampliação de carga horária veio junto com a ampliação de áreas do estágio, assim como a extensão do espaço de oferta, Segundo dados da pesquisa, não modificou a estrutura de isolamento entre as áreas de conhecimentos e, conseqüentemente, entre os professores que se dedicam mais à teoria e aqueles que valorizam mais a prática, no curso. Esse cenário contraditório oferece elementos para a compreensão do que Santos (1999) chamou de *mecanismos de dispersão*, para explicar a necessidade institucional de administração de tensões, de modo que atendam a interesses diversos sem o compromisso com a superação dessas questões. Nessa mesma linha de raciocínio, França (2012), esclarece que

Essas 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 (FRANÇA, 2012, p.82).

Desta feita, o espaço público no qual se desenvolvem os projetos de formação, também o é de limites e possibilidades. Ou seja, nada está definitivamente dado, trata-se de um espaço público no qual se dão as disputas entre diferentes concepções de formação e, conseqüentemente, dos currículos dessas.

Em relatos de experiências com a implantação de práticas de estágio em novas bases teórico-metodológicas, já referenciadas neste texto, as autoras, ao tempo em que questionam as limitações das normas e regulamentos que muitas vezes se distanciam do contexto histórico e dos problemas reais, em um dado tempo, também enfrentam as adversidades utilizando-se de instrumentos disponíveis no universo político-pedagógico da educação, como é o caso do planejamento. Entendido aqui sob a perspectiva de Gandin (2010), que opera com a concepção de planejamento numa circularidade incessante, que vai do diagnóstico da realidade à sistematização, de modo que dá forma e sentido político-pedagógico às experiências, no contexto das práticas educativas.

Nesse mesmo contexto, de uma relação dispersa entre as disciplinas do currículo, identificamos outras manifestações das professoras, que dizem respeito à compreensão de que a prática do estágio tem em si uma natureza relacional: à consciência manifesta de que a interdisciplinaridade no curso é uma necessidade real; à inclusão do planejamento no calendário escolar, institucional; e à presença do estágio como pauta nas assembleias do curso. Compreendemos que são estas manifestações, prenes de possibilidades, em favor da inclusão de novos sujeitos na realização do estágio no interior do próprio curso. Estas podem ser potenciais pontos de partida para um processo de sensibilização e conquista, no sentido de ampliar a participação de outros sujeitos na prática do estágio, no curso, e de extensão dessa participação, de modo a alcançar o outro lado da relação, que necessariamente deve situar-se na escola, com os seus sujeitos.

Analisamos também essa outra dimensão das relações existentes entre os professores de estágio na UFPI e os professores que supervisionam o estágio nas escolas, cujos dados foram produzidos a partir das respostas dadas às questões sobre a existência de participação das professoras que recebem estagiárias nas escolas campo, no planejamento do estágio.

6.1 Participação das professoras da escola no planejamento do Estágio

Compreendo o Estágio como encontro de diferentes pessoas com perspectivas, histórias, experiências diversificadas. Vamos compreender também que para qualifica-lo o caminho é o aprofundamento das relações apenas ensaiadas até então, cuja base só poderá ser o diálogo, a troca, a interlocução, conduzindo a todos para o “fazer junto”. (OSTETTO, 2011).

O conteúdo da epígrafe nos coloca em sintonia com análises sobre as relações que, necessariamente, se estabelecem e que tornam possível a realização do estágio curricular supervisionado na formação de professores. Importa colocarmos em relevo o convite da autora à compreensão da necessidade de qualificar as referidas relações em bases dialógicas e sem perder de vista a diversidade de sujeitos e respectivos atributos que tomam lugar no cenário da prática, assim como de tempos, espaços, e outros, também diversos, que caracterizam a complexidade das práticas, enquanto políticas e programas de formação docente.

É certo que a realização do estágio supervisionado requer, direta e obrigatoriamente, a participação de três sujeitos: o professor da instituição formadora, o professor da escola campo e o estudante estagiário. Em relação aos dois primeiros, o grau de participação de cada um no programa de estágio depende, em boa medida, dos objetivos e modos organizativos definidos institucionalmente (Zabalza, 2014). Ou seja, se dependem de articulações pessoais/informais para serem realizados; se são modelos centrados na instituição formadora; se são centrados nas instituições que recebem os estagiários; ou se há, no modelo proposto, equilíbrio na participação desses sujeitos.

Com base nesse referencial, analisamos a outra dimensão das relações existentes, entre os professores de estágio na UFPI e os professores que supervisionam o estágio nas escolas, cujos dados foram produzidos a partir das respostas dadas às questões sobre a existência de participação das professoras que recebem estagiárias nas escolas campo, no planejamento do estágio.

[Há participação] Total, total! Porque, inclusive, o coordenador recebe o aluno, mas, o planejamento de aula quem faz é o professor com o estagiário, então ele está diretamente ligado ao estagiário. [Os professores são solicitados a participarem de outras etapas de planejamento do Estágio?] Não, não são solicitados. [ENTREVISTA 01/PROF^a ORIENTADORA DE ESTÁGIO/UFPI].

Não! É até bom colocarmos isso porque, eu sempre vou antes [na escola], converso com a diretora, com a coordenadora pedagógica, mas, eu nunca converso com as professoras. Quando eu chego as professoras já estão na sala de aula e na hora do recreio, quase não temos tempo de falar com elas. Mas, eu converso individualmente na biblioteca, quando eles estão lá, pergunto como os alunos estão e elas sempre me dão retorno, isso é individualmente. (ENTREVISTA 02/PROF^a ORIENTADORA DE ESTÁGIO/UFPI).

Não, inclusive, como professora da universidade, foi meu grande choque [na chegada]. Desde que eu entrei na universidade que eu tenho proposto estabelecer uma relação da universidade com o sistema escolar, porque não existe uma relação da universidade com os professores ou vice e versa. Eu até atribuo a essa falta de relação, a dificuldade que nós encontramos, às vezes, da escola, na escola na figura do professor, do coordenador, do gestor, não aceitaram estagiário, não quererem. E [por isso] termos que trabalhar essa escola, conquistar essa escola para aceitar o estagiário. Então, não tem esse planejamento. O que orientamos é que, o aluno ao planejar suas aulas veja a orientação do professor, trabalhe com o professor, planeje com ele a partir dos conteúdos e da proposta da escola. (ENTREVISTA 03/ PROF^a ORIENTADORA DE ESTÁGIO /UFPI).

Há sim, o plano de estágio é feito de acordo com o professor. Então, o professor é quem determina que atividades ele [o estagiário] vai assumir, quando vai assumir, tudo isso é combinado com o professor [...]. Eles participam justamente nesse momento, ao chegar na escola fazemos o projeto de estágio daquele aluno, que precisa ter a concordância do professor da sala. Apresentamos as possibilidades, mas, é o professor quem vai dar o aval e é nesse momento que o professor da escola entra. Antes do estagiário chegar lá [na escola] nós não conversamos com os professores para saber quais aceitam estagiário na sala, por que tem uns que não aceitam [...] então o gestor é quem fica responsável por fazer esse elo de ligação. Eu vou lá converso com o gestor e ele faz uma reunião para perguntar qual o professor que está disponível, que aceita, e depois faz a distribuição dos estagiários. (ENTREVISTA 06/PROF^a ORIENTADORA DE ESTÁGIO/UFPI).

[Convidada a participar?] Nunca! Nunca! [Caso fosse convidada opinaria?] Sim, eu penso que o estágio, deveria começar o mais tardar no meio do curso, acredito que lá pelo quarto, quinto período, já deveria estar falando em estágio, seria melhor para o estudante de pedagogia. (ENTREVISTA 08/PROF^a SUPERVISORA/ESCOLA).

Para ir à Universidade Federal não, nem em outras Universidades. Mas, uma professora [dessa escola] quando estava fazendo o mestrado, sobre os estagiários, em dois momentos ela juntou os professores que estavam participando [da pesquisa] e aconteceram algumas discussões acerca disso. E também quando ela foi apresentar algumas coisas que tinha produzido no trabalho. Mas, da disciplina mesmo, não. Se recebesse o convite eu iria. Quero deixar claro que a realidade da escola é uma e em muitas escolas a realidade é diferente. Mas, para falar do Estágio aqui na escola eu iria participar. (ENTREVISTA 09/PROF^a SUPERVISORA/ESCOLA).

O que dizem as professoras entrevistadas revela uma aproximação com o modelo de estágio cuja organização está centrada na instituição formadora, no caso desse estudo, na universidade. O fato de a participação dos professores ser solicitada apenas a partir da entrada do estudante na escola; de contemplar apenas o plano didático de ensino/aula e a avaliação do desempenho do estagiário, também nesse âmbito; e de não serem convidados diretamente pelos professores da UFPI para participarem do programa, revela considerável descompasso, entre a concepção de estágio, como atividade prática fundada e que propicia a reflexão sobre a profissão professor e os meios para alcançá-la, uma vez que marginaliza a participação dos sujeitos da experiência colocada à mostra.

De acordo com Zabalza (2014), nesse formato, o papel das instituições que recebem estagiários, “é secundário e subsidiário”, pois estas não participam do planejamento da prática, ou seja, das decisões sobre o programa, que antecedem à entrada do estagiário na escola. E ressalta que

O papel de coadjuvante na elaboração e no desenvolvimento do processo de formação prática costuma acarretar um enfraquecimento do compromisso real assumido pelos centros de prática. No melhor dos casos eles recebem os estudantes para as práticas e facilita sua incorporação às atividades ali desenvolvidas, porém não vão muito além disso (ZABALZA, 2014, p.131).

As falas das professoras supervisoras do estágio na escola corroboram a afirmação do autor, além de explicitarem a disposição para dizerem o que também pensam sobre o estágio, a partir da própria experiência. Neste sentido, inferimos que, para qualificar a prática do estágio concebida por Ostetto (2011, p. 83) como um lugar de ‘encontro’ orientado pelo diálogo, pela troca dos saberes que se produzem no interior de cada uma das instituições, a revisão da prática do planejamento do estágio na UFPI, de modo que ao realizar-se incorpore a participação efetiva e ampla dos sujeitos da escola, poderá ser um recurso fundamental em perspectiva de superar essa contradição e qualificar a referida prática.

Lima (2008, p.198) também nos oferece elementos para ampliar a reflexão sobre essa questão da relação universidade – escola, quando chama a atenção para o fato de que, em meio aos desafios e conflitos que envolvem o desenvolvimento do estágio na universidade,

Pode ficar despercebida uma questão fundamental que está na base de muitos dos nossos descontentamentos e conflitos no decorrer do Estágio que é o movimento de aproximação de duas instituições de ensino, cada uma trazendo valores, objetivos imediatos, cultura e relações de poder diferentes, com o objetivo de realizarem um trabalho comum: a formação de professores.

Em nossa análise, importa dar ênfase, de modo particular, a dois dos elementos trazidos pela autora, como sejam: a necessidade de evidenciar a importância da aproximação entre as instituições escola e universidade, na relação com o estágio, e às especificidades que lhes são próprias enquanto instituições formadoras. Portanto, entendemos que não há dúvidas sobre a co-responsabilidade intencional dessas instituições na formação inicial de professores. O que se postula é que um olhar atento e uma escuta sensível (MELO, 2008) devem estender-se sobre o aspecto aqui em discussão, da relação interinstitucional, de modo a promover o reconhecimento da importância que cada uma cumpre mediante o compromisso social assumido com a formação de futuros professores. Neste sentido, não há como desviar o foco da necessidade de democratizar a participação como instrumento de valorização das diferentes instituições, por meio de seus sujeitos na realização da prática do estágio.

