



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**ANA MARIA DO NASCIMENTO**

**O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO DE  
PEDAGOGIA: DIÁLOGO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA À LUZ  
DE PAULO FREIRE**

**FORTALEZA – CEARÁ**  
**2014**

ANA MARIA DO NASCIMENTO

**O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA:  
DIÁLOGO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA À LUZ DE PAULO FREIRE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós - Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação: Formação de Professores.

**Orientadora:** Profa. Dra. Maria Socorro Lucena Lima

FORTALEZA-CEARÁ  
2014

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação**

**Universidade Estadual do Ceará**

**Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho**

**Bibliotecária responsável – Thelma Marylanda Silva de Melo CRB-3 / 623**

N244e

Nascimento, Ana Maria do

O estágio curricular supervisionado no curso de pedagogia: diálogo entre universidade e escola à luz de Paulo Freire/ Ana Maria do Nascimento . - 2014.

CD-ROM.182 f. : il. (algumas color.) ; 4 ¾ pol.

“CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm)”.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2014.

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria Socorro Lucena Lima.

Área de Concentração: Formação de Professores.

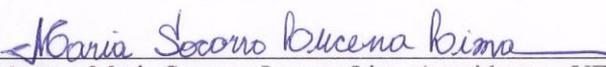
1. Formação de professores. 2. Estágio curricular supervisionado.  
3. Universidade e escola. 4. Paulo Freire. I. Título.

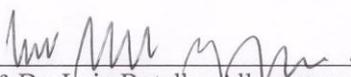
CDD: 371.12

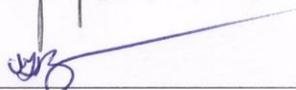


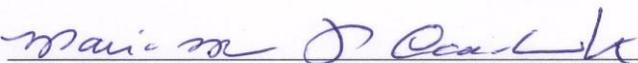
## ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos dez dias do mês de março de dois mil e quatorze, ANA MARIA DO NASCIMENTO, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE) Curso de Mestrado Acadêmico (CMAE), na área de concentração em Formação de Professores, defendeu a dissertação intitulada: **O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA: DIÁLOGO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA À LUZ DE PAULO FREIRE**. A Banca de Defesa foi composta pelos professores: Dra. Maria Socorro Lucena Lima (presidente – UECE), Dr. Luiz Botelho Albuquerque (UFC), Dra. Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga (UECE) e Dra. Maria Marina Dias Cavalcante (PPGE/UECE). A defesa ocorreu das 17:10 às 18:40, tendo sido a aluna submetida à arguição, dispondo cada membro da banca de tempo hábil para tal. Em seguida, a banca reuniu-se em separado e concluiu por considerar aprovada a mestranda **Ana Maria do Nascimento**, por sua dissertação e sua defesa pública terem recebido conceito satisfatório e nota 10,00. Eu, Maria Socorro Lucena Lima, que presidi a Banca de Defesa de Dissertação, assino a presente ata, juntamente com os demais membros, e dou fé.

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Maria Socorro Lucena Lima (presidente – UECE)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque (UFC)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga (UECE)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Maria Marina Dias Cavalcante (PPGE/UECE)

Ao meu pai Francisco Nascimento, que pensou além de seu tempo e possibilitou-me olhar além do quadrado que me era apresentado, ensinou-me a andar pelo mundo e a prestar atenção além do aparentemente óbvio, o maior responsável pelas minhas conquistas; (*Papai sempre presente*).

A minha mãe Maria Leandro, pela fortaleza, pelo incentivo e pelo desprendimento. Ela que, muitas vezes, abriu mão de seus sonhos para que eu pudesse realizar os meus; (Rina, com todo meu carinho dedico - lhe o meu esforço).

Aos professores e às professoras da Educação Básica desse País, por quem tenho profundo respeito e admiração. De modo especial àqueles e àquelas que foram me ajudando a construir um olhar além da imagem refletida no espelho.

Ao Fred, sua passagem em minha vida representou um grande aprendizado em minha caminhada na terra.

Ao Guilherme, meu pequeno leitor, que sua “leitura de mundo seja maior do que a leitura da palavra”. “*Tia Ana, tu traz uma revistinha de Fortaleza pra mim?*”

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela dádiva da vida e pela força nos momentos de fraqueza, pela sua misericórdia infinita;

Aos meus pais, Francisco Nascimento e Maria Leandro, que me encaminharam em busca dos conhecimentos, mesmo quando o cenário parecia me levar ao permanecer na caverna;

Às minhas irmãs queridas, Maria Aparecida, Teresinha Leandro e Ana Cristina e aos meus irmãos queridos, Francisco José, Francisco Antônio, Manoel Leandro, João Eudes e Francisco Marcelo, por terem acreditado em mim, pelos momentos partilhados de alegrias e pela certeza de que sempre poderei contar com eles (as) em qualquer momento da vida, *“tínhamos que ser nove.”*

À minha orientadora, querida Professora Maria Socorro Lucena Lima, pela leveza, pela alegria e pelos ensinamentos que ultrapassaram os limites técnicos exigidos pela academia. Com ela, tive a certeza de que o conhecimento só “serve” se for para nos tornar mais humanos; com ela, aprendi que a vida pode ser bonita com rigor e ousadia; com ela, aprendi que é possível ser poeta sem deixar de ser científico; com ela, sempre dialoguei sem medo de trazer as palavras aprendidas no *“Chico Gomes”*. O meu muitíssimo obrigado! Foi um presente que Deus me reservou.

À professora Dr.<sup>a</sup> Marina Dias Cavalcante, por ter contribuído nesse processo desde o momento da entrevista, quando, ainda temerosa, respondia ansiosa às perguntas a mim dirigidas, desde então, só tem contribuído na minha caminhada, com as disciplinas, com o olhar atento ao meu projeto e com as contribuições relevantes no momento certo, o teu abraço, muitas vezes, foi, também, certeza de confiança em meu trabalho.

À professora Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga, pelo olhar sério por esse trabalho, suas contribuições foram extremamente importantes para que eu pudesse seguir caminho, principalmente no que se refere às contribuições freireanas.

Ao professor Luiz Botelho de Albuquerque, pelas contribuições para o aperfeiçoamento deste trabalho e pelo desprendimento de dividir comigo os seus conhecimentos.

A todos os professores e professoras da turma 2012 do Mestrado PPGE-UECE, que não mediram esforços para partilhar seus conhecimentos com a turma, sem medo de que um dia pudéssemos ser tão bons quanto eles e elas;

De modo muito, muito especial ao aluno estagiário e às alunas estagiárias da URCA, que se fizeram presente nesta construção, participando e colaborando nos Círculos Investigativos Dialógicos, permitindo a elaboração de debates importantes sobre o Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia da URCA.

Ao professor Pimentel pela inserção nos grupos de estudos na Universidade Regional do Cariri – URCA;

À professora Francisca Clara de Paula, pela oportunidade a mim concedida no grupo de pesquisa Educação, Trabalho e Formação de Professores

À Professora Zuleide Queiroz, pela leitura atenta ao meu projeto inicial:

A minha amiga e professora Cícera Nunes, pelo incentivo e diálogos constantes;

À professora e amiga Cícera Sineide Dantas Rodrigues, pela confiança e pelo incentivo.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas, Gênesis, Gabrielli, Isabel, Maria Clara, João Manoel, Luíza, Alice, Flora, Fernanda e Sofia, pelas descontrações e diálogos nos momentos tensos;

A minha querida amiga Adriana Carvalho, pelos aconselhamentos teóricos e pelas escutas constantes desde a germinação desse projeto;

Aos meus amigos e amigas, Cirene, Lúcia, Maroly, Wilton, Neide, Neuma, Patrícia, Cícera, Simone, Wisla, Nergino, Rosineide, Cicero, Fábio, Luiza, Rosângela e Thesca, pelos bons momentos vividos.

Ao meu amigo Jorge, que me acompanhou durante toda pesquisa de campo;

Ao amigo Gilson, pela ajuda e consideração;

À Francione Charapa e à Inambê Sales, pelo acolhimento no momento em que mais precisei, foram elas que me deram estadia em Fortaleza - CE, quando ainda precisava me estabelecer nesse espaço;

À Katyanna, que dividiu comigo muitos momentos e vivenciou praticamente todos os passos da elaboração desta pesquisa e aguentou firme as minhas inquietações e os meus “abusos” nos momentos tensos; obrigado pelos risos.

As minhas colegas da turma de 2012, de maneira muito especial àquelas que ficaram mais perto durante a caminhada; Milene Kinlliane, Elinalva Alves, Regina Loffti, Jacqueline Peixoto, Jamira Lopes, Emanuelle Oliveira e Bárbara Pimenta, juntas desfrutamos as dores e as delícias que o Mestrado propõe.

A minha amiga Gercilene, pelas partilhas na caminhada;

À amiga Márcia Melo, pela alegria do encontro;

À Teresinha Nunes, que, muitas vezes, acolheu-me em sua casa, nos momentos das incansáveis seleções;

À URCA, onde iniciei minha caminhada acadêmica e pelo acolhimento no momento da pesquisa.

À UECE, pela acolhida e formação científica;

À Secretaria Municipal de Crato pelo incentivo;

Ao Grupo de Pesquisa GEPEFE Ceará, pelas valiosas contribuições teóricas;

À FUNCAP, pelo incentivo financeiro;

A todos (as) que direta ou indiretamente contribuíram para este feito.

*"Nunca um acontecimento, um fato, um feito, um gesto de raiva ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro tem por trás de si uma única razão. Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto de raiva ou de amor, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser. Por isso é que a mim interessou sempre muito mais a compreensão do processo em que e como as coisas se dão do que o produto em si."*

(FREIRE, 2011).

## RESUMO

Este trabalho versou sobre o Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia. Neste contexto, proporciona uma reflexão acerca do diálogo entre Universidade e Escola à luz de Paulo Freire. Teve como objetivo geral compreender como se estabelece o diálogo entre Universidade e Escola de Educação Básica dos anos iniciais de Ensino Fundamental, a partir do Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri- URCA, tendo por base as elaborações freireanas. E como objetivos específicos: investigar quais as percepções dos/as alunos (as) estagiários (as) sobre o acesso e sobre a realização do Estágio Curricular Supervisionado em Escolas públicas municipais de anos iniciais de Crato – CE; analisar ações e relações realizadas pela URCA/Curso de Pedagogia no sentido de aproximar a Universidade da Escola de Educação Básica dos anos iniciais de Ensino Fundamental; Identificar como os/as alunos (as) estagiários (as) são recebidos (as) pela Escola campo de Estágio e como são vistos/as em seu cotidiano. A pesquisa teve uma abordagem de cunho qualitativo, cuja modalidade foi o estudo de caso. Fizeram parte da pesquisa de campo 10 sujeitos, sendo 1 (um) estagiário e 9 (nove) estagiárias do VIII Semestre do Curso de Pedagogia da URCA. Para coleta de dados, foram utilizados seis Círculos Investigativos Dialógicos, um procedimento inspirados nos constructos freireanos. A metodologia utilizada para a análise dos dados foi a análise de conteúdo, especificamente a categoria temática, uma aproximação com os estudos de Bardin. Como principais teóricos, foram utilizados as elaborações de Pimenta (2006), Pimenta e Lima (2010), Lima (2012), Freire (1995, 1996, 2001<sup>a</sup>, 2011b, 2011c, 2011d, 2011e), Ghedin e Franco (2011), Silva (2003) Santos (2010) Vázquez (2007) entre outros. A análise nos permitiu inferir que todos/as os sujeitos investigados (as) reconhecem a importância do Estágio Curricular Supervisionado na formação Inicial docente, e revelaram fragilidades neste campo formativo. 100% dos sujeitos apontaram as limitações existentes entre as instituições Universidade e Escola e afirmaram haver uma relação de contatos e não de diálogo na perspectiva de encontro. Partindo dos resultados alcançados, anunciamos os postulados freireanos como possibilidade para a construção de uma relação dialógica entre as instituições a partir do Estágio Supervisionado, podendo, portanto, contribuir para a qualidade da formação docente.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Estágio curricular supervisionado; Universidade e escola; Paulo Freire.

## ABSTRACT

This work approached the Supervised Internship in Education in the Pedagogy Course. In this context, it provides a dialogue between University and School based on Paulo Freire's researches. The general aim was to understand how to establish a dialogue between University and Basic Education School in the first grades of Elementary Teaching based on the Supervised Internship in Education in the Pedagogy Course of the Regional University of Cariri (URCA), according to the elaborations of Paulo Freire. The specific aims were: investigating the perceptions of the interns about the access and accomplishment of the Supervised Practice in the first grades of municipal public schools in the city of Crato – Ceará; analyzing the actions and relationships accomplished by URCA Pedagogy Course to approximate University and Education Basic School in the first grades of elementary teaching; identifying how the interns are received by the schools (field of their practice) and how they are seen in this context. The research was a qualitative approach, which modality was a case study. Ten interns (one boy and nine girls), students of the VIII Semester of Pedagogy Course were part of the field research. Six Investigative Dialogic Circles were used for the data collection, a procedure inspired in Freire's researches. The methodology used for the data study was the content analysis, specifically the thematic category, closed to the Bardin's studies. As the main theoreticians, it was used the elaborations of: Pimenta (2006), Pimenta and Lima (2010), Lima (2012), Freire (1995, 1996, 2001a, 2011b, 2011c, 2011d, 2011e), Ghedin and Franco (2011), Silva (2003) Santos (2010) Vázquez (2007) among other ones. The analysis permitted us to infer that all researched interns recognize the importance of the Supervised Practice in the docent initial formation and revealed the fragilities in this formative field. All interns mentioned the limitations between University and school and affirmed that exist a relation of contacts and not a dialogue in the perspective of meeting. From the obtained results we announce the Freire's postulates as contribution for the construction of a dialogic relationship between the teaching institutes based on supervised internship in Education and may, therefore, contribute to the quality of teachers' formation.

