

# O ESTÁGIO CURRICULAR: PROPOSTAS PARA SUA RESSIGNIFICAÇÃO A PARTIR DA VISÃO DO ALUNO DE PEDAGOGIA

*PROPOSALS FOR REFRAMING THE CURRICULAR TRAINING PLACEMENT,  
BASED ON THE VIEWS OF PEDAGOGY STUDENTS*

*LA PRÁCTICA CURRICULAR: PROPUESTAS PARA SU RESIGNIFICACIÓN A  
PARTIR DEL PUNTO DE VISTA DEL ALUMNO DE PEDAGOGÍA*

**Maria de Fátima Ramos de Andrade**

Doutora em Comunicação Semiótica pela PUC/SP. Docente do Programa de Mestrado em Educação da UNICID.

**Ana Silva Moço Aparicio**

Doutora em Linguística Aplicada pela UNICAMP.

**Célia Maria Haas**

Doutora em Educação pela PUC/SP. Docente do Programa de Mestrado em Educação da UNICID.

Programa de Mestrado em Educação  
Universidade da Cidade de São Paulo (UNICID)  
São Paulo – SP – Brasil

**Endereço:**

Rua Honório Maia, 145, Tatuapé, São Paulo  
CEP 03072-000

**E-mails:**

mfrda@uol.com.br  
anapario@uol.com.br  
celiamhaas@uol.com.br

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo principal colocar em discussão a atividade de estágio curricular. Para tal, inicialmente, apresenta-se uma breve história de como essa atividade vem sendo tratada na legislação brasileira, bem como o conceito de estágio que se defende. Por último, apresentam-se os resultados de uma pesquisa realizada em curso de Pedagogia em que se procurou, por meio das respostas a entrevistas com alunos do curso, identificar elementos para a ressignificação do estágio curricular. Os resultados da pesquisa evidenciam principalmente que a real inserção do estagiário no contexto escolar só será possível com um tempo maior de permanência na escola e com um trabalho em parceria da universidade e da escola, com o professor regente assumindo também a responsabilidade pela formação do futuro professor.

**Palavras-chave:** Ressignificação do estágio. Formação docente. Pedagogia.

**Abstract:** This paper discusses the activity of supervised student teaching placement. It presents a brief history of

how this activity has been treated in the Brazilian legislation, and the concept of supervised teaching placement defended in this work. It then presents the results of a survey conducted in a pedagogy course, in which we sought through the responses to interviews with students of the aforementioned course, to identify elements for the resignification of the supervised teaching placement. The results of the survey show, in particular, that real insertion of the trainee in the school context is only possible with a longer stay in the school, with the university and the school working in partnership, and with the teacher assuming responsibility for the education for future teachers.

**Keywords:** Resignification of the supervised teacher training placement. Teacher training. Pedagogy.

**Resumen:** El presente artículo tiene como objetivo principal colocar en discusión la actividad de práctica curricular. Para ello, inicialmente, se presenta una breve historia de cómo viene siendo tratada esa actividad en la legislación brasileña, así como el concepto de práctica que se defiende. Por último, se presentan los resultados de una investigación realizada en el curso de Pedagogía, en el que se procuró, por medio de las respuestas a entrevistas con alumnos del curso, identificar elementos para la resignificación de la práctica curricular. Los resultados de la investigación ponen en evidencia principalmente que la real inserción del estudiante en prácticas en el contexto escolar solo será posible a través de un tiempo mayor de permanencia en la escuela y con un trabajo en conjunto de la universidad y de la escuela, con el profesor regente de la clase asumiendo también la responsabilidad por la formación del futuro profesor.

**Palabras clave:** Resignificación de la práctica. Formación docente. Pedagogía.

O estudo intitulado *Professores do Brasil impasses e desafios*<sup>1</sup>, coordenado por Gatti & Barreto (2009), ofereceu um balanço da situação relativa à formação de professores para a Educação Básica no Brasil. A pesquisa indicou que as disciplinas referentes aos conhecimentos relativos à formação profissional específica pouco exploram seus desdobramentos em termos de práticas educativas. Em relação aos estágios curriculares, o estudo sugere que:

(...) os estágios ou são considerados como uma atividade à parte do currículo, o que é um problema, na medida em que devem se integrar com as disciplinas formativas e com aspectos da educação e da docência, ou sua realização é considerada como aspecto meramente formal. Além disso, as observações largamente difundidas sobre o funcionamento dos cursos de Pedagogia nos autorizam a sugerir que a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas. (GATTI & BARRETO, 2009, p.120).