Nosso entendimento de participação e de suas consequências referencia-se em Ferreira (2000), que, a partir de uma leitura de Bobbio (1991), assim se refere:

A primeira forma, ele designa com o termo *presença*, forma menos intensa e mais marginal de participação, pois trata-se de comportamentos essencialmente receptivos ou passivos, como a presença em reuniões, a exposição voluntária a mensagens políticas, situações em que o indivíduo não põe qualquer contribuição pessoal. A segunda forma é designada com o termo *ativação*. Aqui o sujeito desenvolve, dentro ou fora de uma organização, uma série de atividades que lhe foram confiadas por delegação permanente, de que é incumbido de vez em quando, ou que ele mesmo pode promover. O termo *participação*, tomado em sentido estrito, é definido para situações em que o indivíduo contribui direta ou indiretamente para uma decisão política. (FERREIRA, 2000, p. 170).

Em se tratando da análise dos dados trazidos nessa seção do texto, inferimos que a participação das professoras das escolas campo de estágio transita entre a primeira e a segunda forma descrita pela autora citada. Pois se mantêm isoladas, em relação à proposição do programa de estágio em sua dimensão institucional, de modo que são reservadas à *presença e/ou à ativação* no modo como se relacionam com a prática do estágio.

Na seção seguinte do texto, apresentamos análise sobre as concepções de estágio que orientam a prática do estágio na UFPI, com base no conjunto de dados adquiridos e produzidos no decorrer da investigação.

6.2 O Estágio Curricular Supervisionado na Resolução CEPEX/UFPI, 177/12.

O movimento que vem ocorrendo na UFPI nos três últimos anos, de modo particular no DMTE/Teresina, em torno do que está proposto como normas internas para prática do estágio, no contexto de implantação da Resolução CEPEX/UFPI 177/12, revela

que, como conclui França (2012, p. 36), “o estágio é uma atividade 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”. Do mesmo modo, a coexistência de tendências diversas, conflitos, tensões, resistências e outros, manifestos no campo das ideias que vêm marcando esse tempo/movimento confirmam que a dinâmica da vida sofre deformações, quando submetidas ao gesso estreito das legislações para as políticas públicas de atendimento social.

Em dezembro de 2012, o CEPEX/UFPI aprovou a Resolução 177/12. Desde então, têm ocorrido intensos debates sobre o modo como a temática do estágio supervisionado comparece na norma, sobretudo no que se refere aos cursos de licenciatura, pois o referido conteúdo apresenta-se incluído, entre aqueles ‘atualizados’ pela resolução, que na sua versão inicial, aprovada, referiu-se apenas os cursos de bacharelado. Esse fato provocou reação de professores da referida disciplina nos cursos de licenciatura, cujo componente curricular é coordenado pelo DMTE e conseqüentemente, desencadeou uma série de outras leituras sobre o conteúdo da norma, no que se refere ao objeto em estudo.

Nesta seção do texto, tomaremos em análise o conteúdo da própria resolução, assim como das entrevistas realizadas com professoras orientadoras de estágio da UFPI, incluindo as que estão em funções de gestão, com o fim de identificar, discutir e compreender os elementos que emergem do contexto da resolução, e que são mobilizadores do debate atual em torno da prática do estágio no curso de Pedagogia. Importa destacar que, no caso das entrevistas, os textos apresentam-se consideravelmente longos, se comparados àqueles trazidos anteriormente, em análises. Atribuímos esse diferencial à atualidade da questão e ao grau de complexidade que lhe tem sido atribuído, e que provocou, a nosso ver, o interesse das interlocutoras em explicitar suas compreensões sobre a polêmica que vem se estendendo em relação ao fato. Além do que, optamos por não nos arriscar-mos em recortes que, por si sós, podem oferecer riscos à integralidade de conteúdos necessários à nossa reflexão e à compreensão das concepções subjacentes aos pensamentos expostos, de modo difuso em cada texto, mas, que são centrais para a nossa investigação. A escolha, portanto, foi a seguinte: apresentar os dados das entrevistas, produzidos em relação à questão sobre implicações ou não da resolução para o estágio supervisionado na formação de professores, e na sequência, em análises, construir diálogos entre estas e o conteúdo inscrito na própria norma, referente a essa mesma prática.

Quando as normas [Resolução CEPEX/UFPI, 177/2012] foram feitas, sobre o estágio só tinha uma única sessão que era voltada, exclusivamente, para os bacharelados[...] constatamos, essa falha gritante, dentre outras, principalmente porque afetaria diretamente o nosso departamento, as licenciaturas. [Mas] quando implantada foi dado o prazo de ano para fazer as adaptações, os ajustes [...] Então nós apresentamos sugestões em relação a vários aspectos do estágio e criamos aquela sessão que diz respeito aos estágios nas licenciaturas, que ainda precisa ser melhorado. Há, ainda um discurso de que, consta nas normas que a carga horária do estágio vai ser de $\frac{1}{4}$ para o professor [...]. Nós somos contra, fomos contra. Já está na resolução, mas, ainda não foi implantada, ainda estamos contando a carga horária total [da disciplina] para o professor. Mas, a tendência é que em 2015 ela passe a vigorar como já está proposto na resolução. Fizemos, na época, um documento manifestando repúdio a essa estruturação, e o próprio Departamento de Fundamentos da Educação, também, porque apesar de não terem estágio, eles têm TCC que entra também como atividade e não disciplina. [Também] tivemos o primeiro seminário de estágio que aconteceu agora no dia 02 de janeiro [de 2015] [...]. O momento da manhã foi um muito acirrado porque estava a coordenadora geral de estágio [...] e um outro professor, também coordenador de curso, da área da licenciatura em física. Eles defendem a redução da carga horária [do trabalho docente] para um quarto e nós não aceitamos, e deixamos bem claro que se isso acontecesse nós nos recusaríamos a assumir a disciplina de estágio, porque é realmente desumano acompanharmos o estágio e termos uma redução de carga horária, principalmente porque não há contrapartida [...], só aquele termo de compromisso não nos dá nenhum benefício. Já tivemos professores que tiveram os quatro pneus do carro furado quando saiu do estágio dez horas da noite. Imagina você sair [de uma escola] numa periferia e seu carro está com os quatro pneus furados? Então há um entrave muito grande entre o DMTE, a coordenadoria [de Estágio] e a Pró-Reitoria. [ENTREVISTA 01/PROFª ORIENTADORA DE ESTÁGIO/UFPI].

Pode ser que haja alguma alteração a mais em longo prazo. De imediato não alterou nada, ainda. [ENTREVISTA 02/ PROFª ORIENTADORA DE ESTÁGIO /UFPI].

Sim! [alterou] Por sinal essas reformulações não passam pela discussão com os professores de estágio. Porque de 2012 para 2013 nós fizemos uma discussão, fizemos uma proposta que até nos foi solicitado que fizéssemos, só que elas não foram consideradas, não foram efetivadas. As mudanças que estão sendo postas aí são mudanças que não perpassam pela discussão, pelo debate no conjunto dos professores de estágio. (ENTREVISTA 03/ PROFª ORIENTADORA DE ESTÁGIO /UFPI).

A Resolução 177/12 é um conjunto de normas criadas para atender a um sistema, o SIGAA, que a UFPI importou da Universidade do Rio Grande do Norte. O que ela [a Resolução CEPEX/UFPI, 177/2012] traz mais diretamente relacionada ao estágio é a proposta de transformá-lo em atividade. Então, existe hoje uma questão polêmica, diretamente ligada ao estágio nessas normas: a concepção do estágio não mais como uma disciplina, mas, como uma atividade, e como atividade 90% das suas características se perdem. Ao ser uma atividade, ele muda completamente a sua natureza; sendo atividade não há mais a necessidade do professor acompanhar o aluno, não da forma como acontece; sendo atividade poderá

ser realizada como é realizado hoje o TCC: o aluno faz sozinho, o professor quando pode, quando tem tempo, quando dá, dentro do seu horário, de seu tempo disponível, orienta aquele trabalho, quando é possível, essa é a proposta. Só que [até então] está em termos de proposta, ainda não foi finalizado, nada. Os professores do estágio do departamento [DMTE] entendem que transformar o estágio em atividade é uma forma, um mecanismo que a universidade está tentando utilizar, lançar mão, para reduzir o número de professores no estágio, para que esses possam ser aproveitados em outras áreas. Então, esse professor do estágio, que não é mais uma disciplina, mas uma atividade, não vai mais ficar com uma disciplina de 105 horas, e sim, com três ou quatro disciplinas. Ao invés de ser lotado na disciplina de estágio que são sete horas semanais, ele vai ser lotado em duas que não são estágios, que são oito horas semanais. Só que, o departamento responsável pelo estágio [nos cursos de licenciaturas] é totalmente contra, não aceita. Porque isso fere totalmente a natureza do estágio, a proposta, o objetivo, aquilo a que o estágio se propõe. O departamento entende que se transformar o estágio em atividade, isso vai incidir diretamente na qualidade da formação desse aluno. Então, hoje, no momento que se discute tanto a qualidade da formação de professores, pegar uma disciplina que é importantíssima, que está diretamente ligada à formação de professor, uma disciplina que tem uma natureza específica para articular essa formação de modo mais concreto na sala de aula, com a orientação de um professor mais experiente e transformá-la numa atividade, pela qual o aluno vai ser ele mesmo, unicamente responsável, sem nenhuma supervisão, sem nenhuma orientação, sem nenhum acompanhamento, isso é um tiro no pé, um contrassenso, um retrocesso. Mas, embora exista essa cláusula na resolução, ainda não foi concretizada, está no plano do papel. No momento, o que sabemos é que a resolução está sendo reformulada. Até onde sei, a única coisa na resolução que está diretamente vinculado ao estágio é isso. (ENTREVISTA 04/ PROFA. GESTORA DO ESTÁGIO NA UFPI)