**Keywords:** Teachers Formation. Supervised Internship in Education. University and School. Paulo Freire.

## LISTA DE SIGLAS

<b>ANA</b>	- Avaliação Nacional de Alfabetização
<b>ANRES</b>	- Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
<b>ANEB</b>	- Avaliação Nacional da Educação Básica
<b>APAE</b>	- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
<b>CCBS</b>	- Centros de Ciências Biológicas e da Saúde
<b>CESA</b>	- Centro de Estudos Sociais Aplicados
<b>CCT</b>	- Centro de Ciências e Tecnologia
<b>CED</b>	- Centro de Educação
<b>CID</b>	- Círculos Investigativos Dialógicos
<b>CNE/CP</b>	- Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
<b>FUNCAP</b>	- Fundação Cearense de Apoio de ao desenvolvimento Científico e Tecnológico
<b>LDB</b>	- Lei de Diretrizes e Bases
<b>PPGE</b>	- Programa de Pós-graduação em Educação
<b>PIBID</b>	- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência
<b>PPP</b>	- Projeto Político Pedagógico
<b>SESI</b>	- Serviço Social do Comércio
<b>URCA</b>	- Universidade Regional do Cariri
<b>UECE</b>	- Universidade Estadual do Ceará

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Alunos Estagiários do VI e VII semestre do Curso de Pedagogia da URCA que responderam o questionário.....	<b>40</b>
---	-----------

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 1</b> - Convites.....	<b>94</b>
<b>Imagem 2</b> - Material para os sujeitos.....	<b>95</b>
<b>Imagem 3</b> - Cartão de acolhida.....	<b>95</b>
<b>Imagem 4</b> - Momento da ação .....	<b>131</b>
<b>Imagem 5</b> - Momento de acolhida .....	<b>144</b>
<b>Imagem 6</b> - Finalizando a acolhida .....	<b>144</b>
<b>Imagem 7</b> - Livros de Freire.....	<b>145</b>
<b>Imagem 8</b> - Fala de Lima .....	<b>145</b>
<b>Imagem 9</b> - Leitura das frases freireanas .....	<b>145</b>
<b>Imagem 10</b> - Retrospectiva dos encontros .....	<b>146</b>
<b>Imagem 11</b> - Grupo pesquisado e presente no sexto encontro .....	<b>150</b>

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Nome dos encontros .....	<b>91</b>
<b>Figura 2</b> – Categorias e subcategorias do segundo encontro .....	<b>104</b>
<b>Figura 3</b> – Categoria e subcategorias do terceiro encontro.....	<b>111</b>
<b>Figura 4</b> – Categoria e subcategorias do quarto encontro.....	<b>123</b>
<b>Figura 5</b> – Categoria e subcategorias do quinto encontro .....	<b>132</b>

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>2 DESAMARRANDO AS CORRENTES: OS CAMINHOS METODOLÓGICOS</b>	
<b>2.1 Matriz Teórica da Pesquisa .....</b>	<b>25</b>
<b>2.2 Modalidade de Pesquisa e Campo de Investigação.....</b>	<b>27</b>
2.2.1 Situando o lócus da Investigação .....	29
2.2.2 Região do Cariri, o Crato, a URCA e o Curso de Pedagogia.....	31
2.2.3 A URCA e o Curso de Pedagogia.....	32
2.2.4 O Curso de Pedagogia .....	33
2.2.5 O Estágio no Curso de Pedagogia da URCA.....	36
<b>2.3 Caracterização dos Sujeitos: Primeiras Aproximações .....</b>	<b>38</b>
2.3.1 Segunda aproximação: os sujeitos da pesquisa .....	39
<b>2.4 Fontes, Instrumentos Metodológicos, Técnicas de Coletas de Dados e Procedimentos de Análises .....</b>	<b>41</b>
2.4.1 Círculos Investigativos Dialógicos.....	45
2.4.2 Procedimentos de análise de dados .....	46
<b>3 “TRANSPONDO O MURO DA CAVERNA”: DIALOGANDO COM A TEORIA....</b>	<b>52</b>
<b>3.1 O Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia no Brasil: Elementos para a discussão .....</b>	<b>52</b>
<b>3.2 Estágio Curricular Supervisionado: Revisitando Conceitos.....</b>	<b>61</b>
3.2.1 Estágio Curricular Supervisionado enquanto Práxis Humana.....	66
<b>3.3 Estágio Curricular Supervisionado na Formação Inicial de professores (as).....</b>	<b>70</b>
<b>4 O PAPEL SOCIAL DAS INSTITUIÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UNIVERSIDADE E ESCOLA.....</b>	<b>77</b>
<b>4.1 “Do interior da Caverna ao mundo externo”: A Universidade .....</b>	<b>78</b>
4.1.1 Universidade: função e relação com a formação inicial docente .....	80
<b>4.2 “Do interior da Caverna ao mundo externo”: A Escola .....</b>	<b>83</b>
4.2.1 A Escola: função e relação com a formação Inicial docente .....	86
<b>5 “DIALOGANDO COM OS/AS MORADORES (AS) DA CAVERNA”: CÍRCULOS INVESTIGATIVOS DIALÓGICOS .....</b>	<b>91</b>
<b>5. 1 Primeiro Círculo Investigativo Dialógico - dialogando comigo mesmo (a).....</b>	<b>93</b>
5.1.2 O cenário e o contexto .....	94
5.1.3 A ação.....	96
5.1.4 Achados e reflexões .....	98
<b>5.2 Segundo Círculo Investigativo Dialógico - dialogando com meu Curso e o Estágio Curricular Supervisionado. ....</b>	<b>101</b>
5.2.1 O cenário e o contexto .....	101
5.2.2 A ação.....	102
5.2.3 Achados e Reflexões .....	103
<b>5.3 Terceiro Círculo Investigativo Dialógico - dialogando com o/a orientador (a) de Estágio e a organização do Estágio Curricular na Universidade.....</b>	<b>109</b>

5.3.1 O cenário e o contexto .....	109
5.3.2 A ação.....	110
5.3.3 Achados e Reflexões .....	111
<b>5.4 Quarto Círculo Investigativo Dialógico - dialogando com a Escola</b>	
<b>Campo de Estágio e o/a Professor (a) Regente.....</b>	<b>121</b>
5.4.1 O cenário e o contexto .....	121
5.4.2 A ação.....	122
5.4.3 Reflexões e Achados .....	122
<b>5.5 Quinto Círculo Investigativo Dialógico - socializando os diálogos</b>	
<b>produzidos na Escola: de volta à Universidade .....</b>	<b>130</b>
5.5.1 O Contexto o Cenário .....	130
5.5.2 A ação.....	131
5.5.3 Reflexões e achados .....	131
<b>5.6 Sexto Círculo Investigativo Dialógico - Café com Freire: um diálogo</b>	
<b>avaliativo.....</b>	<b>142</b>
5.6.1 O cenário e o contexto .....	143
5.6.2 Ação.....	144
5.6.3 Reflexões e achados .....	146
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>151</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>166</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>171</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Estudar seriamente um texto é estudar o estudo de quem, estudando, o escreveu. É perceber o condicionamento histórico-sociológico do conhecimento. É buscar as relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões, do conhecimento. Estudar é uma forma de reinventar, recriar de reescrever- tarefa de sujeito e não de objeto.

Paulo Freire, (2011e, p. 11)

A pesquisa que ora apresentamos foi composta por um diálogo reflexivo, em que discorreremos a nossa dissertação de mestrado intitulada ‘O Estágio Curricular Supervisionado<sup>1</sup> no Curso de Pedagogia: diálogo<sup>2</sup> entre Universidade e Escola à luz de Paulo Freire’. Desenvolvido junto ao Programa de Pós- Graduação (PPGE), na linha de pesquisa: Formação, Didática e Trabalho Docente, no núcleo: Didática, Saberes Docentes e Práticas Pedagógicas.

Este estudo emergiu de nossas inquietações com a formação inicial docente<sup>3</sup>, de modo específico com o Estágio Curricular Supervisionado e a relação entre Universidade e Escola<sup>4</sup>. O Estágio assume lugar central nessa discussão, é este um tema que vem suscitando preocupações no campo da formação, por tal razão, evidencia-se um número significativo de estudos nesta área nas últimas décadas, especialmente, a partir de 1990.

Meu<sup>5</sup> interesse pelo tema surgiu a partir da minha caminhada de formação e de atuação profissional. Fui aluna do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri (URCA). No período em que cursava a Disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, inquietava-me a maneira como esta era realizada. Os problemas de falta de acompanhamento por parte da professora orientadora de Estágio, a rejeição por parte da Escola e os olhares distantes de

<sup>1</sup> - O Estágio ao qual nos referimos está expresso na resolução CNE/CP Nº 2, DE 19 de Fevereiro de 2002.

<sup>2</sup> - Diálogo em Freire, é a categoria escolhida para analisar a relação existente entre Universidade e Escola a partir do Estágio Curricular Supervisionado. O título do trabalho, não indica a existência do diálogo na perspectiva que acreditamos.

<sup>3</sup> - A formação inicial a qual nos referimos é a formação para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, instituído pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso d Pedagogia. CNP/CP Nº 1º de maio de 2006.

<sup>4</sup> -Nesse texto, optamos por escrever Universidade e Escola com letra maiúscula por representar duas instituições importantes na constituição da identidade docente e por ser categoria desse estudo.

<sup>5</sup> - A escrita desenvolvida na primeira parte encontra-se em primeira pessoa por caracterizar uma fala pessoal, trata-se da narrativa da pesquisadora com o encontro com o objeto de pesquisa.

quem fazia parte do Núcleo Gestor<sup>6</sup>, Já dava indícios de dificuldades formativas do Curso.

Nessa época, prestei concurso para professora da Educação Básica no Município de Crato - CE, onde atuei durante nove anos como docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Se a realidade do Estágio Curricular Supervisionado já me intrigava antes, como aluna universitária, parecia se agravar agora como professora que recebia os/as estagiários (as), no decorrer dos nove anos que atuei no Ensino Fundamental.

Tal experiência me colocou em contato direto com os/as alunos (as) estagiários (as) dos diversos cursos de formação da URCA, de modo específico com os oriundos do Curso de Pedagogia, onde se registravam continuamente as queixas de ambas as instituições: os/as alunos (as) estagiários (as) apontando os erros da Escola em seus relatórios e a Escola sofrendo a ausência da Universidade.

Ao ser selecionada para o cargo de professora substituta na URCA, no ano de 2008, passei a trabalhar com a disciplina de Prática de Ensino Fundamental II. A condição de professora orientadora de Estágio me fez pensar sobre as formas de desenvolver uma disciplina de qualidade em uma realidade de quase cinquenta alunos (as) estagiários (as).

O trânsito entre as duas instituições e as tensões vividas, como professora regente nas séries iniciais, coordenadora da Escola de Educação Básica, e ainda enquanto professora da Disciplina de Estágio, constituiu-se como elemento essencial para pensar na necessidade de investigar como se dá o diálogo entre Universidade e Escola durante a realização do Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia da URCA, tendo por base as elaborações freireanas.

Desse modo, o interesse por compreender como se dá o diálogo entre duas instituições responsáveis pela formação dos futuros docentes impulsionou a minha caminhada, ao mesmo tempo em que foi e é condição para sua continuidade. Investigar o Estágio Curricular no Curso de Pedagogia: diálogo entre Universidade e Escola à luz de Paulo Freire é também pensar e repensar a minha prática dentro de um contexto social mais amplo. Pois, conforme apontam Ghedin e Franco (2011, p.

---

<sup>6</sup> - Concebe-se por núcleo Gestor o grupo de pessoas que administram e coordenam a escola. No município de Crato atualmente, fazem parte do núcleo Gestor: diretor, coordenador pedagógico, Secretário Escolar e auxiliar administrativo.

149), “A busca pelo conhecimento constitui, no fundo, uma tentativa de compreender quem se é e como se é neste mundo”.

O Estágio Curricular Supervisionado sempre foi visto como um nó, um desafio a ser compreendido. Por tal razão, tem sido questionado por educadores (as) e pesquisadores (as), dentre eles, Pimenta (2006), quando fala das burlas e da forma como é realizado no campo da formação docente. É difícil explicar porque as Escolas têm fechado as portas para os/as alunos (as) estagiários, dificultando o acesso à aprendizagem docente. Será mesmo assim? Ou será que nos acostumamos com o mal-estar que abrange essa disciplina? Nesse contexto, vejo a minha história marcada pelo envolvimento com a educação e de modo particular, com o objeto em questão.

Esses desafios vivenciados em minha trajetória de formação e atuação profissional me impulsionaram a procurar uma pós-graduação em nível de mestrado, uma vez que esta formação se caracteriza por ser extensa e intensa, aliando ensino e pesquisa. Vi, no mestrado, uma possibilidade de apropriação de subsídios importantes para investigar qual tem sido a relação de diálogo existente entre Universidade e Escola no contexto do Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Pedagogia da URCA.

A preocupação com o Estágio na formação docente me conduziu a colaborar com essa discussão. O tema em debate impõe um problema a ser discutido de modo que, na sequência deste estudo, organizo este exercício, considerando as relações de trabalho de professora da Escola de Educação Básica e da Universidade, a falta de políticas institucional de Estágio, a ausência de incentivo para o diálogo entre Universidade e Escola entre outras questões organizacionais.

O Estágio passou a ser visto, nesta investigação, como espaço de conflitos, onde diferentes interesses se enfrentam. Partindo desse pressuposto, indago até que ponto o Estágio no Curso de Pedagogia se constitui um diálogo entre Universidade e Escola? Quais as possibilidades e limites de uma relação de diálogo na perspectiva de encontro por ocasião do Estágio?

É neste contexto, que a presente proposta de investigação, nascida em minha trajetória de formação, reafirma-se em minhas buscas teóricas e práticas,

trazendo a necessidade constante da reflexão sobre a prática educativa. Tal prática surge da exigência de uma formação profissional de qualidade que recai com mais intensidade na estrutura curricular do Curso de Pedagogia e, em especial, sobre as disciplinas pedagógicas.

Entretanto, o Estágio Curricular Supervisionado, destacado como elemento essencial à formação do professor, pressupõe o envolvimento não só da Universidade, enquanto instituição formadora, mas também da Escola como instituição recebedora e formadora do/a estagiário (a). Esse envolvimento de duas instituições de caráter diferenciado acaba por produzir diversas tensões que interferem de forma significativa no aprender a ser professor (a). Como apontam Pimenta e Lima (2010, p. 107), “no trânsito entre instituições de diferentes níveis de ensino, com características, objetivos, estruturas e funcionamento diverso, é preciso que se compreendam suas culturas específicas e o que as aproxima, a fim de não incorrer em mútuas acusações”.