Apesar de ser uma exigência das Diretrizes Curriculares de Formação de professores, outro problema detectado na análise realizada por Gatti e Barreto (2009) das ementas das disciplinas voltadas à formação profissional específica é a pouca articulação da universidade com as instituições de Educação Básica e os sistemas de ensino estadual e municipal. Como se sabe, essa desarticulação é um aspecto que compromete a formação para o magistério: como o aluno da graduação não tem um espaço de fato na escola, ele apenas contempla as ações que ocorrem na sala de aula. Em relação a isso, o documento aponta que:

(...) não há propriamente projeto ou plano de estágio, nem sinalizações sobre o campo de prática ou a atividade de supervisão dos mesmos. Uma observação final: a escola, enquanto instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar. (GATTI & BARRETO, 2009, p. 155).

Além disso, o estudo apontou que, nas disciplinas referentes aos conhecimentos relativos à formação profissional específica, predominam enfoques que buscam fundamentar os conhecimentos de diversas áreas, mas pouco explicitam seus desdobramentos em termos das práticas educacionais. O documento também aponta que muitas ementas empregam frases genéricas que não permitem identificar conteúdos específicos. Quando algumas instituições propõem o estudo dos conteúdos de ensino associados às metodologias, ainda assim, o fazem de forma panorâmica e pouco aprofundada. Os estágios, por sua vez, "mostram-se fragilizados, constam nas propostas curriculares sem planejamento e sem vinculação clara

com os sistemas escolares, e sem explicitar as formas de sua supervisão” (GATTI & BARRETO, 2009, p. 259).

De modo geral, a complexa mediação entre teoria e prática, conforme o estudo, parece não se realizar adequadamente, tal como já vêm apontando, há algum tempo, inúmeros estudos sobre o assunto. Essa separação entre teoria e prática explicitada no estudo evidencia o quanto ainda se pensa e se age de forma fragmentada: o que se ensina não é relacionado ao campo da prática. O estágio como espaço de formação poderia ser um campo para a construção de relações e de um trabalho partilhado. Os estágios se constituiriam, assim, em espaços problematizadores, instigantes, avaliadores, enfim, ponto central das práticas de formação profissional, seja por parte dos professores formadores do curso, da universidade ou dos sujeitos em formação. Seriam, então, espaços para ações que contribuíssem para a construção do conhecimento prático. Consoante essas ideias, o estágio deveria propiciar a unidade e o diálogo entre teoria e prática, tomando a realidade escolar como objeto de conhecimento e de pesquisa, “como referência, para, a seguir, estabelecer-se idealmente a realidade que se quer” (PIMENTA, 2008, p.183). Contudo, apesar de estar presente na legislação, ainda se constata a dificuldade da realização de um estágio que colabore na formação docente.

Com vistas a identificar aspectos que contribuam para uma ressignificação do estágio curricular, buscou-se ouvir alunos do Curso de Pedagogia de uma Universidade pública municipal paulista, na qual a pesquisadora atua como docente desse curso. Acredita-se que dar voz aos licenciandos, além de ser uma forma mais democrática para se atingir o nosso objetivo com a pesquisa, é essencial, pois a percepção do estagiário é de quem vai para a escola e se depara com uma série de questões que nem sempre são consideradas/explicitadas no campo da teoria.

Neste artigo, buscou-se, então, apontar aspectos importantes na construção de uma proposta de estágio que colabore efetivamente na constituição de um professor mais qualificado. Para isso, apresentou-se, primeiramente, uma breve história de como essa atividade vem sendo tratada na legislação brasileira, bem como o conceito de estágio que se defende. Na sequência, realizou-se uma análise de relatos dos alunos, coletados a partir de entrevista semiestruturada. Por fim, apresentaram-se aspectos essenciais para se repensar a atividade de estágio nas Licenciaturas.

## A LEGISLAÇÃO E O LUGAR DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: UM POUCO DA HISTÓRIA

Uma legislação mais específica para a formação do professor no Brasil tem início no final do século XIX, com a Escola Normal destinada à formação do professor dos anos iniciais. Entretanto, a preocupação com a formação de professores para o ensino secundário só foi ocorrer no começo do século XX. Com o início do processo de industrialização, começou a ser exigido do trabalhador que ele tivesse mais escolaridade. Essa exigência fez com que o campo educacional repensasse também a formação do professor.

Para atender a essa demanda, nos anos de 1930, a partir da formação dos bacharéis (três anos), haveria mais um ano (3+1) para a licenciatura/formação do professor do ensino secundário. É interessante observar que esse mesmo formato foi aplicado ao curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, “destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, formar professores para as Escolas Normais” (GATTI & BARRETO, 2009, p.37).