A Resolução [CEPEX/UFPI] 177/12 é quem regulamenta todas as normas de funcionamento dos cursos de graduação da UFPI. No momento ainda vivemos uma certa zona de confusão no sentido de que o componente curricular de estágio está nas matrizes curriculares de todos os cursos de graduação da UFPI como disciplina e a Resolução 177/2012, definiu Estágios [...] como componente curricular denominada de atividades, porque, para a resolução, ele não se adequa a definição de disciplina. Por exemplo, o estágio não é executado na presença permanente do docente responsável pelos alunos matriculados naquele componente, e nem com a presença simultânea de todos os alunos que estão matriculados [...]. O estágio é diferente, até pela sua natureza de praticar ação profissional com a assistência de um profissional, porque o aluno ainda não é profissional. O estágio tem que acontecer no campo de atuação da sua profissão, não numa sala de aula. Então ele já começa a se diferenciar, e não temos como crer que o estágio possa ser uma disciplina, partindo do pressuposto definido pela norma. Porém a execução acadêmica ainda está colocando os estágios obrigatórios na classificação de disciplina. Isso é descumprimento da norma [...] o adequado é caminhar para o cumprimento. Nesta perspectiva, a Pró-Reitoria, através dessa coordenação, aguarda em um tempo relativamente curto a execução, dessa forma. Que os estágios obrigatórios saiam da condição de disciplina para a condição de atividade. O que é que isso muda para o aluno? Não muda nada. O que muda para o docente? Vai mudar, muito mais [no sentido] de como lidar com isso [a alteração] dentro do sistema. A execução da ação, ela continuará como já é. Pela própria natureza do estágio, ela é

executada de forma diferente das demais disciplinas, não é?. Quanto à carga horária da disciplina para o docente, altera sim. Entretanto, essa alteração já existe hoje, porque veja bem: quando os nossos estágios [no bacharelado] aparecem na carga horária, eles não aparecem contando toda a carga horária que está prevista para o aluno realizar, também para o professor, e esse é o outro aspecto que faz com que o estágio seja denominado de atividade acadêmica, diferente da disciplina. Na disciplina a carga horária do aluno é a mesma que o docente precisa executar. No estágio é frequentemente diferente, o aluno está realizando estágio, mas o professor, não. O professor está fazendo orientação e acompanhamento acadêmico do aluno em estágio [...] ele já é profissional! Há na resolução uma sinalização de cômputo dessa carga horária, entretanto, não está plenamente fechado porque naquela a carga horária só está quantitativamente definida para o estágio classificado como atividade específica de orientação individual [...], quando é de orientação coletiva, ocorre conforme o que está definido no Projeto Pedagógico do Curso. A maioria dos nossos projetos pedagógicos não tem essa definição quantitativa. Então nós aguardamos que seja visto como que essa contabilização do trabalho docente com o componente de estágio vai ficar. É algo ainda a ser verificado, particularmente nos cursos de licenciatura. Os cursos de licenciatura de Teresina têm discutido essa questão, da mudança do Estágio da classificação de disciplina para atividade específica e o que colocaram num primeiro momento é que não veem com simpatia a mudança, levantando a questão do trabalho docente. Nós entendemos que o trabalho docente é o mesmo, porque o estágio do aluno é o mesmo. Eles levantaram dois aspectos de discussão: um é a questão da atribuição do docente junto ao aluno, e o outro é a questão da contabilização do trabalho docente, e estão caminhando com essa discussão. No FORLIC já tivemos um momento específico cuja temática foi o estágio obrigatório, nesse momento o que apresentamos e o que foi mais discutido foi a questão da estrutura organizacional, essa discussão do estágio dentro da 177/12, se o estágio se adequa ao que a resolução preconiza ou se vai haver mudança, especificamente para os cursos de licenciatura. Sobre a supervisão, a carga horária da disciplina não se modifica. O que estamos discutindo hoje é: como que aquela carga horária ficará, agora, em relação ao trabalho docente, porque nos cursos de bacharelado isso já está entendido. [...] Os cursos de licenciatura estão colocando que o professor fica toda a carga horária com alunos. Nós levantamos a discussão: até aonde os professores acompanham todos os seus alunos matriculados nas suas turmas todo aquele quantitativo de carga horária? Entendemos que não. O professor tem o planejamento para fazer o acompanhamento do aluno, mas ele não fica o tempo todo com o aluno. Quem fica o tempo todo com o aluno é o professor da escola, é o gestor da escola, por isso que para realizar estágio tem que ter o supervisor de campo, que é o profissional daquela profissão, no seu local. Então, o que nós questionamos é: numa turma em curso de licenciatura que tenha, por exemplo, 15 alunos, nos estágios III ou IV que são de 120 horas cada um o professor acompanha todas às 120 horas, dos 15 alunos, distribuídos nas diversas escolas? Pois, raramente nós temos escolas que caibam todos os 15. [Nesse caso] o curso precisa distribuir os 15 em escolas diferentes, e o professor precisa passar por essas escolas para dar o acompanhamento, dar retorno ao aluno, tirar dúvidas, avaliar o aluno. Então, estamos com essa discussão sobre a creditação da carga horária docente para o componente de estágio obrigatório. No momento ainda não posso lhe dizer como é que fica, nós estamos num período de possibilidade. (ENTREVISTA 05/ PROFA. GESTORA DO ESTÁGIO NA UFPI).

Na realidade acho muito pouco! Assim, o que altera é que a universidade agora se compromete em, por exemplo, ter um termo de compromisso assinado pelas partes, antes não se fazia isso. Levávamos o estudante para a escola, mas a escola não assinava nenhum termo de responsabilidade com eles. Há um seguro de vida caso aconteça alguma coisa com o aluno, cobre alguma eventualidade; a exigência desse convênio estabelecido com as instituições que vão oferecer estagiários. Antes existiam convênios com o Estado e Município, mas era coisa proforma, não tinha sentido, porque ninguém se incomodava se não tivesse, também. Mas, hoje esse convênio é exigido, a questão do termo de compromisso que ambas as partes assumem; a questão do acompanhamento do professor da universidade. (ENTREVISTA 06/ PROF^a ORIENTADORA DE ESTÁGIO /UFPI).

Muda! somente o formato para juntar num diploma só todas as normas que já funcionavam, ela [a resolução] não trouxe nada novo. Ela adequou à necessidade de funcionamento de um programa que foi implantado na instituição para que pudéssemos trabalhar com o ensino *on line*. Mas, essa norma do estágio que está na resolução, esse formato de carga horária, de quantos períodos, já existia! O que ela traz de diferente é o entendimento do estágio enquanto disciplina ou enquanto atividade, que eu não sei te esclarecer porque eu não fiz parte dessas discussão. Eu apenas fui convidada a analisar a proposta, analisei na época como professora do departamento, eu não estava mais como professora do estágio, colaborei como professora de departamento, fiz a minha proposta como contrapartida, mas não mudou em nada, ficou tudo como estava, e como estava, permanece. É por isso que nós estamos discutindo a atualização dessa norma, que já está com dois anos que foi implantada e, nessa discussão é que entra a participação, mas, isso vai ser feito de forma consultada, não podemos fazer porque queremos, mas temos que fazer a partir do que está escrito. Mas haverá consulta pública, tem um fórum que está tratando da necessidade das mudanças. Não temos nada definido, temos propostas para discutir [...] Para nós o estágio continua disciplina, ele é assim ofertado, ele é assim trabalhado, embora ele esteja institucionalizado como atividade[...] O nosso desejo é que a gente chegue a um consenso e a um entendimento de trabalhar conforme a exigência legal, mas de modo a atender, também, as exigências peculiares da atividade. (ENTREVISTA 07/ PROFA. GESTORA DO ESTÁGIO NA UFPI).

A última norma diz respeito a todos os cursos de graduação da UFPI e com relação ao estágio não teve alteração. Na realidade ela condensa todas as normas da graduação em um só documento, que é a Resolução 177/2012. E com relação ao curso de Pedagogia, nem foi contemplado. Até porque, depois que o curso de Pedagogia passou pela reformulação, em 2009, não teve mais nenhuma norma com relação ao estágio [no curso]. A norma ficou somente no projeto dos cursos, que também é o espaço onde se normatiza todos os componentes curriculares. Então, a única norma que a universidade tem hoje, com relação ao estágio para o curso de Pedagogia, é o Projeto do curso de Pedagogia, não há nenhuma outra. A resolução não faz nenhuma referência ao curso de Pedagogia com relação ao estágio, porque o que lá está posto é estágio de 400 horas que não corresponde ao estágio de Pedagogia. A resolução completou um ano [de existência] e está dito na própria que após um ano ela seria revista para verificar quais aspectos precisariam ser aprimorados e adequados. Então, acredito que com essa reformulação seja revisto, seja incorporado o estágio de curso da Pedagogia.

Sobre a caracterização do estágio como atividade, do meu ponto de vista não é para ter alterado a sua operacionalização, não é para ter alterada a concepção que se tem de estágio. A resolução classifica as atividades em coletivas e atividades individuais, e caracteriza o estágio como atividade coletiva [...] No estágio o professor não vai se encontrar com o aluno, não aqui na sala de aula da universidade, o professor vai se encontrar com o aluno na Educação Básica. E encontra-se com o aluno aqui, mas não faz um atendimento individualizado, ele faz um trabalho de socialização das experiências realizadas no estágio para refletir, pra discutir, para aprimorar as atividades no estágio. Então, não faz atividade individual, é uma atividade que é coletiva e que não muda a concepção de estágio, não é pra mudar. Atividade coletiva não é para mudar a forma como o professor está orientando seus alunos, não dispensa, em nenhum momento, a supervisão, porque uma das características do estágio é ter supervisão, se não houver supervisão não é estágio, o aprendiz precisa de alguém experiente para lhe orientar e acompanhar nas suas atividades. A universidade prima pela qualidade dos cursos, ela não coloca um aluno numa escola sem está dando acompanhamento e supervisão a esse trabalho. Inclusive, uma das questões que já ouvi foi: mas, como fica a carga horária do professor? Não muda nada em relação a carga horária do professor porque quem vai definir a carga horária do professor é o Projeto pedagógico. Se for a carga horária que é definida para o aluno o professor terá a carga horária igual a do aluno, não vai mudar, não interfere na qualidade, porque o projeto do curso, o NDE e o Colegiado do Cursos é quem vai dizer. Essa questão de deixar de ser atividade, deixar de ser disciplina, não chamar de disciplina e chamar de atividade, no meu ponto de vista não tem nenhuma implicação em termos de qualidade. A não ser se, que a diferença seja feita por quem for operacionalizar. Pelo texto da resolução que está posto, não há o que fazer diferente, na minha compreensão eu não vejo. (ENTREVISTA 10/ PROFA. GESTORA DO ESTÁGIO NA UFPI).

O que dizem os dados trazidos pelas entrevistas e pelo texto da legislação referentes ao Estágio Supervisionado na formação de professores na UFPI, situa-se no tempo presente, marcado pelas diferenças de pensamento entre gestores e professores envolvidos na prática do estágio, que vem gerando entraves entre instâncias internas da instituição, de modo que admitem a vivência de uma “certa zona de confusão” entre o proposto e o vivido, o que chega a ser caracterizado como “um momento de contrassenso, de retrocesso”, dizem os dados. Porém, nesse mesmo contexto estão latentes expectativas de efetivação dos propósitos da norma, por um lado, e de reversão dessa, por outro lado, cada uma no seu campo de atuação de forças até então opostas.

Com base nessa compreensão inicial, reafirmamos a intenção de, no decorrer das análises, estabelecermos diálogo entre as fontes dos dados – entrevistas e conteúdo da resolução -, os quais, após intensas e repetidas leituras agrupamos nas seguintes categorias: 1) Elementos de Introdução ao debate; 2) Estágio Supervisionado: feições do novo, no contexto da nova caracterização; 3) Movimentos instituintes: evidências e apostas.

As normas de atualização dos cursos de graduação da UFPI cumprem a função⁶⁵ de condensar em um só documento todas as legislações específicas internas à instituição, referentes a esse nível de formação, explica o Art. 1º da Resolução CEPEX/UFPI e corroboram as quatro professoras gestoras entrevistadas.

Os dados das entrevistas nos dão a conhecer a motivação para o feito, que diz respeito à necessidade institucional de adequar o gerenciamento do currículo acadêmico de graduação, até então existente, a um Sistema de Gestão Acadêmica *on line*, padronizado, importado de uma outra universidade. Essa tendência se inscreve na perspectiva de racionalização do trabalho, para o qual há que existir modelos-padrão no campo da produção econômica e respectivo gerenciamento, o que vem se aplicando indistintamente em outras áreas, a exemplo dos sistemas padronizados para gestão de serviços em educação.

Resguardados os pontos positivos dessas novas tecnologias, a elas se associam a exigência de uniformização, de padronização de atividades, metodologias e comportamentos, no campo político-pedagógico, que minam as condições de estabelecimento de sintonia entre objetivos meios e fins e, conseqüentemente, do alcance desses últimos, em processos de educação formal. Nesse contexto, nenhuma proposição e/ou manifestação é marginal, como mostram as análises seguintes, nas quais buscamos identificar e compreender o que representam as suas feições no contexto da nova caracterização do estágio supervisionado na formação de professores na UFPI.