É por meio da relação entre Universidade e Escola que o/a aluno (a) do Curso de Pedagogia se aproxima da situação real da Escola, das práticas escolares, das ações em sala de aula, assim como das atitudes e do cotidiano do ser professor (a). Por tal razão, torna-se relevante pensar de modo mais profundo como a Universidade e a Escola têm dialogado no processo de realização do Estágio Curricular Supervisionado. Parece-nos<sup>7</sup> que essa relação ainda tem se estabelecido de forma muito tímida e repleta de tensões, dificultando a ação dos alunos (as) estagiários (as).

Conforme nos indica Bodião (2007, p. 45), tratando de sua realidade particular na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, os professores/as universitários/as estão distantes das dinâmicas próprias do sistema público de educação, dificultando as ações que a Universidade propõe à Escola. Essa realidade por ele discutida parece recair sobre outras instituições de formação de professores (as), como é o caso da URCA, que também tem estabelecido uma relação não muito próxima da realidade concreta da Escola de Educação Básica.

---

<sup>7</sup>-A partir desse parágrafo, utilizamos a 1ª pessoa do plural.

A partir das questões acima levantadas, é possível verificar que o Estágio Curricular Supervisionado tem indicativos de se desenvolver na perspectiva indicada por Franco, Libâneo e Pimenta (2007, p.89):

[...] os professores podem proporcionar às escolas ajuda inestimável para pensar teoricamente e atuar quanto à definição de objetivos sociais e culturais para a escola, às capacidades a formar, às competências cognitivas e habilidades a desenvolver, aos formatos curriculares, às metodologias de ensino, às práticas de gestão, aos níveis esperados de desempenho escolar dos alunos.

Apesar de o Estágio ser essencialmente importante na formação docente e constituir-se elo de diálogo entre Universidade e Escola, as pesquisas, neste campo, têm mostrado problemas que afetam não só a vida cotidiana da Escola, mas também o processo de formação do/a futuro (a) educador (a). Isso tem sido constatado por meio de muitas pesquisas realizadas acerca desta temática.

Nossa pesquisa investiga os indícios sinalizadores de diálogo na compreensão freireana, a partir da realização do Estágio Curricular Supervisionado. Para tanto, elegemos como grande questão desta investigação: como se dá o diálogo entre a Universidade e Escola dos anos iniciais de Ensino Fundamental, no processo de realização do Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia da URCA? Outras perguntas decorrem desta indagação. Como tem se viabilizado o encontro entre Universidade e Escola de Educação Básica? Que projeto de Estágio a Universidade tem desenvolvido junto a Escola? Como os alunos (as) estagiários (as) têm sido preparados para serem inseridos (as) no espaço escolar?

Até que ponto a Escola contribui, de fato, no processo de formação docente? Como a Escola tem percebido a presença dos/as alunos (as) estagiários (as) na sua rotina diária? A Escola tem recebido de alguma forma, um retorno dos registros e observações dos/as alunos (as) estagiários (as) acerca do trabalho realizado em seu cotidiano?

Diante do exposto, delineamos os objetivos desta pesquisa: Compreender como se estabelece o diálogo entre Universidade e Escola de Educação Básica dos anos iniciais de Ensino Fundamental, a partir do Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia da URCA, tendo como base as elaborações freireanas.

- Investigar quais as percepções dos (as) estagiários (as) sobre o acesso e sobre a realização do Estágio Curricular Supervisionado em escolas públicas municipais dos anos iniciais de Ensino Fundamental de Crato-CE;
- Analisar as ações e as relações realizadas pela URCA/Curso de Pedagogia no sentido de aproximar a Universidade da Escola de Educação Básica dos anos Iniciais de Ensino Fundamental;
- Identificar como os/as alunos (as) estagiários (as) são recebidos (as) pela Escola campo de Estágio, e como são vistos (as) em seu cotidiano.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, na modalidade estudo de caso, tendo por base Bogdan e Biklen (1994), quando afirmam que os dados de tal abordagem revela o comportamento das pessoas tais como: conversar, visitar, observar entre outros. A pesquisa foi desenvolvida com alunos (as) do VIII Semestre do Curso de Pedagogia da URCA. Foram realizados seis Círculos Investigativos Dialógicos<sup>8</sup>, inspirados nos Círculos de Cultura de Paulo Freire.

Foram utilizadas como categoria de análise: Pedagogia, Estágio Curricular Supervisionado, Universidade, Escola e Diálogo. Ultimamos como referencial teórico os estudos de Paulo Freire (1995, 1996, 2011 a, 2011 b, 2011 c, 2011 d, 2011 e); Pimenta (2006); Pimenta e Lima (2010); Lima (2012); Ghedin e Franco (2011); Saviani (2008); Silva (2003); Santos (2010); Vázquez (2007), entre outros que nos ajudaram a elaborar as reflexões que compõem este estudo.

Além das notas introdutórias, intituladas de primeiras palavras, que justificam o desenvolvimento da pesquisa e que se constituem como primeira abordagem, o trabalho está estruturado em forma de capítulos assim distribuídos:

**O Capítulo I** - Explica os caminhos metodológicos, situando a pesquisa dentro da abordagem qualitativa, na modalidade estudo de caso. Tem como *lócus* investigativo a Universidade Regional do Cariri- URCA, especificamente o Curso de Pedagogia. Para melhor compreensão desse *lócus*, situamos a região do Cariri, seguida da cidade onde se localiza a URCA, ou seja, o Crato, e, por fim, colocamos a URCA em cena. Ainda, neste capítulo, apresentamos os sujeitos da investigação,

---

<sup>8</sup> - Círculo Investigativo Dialógico uma técnica de coleta de dados, inspirados nos Círculos de Cultura desenvolvidos e vivenciados por Paulo Freire. Será melhor explicitada no capítulo metodológico. Em algumas partes do texto, utilizaremos apenas CID.

a técnica utilizada para coleta de dados; os CID e os procedimentos de análises de dados, uma aproximação com a análise de conteúdo de Bardin (2010), mais precisamente a análise da categoria temática.

**O capítulo II** - apresenta um diálogo com as categorias teóricas, cujo título denominado “Transpondo o Muro da Caverna: dialogando com a teoria”. Compõe-se de quatro subtópicos: o Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia no Brasil buscou identificar elementos que apontem como o Estágio vem sendo constituído neste Curso. Para esse estudo, apropriamo-nos do legado teórico de Silva (2003), Brzezinski (1996) e Saviani (2008), onde também apontamos os documentos que normatizam o Curso de Pedagogia a partir da década de 1990; a saber: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96; as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. CNE/CP Nº 1, de 15 de Maio de 2006 e a Lei que regulamenta o Estágio, Lei Nº 11.788/2008.

No segundo tópico deste capítulo, discorreremos sobre a categoria específica do Estágio Curricular Supervisionado, onde revisitamos os conceitos a partir dos diálogos elaborados por Pimenta (2006), Pimenta e Lima (2010) e Lima (2004 e 2012). Situando o Estágio na categoria da práxis, na teoria de Vázquez (2007) entrecruzando com os diálogos de Ribeiro (2001). No âmbito específico da práxis, apontamos o Estágio Curricular como elemento importante na formação inicial docente.

**O capítulo III-** discorre sobre “o Papel Social das Instituições na Formação de Professores: Universidade e Escola” Para a categoria Universidade, contamos com as colaborações de Almeida (2012), Santos (2010), Sguissardi (2010) e Severino (2007). Na sequência, discorreremos sobre a categoria Escola, cuja construção teórica se dá com as leituras apropriadas de Cortella (2011) e Freire (2011c). Em sínteses, apresentamos os desafios das instituições no século XXI e suas implicações na formação docente, nos momentos da realização do Estágio Supervisionado.

**O capítulo IV-** apresenta a experiência vivida em cada Círculo Investigativo Dialógico, trazendo também as sínteses dos achados argumentados com a teoria escolhida para cada categoria. Após as discussões e descobertas com a investigação, apontamos algumas considerações finais, concluindo

provisoriamente as sínteses desta investigação. Com vistas a responder os objetivos Inicialmente propostos na pesquisa.

Finalizamos deixando como contribuição um debate acerca da categoria Diálogo, compreendida à luz de Paulo Freire (1995,1996, 2011a, 2001b, 2011c, 2011 d) por acreditar que este pode vir a ser uma possibilidade de melhorar a relação entre as instituições Universidade e Escola e, conseqüentemente, a formação de professores (as) por via dos Estágios. Aprendemos com Freire que se o/a educador (a) não tem nada a oferecer à prática educativa ou, simplesmente, se recusa, este não tem nada o que fazer nesta prática. Eis o motivo de nossa ousadia.

Após estas primeiras palavras, apresentamos os caminhos metodológicos desta pesquisa na esperança de desvendar os problemas e os desafios do Estágio Curricular Supervisionado na URCA.

## 2 DESAMARRANDO AS CORRENTES<sup>9</sup>: OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

Explicitando a metáfora do Mito da Caverna, chamamos desamarrar as correntes o fato de educar o olhar numa perspectiva crítica dialética, possibilitando-o ler o implícito, tentar buscar o que parece ficar escondido no fundo da caverna e vislumbrado apenas por pequenos reflexos que se mostram como um jogo de luzes. Assim, nosso esforço foi traçar um percurso investigativo, que nos ajudou a construir um caminho, que nos possibilitou cercar o nosso objeto de investigação, o diálogo entre Universidade e Escola, a partir do Estágio Curricular Supervisionado, tendo por base as elaborações freireanas.

Ghedin e Franco (2011, p.104) afirmam que “A pesquisa em educação em virtude de suas peculiaridades, enfrenta constante desafio na busca de procedimentos e concepções que auxiliem o pesquisador a interagir com a realidade que pretende conhecer, compreender e até transformar”. Esse desafio nos impõe uma tarefa científica rigorosa, exige educação do olhar, para enxergar necessitamos de concepções, de métodos e de instrumentos que cerquem o objeto de estudo a ser investigado possibilitando ir além do aparentemente óbvio. O grande desafio do/a pesquisador (a) é a construção desse olhar, devendo ter por base a forma como olha e entende o mundo.

---

<sup>9</sup> -Para tessitura do texto nos apropriamos da metáfora do Mito da Caverna de Platão. A metáfora é uma imagem utilizada para nos ajudar na leitura da realidade concreta. Eis um pequeno trecho do texto. Imagina homens numa morada subterrânea, em forma de caverna, com uma entrada aberta à luz; estes homens estão ali desde a infância, de pernas e pescoço acorrentados, de modo que não podem se mexer nem ver senão o que está diante deles, pois as correntes os impedem de voltar-se a cabeça; a luz chega-lhes de uma fogueira acesa numa colina que se ergue por detrás dele; entre o fogo e os prisioneiros passa uma estrada ascendente. Imagina que, ao longo dessa estrada, está construindo um pequeno muro, semelhante às divisórias que os apresentadores de títeres armam diante de si e por cima das quais exibem as maravilhas [...]. Imagina, agora, ao longo desse pequeno muro, homens que transportam objetos de toda espécie, que o transportem: estatuetas de homens e animais, de pedra, madeira e toda espécie de matéria; entre esses transportadores, uns falam e outros seguem em silêncio. [...] se pudessem se comunicar uns com os outros, não achas que tomariam por objetos reais as sobras que veriam? [...] E se a parede do fundo da prisão provocasse eco, sempre que um dos transportadores falasse, não julgariam ouvir a sombra que passasse diante deles? [...] Considera agora o que lhes acontecerá, naturalmente, se forem libertados das suas cadeias e curados da sua ignorância. Que se liberte um desses prisioneiros, que seja ele obrigado a endireitar-se imediatamente, a voltar o pescoço, a caminhar, a erguer os olhos para a luz: ao fazer todos estes movimentos sofrerá, e o deslumbramento impedi-lo-á de distinguir os objetos de que antes via as sombras. Que achas que responderá se alguém lhe vier dizer que não viu até então senão fantasmas, mas que agora, mais perto da realidade e voltados para objetos mais reais, vê com mais justeza? Se, enfim, mostrando-lhe cada uma das coisas que passam o obrigar, à força de perguntas, a dizer o que é? Não achas que ficará embaraçado e que as sombras que via outrora lhe parecerão mais verdadeiras do que os objetos que lhe mostram agora? [...] Terá, creio eu, necessidade de se habituar a vê os objetos da região superior. Começará distinguir mais facilmente às sombras; em seguida, as imagens dos homens e dos outros objetos que se refletem nas águas, por último, os próprios objetos [...] (grifo nosso) PLATÃO (2000, pp. 225-227)  
 Texto completo em Platão a República, ed. 2000. Trad. de Erico Corvesieri. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 2000.

Nosso intuito foi buscar a luz do sol visando ir além dos métodos instrumentais meramente técnicos e descritivos. Buscamos, acima de tudo, escrever um caminho que nos ajudou revelar e desvelar o nosso objeto de investigação. Tendo em mente que “o olhar atíça o desejo de ler o implícito, busca o que não é aparente. É justamente aquilo que o jogo de sombras e luzes revela e esconde que o olhar quer ver” é realmente construir conhecimento. (GHEDIN; FRANCO, 2011, p.74).

Severino (2007) revela que falar do conhecimento é falar da construção do objeto que se conhece e essa construção se dá através da pesquisa. É esse desafio que nos levou a pensar sobre o diálogo entre Universidade e Escola, a partir do Estágio Curricular Supervisionado, objeto de nossa investigação. Damasceno (1986), por sua vez, revela que a pesquisa deve propor o ir além da pseudoconcreticidade e desenvolver a construção do conhecimento a ser investigado. É esse caminho que traçamos e percorremos neste debate, não apenas passear pela realidade, tampouco acenar com soluções populistas e demagógicas (LUDKE, 1996). Mas, trazer um recorte da pesquisa sobre o Estágio enquanto possibilidade de diálogo entre Universidade e Escola, no sentido de contribuir teoricamente com esta temática, tendo em vista a sua relevância no âmbito da formação de professores (as) e, em especial, no Curso de Pedagogia.

Pesquisar o diálogo entre Universidade e Escola no Estágio Curricular Supervisionado exige de nós uma aproximação com a realidade. Contudo, antes de nos aproximarmos empiricamente da realidade a ser investigada, tivemos como ponto de partida a teorização acerca do tema, assegurando-nos uma coleta de dados mais consequente. Isso porque, sem uma teorização previamente definida, parece impossível que o/a pesquisador (a) possa assegurar o controle metodológico (DAMASCENO, 1986).