O regime militar na década de 60 fez com que ocorressem algumas modificações no campo educacional e, por sua vez, na legislação. A Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971) alterou a estrutura de ensino: os denominados ensinos primário e médio passaram a ser respectivamente chamados de primeiro grau e segundo grau. Com essa nova estrutura, a Escola Normal desaparece “e a formação que elas proviam passa a ser feita em uma Habilitação do ensino de segundo grau chamada Magistério” (GATTI & BARRETO, 2009, pg. 38).

A partir da década de 80, tomavam corpo movimentos – em âmbito federal e estadual – de valorização da profissão docente. Entre as propostas do MEC, pode-se destacar o projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), elaborado em 1982 e colocado em prática um ano depois. Seu objetivo foi o de redimensionar a Escola Normal, propondo condições adequadas à formação de profissionais para docência.

No CEFAM, com a duração de três anos, os alunos cursavam período integral e recebiam bolsas para realizar trabalho de monitoria nas séries iniciais do ensino fundamental. Eles recebiam uma formação geral e pedagógica. Com a descontinuidade desse projeto no âmbito do MEC, as bolsas passaram a ser financiadas, em alguns estados, com recursos dos respectivos governos.

Mesmo com uma avaliação considerada adequada, o projeto CEFAM sofreu descontinuidade. Esses centros, que eram responsáveis por uma formação em nível médio, acabaram sendo fechados. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 9.394, de dezembro de 1996, estabelece, no artigo 62, que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em licenciatura, em graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, sendo admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries iniciais do ensino fundamental, a oferecida nos cursos normais. (BRASIL, 1996)

Logo, a partir dessa lei, a Escola Normal foi pouco a pouco desaparecendo, sendo o CEFAM do Estado de São Paulo o último programa do tipo a ser extinto. A LDB de 1996 estipula a exigência de nível superior para os professores da Educação Básica.

Após a aprovação da LDB, o Conselho Nacional de Educação (CNE) assumiu a responsabilidade de definir as diretrizes curriculares para todos os cursos de graduação no país. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica em nível superior foram estabelecidas por meio das Resoluções CNE/CP n.1/2002 e CNE n. 2/2002, que apresentaram os princípios, os fundamentos e os procedimentos a serem considerados. No artigo 3, dentre os princípios que devem nortear o preparo de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades educacionais, destaca-se a “competência como concepção nuclear na orientação do curso” (BRASIL, 2002).

O documento evidencia, portanto, uma preocupação com a construção de competências, com o saber fazer, tendo a teoria como suporte. Na análise de Pimenta:

Ao colocar as competências como núcleo da formação, [o documento] reduz a atividade docente a um desempenho técnico. A inovação no discurso das competências sugere um escamoteamento da concepção tecnicista, característica dos anos 70 do século passado, que trata o professor como reproduzidor de conhecimentos (2008, p.85).

Pensou-se haver uma preocupação – o que se considera bastante saudável – de se articular a teoria e a prática como princípio. Vê-se que se trata de algo importante. Concorda-se com a autora, quando diz que o termo “competência”, por ser polissêmico, é aberto a várias interpretações e que talvez esse aspecto tenha contribuído para diversas interpretações.

Além disso, nos Art. 12 e 13 das Diretrizes Curriculares, veem-se as seguintes preocupações:

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

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

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

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

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

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

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

§ 3º O estágio obrigatório, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado 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. (BRASIL, 2002).

Esse trecho leva a pensar sobre a necessidade de se preparar a ação do docente para as situações práticas de sala de aula. Portanto, vê-se como uma proposição positiva. Será que se está, de fato, preparando nossos alunos para o exercício da prática pedagógica? Parece que se continua distante dessa articulação/realização.

Outro aspecto que merece menção é o fato de o diálogo com a escola, na qual o estagiário irá atuar numa perspectiva de colaboração, só ocorrer em raríssimas exceções, embora o inciso terceiro do artigo 13 aponte a sua necessidade. Enfim, o documento parece apontar preocupações importantes para a formação do professor que ainda não foram resolvidas. Reafirma-se aqui, que, ao evidenciar a importância do conhecimento prático, não se vê dissociado do teórico.

Por último, é importante ressaltar orientações mais recentes das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia – CNE/CP Nº 1, DE 15 de maio de 2006. Nesse documento, está explícito que o curso de 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. Nesse sentido, o curso de Pedagogia deveria articular a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da Educação. As funções a serem exercidas, por mais que tenham aspectos comuns, têm as

suas especificidades. A formação proposta para o profissional da educação do curso de Pedagogia é abrangente, exigindo, então, uma nova concepção da docência e da licenciatura.