Estágio supervisionado como atividade e não mais como disciplina. Esse é o mote das abordagens trazidas pelas professoras entrevistadas, algumas em defesa da nova caracterização, outras, em posicionamento contrário. Buscaremos, em nossa análise, elementos que colaborem para a leitura das entrelinhas da resolução, no que trata do objeto em estudo, cientes dos riscos inerentes a toda análise, que, ao tratar de um recorte da realidade, poderá se mostrar incompleta, parcial e incerta, como nos alerta, França (2012).

A Resolução CEPEX/UFPI 177/12 define o estágio supervisionado como “atividade acadêmica específica” (Art. 52). Para leitura e interpretação do conteúdo dessas definições, tomamos como referencial o próprio texto da norma, que classifica em quatro modalidades os componentes curriculares de estruturação didático-pedagógica: disciplinas, módulos, agrupamento e atividades acadêmicas específicas (Art. 34). Dessas, interessa-nos trazer em análise as definições em questão: Disciplina e atividade acadêmica específica.

⁶⁵ Art. 1º Esta resolução institui o Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e tem por finalidade consolidar, em um só diploma legal, a normatização acadêmica dos referidos cursos.

Art. 42 Disciplina é um conjunto sistematizado de conhecimentos a serem ministrados por um ou mais docentes, sob a forma de aulas, com uma carga horária semanal e semestral pré-determinada, em um período letivo e de acordo com o PPC.

§ 1º Só podem ser cadastrados como disciplinas os componentes curriculares em que sejam oferecidas aulas semanais em horário fixo ao longo do período letivo, com presença obrigatória do professor e dos alunos às aulas, não sendo permitido o cadastro como disciplinas componentes tais como estágios, trabalhos de conclusão de curso e outros componentes curriculares que fogem do modelo tradicional de disciplinas.

Art. 52 As atividades acadêmicas específicas são aquelas que, em articulação com os demais componentes curriculares, integram a formação do aluno, conforme previsto no projeto pedagógico do curso.

Art. 53 A atividade acadêmica específica é caracterizada obrigatoriamente por código, nome, carga horária discente, carga horária docente quando couber, pré-requisito, correquisito e descrição.

A análise dos dados, construídos a partir das entrevistas, indica que o uso das terminologias ‘atividade acadêmica específica’ para identificar o Estágio Supervisionado imediatamente contraposto a ‘disciplina’ como até então se conhecia o estágio, impactou o suficiente para que os professores dos cursos de licenciatura da UFPI rejeitassem o exposto pelo conteúdo literal da norma. Porém, o exposto nesse extrato de texto, a nosso ver, não substancia as tensões evidenciadas pelos dados. Desse modo, inferimos que não reside nos termos “disciplina ou atividade”, isoladamente, as razões geradoras do impacto a que nos referimos anteriormente. No entanto, nos extratos da norma transcritos acima, nos chama a atenção o fato da proibição do cadastro do estágio como disciplina (Art. 42, § 1º) e a indicação “quando couber” referindo-se à carga horária docente nas atividades acadêmicas específicas (Art. 53). Em relação à primeira, entendemos que proibir é sempre mais que proibir, uma vez que esse ato resguarda em si, via de regra, razões que não resistem a argumentos e/ou provas da realidade. E quanto à segunda, pelo fato de ser, em potencial, o ponto sensível do debate, porém, ainda sumariamente anunciado. O acréscimo de elementos para a nova caracterização se apresenta na sequência do texto da norma:

Art. 55 Quanto à forma da participação dos discentes e docentes, as atividades acadêmicas específicas podem ser de três tipos: I - atividade acadêmica individual; II - atividade de orientação individual; III - atividade especial coletiva.

Art. 59 As atividades especiais coletivas são as atividades acadêmicas específicas previstas no projeto pedagógico do curso em que um grupo de alunos cumpre as atividades previstas para aquele componente curricular sob a orientação ou supervisão de um ou mais de um professor da UFPI.

§ 1º São caracterizadas como atividades especiais coletivas o estágio supervisionado obrigatório orientado de forma coletiva

§ 2º As atividades especiais coletivas têm cargas horárias discente e docente definidas no PPC, podendo ser diferenciadas entre os dois, de acordo com especificidades da área.

Art. 60 Aplicam-se às atividades especiais coletivas os mesmos procedimentos e normas previstos para os componentes curriculares do tipo módulo, excetuando-se o fato que estas atividades, ao contrário dos módulos, contabilizam carga horária distinta para professores e alunos e permitem que, em determinados momentos, os professores e parte dos alunos possam não estar presentes à realização das atividades previstas para o componente curricular.

[...]

§ 2º Pode-se indicar mais de um professor responsável por uma turma de atividade especial coletiva, devendo a chefia da unidade responsável pela atividade indicar a divisão da carga horária docente entre os professores no ato do cadastramento da turma, seguindo, quando existente, orientação constante no PPC.

A leitura encadeada desses artigos da norma e respectivos parágrafos vão evidenciando o elemento da nova caracterização do estágio, que se apresenta como principal ponto de tensão, dividindo argumentos entre professoras orientadoras e professoras gestoras do estágio na UFPI. Somente uma dessas partilha das posições apresentadas também pelas professoras orientadoras, no que se refere à ameaça que essa nova caracterização do estágio oferece às condições do trabalho docente na instituição, de modo particular a prática de supervisão do estágio.

O *caput* do Art. 55 explicita que a forma de participação dos professores e estudantes é elemento característico da atividade especial coletiva, assim como das demais ali classificadas. Esse elemento novo na caracterização do Estágio Supervisionado delinea-se nos parágrafos seguintes, nos quais podemos conferir que fica facultada ao PPP do curso a atribuição de definir a carga horária docente e discente do estágio, podendo ser essa igual ou diferente entre estudantes e professores (Art. 59, § 2º), e logo na sequência, a norma fecha questão a respeito de diferenciar as atividades especiais coletivas daquelas classificadas como módulos, por terem as primeiras carga horária diferenciada entre estudantes e professores (Art. 60). Por fim, o texto do parágrafo segundo desse mesmo artigo indica a divisão de carga horária entre os professores que atuam juntos numa turma de atividade especial coletiva, ou seja, numa turma de estágio. Desta feita, insistimos na inferência de que a regulação da minimização, quantitativamente falando, da atuação de professores no estágio é, de fato, um elemento novo nas configurações do estágio trazido pela resolução em análise. A questão posta é amplamente problematizada pelas professoras entrevistadas, que questionam essa alteração, a exemplo do que traz a Entrevista 04:

Os professores do estágio do departamento [DMTE] entendem que transformar o estágio em atividade é uma forma, um mecanismo, que a universidade está tentando utilizar, lançar mão, para reduzir o número de professores no estágio, para que esses possam ser aproveitados em outras áreas. [...] Só que, o departamento responsável pelo estágio [nos cursos de licenciaturas] é totalmente contra, não aceita. Porque isso fere totalmente a natureza do estágio, a proposta, o objetivo, aquilo a que o estágio se propõe. [...] transformar o estágio em atividade, vai incidir diretamente na qualidade da formação do aluno. Então, hoje, no momento que se discute tanto a qualidade da formação de professores, pegar uma disciplina que é importantíssima, que está diretamente ligada à formação de professor, uma disciplina que tem uma natureza específica para articular essa formação de modo mais concreto na sala de aula, com a orientação de um professor mais experiente e transformá-la numa atividade, pela qual o aluno vai ser ele mesmo, unicamente responsável, sem nenhuma supervisão, sem nenhuma orientação, sem nenhum acompanhamento, isso é um tiro no pé, um contrassenso, um retrocesso. (ENTREVISTA 04/PROFA. GESTORA DO ESTÁGIO NA UFPI).

De acordo com os dados, a proposta trazida pela norma representa um mecanismo de dispersão (SANTOS, 1989) assumido no âmbito da gestão do currículo de formação que deforma a natureza do estágio em uma de suas principais características de estruturação, a supervisão; e por consequência coloca em cheque a qualidade da formação oferecida pelo curso. Esses mesmos aspectos, assumidos em outra perspectiva, são argumentados de forma que negam e/ou afastam, pelo menos verbalmente, os riscos apontados na entrevista 04, como segue na entrevista 10:

Atividade coletiva não é para mudar a forma como o professor está orientando seus alunos, não dispensa em nenhum momento a supervisão, porque uma das características do estágio é ter supervisão, se não houver supervisão não é estágio, o aprendiz precisa de alguém experiente para lhe orientar e acompanhar nas suas atividades. A universidade prima pela qualidade dos cursos, ela não colocar um aluno numa escola sem está dando acompanhamento e supervisão a esse trabalho. Inclusive, uma das questões que já ouvi foi: mas, como fica a carga horária do professor? Não muda nada em relação a carga horária do professor porque quem vai definir a carga horária do professor é o Projeto pedagógico (ENTREVISTA 10/ PROFA. GESTORA DO ESTÁGIO NA UFPI).

França (2012, p. 83), ao questionar o processo de elaboração de um dado Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, em relação ao Estágio Supervisionado, no que se refere ao que esse atende como determinantes: às experiências desenvolvidas ou à legislação, literalmente? Conclui que “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”.

Os dados da pesquisa, indicam a dimensão da complexidade e das contradições que envolvem as propostas de estruturação do estágio no curso. Por exemplo, não nos foi possível identificar pontos de equilíbrio entre o proposto sobre a atuação docente na prática do estágio e a permanência da prática de supervisão nos moldes como esta vem sendo desenvolvida nos dias atuais, e, menos ainda, se tomarmos como referência a perspectiva de experiências hodiernas que se pautam no estreitamento da relação interna entre os componentes curriculares do curso de formação, e externa, com as instituições nas quais o estágio se realiza.

Seguimos, no entanto, o entendimento de que a prática de supervisão demarca uma das especificidades do trabalho decente no estágio, cuja presença predomina na fala das professoras entrevistadas, ora explicitamente, ora subjacente aos seus argumentos. Porém, sem deixar dúvidas à nossa compreensão de que é, essencialmente, nesse elemento que incide o maior grau do desinvestimento proposto pela norma. O custo imediato aí implicado tem formato de tempo/carga horária docente, cuja proposta de redução oculta outras implicações igualmente graves, se assumirmos as especificidades do estágio enquanto atividade cuja realização exige a participação de outros sujeitos e a presença física de outros espaços institucionais. Zabalza (2014, p. 175), ao propor um programa de estágio articulado aos objetivos institucionais e do programa de formação geral do curso, e ainda condizente com a função que este componente cumpre no conjunto da formação, esclarece que

Um bom estágio custa mais do que uma matéria convencional, porém, em justa correspondência, se estiver bem organizado, costuma possuir uma relevância formativa superior àquela. Deixa-lo como um sub- produto ou um subcompromisso institucional o condena a escuros presságios como peça curricular (ZABALZA, 2014, p. 175).