Neste capítulo, tivemos como objetivo desamarrar as correntes e construir os caminhos da investigação. Para tanto, apresentamos a matriz teórica da pesquisa, a abordagem, a modalidade escolhida, e situamos o *lócus* e Sujeitos da investigação, instrumentos e técnicas que foram utilizados para coleta e análise dos dados. Assim sendo, o texto a seguir compreende uma discussão acerca da matriz teórica que fundamenta esta investigação.

## 2.1 Matriz Teórica da Pesquisa

Nos dizeres de Cavalcante e Silva (2011), é clara a ideia de que a matriz teórica a que o/a pesquisador (a) se filia fundamenta as suas visões e concepções de mundo. Assim, o paradigma é o que nos permite olhar o mundo e descobrir o que nele existe, além do aparente. É, portanto, a lente que nos ajuda superar a visão imediata, vista com o olhar do senso comum.

Conforme exposto, ousamos situar a nossa investigação nos paradigmas da dialética, defendido e assumido por Freire (*apud* TORRES, 1996, p.125)<sup>10</sup>, quando afirma “minha perspectiva é dialética e fenomenológica. Eu acredito que daqui temos que olhar para vencer esse relacionamento oposto entre teoria e práxis. Superando o que não deve ser feito num nível idealista.” Para Freire, o processo dialético da vida humana, em seu todo, parte da realidade concreta com o objetivo de problematizá-la por meio do diálogo crítico e transformador.

Freire (2011b, p.55) afirma que “num pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação só é humana quando, mais que um puro fazer, é *que fazer*, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão. Esta necessária à ação.” Destarte, nosso intuito foi apreender, ou seja, tomar consciência da realidade na qual investigamos e penetrar na essência do fenômeno do objeto que analisamos, considerando não como uma unidade isolada, mas dentro de um contexto social diverso e contraditório. Ou seja, procuramos olhar o nosso objeto a partir da realidade concreta dos humanos, alunos (as) estagiários (as), com o intuito de construir problematizações através do diálogo.

Nesse sentido, a matriz teórica dessa investigação se inscreve na dialética, tendo por base a perspectiva freireana, ou seja, da dialética-dialógica, na qual não há predominância de uma posição sobre a outra, pois o próprio diálogo manifesta o novo na história. Acreditamos que os pressupostos apontados por Freire foram os que melhor atenderam aos objetivos propostos nesta pesquisa e melhor responderam ao objeto de estudo de nossa investigação, qual seja, o diálogo entre Universidade e Escola, a partir do Estágio Curricular Supervisionado. Portanto,

---

<sup>10</sup> - De acordo com Torres, essa afirmação feita por Freire se deu em diálogo pessoal com Freire ver afirmação em TORRES, Carlos Alberto, A voz do biógrafo latino-americano: uma biografia intelectual. In: Gadotti Moacir. Paulo Freire Uma Bibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; DF; UNESCO, 1996.

optamos por uma metodologia investigativa que carrega em seu bojo a perspectiva do diálogo, permitindo-nos explicar, traduzir e interpretar as mensagens produzidas pelos sujeitos em relação ao nosso objeto de pesquisa.

Esta investigação se apoia na abordagem qualitativa, cujo objetivo se assenta na ideia de que compreender o fenômeno na perspectiva dialética não é realizar uma mera descrição e mensuração da realidade. Saviani (2008b, p.126) assevera a lógica dialética como sendo “a captação da realidade como um todo articulado composto de elementos que se contrapõem entre si, que agem e reagem uns sobre os outros, num processo dinâmico”. Os dados advindos de uma pesquisa desse porte são, segundo Bogdan e Biklen (1994), ricos em pormenores permitindo-nos analisar o fenômeno em sua complexidade e em contexto natural.

Partindo dessa premissa, é uma abordagem que não tem intuito de enumerar eventos ou passagens, buscando centrar-se em fatos descritivos surgidos da inserção do/a pesquisador (a) no espaço natural investigado. Assim, no contexto educacional,

[...] a investigação qualitativa é frequentemente designada por naturalista, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verifica os fenômenos nos quais estão interessados, incidindo os dados recolhidos no comportamento das pessoas: conversar, visitar, observar, comer (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 17).

Dessa feita, a pesquisa sobre o Tema “O Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia: diálogo entre Universidade e Escola á luz de Paulo Freire?”, inscreve-se na abordagem qualitativa, uma vez que envolve o contato direto da pesquisadora com o ambiente natural a ser investigado - a Universidade Regional do Cariri (URCA), objetivando compreender o fenômeno do diálogo entre Universidade e Escola, a partir do Estágio Curricular Supervisionado.

Vale ressaltar que, para o desenvolvimento da investigação, apoiamo-nos nos constructos teóricos de Paulo Freire, uma releitura dos Círculos de Cultura desenvolvida em diferentes contextos no processo de Alfabetização de adultos.

Os Círculos de Cultura desenvolvidos por Freire perpassam por cinco fases consideradas fundamentais. Inicialmente, estuda-se o contexto, fazendo um levantamento dos principais problemas. Segundo Freire (1991, p.113), “as palavras geradoras deveriam sair deste levantamento e não de uma seleção que fizéssemos

nós mesmos, em nosso gabinete”. A segunda fase é constituída pela escolha das palavras selecionadas do universo vocabular pesquisado, levando em consideração a riqueza fonêmica e as dificuldades fonéticas. A terceira fase se caracteriza por situações desafiadoras, por meio de debates que desafiam o grupo, concebidas por Freire (1991, p.114) como “situações-problemas, codificadas, guardados em si elementos que serão descodificados pelos grupos, com a colaboração do coordenador”. A quarta fase consiste na elaboração de fichas, roteiros, para auxiliar o debate, e a quinta fase apontada por Freire (1991, p. 115) é “a feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores.” Então, resulta a apropriação não só das palavras escritas, mas essencialmente das ideias contidas nas palavras. Portanto, as palavras servem para as duas leituras: a da palavra e a do mundo.

Brandão (1985) assinala que, a partir do levantamento das “palavras”, a pesquisa descobre as pistas de um mundo imediato, onde os sujeitos estão inseridos e possibilita a passagem para uma etapa mais avançada, permitindo não só decodificar a palavra, mas ler criticamente a realidade social na qual se insere. Vale lembrar que o método defendido por Freire é baseado no diálogo horizontal de um com o outro, e não de um para outros. Foi nesta perspectiva que realizamos os Círculos Investigativos Dialógicos. De acordo com o autor, a primeira etapa do método foi conceituada por Freire com diferentes nomes em diversos livros, mas sempre prevaleceu a ideia “de que há um universo de fala da cultura da gente do lugar, que deve ser investigado, pesquisado, levantado, descoberto” (BRANDÃO, 1995, p.25).

Foi no âmbito desse método que encontramos motivações para desenvolver nossa investigação a qual explicaremos no item 1.4.1. A seguir, discorreremos sobre a modalidade da pesquisa e sobre o campo de investigação.

## **2.2 Modalidade de Pesquisa e Campo de Investigação**

Nossa investigação caracterizou-se na modalidade do Estudo de Caso, por ser uma modalidade que nos possibilitou um aprofundamento na unidade investigada, no caso, o diálogo entre Universidade e Escola, a partir do Estágio

Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia da URCA. Para Yin (2010, p.39), “o Estudo de Caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, principalmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”. O autor põe em evidência que o Estudo de Caso constitui a estratégia preferida quando se quer responder a questões de “como” ou “por quê.” De acordo com os estudos propostos, evidencia-se que, utilizando esta modalidade, deseja-se entender um fenômeno da vida real. Porém, esse fenômeno não se desvincula das condições contextuais. Nos diálogos promovidos por Ponte (1994, p.3), este acrescenta:

Um estudo de caso pode ser caracterizado como estudo de uma entidade bem definida, como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Visa a conhecer, em profundidade, o seu “como” e os seus “porquês”, evidenciando a sua unidade e identidade próprias. É uma investigação que se assume como particularista, isto é, debruça-se deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico.

É fato, o Estudo de Caso é análise de um fenômeno específico, ou seja, é a tentativa de compreender melhor uma situação. Acrescentamos, portanto, que não podemos perder de vista essa unidade na diversidade. O diálogo entre Universidade e Escola, a partir do Estágio Curricular Supervisionado, caracteriza uma unidade na diversidade, sendo, assim, composto de elementos complexos que, por muitas vezes, contrapõem-se entre si.

Buscamos compreender a visão caótica, conforme evidenciado por Saviani (2008b, p.126), de modo que pudéssemos passar “de uma visão confusa, caótica, sincrética do fenômeno estudado chegando pela mediação da análise, da abstração, a uma visão sintética, articulada, concreta”, pois, o que se mostra é apenas o fenômeno. Será que conseguimos olhar a realidade como ela é, tomando sombras por realidade? Kosik (1976, p.15) afirma que:

[...] o mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é um duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência não se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou sob apenas por certos ângulos e aspectos.

Neste sentido, como podemos distinguir a essência da aparência na relação Universidade e Escola, a partir do Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de formação de professores (as)? Temos observado “as sombras que se mostram no interior da caverna?”

Nessa perspectiva, Ghedin e Franco (2011) versam que o/a pesquisador (a) precisa estar atento (a) ao contexto para perceber as mediações entre o particular e a totalidade. Assim sendo, não pretendemos olhar o caso isolado, mas percebê-lo num contexto social mais amplo. Nos arcabouços teóricos de Freire (2011b, p.25), encontramos a seguinte afirmação: “Nunca um acontecimento, um fato, um feito, um gesto de raiva ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro, tem por trás de si uma única razão [...] acham-se sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser.” Considerando a posição do autor, entendemos o acontecimento emaranhado em diversas situações. Neste sentido, a compreensão do processo e a situação em que este ocorre tornam-se mais importantes do que o produto em si. Esse se apresenta como desafio nessa pesquisa.

Para delineamento de nosso trabalho, optamos pelo estudo de caso único. De acordo com Yin (2010), este estudo está relacionado à exclusividade de um fenômeno a ser investigado. Focaliza apenas uma unidade, um indivíduo, um pequeno grupo, uma instituição. No nosso caso, escolhemos como *lócus* a Universidade Regional do Cariri- URCA, situada na região do Cariri, especificamente na Cidade de Crato. Em cena, o Cariri, o Crato e a URCA.

### 2.2.1 Situando o *lócus* da Investigação

Para situar o *lócus* da investigação, trazemos a cena, um resumo histórico da Região do Cariri cearense, o Crato, sede da Universidade URCA, situamos a URCA, o Curso de Pedagogia e o Estágio Curricular Supervisionado neste curso. O nosso objetivo é mostrar as particularidades que perfazem o espaço em que a pesquisa foi realizada.

### 2.2.2 A Região do Cariri<sup>11</sup>, o Crato, a URCA e o Curso de Pedagogia

A URCA recebe alunos de diferentes localidades em uma região denominada Cariri no Sul do Ceará. Esta recebeu este nome dado os seus primeiros habitantes, os índios Kariris, oriundos do Rio São Francisco, onde estavam fixados, provavelmente desde os séculos IX ou X, onde habitavam desde os séculos IV ou V, segundo o historiador Tomaz Pompeu Sobrinho. Os Kariris, que dominavam todo o sertão nordestino, notadamente nas áreas mais úmidas e de brejos, eram pessoas de semblante triste, caladas, mas eram trabalhadoras e produtores de um artesanato relativamente desenvolvido. Ocuparam territórios da Bahia, Pernambuco, Sergipe, Paraíba e Ceará, sendo que nos dois últimos se tornaram topônimos: existe o Cariri paraibano e o Cariri cearense, este que, ao ser denominado, recebeu o nome de Cariris Novos, pois aqueles que o nomearam já conheciam o Cariri da Paraíba que é muito diferente deste do Ceará.

A região do Cariri que foge gritantemente dos padrões do sertão nordestino é um oásis rico em madeiras, árvores frutíferas e nascentes dos seus aquíferos soperranos que nunca secaram, mesmo diante das mais temíveis secas que esta terra já sofreu. Para enaltecer estas nascentes, basta dizer que, hoje, o Crato, cidade das mais antigas da região, tem aproximadamente 130.000 habitantes, e todos bebem água das suas nascentes de pé de serra.

De acordo com os estudos de Figueiredo (2010), nas últimas divisões municipais do Ceará, a região do Cariri é composta de 20 municípios, assim distribuídos: Abaira, Araripe, Barbalha, Crato, Farias, Brito, Jardim, Jati, Juazeiro do Norte, Mauriti, Milagres, Missão Velha, Nova Olinda, Penaforte, Porteiras, Potengi, Santana do Cariri. Figueiredo ressalta que, no mapa de delimitação da Região do Cariri, “Os técnicos da Etene do BANCO DO NORDESTE BRASILEIRO, acrescentaram-lhe: Campos Sales, Assaré, Antonina do Norte e Várzea Alegre” (FIGUEIREDO, 2010, P. 6).

Assim, hoje o Cariri tem uma região metropolitana, diversas indústrias, universidades regional e federal, além de cursos de faculdades particulares diversas.

---

<sup>11</sup> - Situar a região do Cariri fez-se necessário tendo em vista que os investigados que compõem esta pesquisa moram em diferentes cidades desta região.

Tem uma cultura riquíssima, uma população de quase um milhão de habitantes, é turística, religiosa, cultural, polo de desenvolvimento e muito para se conhecer.

A URCA exerce um papel fundamental no crescimento da região e situa-se na cidade de Crato, esta fica a pouco mais de quinhentos quilômetros (500 km) de Fortaleza, tem uma diversidade paisagística muito rica. É um dos locais mais importantes da preservação ambiental do Ceará. Abriga, junto a outras cidades da região, a primeira reserva nacional brasileira, criada em 1946: a Floresta Nacional do Araripe.

Historicamente, o Crato é denominado “capital da cultura” no interior do Estado, mas esse título já pode ser contestado pela cidade de Juazeiro do Norte e pelo Município de Sobral. O Crato possui pouco mais de 1.176 km<sup>2</sup>. É das mais antigas do Estado, tem quase 130.000 habitantes, sendo a sexta mais populosa e a terceira em IDH, ficando abaixo apenas de Fortaleza e Sobral em desenvolvimento, que como ela têm IDH alto. Depois, no Estado, só o município de Eusébio se equipara. O seu PIB é o nono do Ceará. É uma cidade semipacata, acolhedora, de clima agradável, especialmente entre os meses de maio e agosto. Tem, nos costumes do seu povo, a sua maior riqueza, pois, este não deixa de valorizar a sua cultura, o reisado, as quadrilhas de São João, o maculelê, a xilogravura, o cordel, a religiosidade e tudo o que, de forma popular, conte a sua história.