O curso de Licenciatura em Pedagogia tem a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, sendo assim distribuídas: 2.800 horas dedicadas às atividades formativas, tais como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, entre outras; consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos; 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, como iniciação científica, extensão e monitoria (BRASIL, 2006).

No artigo 8º, tem-se a apresentação da forma como o estágio deve ser direcionado:

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

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica. (BRASIL, 2006).

Como viabilizar o que está sendo proposto? Essa questão continua sendo um desafio. A junção de todas as tarefas a serem incorporadas pelo aluno da Pedagogia num curto espaço de tempo – em média os cursos de Pedagogia têm a duração de três anos – ainda é algo a ser construído. Todas as atribuições exigidas ao pedagogo pedem tempo para ser construídas: processos a vivenciar, conhecimentos teóricos e práticos a articular, além de uma postura investigativa e crítica. Além disso, a realização do estágio exige tempo e uma relação mais próxima com as escolas, tanto as públicas quanto as privadas.

## ALGUMAS DEFINIÇÕES: O QUE É ESTÁGIO

A dicotomia teoria e prática tem sido um dos temas mais presentes nas discussões a respeito da educação. *Na prática a teoria é outra ou o que aprendemos na universidade é muito diferente*: são duas falas recorrentes entre alunos do curso de Pedagogia nos quais se atua. Tais falas levam a pensar que o curso de Pedagogia não consegue fundamentar teoricamente a prática do professor e nem toma a prática como subsídio para a fundamentação teórica (PIMENTA, 2008).

O estágio deveria se caracterizar como um espaço de relações entre o que se aprende e o que se observa, um espaço de aprimoramento do olhar investigativo; um espaço para se criarem alternativas de ensino nas quais os conhecimentos teórico e prático não fossem dois elementos separados, mas compusessem um único objeto de conhecimento.

Ao se conceber o estágio como espaço de reflexão/investigação, propiciam-se condições para que os alunos se tornem futuros professores preocupados em pesquisar. Como se sabe, ninguém nasce pesquisador. Saber pesquisar também é um conteúdo que deveria ser ensinado nos cursos de Pedagogia. Assim, o estágio como espaço de ações a serem observadas, registradas e refletidas, enfim, lugar para a construção do conhecimento prático poderia ser um exercício para a formação do professor pesquisador.

O contato com as situações reais das escolas – mediado pela postura problematizadora e investigativa – é, pois, fundamental para a formação dos futuros professores. A observação e o registro das práticas que nelas ocorrem possibilitarão ao aluno da graduação a articulação entre teoria e prática. Nesse sentido, o contexto escolar passa a ser visto como um lugar complexo, que merece ser analisado a partir dos referenciais teóricos estudados na universidade. O momento do estágio poderia proporcionar aos estagiários o exercício da pesquisa: ao compreender o modo como o conhecimento é produzido e distribuído terão mais elementos para se assumirem como atores/produtores dos processos educacionais.

Para que o estágio possa ser esse espaço de construção de conhecimento, algo é fundamental: o estabelecimento de um diálogo entre a escola e a universidade. Sem esse diálogo, tudo que foi dito/defendido fica apenas no discurso escrito. Como o aluno relacionará o que vê na escola e o que discute na universidade, se não pode ver e ler “as entrelinhas” do que está sendo observado? Para vê-las será necessário que fique um determinado tempo na escola e que tenha possibilidades reais de registrar os eventos que lá ocorrem.

Nesse sentido, o estágio deveria ser um espaço de investigação das práticas pedagógicas, uma atividade teórica instrumentalizadora da práxis. Essa perspectiva propõe a reflexão a respeito das relações entre algo que é inseparável: o conhecimento teórico e o conhecimento prático. Pimenta defende o estágio nesta perspectiva:

(...) envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender. Envolve experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola.(...) Envolve a habilidade de leitura e reconhecimento de teorias presentes nas práticas pedagógicas das instituições escolares. Ou seja, o estágio assim realizado permite que se traga a contribuição de pesquisas e o desenvolvimento das habilidades de pesquisar. (2008, p.56).

Nesse sentido, o estágio não se caracteriza como um espaço para o aluno observar as boas práticas com a finalidade de copiá-las, e muito menos de colocar em prática apenas a teoria que está sendo incorporada. Seria sim um espaço, como já visto, para que se fizessem relações entre o que se aprende e o que se observa, um espaço de aprimoramento do olhar investigativo; seria um espaço para se criarem alternativas de ensino nas quais conhecimento teórico e prático não fossem dois elementos separados, mas compusessem um único objeto de conhecimento.