Em sintonia com o pensamento do autor, inferimos que as contradições trazidas pelos dados são potencialmente ricas em conteúdo para o debate sobre as especificidades da prática do Estágio Supervisionado na formação de professores, evidenciam elementos outros de sua natureza e que em nada são reduzidos por uma ou outra terminologia. O que está em questão requer que aumentemos as lentes e alcancemos os não ditos da norma ou ao menos realcemos o foco sobre o que não pôde deixar de ser dito, por serem determinantes legitimados por experiências consolidadas historicamente, e em vias de consolidação dessa prática de modo exitoso na formação de professores. Colocamos, pois, esse foco para análise, paralelamente o conteúdo do *caput* do Art. 42 e do Art. 59 da resolução em análise, especificamente,

Art. 42 Disciplina é um conjunto sistematizado de conhecimentos a serem ministrados por um ou mais docentes, sob a forma de aulas, com uma carga horária semanal e semestral pré-determinada, em um período letivo e de acordo com o PPC

Art. 59 As atividades especiais coletivas são as atividades acadêmicas específicas previstas no projeto pedagógico do curso em que um grupo de alunos cumpre as atividades previstas para aquele componente curricular sob a orientação ou supervisão de um ou mais de um professor da UFPI.

As características colocadas em relevo para diferenciar uma “disciplina” de uma “atividade acadêmica específica” expõem em boa medida, no texto da norma, elementos característicos do estágio até então não reconhecidos como especificidades deste, por uma maioria de legisladores e por outros sujeitos que atuam nas demais disciplinas do curso, como sejam: o conteúdo do estágio se difere de “um conjunto sistematizado de conhecimentos a serem ministrados [...]”, essencialmente sob a forma de aula e predominantemente na universidade, como ocorre tradicionalmente com as demais disciplinas, pois o conteúdo do estágio é essencialmente definido pelo contexto onde se realizam as práticas, são vivências de natureza diferenciada, por se produzirem em outras atividades e que se diferem da aula convencional; a formação de grupos, a exigência de supervisão de professores da UFPI e a natureza “porta a fora”, que caracteriza o estágio, também lhes são específicos. E são exatamente esses conteúdos da contradição entre o dito, como reconhecimento da especificidade do estágio, o escrito, autocontraditório da norma, e o vivido, que se faz maior e mais complexo em relação aos demais elementos da contradição. Registros de experiências, como encontrado em Giglio (2011), Ostetto (2011), e outros, apresentam um elemento comum tomado como instrumento para superar situações similares a essa, a organização do trabalho pedagógico coletivo, sob a base da participação efetiva dos diferentes segmentos que atuam no planejamento, na execução e na gestão da prática do estágio no curso, como iniciativa coletiva e de gestão em diferentes espaços. Identificamos, nas entrevistas, abordagens que guardam expectativas nessa direção.

Há uma abordagem comum nas entrevistas relacionadas ao fato de essas novas configurações do estágio ainda não terem sido incluídas efetivamente no SIGAA, o que significaria em definitivo a institucionalização da norma. Porém, em relação ao entendimento das novas terminologias que caracterizam o estágio e a não inclusão deste novo formato no sistema de gestão já em funcionamento/SIGAA, pois tanto as opiniões quanto as expectativas se dividem, num tempo de possibilidades, com importantes evidências e apostas.

[...]. Nós somos contra, fomos contra. Já está na resolução, mas, ainda não foi implantada, ainda estamos contando a carga horária total [da disciplina] para o professor. Mas, a tendência é que em 2015 ela passe a vigorar como já está proposto na resolução. [ENTREVISTA 01/ PROF^a ORIENTADORA DE ESTÁGIO /UFPI].

Pode ser que haja alguma alteração mais a longo prazo. De imediato não alterou nada, ainda. [ENTREVISTA 02/ PROF^a ORIENTADORA DE ESTÁGIO /UFPI].

As mudanças que estão sendo postas aí, são mudanças que não perpassam pela discussão, pelo debate no conjunto dos professores de estágio. [ENTREVISTA 03/ PROF^a ORIENTADORA DE ESTÁGIO /UFPI].

[...] Essa é a proposta. Só que [até então] está em termos de proposta, ainda não foi finalizado nada. [...] Embora exista essa cláusula na resolução, ainda não foi concretizada, está no plano do papel. No momento, o que sabemos é que a resolução está sendo reformulada. (ENTREVISTA 04/ PROFA. GESTORA DO ESTÁGIO NA UFPI).

A execução acadêmica ainda está colocando os estágios obrigatórios na classificação de disciplina. Isso é descumprimento da norma [...] o adequado é caminhar para o cumprimento. Nesta perspectiva, a pró-reitoria, através dessa coordenação, aguarda em um tempo relativamente curto a execução, dessa forma [da norma], que os estágios obrigatórios saiam da condição de disciplina para a condição de atividade [...] No momento ainda não posso lhe dizer como é que fica, nós estamos num período de possibilidade. (ENTREVISTA 05/ PROFA. GESTORA DO ESTÁGIO NA UFPI).

Não temos nada definido, temos propostas para discutir [...] Para nós o estágio continua disciplina, ele é assim ofertado, ele é assim trabalhado, embora ele esteja institucionalizado como atividade[...] O nosso desejo é que a gente chegue a um consenso e a um entendimento de trabalhar conforme a exigência legal, mas, de modo a atender, também, as exigências peculiares da atividade. (ENTREVISTA 07/ PROFA. GESTORA DO ESTÁGIO NA UFPI).

A resolução completou um ano [de existência] e está dito na própria que após um ano ela seria revista para verificar quais aspectos precisariam ser aprimorados e adequados. Então, acredito que com essa reformulação seja revisto, seja incorporado o estágio de curso da pedagogia (ENTREVISTA 10/ PROFA. GESTORA DO ESTÁGIO NA UFPI).

O modo de organização e de desenvolvimento da prática do estágio no curso de Pedagogia da UFPI/Campus de Teresina até então inclui a participação dos professores orientadores da UFPI nas atividades de planejamento didático inicial, de supervisão no período de realização das práticas nas instituições campo, de socialização intermediária das experiências entre o grupo de estagiários, na UFPI, e de orientação para produção de registros, com fins de avaliação de rendimento escolar e de socialização.

As análises produzidas sobre esses aspectos, em nosso estudo, dão conta de que nesse formato o referido estágio se aproxima do que Zabalza (2014) define como modalidade distribuída e combinada, referindo-se ao modo de distribuição dos tempos e de lugar para realização do estágio, e de um modelo de ação institucional fundamentada na predominância da instituição formativa, referindo-se à centralização das decisões sobre o programa de estágio e da gestão deste na instituição formadora, ou seja, a participação das instituições parceiras no Estágio Supervisionado, em estudo, ainda se dá no nível da presença, segundo a classificação de Ferreira (2000). Inferimos que esteja posto um grande desafio a ser considerado por ocasião de revisão da estruturação do estágio no currículo do curso, talvez o maior deles, em se tratando dos desafios externos: construir uma relação equilibrada com reciprocidade de retorno entre as instituições, UFPI/escola, de modo que teoria e prática se traduzam em um par binário, com consequências para o aprofundamento da formação inicial dos futuros professores.

Retomamos essa referência para retornar à discussão e reafirmar nossa compreensão sobre o que está colocado como impasse trazido pela Resolução CEPEX/UFPI 177/12: a questão da atuação dos professores na prática do estágio. Desta feita, importa reaver também que de acordo com os dados trazidos nesta seção, a supervisão do estágio em campo, pelos professores da UFPI, ocupa em média 76% do trabalho docente na disciplina e, ainda assim, não deve se sobrepor, em termos de importância, às atividades iniciais de planejamento da prática de preparação da entrada dos estagiários nas instituições campo de estágio, as atividades intermediárias de orientação conjunta e muito menos aquelas de orientação para os registros e sistematizações da prática. O cumprimento da função formativa do estágio passa pelo desenvolvimento do conjunto articulado dessas etapas do trabalho docente no estágio. Decorrem dessa interpretação algumas questões: Em hipótese de redução da carga horária de trabalho docente no estágio haveriam necessariamente que ser escolhidas, priorizadas atividades em detrimento de outras. A quem caberia a escolha? Com quais critérios? Em função de que? Questões como estas poderão contribuir para examinar a proposta da norma, ainda em aberto, como mostram os dados, levando em conta que

A ausência de articulação entre os elementos responsáveis pela configuração do estágio supervisionado no curso de formação inicial gera outra problemática que 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 (FRANÇA, 2012 p.36)

Com essa compreensão é que interpretamos a importância desse tempo, de revisão das normas para o estágio do curso de Pedagogia da UFPI/Campus de Teresina/PI, e destacamos: 1) as evidências em relação aos posicionamentos distintos entre as professoras que atuam no DMTE e as professoras gestoras que atuam na PREG/Coordenação de Currículo e de Estágio Supervisionado e, conseqüentemente, expectativas diferentes em relação ao processo de discussão que se propugna e os encaminhamentos dele decorrentes. Para umas, as apostas estão no cumprimento literal da norma, para outras na abertura de debates sobre a questão com participação dos sujeitos que atuam no estágio, e para outras ainda, na reversão do texto proposto da norma. Nesse contexto, compreendemos que os espaços institucionais de debates anunciados como, por exemplo, o FORLIC, cumpre um papel fundamental neste cenário que sugere a ampliação do debate em torno da questão em tela, de modo a dar ouvidos, numa escuta sensível (MELO, 2008) à problematização dessas expectativas; que o diálogo e a participação, imbuídos do poder de decisão, devem ser os instrumentos de “todo fazer” metodológico (PIMENTA; LIMA, 2012) e, ainda, que o Projeto Político Pedagógico do curso deve constituir-se em espaço e instrumento de sistematização, do debate e, conseqüentemente, dos acordos possíveis na arena política do curso, nesse tempo presente de revisão das normas do Estágio Supervisionado.

CONCLUSÕES

A natureza relacional do Estágio Curricular Supervisionado no currículo de formação mostrou-se à nossa compreensão do início ao fim da investigação. Ainda que tenhamos cuidado da delimitação criteriosa do tema, a estruturação de um mapa de análises nos rendeu muitos esforços, pois, pela função que cumpre, o Estágio Supervisionado tem interfaces com todos os outros componentes do currículo e, do mesmo modo, com a prática pedagógica realizada em outros ambientes para além da universidade. Apanhar a complexidade dos movimentos que aí se tecem é algo possível apenas no plano didático de construção do texto e com essa finalidade, especificamente.

Com esse raciocínio e orientadas pelos objetivos geral e específicos da nossa investigação, propusemo-nos a respondê-los, apresentando elementos de estruturação e de desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado em dois eixos, no plano geral do currículo do curso e no plano de desenvolvimento didático da disciplina, construídos na relação que se dá entre normas, regulamentos e atuação de sujeitos dessa prática, em perspectiva de articulação das dimensões teórica e prática na formação inicial de professores.

Assim também, nesses dois eixos, apresentamos as nossas inferências, algumas questões em aberto trazidas no contexto da investigação, assim como, apontamentos sugestivos de outras possibilidades no campo da organização do estágio na formação inicial de professores. Cientes de que foram produzidas a partir de recortes de uma realidade e que, como tal, podem apresentar-se limitadas pelo contexto espaço-temporal, assim como pelas lentes e orientações teóricas sob as quais foram elaboradas.

O curso de Pedagogia da UFPI/Campus de Teresina-PI registra uma experiência de quatro décadas e, conseqüentemente, a prática do Estágio Supervisionado no curso. Ao longo de sua existência, o currículo do curso de Pedagogia da UFPI passou por três reformulações: em 1983, 2002 e 2009. A cada reformulação, o currículo citado serviu de base para a (re)organização desse mesmo curso nos demais *campi* da instituição, o que significa dizer que as inferências feitas em relação ao nosso objeto de estudo, no que trata das linhas gerais de orientações e normas internas relacionadas à prática do Estágio Supervisionado podem ser estendidas ao conjunto dos cursos da instituição.