Os índices de qualidade de Educação Básica e saúde elementar, bem como os outros aspectos relacionados à qualidade de vida poderiam ser melhores se não fosse o marasmo do serviço público municipal, o descaso com a terra, a falta de luta pelas conquistas sócio, econômicas e educacionais, para que cresça mais ainda e consiga diminuir as desigualdades, para ser inserida no quadro de IDH elevado do nosso país. É nessa cidade de contradições que a URCA, Curso de Pedagogia, *lócus* de nossa investigação está situada.

### 2.2.3 A URCA e o Curso de Pedagogia

A pesquisa olha para o fenômeno do Estágio Supervisionado, buscando compreender como se dá o diálogo entre Universidade e Escola a partir das ações e

das relações que se estabelecem no seu entorno. O *locus* de investigação é a URCA, especificamente o curso de Pedagogia.

A Universidade Regional do Cariri- URCA foi criada em 09 de junho de 1986, pela Lei Estadual nº 11/191. Foi constituída como autarquia educacional de regime especial, vinculada à Secretaria de Educação do Estado do Ceará, com sede e foro na cidade de Crato<sup>12</sup>. Ressaltamos que, embora seu nascedouro tenha sido em Crato, a URCA, hoje é sediada também em Juazeiro do Norte e Santana do Cariri.

A URCA tem um significado social importante para Região do Cariri, atende atualmente “a uma comunidade de aproximadamente 9.000 (nove mil) estudantes, de cerca de 90 municípios do Estado do Ceará, bem como de outros estados, como é o caso de PiauÍ, Pernambuco e Paraíba, distribuídos entre os cursos de graduação, programas especiais e pós-graduação lato sensu.” Salientamos, ainda, que a Universidade Regional do Cariri conta também com as Unidades Descentralizadas em Iguatu, Missão Velha e Campos Sales.

De acordo com o exposto no Art. 2º, de seu Estatuto; a Universidade goza de autonomia didático-científica, disciplinar e financeira, na formação legislação federal que rege o ensino superior. Sobre a compreensão de sua estrutura pode ser visto no Art. 3º, versando disposto nos seguintes órgãos: “I - *Órgãos superiores de administração e supervisão*; II - *Órgão de administração intermediária*; III – *Unidades executoras do ensino, da pesquisa e da extensão*”.

No capítulo II, Art. 4º do Estatuto, estão expressas suas finalidades quais sejam:

I - Ministrar o ensino superior, abrangendo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, das letras e das artes e a formação de profissionais de nível universitário;

II - Estender às comunidades da região do Cariri, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhe são inerentes;

III – Realizar e patrocinar atividades reclamadas pela política de desenvolvimento do Estado do Ceará e atender às exigências desta, no campo da cultura humanística e da tecnologia;

---

<sup>12</sup> - Dados adquiridos no Estatuto da URCA, aprovados pelo decreto nº 18.136, de 16 de setembro de 1986.

IV – Contribuir para o progresso humano em geral, na elaboração, ampliação e transmissão de conhecimentos.

Conforme colocado, os principais objetivos da URCA resumem-se em:

- Ministrar o ensino com qualidade, realizar pesquisas e estimular atividades criadoras nas ciências, nas letras e nas artes;
- Estender o ensino e a pesquisa à comunidade, mediante cursos e atividades de extensão;
- Aplicar-se ao estudo da realidade brasileira e caririense, em busca de soluções para os problemas relacionados com o desenvolvimento econômico e social da região, tornando-a um ativo centro criador.

Em se tratando de centros educacionais, atualmente, a URCA agrega os seguintes centros: Centros de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), Centro de Estudos Sociais Aplicados (CESA), Centro de Ciências e Tecnologia (CCT), Centro de Humanidades (CH), Centro de Educação (CED), Centro de Artes Reitora Violeta Arraes Gervasieu. Oferece Cursos de Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Direito, Educação Física, Enfermagem, Engenharia de Produção, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia, Teatro, Tecnólogo da Construção Civil: Edifícios, Tecnólogo da Construção Civil: Estradas.

A URCA, hoje, além dos cursos de Graduação, oferece também cursos de Pós-graduação em nível de Especialização e Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Bioprospecção Molecular do Departamento de Química Biológica, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde. À frente de sua administração encontram-se, atualmente, a Professora Antonia Otonite de Oliveira Cortez, reitora, e José Patrício Pereira Melo, vice-reitor. Tendo assumido a gestão em 02 de julho de 2011, com previsão de término para 02 de julho de 2015.

A escolha pela instituição se deu pela sua relevância social na região do Cariri. É uma Universidade, que concentra, em seu campus, 17 cursos de formação, considerando que 11 deles são destinados (as) à formação de professores (as). Nesse caso, nota-se a característica da Universidade Regional do Cariri (URCA), que se firma como uma Universidade de formação de professores (as). A decisão de investigar a URCA incide de modo específico, sobre o curso de Pedagogia, que

atualmente forma quase que totalidade dos professores para Educação Infantil e Ensino Fundamental da Região do Cariri.

A escolha do campo e do Curso de Pedagogia também está relacionada à nossa experiência formativa e profissional, considerando a caminhada percorrida neste espaço como aluna e como professora do referido Curso, conforme mencionamos no início do texto.

#### 2.2.4 O Curso de Pedagogia

Com base no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da URCA (2007), constatamos que a criação deste é datada de 1959, antes mesmo da criação da URCA, que teve sua criação em 1996, na antiga Faculdade de Filosofia. O objetivo do curso constituía em “formar trabalhadores para o magistério, orientação e administração de escolas e sistemas escolares e preparar trabalhadores para altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica<sup>13</sup>”.

Desde seus primórdios, o Curso de Pedagogia da URCA tem passado por várias reformulações em seu currículo, com o intuito de cumprir com as exigências legais postas pela legislação que normatiza este curso no Brasil. É imperativo ressaltar que o nosso olhar se volta para a última reforma ocorrida em 2007, após a implantação das Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia, por meio da Resolução de nº 1, de 15 de maio de 2006. Em suma, a nossa análise recai sobre o último PPP elaborado no curso, por ser este o atual norteador do Currículo no Curso de Pedagogia, normatizando, as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado.

Parece-nos que as exigências postas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia no Brasil mobilizaram os diferentes cursos na década de 1990, em diversas Universidades, com o objetivo de adequar o Currículo às necessidades apresentadas no documento. Esse fato não foi diferente no Curso de Pedagogia da URCA. Segundo as considerações postas no documento, este foi elaborado exatamente no final de 2006, logo após a implantação das Diretrizes Curriculares. O Curso de Pedagogia da URCA, por meio do colegiado do Departamento de Educação, mobilizou um movimento intitulado Pedagogia da

---

<sup>13</sup> - Os dados oriundos desta pesquisa advêm do Projeto Político Pedagógico do Curso, ano 2007.

Escuta 2. Realizaram, assim, “o Seminário Pedagogia da Escuta 2, contou com a participação reservada aos alunos de Pedagogia, [...] os resultados contribuíram na afirmação da proposta de Projeto Político Pedagógico e na reorganização do Curso” (URCA, 2007, p.8).

As ideias elencadas no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da URCA não se distanciam das já apresentadas nas Diretrizes Curriculares referente aos princípios norteadores do referido Curso. Dessa forma, são apresentados como princípios fundamentais da formação do licenciado em Pedagogia na URCA (2007):

I- Sólida formação teórica e metodológica, referenciada num campo epistemológico capaz de lhe fazer compreender e buscar soluções para os problemas da educação do seu município, estado e região;

II- A busca da aquisição de conhecimentos científicos e culturais, sobretudo aqueles relacionados à criança, no sentido de reexaminar criticamente a formação infantil, produzindo novas práticas por meio do estudo, da pesquisa e do estágio supervisionado;

III- O domínio das teorias da educação e das teorias da aprendizagem, tendo como referência a realidade socioeducacional produzida em contextos históricos específicos;

IV- A inter e multidisciplinaridade permeando todo o processo de formação do pedagogo com vistas a desenvolver nele a concepção de educação como prática social, cuja finalidade precípua é a compreensão/transformação da realidade, da escola, da sociedade;

V- A afirmação de uma educação voltada para a construção de uma sociedade democrática, plural e inclusiva, que contemple as diferenças de gênero, de etnia, comportamentais e de aprendizagem. O estudo busca compreender como o curso de Pedagogia da URCA vem tentando fazer cumprir esses princípios, principalmente no que se referente aos Estágios Curriculares supervisionados.

Considerando a proposta do PPP atual, o objetivo geral do referido curso se assenta em “Formar profissionais capazes de atuar nas diferentes esferas da educação; capazes de compreender e participar nas diferentes manifestações e expressões da cultura e na produção e socialização do conhecimento científico”. No que se refere à habilitação, os atuais alunos egressos deste curso estão aptos a atuar na docência em Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão Educacional.

Deriva dessa análise que o atual curso de Pedagogia da URCA tem uma carga horária de 3.205 horas, superando, portanto, o mínimo proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, de 3.200 horas. O curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri está, assim, estruturado: “2.805 horas/aula de atividades teóricas, 300 horas/aula de atividades de Estágio Supervisionado e 100 horas/aula de atividades complementares, totalizando 3.205 horas/aula” (URCA, 2007).

### 2.2.5 O Estágio no Curso de Pedagogia da URCA

De acordo com a matriz curricular proposta no PPP, o Curso apresenta uma estrutura de nove semestres, mantendo uma média de cinco a seis disciplinas por semestre. No que se refere às disciplinas de Estágio, registram-se três disciplinas dedicadas para este fim, havendo, portanto, algumas imprecisões. Elas estão assim definidas: Estágio Supervisionado em Educação Infantil com 06 créditos; Estágio em Gestão da Educação Básica, 08 créditos e Estágio Supervisionado nas séries iniciais do Ensino Fundamental 06 créditos.

Ao analisarmos atentamente a matriz curricular, percebemos algumas lacunas a exemplo; o lugar do Estágio, ou seja, a disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Infantil está situada no VII semestre, estando o Estágio Supervisionado em Gestão da Educação Básica, situado no VIII semestre, já o Estágio supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental está totalmente deslocado no Currículo, não há explicitação quanto ao semestre em que deverá ocorrer<sup>14</sup>.

A disposição curricular e, especificamente, a organização das disciplinas de Estágio entra em contradição com o exposto nos princípios pensados para o Curso e os eixos de articulação teoria/prática, conforme apontados no PPP. Ao mesmo tempo em que exige a formação de um pedagogo capaz de afirmar a educação para a emancipação humana e a articulação entre teoria e prática, por

---

<sup>14</sup> - A disposição curricular, pode ser vista no PPP do Curso de Pedagogia da URCA, conforme as referências indicadas no final texto.

meio do Estágio Supervisionado, este não pode realizá-los plenamente, dadas as incertezas permeadas na estrutura curricular e na sistematização das disciplinas.

Conforme visto no PPP, percebemos que há uma tentativa de acertar, mas são notórias as lacunas deixadas na organização curricular do Curso. O Projeto contempla as disciplinas de Estágio, no entanto, estas parecem não ser relevantes, uma vez apresentados os descompassos colocados no Currículo. Logo, ressaltamos que a disciplina de Estágio, apesar de ser considerada importante para a aquisição dos conhecimentos inerentes à construção da identidade docente, para a articulação teoria prática e para a construção da *práxis* educativa, parece não ter lugar definido no currículo do Curso de Pedagogia URCA. Desta feita, fica evidenciado que o Estágio Supervisionado tem ocupado um lugar secundário no currículo de formação docente.

A precarização do Estágio no Currículo do curso de Pedagogia no Brasil reflete também no Curso de Pedagogia da URCA, conseqüentemente na formação dos/as professores (as), considerando as adversidades permeadas na elaboração e na realização das atividades de Estágios. Essas questões acabam por dificultar a relação teoria/ prática, bem como o diálogo entre as instituições de Ensino Superior e as instituições campo de Estágio.

### **2.3 Caracterização dos Sujeitos: Primeiras Aproximações**

Com intuito de conhecer o perfil dos sujeitos da pesquisa, fizemos, inicialmente, um estudo exploratório. Severino (2007) aponta que o objetivo central desse estudo consiste em delimitar os sujeitos da investigação. A partir das informações obtidas pelo estudo, selecionamos os alunos que melhor correspondem aos objetivos da pesquisa.

Em dezembro de 2012, estivemos na URCA e aplicamos um questionário com 57 alunos (as), devidamente matriculados (as) nas disciplinas de Estágio Supervisionado. Evidenciamos que 32 eram alunos (as) matriculados (as) no VI Semestre de Pedagogia, sendo 25 matriculados (as) no VII Semestre. Vale salientar que algumas dificuldades foram encontradas, por exemplo, a impossibilidade de aplicabilidade do questionário com todos os/as alunos (as) matriculados (as) nas

disciplinas de Estágio, tendo em vista o tempo de sua aplicação ter ocorrido no final do semestre de 2012.2.

O objetivo do questionário foi mapear o perfil dos/as alunos (as) estagiários (as) do Curso de Pedagogia da URCA e sua utilização justificou-se pela necessidade de caracterizar os sujeitos para, então, selecionar os que fizeram parte da pesquisa, compondo os Círculos Investigativos Dialógicos. Ressaltamos que, num universo de 187 alunos (as), devidamente matriculados nas disciplinas de Estágios Supervisionados da URCA. Consideramos que 134 estavam aptos a responder as perguntas. Na época, desconsideramos os/as alunos (as) que estavam matriculados no VIII semestre no Estágio em Gestão da Educação Básica, por considerar que, no período da pesquisa de campo, estariam distante do nosso objeto de estudo.

Assim, dos 187 alunos (as), apenas 134 foram considerados (as) aptos a responderem o questionário. Destes, conseguimos contato com 57. Eis o resultado do estudo exploratório, expresso na tabela abaixo:

**Quadro 1:** Alunos(as) Estagiários(as) do VI e VII semestre do Curso de Pedagogia da URCA que responderam o questionário.