## O QUE OS ALUNOS PENSAM SOBRE O ESTÁGIO: ALGUMAS CONSTATAÇÕES

Os relatos aqui considerados foram coletados a partir de uma entrevista semiestruturada que se realizou com 10 alunos de Pedagogia de uma Universidade Municipal paulista, entre 2012 e 2013. Vale ressaltar que a seleção desses alunos se deu em função de não terem realizado qualquer outra forma de estágio no Ensino Fundamental que não fosse o curricular. Isso porque muitos alunos do curso realizam estágios remunerados ou participam de programas de iniciação à docência como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Capes, por exemplo. Nossa intenção era que os alunos não tivessem qualquer interferência de outras formas e concepções de estágio docente no Ensino Fundamental.

Como roteiro provisório para as entrevistas, elaboraram-se as seguintes questões:

1. Poderia falar a respeito de sua experiência de estagiar?
2. O que a experiência de estagiar contribuiu para a sua formação docente?

3. Como você foi acolhido na escola quando realizou os estágios obrigatórios do seu curso?

4. O que você mais aprendeu ao realizar as atividades de estágio propostas no curso?

5. Como a criança aprende?

As entrevistas foram feitas na própria instituição, gravadas em áudio. Todos os nomes dos alunos foram ocultados, tendo a sua identidade preservada. As informações verbais advindas das entrevistas foram transcritas na íntegra e submetidas a leituras repetidas para a seleção dos trechos de falas com informações pertinentes aos propósitos da pesquisa.

Sabe-se que, mesmo antes de iniciar a análise dos dados coletados – é importante que se diga –, o pesquisador tem algum conhecimento e compreensão do problema proposto, não apenas pela sua experiência pessoal/profissional, mas também por seus referenciais teóricos. Compactua-se com a afirmação de Szymanski (2008, p.71), quando a autora diz que a análise dos dados coletados é o processo que possibilita a “explicitação da compreensão do fenômeno pelo pesquisador”. Portanto, foi no momento da análise que se avançou no entendimento do problema proposto.

Após as transcrições das falas, fez-se o levantamento de aspectos que as entrevistas mostraram como mais significativos para os objetivos da pesquisa e selecionaram-se para a análise os trechos de relatos representativos desses aspectos.

Com o intuito de conhecer um pouco mais os alunos participantes da pesquisa, solicitou-se que respondessem, antes da entrevista, um questionário relativo ao perfil do aluno com questões sobre: idade, quando e onde realizou o ensino médio, renda mensal, qual semestre da Pedagogia estava cursando, experiências prévias de atuação docente em sala de aula, expectativas com a realização do estágio curricular.

Resumidamente, a partir das respostas dadas, pode-se afirmar que os alunos, na sua maioria, são jovens do sexo feminino, estudaram em escola pública, no período noturno, têm uma renda entre mil a dois mil reais e trabalham como auxiliares em escolas de educação. Além disso, quando indagados sobre as expectativas da realização do estágio, mostraram interesse em conhecer práticas de ensino e em relacionar o que estão aprendendo no curso (teoria) com a prática.

Após leitura rigorosa e exaustiva das falas dos alunos nas entrevistas, identificou-se, dentre outros aspectos, *a relação teoria e prática* como o

principal, conforme evidenciam os trechos a seguir que se selecionou para a análise.

Ao analisar as respostas dadas a respeito da experiência de estagiar no Ensino Fundamental, constatou-se que, para os alunos, essa experiência permitiu que entrassem em contato com fenômenos da sala de aula, inclusive para afugentar a expectativa (ansiedade/medo) do que é sala de aula. As respostas a seguir ilustram esses aspectos:

**(1)** *Foi gratificante, porque a gente tem o **contato** com os alunos e tem o dia a dia de aula O estágio deveria ser bem mais horas, m... Mais do que são – apesar fazer uma hora todo dia durante o meu período de estágio... Você só tem aquele horário predeterminado todos os dias. São dias diferentes, tem atividades diferentes, mas você não tem o **contato** com o conteúdo integral, então fica a desejar.* (Aluna A)

**(2)** *É. Você tira um pouco o stress, você sabe como é que é a sala...* (Aluna B)

**(3)** *Ter uma noção de que a diversidade na sala de aula é muito grande e que você tem que trabalhar mesmo individualmente, coletivamente, dependendo da necessidade da criança... Utilizar todos os seus meios, técnicas, a didática que você aprendeu pra poder fazer com que essa sala ande...* (Aluna C)

**(4)** *Achei a professora bem atenciosa com os alunos; é preocupada com o aprendizado deles.* (Aluna D)

Os alunos não demonstraram ter se aproximado de questões mais complexas de aprendizagem. A palavra “contato” na primeira fala não significa que a aluna tenha estabelecido uma relação mais concreta tanto com o professor quanto com os alunos.