A prática como componente curricular e prática do estágio, em análise, vêm pautando debates constantes e polêmicos no interior da UFPI, nos últimos anos. A intensidade das discussões deve-se, principalmente, e em grande medida, a interpretações que vêm sendo

dadas às modificações de normas internas relativas à organização e funcionamento dos cursos de graduação da instituição. A incidência do debate, no entanto, tem focado a prática do Estágio Supervisionado nos referidos cursos e, de modo particular, o processo de institucionalização deste, conteúdo e forma, no curso de licenciatura em Pedagogia.

A partir dos dados da pesquisa sobre a trajetória da prática no currículo do curso, em base documental, predominantemente, no âmbito da proposta geral do estágio e sobre o modo de organização e de desenvolvimento desta no âmbito da disciplina, podemos inferir que:

- ✓ A trajetória da prática no currículo do curso reflete o movimento de percepções políticas e sociais como determinantes na organização político-pedagógica da formação de professores, em cada período. A mobilização gerada em torno da avaliação Geral do curso 1994-2002, por um lado, e alternância entre acréscimos e decréscimos na presença da prática como componente curricular⁶⁶ e da prática do estágio no currículo, por outro lado, podem ser indicadores importantes das correlações de forças no campo da definição de modelos de currículo como política de formação de professores.
- ✓ A reformulação do Currículo do Curso em 2002 representou mudanças na estrutura do mesmo, de modo que se registra aí a maior presença da prática do estágio no curso, além de um importante deslocamento em relação ao lugar desta naquele, que passou a ser ofertada no decorrer do curso, em alternância com a prática e pesquisa em educação. Contudo, as referências daquele modelo ficaram restritas ao PPP do Curso, reformulado seis anos mais tarde, de modo que não encontramos nos documentos analisados nenhuma menção a possíveis efeitos daquele no processo de formação, o que nos leva a concluir que *o novo* naquela reformulação não teve tempo suficiente para legar sistematização da experiência.
- ✓ A ampliação da presença de prática, no currículo na trajetória de reformulações deste do curso, é fato, o que favoreceu um dado equilíbrio, quantitativamente falando, em relação aos componentes teóricos e teórico-práticos. Porém, não houve, até então, incidência dessas alterações na articulação entre as práticas como componentes curriculares e o Estágio Supervisionado, no interior do curso e nem na potencialização da relação universidade-escola-universidade, no contexto do Estágio Supervisionado.

⁶⁶ Terminologia impressa pelas DCN de 2002.

- ✓ O modo de organização e desenvolvimento do estágio no curso, distribuído e combinado no tempo e centrado na instituição formadora, quanto à organização e planejamento, guarda influência de diferentes concepções, que vão desde a aproximação com os fundamentos de uma prática que busca proporcionar aos estudantes momentos de observação e de atuação em situações reais de trabalho pedagógico docente e reflexão sobre este, com alternância de tempos entre instituições campo de estágio e universidade, até restrição da participação dos sujeitos daquelas no planejamento da prática e, por consequência, do grau de corresponsabilidade e comprometimento daquelas com o programa de estágio.
- ✓ Resguardados os esforços de teorização e de sistematização da prática do estágio nos cursos de licenciatura da UFPI, a ressonância destes na regulamentação interna do estágio deixa escapar as especificidades dessa prática no curso de Pedagogia, de modo que esta se apresenta carente de normatização específica, entendida aqui como instrumento pelo qual o programa curricular torna-se público, (re)conhecido por todos os sujeitos que nele atuam e cujo registro cria condições de argumentação com efeito para a melhoria na formação dos estudantes. O que consta nas normas atuais diz respeito tão somente aos procedimentos para solicitação de redução de carga horária, quando o estagiário já exerce a profissão e à indicação de realização da prática em espaços não escolares.
- ✓ A classificação do estágio como atividade especial coletiva pode ser lida como uma contradição importante:
 - Por um lado aponta elementos substanciais para a discussão sobre o que é específico na prática do estágio, que pode ser estendido: a) ao modo de organização deste componente curricular sob perspectiva de dois programas de formação distintos, da instituição formadora e da instituição campo de estágio, que apresentam demandas, interesses e culturas também distintos; b) ao modo de registro, de sistematização e de avaliação diferenciados, dados os objetivos de aprendizagem que se situam no campo da experiência e da reflexão desta; c) à exigência de orientação e de supervisão, com a intrínseca necessidade de diálogo entre as instituições envolvidas, em função dos objetivos da prática, da formação, e do que dela decorre como colaboração recíproca entre as instituições, e de modo particular da Universidade em relação às escolas de Educação Básica;

- Por outro lado, a perspectiva de redução da atuação docente nessa prática, de modo particular, nas atividades de orientação e de supervisão trazidas no texto da norma é redutora do potencial da prática do estágio como eixo articulador do currículo de formação, pois implica diretamente a redução do trabalho docente na realização do estágio;
- ✓ A supervisão, portanto, aparece como a questão central do debate, e não se trata tão somente do fator tempo, mas de se conceber a prática de supervisão e de orientação como atividades definidoras da estrutura do estágio. Por meio destas é que ocorre a aproximação, o contato direto da universidade com as escolas de Educação Básica, o que favorece as condições dos professores orientadores de estágio na UFPI, no sentido de conhecerem e interagirem, por meio do estágio, com a realidade daquelas e dos professores supervisores de estágio nas escolas, fazendo com que estes tenham motivação para colaborarem efetivamente na realização do estágio. A supressão e/ou redução dessa atividade curricular coloca em questão a qualidade da formação oferecida, atravessada pelas condições de trabalho docente no estágio;
 - ✓ Há tensões importantes advindas do foco na gestão do estágio no âmbito da PREG/Coordenações e das resistências ao comprometimento ainda maior das condições de supervisão deste, no âmbito do DMTE. Essa relação pode ser administrada a favor da potencialização do estágio no curso com a instituição da prática de planejamento participativo;
 - ✓ O tempo presente é profícuo para publicização do debate em pauta. Há espaços importantes já instituídos no curso, como as assembleias departamentais e os encontros de socialização das práticas de estágio realizadas pelos estudantes no final de cada período letivo e no conjunto das licenciaturas, como o FORLIC. As ampliações da participação de pessoas dos diferentes segmentos do programa de estágio, assim como a qualificação dessa participação, podem ser indicadores de qualidade da prática e do alcance dos objetivos curriculares desta predefinidos, coletivamente. O tempo presente é, como na fala de uma das professoras entrevistadas, “um tempo de possibilidades”;
 - ✓ O fato de o estágio se desenvolver, essencialmente, fora da universidade requer que se pense o modo das relações que vêm se estabelecendo entre os diferentes sujeitos dessa prática. Isso o torna mais complexo e lhe atribui natureza diferenciada do modo de organização de disciplinas convencionais. Trata-se, portanto, de colocar em discussão

a estrutura do estágio com seu modo específico de organização, desenvolvimento, registro e sistematização, expostos a interesses e compreensão de outras pessoas que estão em espaços de educação formal, e em alguns casos não formais, diferentes, mas com a tarefa de colaborar numa prática comum, a formação de novos professores/pedagogos;

- ✓ As sucessivas mudanças de lugar e tempo do estágio no currículo do curso não foram suficientes para modificar a forma de organização didática dessa prática. Porém, o envolvimento dos professores supervisores e orientadores de estágio na realização deste o legitima. Há indicadores importantes de alinhamento a uma concepção de prática como lugar de aprendizagem inicial da docência que favorece ao estudante refletir sobre a escolha da profissão. Porém, esses sinais ainda não influenciaram a proposição de novas relações baseadas na participação efetiva de professores das escolas campo de estágio, nem de professores de outras disciplinas do currículo, no planejamento do estágio;

O processo pelo qual se produziu a pesquisa revelou-se rico em aprendizagens. De modo que interessa-nos compartilhar, com base no estudo realizado e em sintonia com as inferências trazidas no texto acima, o que nos ocorreu em termos de pensamento, sugestivo, em relação à organização da prática do estágio no Curso:

- ✓ Ao nosso ver as instâncias de gestão do estágio no curso de Pedagogia da UFPI, a exemplo da PREG/Coordenadorias, DMTE e Coordenação do estágio no próprio curso, devem promover a discussão sobre essa prática, de modo contínuo, sistemático e que contemple a participação de todos os segmentos nela envolvidos. A especificidade do estágio, sua função formativa, modo de organização, e ainda, as relações interinstitucionais que nele se estabelecem, entre outros, são pautas importantes para discussão;
- ✓ A caracterização do estágio como atividade específica especial coletiva, trazida pela resolução CEPEX/UFPI 177/12, pode ser assumida por aqueles que até então reagem à denominação, como aporte para discutir a natureza do estágio, que cabe bem nessa classificação, sem, com isso, abrirem mão de problematizar a tendência de precarização submersa ao texto da norma;
- ✓ O nível de participação aqui sugerida requer que os professores e gestores do estágio na UFPI reconheçam os professores das escolas de Educação Básica como sujeitos de conhecimentos, e os incluam como participantes das atividades nas quais discutem a

concepção do modelo de estágio e os acordos para realização deste nas escolas, o acompanhamento e avaliação das atividades dos estudantes estagiários, a coautoria de produções dos estagiários levadas aos encontros de socialização, semestralmente, e outras atividades de formação contínua que resultem da cooperação entre universidade e escola, no âmbito do projeto de Estágio Curricular Supervisionado;

- ✓ As demandas das escolas de Educação Básica onde os estágios se realizam, se tomadas como ponto de partida, fundamento político pedagógico e conteúdo de planejamento da prática do estágio supervisionado; poderão contribuir para a ressignificação deste no contexto da formação.
- ✓ O Estágio Supervisionado em espaços não escolares, se revisto em relação aos tempos e lugares no currículo, de modo que dispensem o revezamento de práticas em instituições escolares e não escolares numa mesma disciplina; poderá lograr melhor aproveitamento pelos estudantes estagiários e condições de orientação pelos professores.
- ✓ A potencialização de alternativas para realização da prática de planejamento participativo no âmbito da disciplina, como forma de superar os limites impostos pelo planejamento didático ainda individualizado, continua sendo uma aposta importante.

Por fim, trazemos neste texto, outras questões que foram suscitadas no contexto da investigação as quais poderão servir como indicativos para estudos futuros, de aprofundamento teórico na área, referentes a: sistematização das experiências do estágio no âmbito da instituição e a colaboração destas para a produção de normatização desta prática no interior da UFPI; política de cooperação/retorno/contrapartida da UFPI em relação às escolas campo de Estágio Curricular Supervisionado; e relação do estágio com outras políticas de iniciação à docência e à pesquisa, a exemplo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que ocupa o mesmo espaço, em se tratando de instituições campo de realização, ainda que de natureza diferenciada em relação ao currículo obrigatório.

Isto posto, encaminhamo-nos para a finalização desta tese, cientes de que as leituras, interpretação e análises aqui apresentadas sobre a estrutura, organização e desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado no curso de Pedagogia da UFPI/Campus de Teresina-PI não são as únicas possíveis, de modo que nos importa dispô-las para diálogos com outras interpretações, outros olhares sobre nossa pesquisa e seus achados, nesse *tempo de possibilidades*.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Germaine E. de; EVANGELISTA, Armstrong M. (Orgs.). **Manual do estágio supervisionado**: diretrizes gerais para o desenvolvimento dos estágios supervisionados das licenciaturas da UFPI. Teresins: EDUFPI, 2012.

ALMEIDA, Elmir de; GOMES, Marineide de O.; TINÓS, Lúcia S. “Portfólios de aprendizagem: autonomia, corresponsabilização e avaliação formativa na formação de professores. In: GOMES, Marineide O. (Org.). **Estágios na formação de professores**: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Loyola, 2011. p. 201-222.