<b>VI Semestre</b>	<b>VII Semestre</b>	<b>Total de alunos</b>
25	32	57

Fonte: NASCIMENTO (2012)

Conforme apontado na tabela acima, aplicamos o questionário com 57 alunos devidamente matriculados no curso de pedagogia sendo que 25 haviam cursado o Estágio Supervisionado em Educação Infantil e 32 haviam cursado o Estágio Supervisionado nas séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Depois do Estudo exploratório, notamos, que os/as alunos (as) matriculados (as) no VI semestre tiveram uma experiência de Estágio Supervisionado na Educação Infantil. Nenhum passou pela experiência de Estágio em Gestão; 25 alunos (as) estagiários (as), matriculados (as) no VII semestre de

Pedagogia, realizaram duas disciplinas de Estágio Supervisionado: 01 em Educação Infantil e 01 em Ensino Fundamental, faltando cursar apenas uma disciplina de Estágio, sugerida no Currículo do Curso de Pedagogia da URCA, Estágio Supervisionado em Gestão da Educação Básica.

A partir dessa inserção no contexto, os dados levantados revelaram que entre as turmas investigadas, a questão fundamental para a escolha dos sujeitos da investigação estava situada nos/as alunos (as) que aparentemente possuíam mais elementos para contribuir com o nosso objeto de investigação. As características dessa turma se mostram na turma do sétimo semestre, tendo em vista que os alunos(as) haviam passado por duas experiências de Estágio Supervisionado, em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, deslocado no Currículo do Projeto Político Pedagógico do Curso, mas desenvolvido no VI e VII semestre, respectivamente, conforme revelado pelos/as alunos (as).

Em decorrência dessa primeira aproximação, após traçar o perfil dos/as estagiários (as), decidimos trabalhar com os/as alunos (as) do VIII semestre de Pedagogia, tendo em vista terem passado por dois Estágios e estarem cursando o terceiro; Estágio em Gestão da Educação Básica em 2013. Período em que fomos a campo coletar os dados. Acreditamos que esses/as alunos (as) tinham mais elementos para contribuir com a pesquisa e maior compreensão do objeto a ser investigado, o diálogo entre escola e Universidade, a partir do Estágio Curricular Supervisionado. O fato de terem cursado duas disciplinas de Estágio nos levaram a crer que tiveram maior contato com a Escola campo, e ainda, considerando que não estão distante do Objeto, uma vez que estavam cursando, neste semestre, uma terceira disciplina: Estágio em Gestão da Educação Básica. A seção seguinte apresenta a nossa segunda aproximação.

### 2.3.1 Segunda aproximação: os sujeitos da pesquisa

Após o primeiro contato, resolvemos fazer a pesquisa com os/as alunos (as) do VIII semestre do Curso de Pedagogia, pois acreditamos que eles (as) tinham mais elementos para responder ao nosso objeto de estudo, assim retornamos a Universidade Regional do Cariri- URCA, em 2013.1, com intuito de pedir autorização

para realização da pesquisa. Tendo em mãos o consentimento da Coordenação do Curso, iniciamos a investigação em agosto de 2013. Embora não fosse ainda o momento propriamente de coleta de dados, mas de sensibilização para participação na pesquisa.

Ressaltamos, portanto, que os encontros aconteceram entre os dias 14 de setembro a 26 de outubro de 2013, com a presença de 17 sujeitos. Os encontros ocorreram nas manhãs de sábado, dia escolhido pelos/as investigados (as) no período de inscrição, exceto um deles que ocorreu em uma sexta feira, à noite.

A frequência nos encontros variava entre 14 (quatorze) e 17 (dezessete) participantes. Para as análises dos dados mantivemos os critérios estabelecidos anteriormente, de ter realizado duas disciplinas de Estágio Supervisionado. Considerando que, no grupo, tinham alunas que não cumpriam esses critérios, mas mostraram interesse em participar, e não achamos conveniente impedir essa participação. Uma delas não havia feito o Estágio em Educação Infantil, nem em Ensino Fundamental, estando no primeiro Estágio, Estágio em Gestão de Educação Básica; duas outras tinham cursado apenas uma das disciplinas, o Estágio em Educação Infantil.

Consideramos também a adesão voluntária e a disponibilidade para a efetiva participação na pesquisa. Ainda acrescentamos aos critérios iniciais estabelecidos a regularidade nos Círculos Investigativos, desse modo, fizemos análise de 10 (dez) estagiário (as). Eis o perfil dos sujeitos:

#### **ESTAGIÁRIA. 1**

Natural de Crato- CE, graduanda do VIII Semestre de Pedagogia. Cursou a disciplina de Estágio em Educação Infantil e Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental, atualmente, está cursando Estágio em Gestão da Educação Básica. Não tem experiência docente. O Estágio Supervisionado constitui sua primeira experiência.

**ESTAGIÁRIA. 2**

Natural de Crato- CE, graduanda do VIII Semestre do Curso de Pedagogia. Cursou a disciplina de Estágio em Educação Infantil e Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental, atualmente, está cursando o Estágio em Gestão da Educação Básica. O Estágio constitui-se sua única experiência docente.

**ESTAGIÁRIA. 3**

Natural de Crato- CE, graduanda do VIII Semestre do Curso de Pedagogia. Cursou a disciplina de Estágio em Educação Infantil e Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental, atualmente, está cursando o Estágio em Gestão da Educação Básica. Tem experiência docente, atuou na Educação Básica no quarto ano das séries iniciais. É bolsista do Programa Institucional de Iniciação a Docência- PIBID.

**ESTAGIÁRIA. 4**

Reside em Barbalha- CE, graduanda do VIII Semestre do Curso de Pedagogia. Cursou a disciplina de Estágio em Educação Infantil e Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental, atualmente, está cursando o Estágio em Gestão da Educação Básica. Revela ter experiência docente em Alfabetização de Jovens e Adultos e no 4º e 5º ano das séries iniciais. É Bolsista de extensão.

**ESTAGIÁRIA. 5**

Reside em Crato- CE, graduanda do VIII Semestre do Curso de Pedagogia. Cursou a disciplina de Estágio em Educação Infantil e Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental, atualmente, está cursando o Estágio em Gestão da Educação Básica. O Estágio constitui-se sua única experiência docente.

**ESTAGIÁRIA. 6**

Reside em Crato- CE, graduanda do VIII Semestre do Curso de Pedagogia. Coursou a disciplina de Estágio em Educação Infantil e Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental, atualmente, está cursando o Estágio em Gestão da Educação Básica. Tem experiência docente de três anos na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, e atualmente é técnica de enfermagem.

**ESTAGIÁRIA. 7**

Natural de Exu-PE, graduanda do VIII Semestre do Curso de Pedagogia. Coursou a disciplina de Estágio em Educação Infantil e Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental, atualmente, está cursando o Estágio em Gestão da Educação Básica. Revela ter tido experiência como bolsista de extensão, atualmente, é estagiária do Serviço Social da Indústria - SESI. Foi Bolsista de Extensão e afirma não ter certeza se optará pela docência.

**ESTAGIÁRIO. 8**

Reside em Juazeiro do Norte CE, graduando do VIII Semestre do Curso de Pedagogia. Coursou a disciplina de Estágio em Educação Infantil e Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental, atualmente, está cursando o Estágio em Gestão da Educação Básica. O Estágio foi sua única experiência na docência e revela não almejar trabalhar como professor.

**ESTAGIÁRIA. 9**

Natural de Crato- CE, graduanda do VIII Semestre do Curso de Pedagogia. Coursou a disciplina de Estágio em Educação Infantil e Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental, atualmente, está cursando o Estágio em Gestão da Educação Básica. Atua na docência há sete anos e afirma ter uma identificação com a Educação Infantil.

**ESTAGIÁRIA. 10**

Reside em Potengi- CE, graduanda do VIII Semestre do Curso de Pedagogia. Cursou a disciplina de Estágio em Educação Infantil e Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental, atualmente, está cursando o Estágio em Gestão da Educação Básica. Revela não ter nenhuma experiência docente, sendo o Estágio seu primeiro contato com a Escola.

Assim, consideramos, para análise investigativa desta pesquisa, 10 (dez) sujeitos, sendo 01 (um) aluno e 09 (nove) alunas, devidamente matriculado(as) na Universidade Regional do Cariri (URCA), no Curso de Pedagogia. Cursando regularmente o VIII semestre e que, em semestres anteriores, já tivesse passado por duas experiências de Estágio Curricular Supervisionado, uma em Educação Infantil e uma em Ensino Fundamental. Sendo cinco da manhã e cinco da noite.

**2.4 Fontes, Instrumentos Metodológicos, Técnicas de Coletas de Dados e Procedimentos de Análises**

Nosso ponto de partida foram os estudos e pesquisas publicados sobre a temática, o que nos orientou na formulação dos elementos pertinentes que foram observados durante a investigação. Trata-se, aqui, de uma etapa de extrema importância, uma vez que é necessário caminhar no sentido da superação da captação da simples aparência, ou da mera descrição do problema, permitindo compreender a essência do fenômeno investigado.

Sobre tal importância, Mendes, Farias e Nóbrega-Therrien (2011, p. 29) revelam que “qualquer espécie de investigação, seja em que área for, supõe e exige uma aproximação bibliográfica prévia [...] para justificar os limites e contribuições do próprio estudo”. Assim a pesquisa bibliográfica acaba assumindo um papel importante em toda e qualquer investigação científica.

Para assegurar as nossas discussões, além do levantamento bibliográfico realizado a partir dos registros disponíveis em pesquisas anteriores, também

consideramos relevante a utilização da pesquisa documental, tendo como principal referência os documentos que normatizam o curso de Pedagogia.

De acordo com Alves (2007.p 55), a pesquisa documental “se assemelha à pesquisa bibliográfica, porém utiliza-se das fontes que não celebram tratamento analítico [...]”. Para Severino (2007) são documentos que não receberam nenhuma análise, constituindo-se em matéria-prima a ser desvelado pelo pesquisador. De acordo com o autor, existem os documentos impressos e outros tipos de documentos, como gravação, filmes, fotografias e outros.

No nosso caso, a escolha recai sobre as leis que normatizam o Estágio no Curso de Pedagogia, especificamente a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96; na Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 1/2006 e na Lei Nº 11.788/2008, trazemos, ainda, para compor a lista de documentos o Projeto Político Pedagógico em Vigência no Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri (URCA).

Desenvolvemos, também nesse processo, a pesquisa de campo, entendida como momento de inserção no espaço, *lócus* de investigação. Fomos à Universidade Regional do Cariri (URCA) e realizamos a coleta de dados no espaço onde estão inseridos os sujeitos, a partir dos diálogos produzidos nos CID. A ideia constituiu na investigação de como se dá o diálogo entre Universidade e Escola no processo de realização do Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia da (URCA).

#### 2.4.1 Círculos Investigativos Dialógicos

A opção pelos Círculos Investigativos Dialógicos se deu pela oportunidade de ouvir e problematizar o tema em função das diversas opiniões que a proposta permite. Essa metodologia se inspira nos Círculos de Cultura idealizados e vivenciados por Paulo Freire em suas experiências com alfabetização de adultos. Seu princípio baseia-se no diálogo.

A partir da compreensão dos Círculos de Cultura trabalhada por Freire, tivemos como características fundamentais em nossa investigação três etapas do

método freireano: a imersão no contexto, buscando conhecer a realidade dos sujeitos a serem investigados; a seleção dos temas para os Círculos Investigativos Dialógicos, tendo em vista o nosso objeto de estudo e a situação existencial, por meio de rodas de conversas dialógicas em que coletamos os dados desta investigação. Toda metodologia de investigação foi organizada tendo como referência o tema da pesquisa. Consideramos, também, as necessidades do campo que estiveram relacionadas à temática abordada.

Nesse sentido, é que nos diferenciamos da proposta freireana, pois as palavras geradoras, assim denominadas por ele, surgem no contexto. Nesta investigação, fomos ao campo com categorias teóricas previamente definidas. É importante lembrar de que, embora tivéssemos categorias definidas *a priori*, o campo suscitou novas categorias empíricas.

Assim como Freire fez em suas experiências com alfabetização de adultos, inserimo-nos no contexto dos sujeitos, alunos (as) estagiários (as) do Curso de Pedagogia da URCA, sugerindo que dialogassem sobre a realidade vivenciada nas práticas de ensino. Esses diálogos realizados com o aluno e as alunas tiveram como ponto de partida as experiências concretas vivenciadas nas disciplinas de Estágio Curricular no Curso de Pedagogia, elegendo como ponto central o diálogo entre Universidade e Escola.

Realizamos seis Círculos Investigativos Dialógicos. O primeiro para apresentar a pesquisa e traçar o perfil dos sujeitos, os Círculos Subsequentes foram organizados por temática, com objetivo de facilitar o debate e assegurar os objetivos da pesquisa. Os componentes dos CID foram incentivados a realizar atividades de diálogo destinadas a um conhecimento inicial acerca do Estágio Curricular, em sua realidade concreta, focando o objeto de investigação: o diálogo entre Universidade e Escola, a partir do Estágio Curricular Supervisionado.

Reunidos em grupo e de forma circular, os integrantes foram instigados (as) a participar do debate, motivados (as) por uma sequência de questões projetadas em *slides*. O trabalho da pesquisadora constituiu em incentivar no grupo o máximo de participações possível, propiciando o diálogo para que eles expressassem as ideias formuladas a partir das questões levantadas e apresentadas para a discussão, sobretudo, considerando as experiências nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado.

Assim, como Freire, acreditamos na dialogicidade e na dialeticidade. Nesse ínterim, não tivemos a pretensão de enquadrar o método de forma linear e repetitiva. Queríamos sim, partir de seus pressupostos metodológicos, fazendo e refazendo os Círculos Investigativos Dialógicos, tendo como principal referência o objeto de estudo em pauta.

Posto isto, acreditamos na ideia de uma releitura do método e não de uma reprodução. Caso fizéssemos essa transposição, estaríamos negando as próprias convicções do autor (FREIRE, 2011 a), da dialeticidade, da inconclusão, do inacabamento, da capacidade de criar e recriar, da capacidade de *Ser Mais*. A organização prévia faz-se necessária, pois, conforme o autor, não há diálogo no espontaneísmo e na falta de intencionalidade política e pedagógica.