Outro aspecto a que os alunos se referem a respeito de sua experiência no estágio é com a possibilidade que essa atividade permite “conhecer” a sala de aula “desconhecida” (*tira um pouco o stress*) e os recursos (*meios, técnicas, didática*) que podem ser utilizados em uma aula.

Além disso, a terceira fala evidencia uma atitude bastante comum que ocorre com alunos no estágio: a observação/avaliação do aspecto afetivo do professor para com os alunos, sem um olhar mais aprofundado para aspectos da relação ensino-aprendizagem.

Os alunos disseram também que conheceram “algo” ao realizarem o estágio. Pode-se traduzir esse “algo” como sendo uma ideia que tentam construir com essa atividade. Entretanto, eles não conseguiram exemplificar esse conhecimento. Parece que esses alunos, por ficarem pouco tempo em sala de aula, tiveram poucas oportunidades de relacionar o que estavam estudando na

universidade com os eventos observados. Pode-se identificar esse aspecto nos trechos a seguir retirados das respostas dos licenciandos, quando indagados a respeito do que mais aprenderam ao participarem do estágio:

**(5)** *Então, as atividades foram poucas... Assim, o contato maior meu foi pouco. A atividade com que eu mais tive contato durante essa uma hora foi a lúdico. Eu ensinei a trabalhar de um jeito diferente. Eu dei as minhas ideias, ela aceitou e inseriu com as 'criança'. (Aluna A)*

**(6)** *Era uma escola assim: era uma escola com pavilhões... Então, assim, a sala... Era um pavilhão, não... Porque não era uma sala, eles misturaram... Eles juntaram três salas. Então, era um espaço de três salas juntas... Eles trabalharam... É... Baseado no projeto da Escola da Ponte. Então o espaço da sala era muito grande. Então, assim, para mim, acabava sendo muito cansativo. Eu conversava com as crianças e elas também achavam um pouco cansativo, porque, assim, eram 'muita' 'criança', eram cem crianças num espaço. Então eram cem crianças conversando. Porque eram os grupos de trabalho. (Aluna B)*

**(7)** *O que eu mais aprendi ao estagiar?... Foi... Essa experiência mesmo de ter vivido ali, vendo o trabalho das professoras porque antes eu só tinha essa experiência teoricamente. Foi ver na prática mesmo como as coisas acontecem... Eu vi algumas práticas, porém eu não lembro. (Aluna D)*

**(8)** *O que eu mais aprendi... Eu acho que foi isso: conhecer as crianças e perceber um pouco a capacidade delas. Não subestimar a capacidade delas, que a gente acha que eles não têm a capacidade de chegar num ponto que se quer. (Aluna E)*

As respostas revelam que um dos obstáculos foi o pouco tempo em sala de aula. Mesmo com uma carga horária prevista em lei (trezentas horas) sendo exigida dos estagiários, ao se interpretar as respostas dadas sobre os seus aprendizados, pode-se constatar que processos mais longos são necessários à consolidação de bons aprendizados. Dessa forma, um dos obstáculos é o fator tempo em sala de aula. Mesmo quando o estágio consegue estabelecer uma boa relação com o professor regente, ele necessita de um tempo maior em sua sala, pois só assim conseguirá fazer boas relações entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático.

Ao completarem a frase *o que mais mudou para mim, com a experiência do estágio, foi...*, eles não afirmaram que houve mudanças significativas; mostraram, sim, preferência por atuar na Educação Infantil por se sentirem seguros nesse nível de ensino. Cumpre lembrar que muitos dos alunos atuam na Educação Infantil como auxiliares. As falas a seguir ilustram essa afirmação:

**(9)** *A maneira que eu gosto de trabalhar, que eu gosto de desenvolver, é mais adequada para Educação Infantil. Foi isso que mudou... Acabou até reforçando a ideia de que eu gosto mais da Educação Infantil. (Aluna A)*

**(10)** *O que mais mudou para mim...? Ensino Fundamental é diferente. Porque nesse estágio eu percebi que não é... Não é como qualquer escola. Então, assim, por mais que, às vezes, os professores não estavam tão, assim envolvidos com a ideia, a direção estava. Então isso foi isso. (Aluna C)*

**(11)** *Foi essa preocupação com o aprendizado dos alunos. (Aluna D)*

**(12)** *Foi conhecer, entender como funciona o Ensino Fundamental. Porque é muito diferente da Educação Infantil. Essas crianças com a idade... Crianças maiores... Como é que é esse universo? Como é esse universo. Talvez perder um pouco esse medo, receio. Não sei se conseguiria, porque eu acho que agora eu tenho uma ideia de como que é. (Aluna E)*

Pode ser que o estágio para esses alunos tenha sido uma oportunidade para conhecerem o Ensino Fundamental, mas não, ainda, para assumirem futuros cargos nesse contexto. Logo, parece que o curso de Pedagogia reforça muito mais a identidade docente no campo da Educação Infantil do que no Ensino Fundamental.