ANDRÉ, Marli. A jovem pesquisa educacional brasileira. **Diálogo educacional**. Curitiba. v. 06, n.19, p.11-24, set./dez. 2006.

ARAUJO, Raimundo D. de. **O acompanhamento do estágio supervisionado no curso de pedagogia**: um diálogo com as concepções e as condições de trabalho dos supervisores. Tese (Doutorado em Educação). 135f. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba/UNIMEP, 2015. 190p.

Disponível em:

https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/18082015_135143_raimundodutradearaujo_ok.pdf. Acessado em: 15.08.2016.

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

AROEIRA, Kalline P. Estágio supervisionado e possibilidades para uma formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola. In: ALMEIDA, Maria I.; PIMENTA, Selma G. (Orgs.). **Estágios supervisionados na formação docente**: educação básica e educação de jovens e adultos. São Paulo: Cortez, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1977.

BARRETO, Elba S. de S. Universidade e Educação Básica: lugares e sentidos da formação de professores. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José V. de; SILVA, Maria A. da. (Orgs.). **Universidade e Educação Básica**: políticas e articulações possíveis. Brasília: Liber Livro, 2012. p.179-197.

BEHRENS, Marilda A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BISSOLI DA SILVA, Carmem S. da. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e identidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

BORSSOI, Berenice L. **Tensões e possibilidades do Estágio Curricular Supervisionado como potencializador da formação e da perspectiva política do Pedagogo**. 297 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

BRZEZINSKI, Iría. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas: São Paulo, 1996.

CARNEIRO, Waldeck [et.al]. **Movimentos instituintes em educação**: políticas e práticas. Niterói: Intertexto, 2010.

CARVALHO, Antonia D. F. (Org.). **Perspectivas de avanços dos cursos de licenciatura da UFPI**. Teresina: EDUFPI, 2012.

CARVALHO, Maria V. C. de. O curso de pedagogia da UFPI: retrospectiva histórica e desafios atuais. **Linguagens Educação e Sociedade**, Teresina, n. 4, p. 17-26, 1999.

CHAVES, Iduína M. B.; COSTA, Valldelúcia A. Práticas instituintes de gestão democrática: pensares e fazeres da coordenação do Curso de Pedagogia/UFF/Niterói 2003-007. In: CARNEIRO, Waldeck [et.al]. **Movimentos instituintes em educação**: políticas e práticas. Niterói: Intertexto, 2010.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/evolucao-1980-a-2007> Acessado em: 25.09.2015

CUNHA, Luiz A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Francisco Alves, 1975.

CYRINO, Marina. **Formação inicial de professores**: o compromisso do professor-colaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado. 233 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita, Rio Claro, 2012.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007.

FERREIRA, Naura. C. Gestão Democrática da Educação para uma Formação Humana: conceitos e possibilidades. In: Revista **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 167-177, fev./jun. 2000. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2130> Acessado em: 0.03.2016.

FORTES, Brenda G. **O Estágio Curricular Supervisionado como campo de conhecimento pedagógico**. 140p. Universidade do Estado do Pará, 2012.

FRANÇA, Sandra S. A. **Políticas para formação de professores**: reflexões sobre o estágio supervisionado do legal ao real. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) 135p. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2012.

FRANCO, Maria A. S; LIBANEO, José C; PIMENTA, Selma G. As dimensões constitutivas da pedagogia como campo de conhecimento. **Educação em foco**. Belo Horizonte, n. 17, p. 55-78, jul/2011.

_____. **Pedagogia como ciência da educação**. 2 ed. São Paulo Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. 18 ed. São Paulo:Loyola, 2010.

GARCIA, Regina L.; ALVES, Nilda. Sobre formação de professores e professoras: questões curriculares. In: LIBÂNEO, José C.; ALVES, Nilda. (Org.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. p, 489-510.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George (editores). **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som: um manual prático**. 7 ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2008.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S. de S. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIGLIO, Célia M. B. et all. Residência pedagógica: diálogo permanente entre a formação inicial e a formação contínua de professores e pedagogos. In: GOMES, Marineide O. (Org.). **Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão**. São Paulo: Loyola, 2011. p. 15- 46

GOERGEN, Pedro L. Teoria e prática: problema básico da educação. In: REZENDE, Antonio M. de (Org.). **Iniciação teórica e prática às ciências da educação**. Petrópolis: Vozes, 1979. p. 23-34.

HUBBERMAN, A.M. **Como se realizam as mudanças em educação**.subsídios para o estudo da inovação.São Paulo: Cultrix, 1973.

LIBÂNEO, José C. **Pedagogia e pedagogos, para que?** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
_____; Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, José C.; ALVES, Nilda (Orgs.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 35-60.

LIMA, Maria S. L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. In: **Revista Diálogo Educacional**, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008.

LIMA, Maria S. L; ROEIRA, Kalline Pereira. O estágio curricular em colaboração, a reflexão e o registro reflexivo dos estagiários: um diálogo entre a universidade e a escola. In: GOMES, Marineide O. (Org.). **Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão**. São Paulo: Loyola, 2011. p. 117- 133.

LINHARES, Célia. O sonho não acabou: movimentos instituintes na educação brasileira. In: CARNEIRO, Waldeck [et.al]. **Movimentos instituintes em educação: políticas e práticas**. Niterói: Intertexto, 2010. p. 11-32.

MACIEL, Emanuela M. **O Estágio supervisionado como espaço de construção do saber ensinar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Teresina: 2012

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MELO, Geovana F. Estágio na formação inicial de professores: aguçando o olhar, desenvolvendo a escuta sensível. In: SILVA, Lázara C. da; MIRANDA, Maria I. (Org.). **Estágio supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008. p. 85-113.

MENDES, Bárbara M. M. **A prática de ensino e o estágio supervisionado na construção de saberes e competências didático-pedagógica: o caso da UFPI**. 359 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

MIZUKAMI, Maria da G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, António. As ciências da Educação e os processos de mudança. IN: PIMENTA, Selma Garrido. (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 2001. p. 71-106.

OSTETTO, Luciana E. Deslocamentos, aproximações, encontros: estágio docente na educação infantil. In: GOMES, Marineide de O. **Estágio na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão**. São Paulo: Loyola, 2011. p. 79-98.

PERES, L.M. Os caminhos e os desassossegos no tornar-se professor (a). In: OLIVEIRA, V.F. (Org.). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2006. p.49-65.

PIMENTA, Selma G; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

____; GHEDIN, Evandro. (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

PLAISANCE, Éric; VERGNAUD, Gérard. **As ciências da Educação**. São Paulo: Loyola, 2003.

POPPE, Maria da C. M.. **Sentidos de Prática em Currículo de Curso de Pedagogia**. Dissertação (mestrado). 139 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRJ/Rio de Janeiro. 2011

RAYMUNDO, Gislene M. C. **Prática de ensino e estágio supervisionado: eixos articuladores da formação inicial dos professores da educação básica**. 230p. Tese (Doutorado em Educação/Curriculo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

REIS, Ana D'arc L. dos. **O estágio supervisionado como locus formativo: diálogo entre professor experiente e professor em formação**. Dissertação (Mestrado em Educação). 149 f. Centro de Ciências da Educação. Teresina: 2013.

RIBEIRO, Maria L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Campinas: Autores associados, 2007

RIOS, Teresinha A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de S. Da idéia de universidade à universidade de ideias. In: **Revista crítica de Ciências Sociais**, nº 27/28 junho de 1989.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHNEIDER, Marilda P. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação básica: das determinações legais às práticas institucionalizadas**. 209.p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2007.

SILVA, Kátia A. C. P. C. da. Universidade e escola de educação básica: lugares formativos possibilitando a valorização do profissional da educação. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José V. de; SILVA, Maria A. da. (Orgs.). **Universidade e Educação Básica: políticas e articulações possíveis**. Brasília: Liber Livro, 2012. p.199-212.

SILVA, Maria A. da. (Orgs.). **Universidade e Educação Básica: políticas e articulações possíveis**. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 179 -197.

SILVA, Shirlane M. B. da. **O estágio supervisionado na formação do pedagogo: saberes e fazeres construídos no espaço da sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Educação). 127f. Centro de Ciências da Educação. Teresina: UFPI, 2013.

SOARES, Maria do S. **O estágio supervisionado na formação de professores: sobre a prática como locus da produção dos saberes docentes**. Dissertação (Mestrado em Educação). 156 fls. Centro de Ciências da Educação. Teresina: 2010

STAKE, Robert E. **Pequisa qualitativa: como as coisas funcionam**. Disponível em <http://www.larpsi.com.br/media/mconnect_uploadfiles/x/d/xdw.pdf>. Acessado em: 10 de março de 2014.

VASCONCELOS, Cintia S. de. **Possíveis contribuições do estágio curricular supervisionado para a construção da identidade profissional de professor**. 115p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, 2011.

VASCONCELOS, Eduardo M. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar: epistemologia e metodologia operativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VÁZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ZABALZA, Miguel A. **O estágio a as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

Documentos consultados

ANFOPE. Análise da versão preliminar da proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em curso de nível superior. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Recife.pdf>>. Acessado em: 24/03/2015.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.005 de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e da outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acessado em 23 de março de 2015.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 11.788 de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 26 set. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 16. maio. 2006, seção 1, p.11

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2 de 04 de março de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível Superior. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 04 de março de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da educação básica, em nível superior, Curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 04. mar. 2002, seção I, p.8.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9394 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 23 dez 1996.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e da outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm. Acessado em 24 de abril de 2015.

BRASIL. Presidência da República. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acessado em: 09 de março de 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão/CEPEX. **Resolução n. 177 de novembro de 2012.** Aprova a atualização das normas de funcionamento dos cursos de graduação da UFPI e das outras providências. Teresina, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão/CEPEX. **Resolução n. 201 de 08 de setembro de 2009.** Aprova alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação – Licenciatura em Pedagogia/UFPI. Teresina, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão/CEPEX. **Resolução n. 22/09 de 04 de março de 2009.** Dispõe sobre estágio obrigatório, no âmbito da UFPI. Teresina, 2002

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão/CEPEX. **Resolução n. 199/03 de 20 de novembro de 2003.** Estabelece as normas gerais do Estágio Curricular Supervisionado de Ensino e institui a sua duração e carga horária. Teresina, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão/CEPEX. **Resolução n. 190/02 de 16 de dezembro de 2002.** Aprova proposta de reformulação curricular do Curso de Pedagogia. Teresina, 2002

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão/CEPEX. **Resolução n. 105/00 de 29 de agosto de 2000.** Aprova Proposta de Alteração da Prática de Ensino para os Cursos Regulares de Licenciatura Plena desta Universidade, com vista a operacionalização da Resolução nº 068/00 CEPEX. Teresina, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão/CEPEX. **Resolução n. 098/00 de 02 de agosto de 2000.** Estabelece número de vagas para oferta de disciplina. Teresina, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão/CEPEX. **Resolução n. 068/00 de 29 de maio de 2000.** Altera a resolução nº 084/95 – CEPEX, estabelecendo a carga horária de 300 (trezentas) horas/aula para o Estágio Supervisionado/Prática de Ensino, nesta IFE. Teresina, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão/CEPEX. **Resolução n. 084/95 de 23 de outubro de 1995.** Regulamenta o Estágio Supervisionado sob a forma de Prática de Ensino, componente dos Cursos de Licenciatura Plena da Universidade Federal do Piauí. Teresina, 1995.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão/CEPEX. **Resolução n. 047/91 de 19 de novembro de 1991.** Modifica a Resolução que regulamenta o Estágio Curricular da UFPI. Teresina, 1991.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão/CEPEX.
Resolução n. 060/90 de 11 de novembro de 1990. Altera, em caráter experimental, a estrutura formal da Disciplina Prática de Ensino de disciplinas Pedagógicas do Curso de Pedagogia. Teresina, 1990

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão/CEPEX.
Resolução n. 040/90 de 21 de junho de 1990 Disciplina o funcionamento do Estágio Curricular nos Cursos da UFPI. Teresina, 1990

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão/CEPEX.
Resolução n. 006/84 de 13 de julho de 1984 Disciplina o funcionamento do Estágio Curricular nos Cursos da UFPI. Teresina, 1984

APÊNDICE A - Ficha de dados/ prof. orientadoras de Estágio do Curso de Pedagogia da UFPI/Campus de Teresina, nos períodos 2013.2 e 2014.1

Nome completo _____

Contatos: telefone: _____ e-mail _____

Idade em anos completos _____

Tempo de atuação (c/ vínculo efetivo) no Curso de Pedagogia da UFPI _____

Tempo de atuação na orientação de estágio Supervisionado nUFPI _____

Formação acadêmica	Nível	Área de concentração
	Graduação	
	Mestrado	
	Doutorado	

Liste, se possível, as escolas nas quais você orientou estagiários nos períodos de 2013.2 e 2014.1

Estágio	Período 2013.2	2014.1
	Escola/outra instituição	Escola/outra instituição
I		
II		
III		
IV		

Teresina (PI), ____/____/2005.