Ressaltamos que o procedimento de coleta, criado a partir das elaborações freireanas, proporcionou uma interação que se estabeleceu entre os sujeitos investigados (as) e a pesquisadora e permitiu colher uma gama de informações, aprofundar os dados fornecidos e realizar correções sobre dados levantados, ouvindo direto e imediatamente a fonte informante.

Vale salientar que os diálogos se deram num contexto de rodas de conversa, foram construídos em torno de um corpo de questões, propostas pela pesquisadora e estabelecidas com base nos objetivos da pesquisa. Essa técnica de coletas exigiu de nós certa habilidade para manter o foco, tendo em vista o número de Sujeitos presentes nas rodas de conversa e o desejo manifestado em se pronunciar diante do tema abordado. Não podíamos perder de vista a centralidade do objetivo proposto, ou seja, apreender informações sobre a realidade social concreta, vivida pelos sujeitos investigados nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado.

Este procedimento de pesquisa nos possibilitou a construção, de um quadro de informações mais completas que nos trouxe a voz e o sentimento dos sujeitos que fizeram parte mais diretamente da execução do Estágio Supervisionado, ou seja, os alunos (as) que vivenciam o sentimento de ser ou não aceitos na escola, que viveram as angústias e as incertezas de uma caminhada solitária sem a presença de um (a) orientador (a), estes que compartilham as dificuldades enfrentadas no processo de realização dos Estágios.

O foco desse procedimento metodológico buscou apreender as contradições vivenciadas pelos alunos (as) do curso de Pedagogia da URCA, diante da prática de Estágio. Ao fazermos uma reflexão acerca dos caminhos metodológicos da pesquisa, afirmamos que este se constituiu em um desafio para o/a pesquisador (a), considerando que os resultados da pesquisa têm muito a ver com as escolhas metodológicas. Severino (2007, p. 100), já nos alertava “A ciência se faz quando o pesquisador aborda os fenômenos aplicando recursos, técnicas, seguindo um método e apoiando-se em fundamentos”.

Asseguramos ser uma metodologia ousada, porém, significativa no processo investigativo, foram momentos ricos de debates e produção de conhecimento, esse procedimento nos possibilitou cercar o nosso objeto de investigação e trazer à tona debates relevantes que nos conduziram aos objetivos das questões as quais nos propomos responder. Julgamos que os CID mostraram-se como uma metodologia adequada aos propósitos expressos neste estudo.

A temática relativa a cada Círculo Investigativo será apresentada no capítulo de análise. Os CID foram filmados e gravados, com anuência dos sujeitos investigados. Além dos diálogos orais, foram produzidos alguns escritos, contemplados nas rodas de conversa, que se constituíram na síntese dos diálogos temáticos. Posteriormente, foram transcritos, categorizados e analisados à luz da teoria escolhida para este estudo. A seguir, apresentamos sinteticamente como procedemos às análises.

#### 2.4.2 Procedimentos de análise de dados

Para a análise dos dados, recorreremos à metodologia utilizada na análise de conteúdo, uma apropriação de BARDIN (2010). A análise de conteúdo é uma metodologia de pesquisa utilizada para descrever e analisar o conteúdo do texto oral ou escrito. Essa metodologia de análise foi por nós valorizada pelo fato de nos permitir uma compreensão aprofundada dos fenômenos que desejávamos investigar, tendo em vista o caráter qualitativo da investigação. Essa análise nos permitiu reinterpretar as mensagens expressas, escritas e oralmente, e chegar a um

melhor entendimento de seus significados, em um nível que foi além de uma leitura superficial.

Na análise de conteúdo, as categorizações podem ser realizadas tendo por base vários critérios. Salientamos que a nossa análise se situa na categoria temática. De acordo com Bardin, o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia a leitura.

A categorização é, portanto, “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2010, p. 145).

De acordo com a autora, a atividade de categorizar os elementos impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que irá permitir o agrupamento entre eles. Não é uma etapa tão simples, portanto, não se faz em um único esforço, é necessária, uma leitura exaustiva dos dados brutos, de modo que passe a dados organizados, ou seja, visitar diversas vezes os dados gerais para refinar as categorias, a procura de significados cada vez melhor explicitados.

Nessa perspectiva, para esse esforço interpretativo, retomamos os nossos objetivos diversas vezes, buscando captar elementos no texto que fossem significativos aos objetivos de nossa investigação. Para a análise propriamente dita, laçamos mão dos procedimentos propostos por Bardin, de homogeneidade, exaustividade e adequação (BRAGA, 2012).

Em nosso caso, a matéria-prima da análise de conteúdo constituiu-se dos diálogos orais e escritos produzidos nos Círculos Investigativos Dialógicos, coletados na pesquisa de campo. Os dados brutos oriundos desses CID foram transcritos em sua totalidade e só depois, passados por um crivo de processamento e compreensão, ou seja, inicialmente, houve a preparação do material, seguida de sua exploração e, por fim, foi feito o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação à luz do referencial adotado.

Entretanto, ressaltamos que esta se constitui ainda em uma primeira aproximação com a metodologia de análise, nosso esforço foi empreendido em uma leitura iniciante das elaborações de Bardin (2010), em seu livro *Análise de*

Conteúdo, outros estudos serão necessários para melhor apropriação desse método.

No entanto, acreditamos que essa metodologia de análise foi favorável a nossa pesquisa, tendo em vista que os procedimentos adotados permitiram nos aproximar de forma intensa e extensa com os conteúdos das falas produzidas nos Círculos Investigativos Dialógicos. Dando-nos oportunidade de olharmos minuciosamente e criticamente o conteúdo das falas coletadas na pesquisa de campo.

No intuito de complementar a metáfora do “Mito da Caverna” e buscando transpor o muro, o próximo capítulo traz uma reflexão de como o Estágio Supervisionado vem se constituindo historicamente na legislação que normatiza o Curso de Pedagogia no Brasil.

### **3 “TRANSPONDO O MURO DA CAVERNA”: DIALOGANDO COM A TEORIA**

O estudo tem como fio norteador a reflexão acerca do diálogo entre Universidade e Escola, a partir do Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Pedagogia da URCA. Este capítulo propõe um diálogo com diferentes autores, com o objetivo de possibilitar um debate sobre a categoria Estágio Curricular Supervisionado. Trazer esta discussão é uma possibilidade de apontar caminhos que auxiliem na compreensão de uma formação inicial que tem como ponto central a ação, a reflexão e a ação. Para tanto, o capítulo está dividido em quatro tópicos que se completam, encontrando-se assim organizados: “O Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia no Brasil: elementos para a discussão”; “Estágio Curricular Supervisionado: revisitando conceitos”; “Estágio Curricular Supervisionado enquanto práxis humana”; e “Estágio Curricular Supervisionado na Formação Inicial de Professores”;

Vamos prosseguir na reflexão, analisando historicamente a constituição do Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia no Brasil.

#### **3.1 O Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia no Brasil: Elementos para a discussão**

Nosso objetivo, neste tópico, assenta-se em perceber como o Estágio Curricular Supervisionado vai sendo delineado dentro do Curso de Pedagogia. É certo que sua origem não se dá igualmente com a criação do Curso. No entanto, não podemos compreender a gênese dessa disciplina desvinculada da constituição do Curso de Pedagogia no Brasil, ou seja, compreender esse fenômeno significa ir às raízes.

Para fazer esse movimento investigativo, escolhemos partir dos caminhos propostos por Silva (2003) em seu estudo sobre a identidade do Curso de Pedagogia, tomando como principais referências a análise do Decreto-Lei de n.1190, de 4 de abril de 1939, dada a origem do Curso de Pedagogia; o Parecer do Conselho Federal de Educação – CFE, n. 251/62 e o Parecer CFE n. 242/69.

No segundo bloco dessa análise, teremos como principais instrumentos os documentos que normatizam o curso a partir da década de 1990, a saber: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96; as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, expostas na Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno - CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006; e a Lei Nº 11.788/2008. A escolha desse período se deu por considerarmos que os documentos citados marcaram a história da educação brasileira e, conseqüentemente, o Curso de Pedagogia.

Ao remontarmos o percurso histórico do Curso de Pedagogia no Brasil, constatamos a dicotomia existente entre teoria e prática. Sendo que ora prevalece uma, ora prevalece a outra. Esse fato fica evidenciado quando observamos a origem do Curso. Embora alguns autores, como Brzezinski (1996), apontem sua gênese nos cursos Pós-normais, realizados nas antigas Escolas Normais, foi apenas em 1939 que este foi regulamentado como Curso de Pedagogia, pelo Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de Abril de 1939. Os comentários de Saviani (2008 p. 39) revelam que

O curso de Pedagogia foi definido como um curso de bacharelado ao lado de todos os outros cursos das demais seções da faculdade. O diploma de licenciatura seria obtido por meio do curso de Didática, com a duração de um ano, acrescentado ao curso de bacharelado. Está aí a origem do famoso esquema conhecido como "3+1".

Os propósitos apresentados no Decreto-Lei apresentam, nitidamente, as tensões que eclodiram no curso de Pedagogia desde sua criação, explicitando claramente a separação teoria/prática, bem como a identidade confusa do pedagogo, quando instituída em sua estrutura o esquema 3+ 1. Quem escolhesse o bacharelado seria o técnico em educação, sendo professores somente aqueles que escolhessem cursar mais um ano de Didática.

Nota-se, portanto, que desde o início da história do Curso de Pedagogia, o Estágio foi sendo delineado dentro das características do modelo tecnicista e dicotômico, considerando a separação explícita das disciplinas chamadas teóricas e as disciplinas ditas pedagógicas: Didática e Metodologia Geral e Especial.

Quanto ao currículo, Brzezinski (1996, p.450) levanta uma questão importante: "os egressos do Curso de pedagogia seriam os futuros professores da Escola Normal que formavam professores primários. Entretanto, o currículo dessa

licenciatura não contemplava o conteúdo primário.” Essa afirmação nos remete a fala de Saviani (2006, p.145):

[...] para alguém ser educador é necessário saber educar. Assim, quem quer ser educador precisa aprender, ou seja, precisa ser formado, precisa ser educado para ser educador. Em outros termos ele precisa dominar os saberes implicados na ação de educar, isto é, ele precisa saber em que consiste a educação.

Diante da fala do autor, notamos não ser esta uma preocupação exposta no currículo, nos levando ao seguinte questionamento: atualmente os/as professores (as) em formação no Curso de Pedagogia estão realmente sendo preparados (as) para ensinar nos anos iniciais de ensino fundamental? A disciplina de Estágio tem proporcionado vivências com a aprendizagem própria da profissão? Acreditamos que a contradição revelada por Brzezinski nos primórdios do Curso de Pedagogia se constitui, ainda, em desafio no contexto atual e recai sobre as disciplinas de Estágio Curricular supervisionado.

Embora não tenhamos vestígio da nomenclatura Estágio no bojo do Decreto de 1939, ousamos afirmar ser aí que surgem os primeiros fios para sua constituição. A separação clássica entre teoria e prática com a qual nasce o curso é, também, identificada nas disciplinas de Estágio e Práticas de Ensino. Estas são disciplinas que estão dentro do Curso, mas parecem ainda permanecer isoladas no “subterrâneo da caverna”, conforme o famoso esquema 3+1.

Em busca de traços que apontem como o Estágio se estabelece dentro do Curso de Pedagogia, verificamos a sua existência com maior clareza, a partir do Parecer de Nº 251/62, ao fixar o currículo mínimo para o curso de Pedagogia e ao tentar definir sua especificidade. Nele, vimos que a disciplina prática aparece no final do curso, para aqueles que escolhessem a licenciatura. O currículo fixa-se da seguinte forma:

[...] o currículo mínimo era fixado em sete matérias, sendo cinco obrigatórias e duas opcionais. As obrigatórias eram: psicologia da educação, sociologia (geral da educação), história da educação, filosofia da educação e administração escolar. As opcionais eram: biologia, história da filosofia, estatística, métodos e técnicas audiovisuais de educação, teoria e prática da escola média e introdução à orientação educacional. O aluno interessado na licenciatura deveria cursar também didática e prática de ensino [...] (grifo nosso) (SILVA, 2003, p.16).

No âmbito do currículo mínimo fixado no Parecer em análise, lembramos de ter muitas aproximações com o esquema 3+1, que, por mais de duas décadas, ganhou corpo dentro da Pedagogia e parece ter sido acentuado pela nova regulamentação do parecer de Nº 251/62, em vista da continuidade da ruptura entre conteúdo e método exposta no trecho anterior. A esse respeito, Brzezinski (1996) revela cair por terra a longa explicação dada pelo relator Valnir Chagas, ao afirmar não haver cisão entre conteúdo e método na estrutura curricular, conforme o esquema anterior, ou seja, o 3+1. A autora apresenta de forma muito clara:

[...] seria impossível ocorrerem momentos de concomitância, se as disciplinas de didática e prática de ensino eram acrescentadas ao bacharelado para formar o licenciado na etapa final do curso de pedagogia. Então por um “passe de mágica” com apenas duas disciplinas, o bacharel se transformava em professor licenciado. Insistia o relator em que estas disciplinas, didática e prática não tinham caráter de treinamento didático, porque este fluiria no decorrer de todo curso de bacharelado. Sob a égide de concomitância entre conteúdo e método. (grifo nosso) (BRZEZINSKI, 1996, p.57).

É nesse cenário de tensões e contradições que surgem as disciplinas de práticas de ensino, destinadas àqueles que escolhessem a licenciatura, sendo vivenciadas apenas no final do curso, como se não houvesse nenhuma vinculação com as disciplinas teóricas, o que certamente deu origem ao famoso jargão popular: “na prática, a teoria é outra”.

Depois das reformas propostas pelo Parecer de Nº 251/62, tivemos, na história do Curso de Pedagogia, o Parecer do CFE de Nº 252/69. De acordo com Silva (2003, p. 26),

O instrumento legal fixa o mínimo de currículos e duração para o curso de Pedagogia, visando à formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares.

Observamos, a partir deste Parecer e dos constructos elaborados pela autora acima citada, que os cursos superiores são organizados para atender a uma demanda de mercado, as especialidades dentro do curso vão se delineando de acordo com a necessidade mercadológica, ficando os/as professores (as) à mercê da ordem capitalista. Evidenciamos, também, a fragmentação do trabalho dentro de um mesmo curso, tendo em vista as várias habilitações propostas: orientação,

administração, supervisão e inspeção. Saviani (2008, p. 45) tematizou: “À vista dessas considerações [...] a formação de professores para o ensino normal e de especialista para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, será feita em Curso de Pedagogia [...]”.