Para Dubar (2005, p.25), "o indivíduo nunca constrói sua identidade sozinho: depende tanto do julgamento dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é produto das sucessivas socializações." Nesse sentido, para o aluno da graduação, o curso, o estágio, os seus aprendizados, as suas experiências e as vivências dentro e fora da universidade colaboram na construção de sua identidade docente. É na atuação em vários contextos que ele vai se constituindo professor.

O trabalho partilhado/colaborativo possibilita aos envolvidos no processo – o professor regente, o estagiário e o aluno do Ensino Fundamental – olhares diferenciados sobre as práticas que estão sendo produzidas, o que tornaria o processo mais consistente para todos os participantes.

Indagados sobre *como definem o que é ensino a partir da experiência do estágio*, os alunos parecem mostrar, em suas respostas, um entendimento de que a ação do professor parece ser uma ação secundária. Algumas respostas reforçam essa afirmação, como se pode verificar nos trechos a seguir:

**(13)** *Então, a criança aprende através de cópias. Como que eu vou dizer? Você é um espelho. Se você é um espelho que reflete coisas boas, ela vai aprender, ela vai ter o conhecimento. Agora, se você é uma pessoa que só fala só fala, ela não vai guardar muita coisa, ela vai ficar distraída. E eu escolhi a área da Educação, porque eu acho que eu posso mudar um pouquinho. (Aluna A)*

**(14)** *Eu acho que a criança aprende... Muito sozinha, em muito. Em muitos momentos, assim... A gente dá... Eu acredito que o professor, a escola, o mundo dá, assim, as ferramentas, entendeu? Assim, final, que seria o conhecimento, ela chega nisso muito sozinha. Eu comecei a perceber isso na Educação Infantil. A ideia, para mim, a escola é isso: ela dá as possibilidades, mas não resolve pelo aluno, entendeu? (Aluna B)*

**(15)** *Na minha visão, a criança aprende com muito estímulo... Ah... Muita insistência, também. Porque, às vezes, tem criança que já quer desistir... E você tem que estimular ela e insistir bastante, acreditar nela, que ela pode. Fazer com que ela acredite nisso, para que ela possa criar uma confiança nela mesma pra ela poder aprender. Eu acho que isso é primordial pra que a criança aprenda, na minha visão. (Aluna C)*

**(16)** *Eu acho que cada um tem o seu... O seu tempo, e cada um compra um... Um caminho. A gente... vai trabalhando, mas você vai convivendo com a turma e você vai conhecendo cada aluno, cada criança, cada capacidade, cada... É... Cada pessoa. Como que eu posso explicar? Seria uma coisa constante, até que ela assimile. Então eu achei, assim... É... Cada um é um. Como diz: Cada caso é um caso. Então, assim, têm crianças que têm mais facilidades, desenvolvem melhor... (Aluno D)*

**(17)** *Eu percebo, na Educação Infantil, principalmente, as crianças que começam fazendo círculos... E no final ele... Estão fazendo desenhos. Ou então rabiscos, como eles mesmos falam: Ah, 'tô'... 'Tô' fazendo rabisco. De repente, ele já está desenho, escrevendo o nome. Então é assim... E eles têm... Cada um tem o seu tempo mesmo. Não tem fórmula específica. (Aluna E)*

Analisando o conjunto das respostas dadas, conclui-se que o estágio pouco estava agregando à formação recebida na universidade. Os tópicos a seguir sintetizam as análises realizadas:

- O aluno estagiário não conseguiu ocupar uma função definida na sala de aula da escola pública; o fator tempo foi determinante;
- O estágio no curso de Pedagogia não vem cumprindo o seu papel: o de ser um espaço efetivo para formação docente.
- A análise dos dados sinaliza que, sem um trabalho a priori entre os responsáveis pelas duas instituições – escola e universidade –, pouco se avançará na construção de espaços de formação docente.

A ideia central da pesquisa foi repensar o papel dos estágios no curso de Pedagogia. Como se sabe, apesar de serem espaços distintos – universidade e escola pública –, ambos são espaços de formação. O aluno da universidade será o futuro professor da rede pública. Um real diálogo entre os dois “lócus” se faz necessário para que se superem as ideias já enraizadas, em ambos os contextos, de que o conhecimento teórico caminha separado do conhecimento prático, de que a pesquisa da prática não cabe à escola e de que o conhecimento teórico acadêmico é superior ao conhecimento em ação.