Assinatura

APÊNDICE B -Roteiro de entrevista com prof. orientadoras de estágio do Curso de Pedagogia da UFPI/Campus de Teresina, nos períodos 2013.2 e 2014.1

- 01 Como a Sra. se tornou professora da disciplina de estágio no Curso de Pedagogia? (Fez escolha? Há critérios para escolha?)
- 02 O Curso oferece estágio em instituições não escolares?
- 03 A Sra. orienta quantos estagiários por período letivo? Como tem sido a experiência de orientação com essa quantidade de estagiários?
- 04 Fala para mim sobre a proposta geral (curricular) do Estágio no Curso de pedagogia da UFPI/Campus de Teresina
- 05 O que o programa de Estágio, do Curso de Pedagogia da UFPI, propõe aos estagiários realizarem no período em Período de estágio (gestão ou ensino)?
- 06 Os estudantes estagiários costumam solicitar sua colaboração? Se sim, quais as solicitações mais frequentes?
- 07 Como é feita a avaliação do Estágio?
- 08 Há participação dos professores e gestores que recebem estagiários [...] na elaboração do Plano de Estágio do Curso? No que são solicitados? Em que e de que modo participam?
- 09 Houve, nos últimos 5 anos, alguma mudança na forma de organização e desenvolvimento do Estágio na UFPI e/ou na escola que mereça ser destacada? Se sim, quais?
- 10 Como se dá a relação entre o estágio e as demais disciplinas do Curso? Os professores das demais disciplinas tem algum envolvimento com o estágio?
- 11 As novas normas de funcionamento dos Cursos de Graduação da UFPI (Resolução CEPE/UFPI 177/12) alteram as normas anteriores referentes ao estágio curricular supervisionado no Curso de pedagogia? Se altera, em que ?
- 12 Na sua compreensão, qual o papel do Estágio na formação inicial de professores?
- 13 Considerações livres

APÊNDICE C - Ficha de dados/ prof. de Escolas-campo de Estágio do Curso de Pedagogia da UFPI/Campus de Teresina, nos períodos 2013.2 e 2014.1

Nome completo _____

Contatos: telefone(s): _____ e-mail: _____

Idade em anos completos _____

Tempo de atuação na Educação Básica: Educação Infantil _____

Anos iniciais do EF _____

Há quanto tempo recebe estagiários do Curso de Pedagogia da UFPI? _____

Formação acadêmica	Nível	Área de concentração
	Graduação	
	Mestrado	
	Doutorado	

Teresina (PI), ____/____/2015

Assinatura

APÊNDICE D - Roteiro de entrevista com prof. de Escolas-campo de Estágio do Curso de Pedagogia da UFPI/Campus de Teresina, nos períodos 2013.2 e 2014.1

- 01 Há quanto tempo (períodos letivos) a Sra. recebe estagiários do Curso de Pedagogia em sua sala de aula?
- 02 O que o programa de Estágio, do Curso de Pedagogia da UFPI, propõe aos estagiários realizarem no período em que estão na escola?
- 03 Quais atividades os estagiários realizam, efetivamente, no período em que estão na escola?
- 04 Os estudantes estagiários costumam solicitar sua colaboração? Se sim, quais as solicitações mais frequentes?
- 06 Na sua opinião o que a universidade, através dos professores de estágio, esperam da sua participação como professora orientadora do Estágio na Escola?
- 07 Do que lhe é proposto como orientadora do estágio na escola, o que realmente é possível ser feito?
- 08 Como é feita a avaliação do Estágio?
- 09 A Sra. já participou de algum momento coletivo (UFPI e escola) para discussão e encaminhamentos (acertos/combinados/acordos) sobre o estágio? Se sim, como se deu? Se não, por que?
- 10 A sra. já fez (ou costuma fazer) sugestões de modificação, acréscimo, supressão ou inclusão de algo novo em relação ao Estágio Supervisionado na UFPI? Se fez, em que momento ocorreu? Quais foram as sugestões? Houve algum retorno?
- 11 Houve, nos últimos 5 anos, alguma mudança na forma de organização e desenvolvimento do Estágio na UFPI e/ou na escola que mereça ser destacada? Se sim, quais?
- 12 Na sua compreensão, qual o papel do Estágio na formação inicial de professores?
- 13 Considerações livres

APÊNDICE E - Ficha de dados/ professoras gestoras de atividades diretamente relacionadas ao Estágio Curricular⁶⁷ no Curso de Pedagogia da UFPI/Campus de Teresina.

Nome completo _____

Contatos: telefone: _____ e-mail _____

Idade em anos completos _____

Tempo de atuação (c/ vínculo efetivo) no Curso de Pedagogia da UFPI _____

Tempo de atuação na função [de ...] _____

Formação acadêmica	Nível	Área de concentração
	Graduação	
	Mestrado	
	Doutorado	

⁶⁷ Professoras coordenadoras de Currículo e de Estágio Curricular na UFPI; Profa. coordenadora do Curso de Pedagogia UFPI/Campus de Teresina e Profa. Pró-Reitora de Graduação da UPI.

APÊNDICE F - Roteiro de entrevista com professoras gestoras de atividades diretamente relacionadas ao Estágio Curricular⁶⁸ no Curso de Pedagogia da UFPI/Campus de Teresina.

- 01 O PPP do Curso de Pedagogia deste Campus, de Teresina, passou por duas reformulações recentes em 2002 e 2009. Há atualmente quantos currículos/fluxogramas em funcionamento no Curso?
- 02 O que, em relação ao Estágio supervisionado, foi pautado por ocasião dessas reformulações ?
- 03 Como está estruturado, atualmente, o Estágio supervisionado no Curso de Pedagogia da UFPI, no Campus de Teresina? (aspectos curriculares e de gestão)
- 04 Há um Plano comum para o Estágio supervisionado no Curso? Quais características?
- 05 Quem participa da elaboração do Plano? De que modo
- 06 Qual a relação entre o Estágio supervisionado e as demais disciplinas do Curso?
- 09 As novas normas de funcionamento dos Cursos de Graduação na UFPI (CEPEX/PI, 177/2012) alteram as normas anteriores referentes ao Estágio Curricular Supervisionado nos Cursos de Pedagogia? Em que?
- 10 Na sua compreensão, qual o papel do Estágio Supervisionado na formação inicial de professores?
- 11 Considerações livres

⁶⁸ Professoras coordenadoras de Currículo e de Estágio Curricular na UFPI; Profa. coordenadora do Curso de Pedagogia UFPI/Campus de Teresina e Profa. Pró-Reitora de Graduação da UPI.

APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE eu, _____, portador(a) do RG _____, em pleno exercício dos meus direitos, declaro meu aceite em participar da pesquisa que resultará na Tese de Doutorado de Maria do Socorro Soares, Registro. nº. 112229603 sob orientação da Profª. Dra. Monique Andries Nogueira. Do mesmo modo, declaro estar ciente do seguinte:

- A pesquisa tem como objetivo investigar o modo de estruturação e de desenvolvimento do Estágio Curricular supervisionado no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí/UFPI – Campus de Teresina, no contexto de implementação de novas normas de regulamentação deste na instituição, com foco na articulação das dimensões teórico-prática na formação inicial de professores.
- É livre e voluntária a iniciativa de participação na referida pesquisa e de autorização das informações prestadas para uso restrito da mesma.
- Poderei recusar-me a participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento da realização da pesquisa ora proposta, não havendo qualquer penalização ou prejuízo a mim.
- Será garantido sigilo da minha identidade enquanto colaborador(a) da pesquisa
- Não me caberá assumir qualquer ônus financeiro como participante voluntário(a)
- Em caso de dúvida ou solicitação de esclarecimento, poderei contatar a pesquisadora pelo telefone (89) 9925 3747/Tim.
- Ao final da pesquisa se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma.

Desta forma, para fins de formalização do meu consentimento em relação à participação na pesquisa supra referida, dato e assino o presente TCLE, em duas vias de igual teor, ficando de posse de uma delas.

Teresina (PI), ____/____/2015

Assinatura do(a) Participante

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE H – Ementas das disciplinas de Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia
do Campus Ministro Petrônio Portela – Teresina/PI

Estágio supervisionado I: Planejamento e Gestão da Educação

EMENTA:

Vivências dos procedimentos administrativos na escola. Acompanhamento do processo de elaboração, execução e avaliação de planos, programas e projetos na escola e em instituições educativas não formais. Acompanhamento do processo de gestão pedagógica, administrativa e financeira da escola. Apanhamento e análise das ações de formação continuada executadas na escola. Interação com as instâncias existentes na escola (núcleo gestor, conselho escolar e de classe, associações de pais, grêmios e outros). Participação em atividades que visem à integração escola-comunidade.

Estágio supervisionado II: Planejamento e Gestão da Educação

EMENTA:

Vivências dos procedimentos do cotidiano administrativos dos sistemas estadual e municipal de educação. Experiência em administração educacional. Conhecimento e vivência de práticas de administração e planejamento educacional em espaços de atuação profissional de pedagogos. Acompanhamento e análise das políticas propostas pelos sistemas para a formação continuada dos profissionais da educação (gestor, professor e demais trabalhadores da educação). Planejamento, execução e avaliação de atividades dos pedagogos em instituições educativas não-formais (ONGs, Associações Comunitárias, movimentos sociais, empresas e outros).

Estágio supervisionado III: Educação Infantil

EMENTA:

Trabalho pedagógico na Educação Infantil: espaços escolares e não-escolares. Observação do tempo/espaço na Educação Infantil. Relações: criança/criança e adulto/criança. Construção da Cultura Infantil. Atividades de ensino orientadas e supervisionadas na Educação Infantil: espaços escolares e não-escolares.

Estágio supervisionado IV: Ensino Fundamental-anos iniciais

EMENTA:

Trabalho Pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Observação do tempo/espaço nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Atividades de ensino orientadas e supervisionadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental: espaços escolares e não-escolares.