Contudo, a análise desta pesquisa parece mostrar que, para que essa aproximação realmente avance na construção de um espaço partilhado, seria necessário que – de fato – universidade e escola conversassem. Ficou demonstrado que ainda não se dá a reflexão conjunta e, quando se dá, parece acontecer apenas entre os alunos estagiários e o professor da universidade responsável pelo estágio. Importa agora a construção de estratégias que permitam que o professor da universidade dialogue “efetivamente” com o a equipe da escola e vice-versa.

A formação do aluno da Pedagogia é de responsabilidade da universidade. Tem-se claro que ela, sozinha, não conseguirá realizar um trabalho que seja suficiente para isso acontecer. Ela precisa da escola e a escola precisa dela.

Concorda-se com Zeichner e Pereira (2005) quando afirmam que muitos dos programas de formação profissional ignoram o conhecimento e o saber dos professores e que, essencialmente, baseiam-se na distribuição de:

(...) kits educacionais muitas vezes rotulados de ‘construtivistas. [...] A formação docente concentra-se em cursos de preparação inicial, geralmente baseados em modelos de racionalidade técnica e, quando existentes, os programas de formação continuada são normalmente centrados em cursos teóricos e de curta duração (p.67).

Diante de tais constatações, pode-se afirmar que qualquer estágio de alunos do curso de Pedagogia deveria ser repensado. Inicialmente, seria necessária uma mudança na carga horária a ser cumprida pelo seu aluno na escola. A análise das entrevistas mostrou que a ocupação de um lugar na escola só seria possível com um tempo maior e com um trabalho em parceria tanto da universidade quanto da escola. É claro que a criação de leis e/ou bolsas remuneradas colaboram com a construção de parcerias mais eficientes. A qualificação dessas ações dependerá principalmente do projeto de formação a ser partilhado pelos dois espaços institucionais.

Diante de tais desafios, inicia-se um projeto cujo objetivo principal tem sido a construção de uma relação mais próxima com as escolas. Conclui-se que a

universidade é responsável por buscar caminhos que favoreçam a formação do aluno do curso de Pedagogia. Como primeiro movimento, foi-se às Secretarias da Educação divulgar os resultados da pesquisa, procurando explicitar que se é responsável pela pouca contribuição que o estágio convencional vem dando à formação docente. Além disso, esclareceu-se que se estava ciente de que não se é o único responsável. A partir desses encontros e das sugestões dadas por todos os envolvidos no processo – a inserção dos alunos nos contextos escolares –, reestruturou-se a proposta de estágio e se está, no momento, numa fase de implantação.

O que se aprendeu com todo esse movimento:

- A importância de se refletir sobre nossas práticas;
- A necessidade do trabalho coletivo na solução de problemas complexos (a inserção do aluno do curso de Pedagogia no contexto escolar);
- A legislação sozinha não consegue qualificar o professor;
- A escola e, em especial, o professor regente precisam assumir, juntamente com a universidade, a responsabilidade pela formação do aluno do curso de Pedagogia, lembrando que mudanças significativas nas escolas só ocorreram quando cada um de nós – universidade, escola e poder público – assume as devidas responsabilidades e compromissos.

Finalizando: sem parcerias reais, sem diálogo, sem idas e vindas às escolas e à universidade, toda essa proposta/visão de estágio fica comprometida. Ou se aprende a “conversar” com as escolas, trabalhando esse diálogo ou o eixo principal do curso de Pedagogia – o estágio – ficará comprometido.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971. p. 6377. Fixa diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaAvancada.action>>.

BRASIL. Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 134, n. 248, Seção I, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Texto integral da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP 1/2002 Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível <<http://www.mec.gov.br/cne>>.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução n.1, 15.5.2006. Diário Oficial da União, n.92, seção 1, p.11-12, 16 maio 2006.

DUBAR, Claude. **A socialização – Construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GATTI, B. A; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>.

PIMENTA, Selma G. (Org). **Estágio e Docência**. São Paulo. Cortez. 2008.

SZYMANSKI, Heloisa. (Org). **A entrevista na pesquisa em educação – a prática reflexiva**. Brasília. Líber Livro Editora Ltda. 2008.

ZEICHNER, K. M.; DINIZ PEREIRA, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 35, n. 125, p. 63-80, Maio./Agosto, 2005.

## NOTAS

- 1 Trata-se de uma pesquisa abrangente, financiada e publicada pela UNESCO, sobre a condição docente envolvendo diferentes abordagens, tais como as condições de trabalho, a formação inicial e continuada, a carreira e a remuneração.

Artigo recebido em 30/04/2014

Aprovado em 08/10/2014