Quanto ao Estágio, no Parecer CFE de Nº 252/69 surge como complemento credencial para o exercício do magistério primário, lacuna deixada no Parecer anterior, de nº 251/62, segundo o qual os diplomados em Pedagogia não recebiam nenhuma formação específica neste campo de atuação, como já evidenciado acima por Brzezinski (1996).

O Estágio é instituído também para outras áreas de habilitação. Silva (2003, p.33) acresce que “O estágio supervisionado nas áreas correspondentes às habilitações é uma das exigências do parecer, por entender que o portador de um título profissional de educação não pode deixar de possuir alguma vivência da especialidade escolhida”. Percebemos, portanto, neste percurso inicial, que, em nenhuma das vezes em que a disciplina aparece no texto lei, tem conotação importante, ou seja, nas marchas e contramarchas da legislação, o Estágio surge sempre como suplemento desvinculado e descontextualizado.

Dando continuidade a este debate, que tem como primeiro bloco investigativo o Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de Abril de 1939, o Parecer de n. 251/62 e o Parecer do CFE de Nº 252/69. Apresentamos, neste segundo bloco, as reflexões elaboradas, a partir da legislação produzida na década de 1990, uma vez que esta foi uma década de efervescência no contexto educacional brasileiro e, conseqüentemente, para os estudos voltados à formação de professores (as).

Queremos pontuar que o nosso olhar não se fecha para o período que vai da década de 1970 a década de 1880. Apenas elencamos os marcos que consideramos mais importantes nas Leis que regulamentam o Curso de Pedagogia. Destacamos apenas que, na década de 1970, Valnir Chagas elaborou a proposta da Reforma Universitária, fixada na Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. De acordo com Saviani (2008), o conteúdo não foi diferente do já disposto no Parecer de 1969. Concluímos, portanto, que, nestas décadas, o Curso continuou configurado pelo viés tecnicista, e as disciplinas de Estágio pareceram ter permanecido no “subterrâneo sombrio”.

Tendo presente este quadro, trazemos à cena a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, expostas na Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno - CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006; e a Lei Nº 11.788/2008, que dispõe sobre o Estágio, buscando compreender qual é o lugar do Estágio Curricular Supervisionado e a relação entre teoria e prática.

A partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996, começamos a perceber, de forma mais incisiva, o modo como o Estágio aparece na Legislação e a preocupação aparente em associar a teoria à prática, ao direcionarmos nosso olhar atentamente para o Título VI, que dispõe sobre os profissionais da educação. O artigo 61, parágrafo único, inciso I - mostra os fundamentos que devem gerir a formação profissional docente, vejamos: “a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho”. Em seguida, no inciso II, chama a atenção para articulação teoria e prática: “a associação teoria e prática, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço”.

As exigências postas nas novas Diretrizes e Bases da Educação aumentam as horas de Estágio Curricular Supervisionado. Além disso, foi exigido, também, um olhar atento ao currículo, levando a uma nova reorganização. Embora consideremos um avanço significativo na Legislação, ao apontar a necessidade de associação entre teoria e prática e trazer nitidamente o Estágio como necessário à formação, notamos uma contradição ao referir-se aos fundamentos científicos direcionados ao termo competência e à vinculação apenas com o trabalho, e não com o mundo do trabalho, ou seja, uma preocupação dirigida apenas com o mercado, ficando o Estágio, mais uma vez, entendido apenas como momento da prática, separado da teoria e dos fundamentos que geram a formação docente.

Mais adiante, no Artigo 65, o Estágio reaparece no texto da Lei, sendo expresso da seguinte maneira: “a formação docente exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo trezentas horas”. Constatamos, porém que o Estágio Curricular Supervisionado ganha destaque na LDB 9394/96, mas ainda de forma tímida.

Pimenta e Lima (2012) revelam que, após aprovação da LDB, fica a cargo do Conselho Nacional de Educação definir as Diretrizes Curriculares para todos os

cursos de graduação do país. Nessa direção, o CNE institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, por meio da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. A resolução apresenta Diretrizes para o Curso de Pedagogia, licenciatura, definindo princípios condições de ensino e aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos do sistema de ensino e pelas instituições de educação superior de todo país.

Ao analisarmos as Diretrizes dos Cursos de Pedagogia, notamos um avanço significativo neste campo, tendo em vista a definição das horas de Estágio. Isso é perceptível quando focamos no Artigo nº 7º (BRASIL, 2006) que trata da carga horária do Curso:

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

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

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

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

O Artigo 8º detalha onde devem ser realizados os Estágios, ficando assim expresso:

IV- Estágio Curricular Supervisionado 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; (grifo nosso).

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 apoio escolar;

d) de 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

Para Pimenta e Lima (2010, p. 85), as diretrizes colocam “as competências como núcleo da formação, reduz a atividade docente a um desempenho técnico”. Nos seus limites, os dados acima permitem concluir que as exigências postas na LDB e o aumento das horas de Estágio requer, também, uma reorganização no currículo de Pedagogia. Notamos de forma direta ou indiretamente a permanência da tese emblemática da separação entre teoria e prática.

Referente à Lei 11.788, dispondo sobre o Estágio essa evidência é bem mais presente vejamos:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (grifo nosso) (BRASIL, 2008)

As questões legais aqui esboçadas revelam que o Estágio Curricular Supervisionado, historicamente, tem sido associado a um conceito técnico. Proposições dessa natureza são encontradas recorrentemente na legislação, advogando o Estágio no campo da competência e da preparação para o trabalho produtivo. Apesar das especificidades de cada normatização da disciplina no Curso de Pedagogia, nota-se que elas apresentam uma mesma sinfonia: a negação do que chamamos relação teoria e prática, além da prevalência dos ideários de competência baseada nos primados tecnicistas.

Para desenvolver um trabalho com o Estágio ou qualquer outra disciplina dos Cursos de formação, torna-se imprescindível o conhecimento das leis que os normatizam. Considerando o já evidenciado por Cury (2002, p.08): “o contorno legal

indica possibilidades e limites de atuação, os direitos, os deveres, proibições, enfim, regras. Tudo isto possui enorme impacto no cotidiano das pessoas, mesmo que nem sempre elas estejam conscientes de todas as implicações e consequências”.

Cury continua (2002, p. 08) a afirmar: “Conhecer as leis é como acender uma luz numa sala escura cheia de carteiras, mesas e outros objetos. As leis acendem uma luz importante, mas não são todas as luzes. O importante é que um ponto luminoso ajuda a seguir o caminho”. Compreendemos, assim, que não basta a existência e o conhecimento das leis, é necessário que elas sejam postas em prática, observadas constantemente na busca de melhorar as falhas desencadeadas durante seu funcionamento. Muitas questões merecem um olhar minucioso e crítico, pois, como ressalta Cury, a lei é uma luz, mas não uma luminosidade que acaba com todos os problemas evidenciados na realização da atividade que se propõe realizar.

Nas trilhas percorridas até o momento, pudemos identificar que a separação teoria/prática propugnada até hoje, no seio dos Cursos de Pedagogia, advém de sua origem. As tensões vividas nas disciplinas de Estágio Supervisionado nos cursos de Pedagogia são oriundas de sua gênese; as indefinições e imprecisões postas no curso, acerca da identidade do/a pedagogo (a), do lugar da pedagogia, foram refletindo-se nos Estágios Supervisionados ou Práticas de Ensino como assinalam suas origens. Esse (des)lugar do Estágio Curricular Supervisionado faz parte de um processo histórico e necessita de superação.

Acreditamos que olhar para o passado, tentando identificar como o Estágio Curricular Supervisionado vem sendo situado no Curso de Pedagogia é, também, anunciar um legado para olhar o futuro; é acender um ponto de luz inferindo um olhar que vislumbre as possibilidades de “transpor o muro da caverna”, a partir de ações dialógicas. Causa-nos, no mínimo, estranheza uma concepção de Estágio que privilegia um pensamento no esteio dos ideais tecnicistas. Essa estranheza nos faz mergulhar no legado teórico de autores (as) e pesquisadores (as) dessa temática.

### 3.2 Estágio Curricular Supervisionado: Revisitando Conceitos

Compreender o Estágio Curricular Supervisionado na Formação Docente é conferir a este um campo de conhecimentos epistemológicos, superando a visão técnica e burocratizada com a qual tem sido identificado historicamente.

Pimenta e Lima (2010) trazem contribuições importantes neste sentido, afirmando que o Estágio Curricular Supervisionado não pode ser reduzido à hora da prática, desqualificando a importância da teoria. De acordo com as autoras, os próprios currículos dos cursos caminham para contribuir com essa afirmação negativa que historicamente foi sendo implantada nas disciplinas de Estágio, uma vez que não há uma articulação teórica entre as disciplinas do próprio Curso.

[...] Os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, nem sequer se pode denominá-las teorias, pois, são apenas saberes disciplinares em curso de formação, que em geral estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 33).

Seguindo a mesma lógica de raciocínio, as autoras em pauta apontam a falta de articulação da disciplina com os conteúdos históricos, sociais e humanos. Afinal, qual é o significado social dessa disciplina nos cursos de formação docente? Que contribuições ela pode trazer para vida e para a profissão dos sujeitos que se formam? Como a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado pode se organizar, no sentido de não perder de vista a articulação dos conhecimentos epistemológicos próprios da disciplina com os conhecimentos da prática social concreta?

Indubitavelmente, pensar sobre essas questões é possibilitar aos alunos e alunas em processo de formação, compreender a complexidade envolvida na prática social real, vivida no interior das escolas públicas. É, acima de tudo, permitir a estes/as alunos (as) não só a compreensão da disciplina, mas pensar e repensar a sua futura atuação e suas contribuições na prática educativa. Conforme as concepções de Pimenta e Lima (2010, p.88), “o estágio é um campo de conhecimentos formativo dos futuros professores e integrantes de todo projeto curricular. Essa concepção decorre do conceito de professor que queremos formar”.

A desvalorização e o não entendimento dessa disciplina fazem com que perca a sua validade teoria-prática e seu significado formativo nos cursos de formação, dando margens às “burlas” e associando a mera atividade burocrática desenvolvida em final de curso.

Assim, de acordo com Pimenta e Lima (2010, p.35), a prática tem sido, muitas vezes, entendida como imitação de modelo:

O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender fazer “algo” ou “ação”. A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão conforme perspectiva da imitação será a partir da observação, imitação, reprodução, e às vezes reelaboração dos modelos existentes na prática e consagrados como bons.

Considerando essa fala, podemos compreender que a prática por imitação de modelos não é viável para uma ação humanizadora/transformadora, neste campo de conhecimento. Entendendo que os/as alunos (as) nem sempre estão preparados (as) criticamente para superar as limitações e dificuldades impostas nos modelos apresentados. É uma concepção assentada dentro do modelo tradicional de ensino, que impede o/a aluno (a) de entender o mundo como mutável e os seres humanos como seres sociais históricos.

Desta feita, não podemos defender a formação de professores (as) dentro de uma perspectiva a-histórica e a-crítica, gerando conformismo e reprodução social alienante. O Estágio Curricular Supervisionado necessita encontrar um caminho que não seja este, a prática por imitação de modelo. Seria, então, instrumentalização técnica?

Se anteriormente faz-se a crítica à prática como imitação de modelo, aqui alertamos para não subsumi-la à instrumentalização técnica e burocrática, como apresentado por Saviani (2007), nos pressupostos de uma educação tecnicista baseada na neutralidade científica, na racionalidade pedagógica, na eficiência e na produtividade, como ocorreu no trabalho fabril. É óbvio que não queremos aqui retirar a importância das técnicas de ensino, mas alertar para o fato de que elas, por si só, não abrangem totalmente as aprendizagens inerentes ao ser professor (a).

Pimenta e Lima (2010, p. 37) chamam atenção para a seguinte afirmação, “[...] qualquer profissão é técnica, no sentido de que é necessária a utilização de técnicas para executar as operações e ações próprias”. E completam, dizendo que

“as habilidades não são suficientes para as resoluções dos problemas com os quais se defrontam”.

Se entendermos o Estágio na perspectiva técnica instrumental, estamos reduzindo-o a uma mera atividade prática desprovida da reflexão, uma atividade dicotomizada e vazia de sentido na vida dos estudantes. A esse respeito, às autoras ainda revelam: “[...] a atividade de estágio fica reduzida à hora da prática, ao “como fazer”, às técnicas a serem empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas” (PIMENTA E LIMA, 2010, p. 37).

Esse conceito equivocado e estreito de Estágio provoca inquietação e necessidade de compreendê-lo em sentido mais amplo. Não é imitação de modelos vazios distanciados dos sujeitos históricos, tampouco tarefas burocráticas de preenchimento de fichas e observações “ocas” das práticas escolares para serem alvos de críticas também vazias no interior das “cavernas” das Universidades.

Essas práticas cristalizadas e equivocadas têm convidado educadores (as) e pesquisadores (as) a dialogarem sobre essa temática, buscando dar à disciplina o sentido de que lhe é próprio, ou seja, entender que o Estágio tem campo de conhecimentos e não pode ser desvinculado das outras disciplinas do curso de formação de professores (as). A desvinculação caracteriza uma distância profunda entre teoria e prática, dando prerrogativa à perpetuação da frase própria do senso comum: “o Estágio é o momento em que o aluno põe em prática o que viu antes na teoria”.

São proposições dessa natureza que fazem aumentar as pesquisas em Estágio Supervisionado, que se acentuaram na década de 1990. Na realidade, essa década se configura como propícia para as discussões no campo da formação de professores, e o Estágio inevitavelmente se situa neste campo.

Segundo Pimenta e Lima (2010), no movimento sobre a concepção de Estágio, duas perspectivas são fundamentais na busca de superar a dicotomia entre teoria e prática propugnadas nos discursos anteriores:

- a primeira perspectiva aponta o estágio como aproximação da realidade e da atividade teórica, ultrapassando a ideia de que é só o momento de aproximar da realidade. Essa ideia certamente estaria resumindo-o simplesmente à prática;

- a segunda perspectiva que compreende o Estágio enquanto pesquisa; apontando a possibilidade da pesquisa no Estágio de modo a gerar reflexões sobre a ação, construindo também novos conhecimentos teóricos advindos da prática educativa situada em um contexto da prática social diversa.

As próprias autoras retomam um conceito de Estágio apontado por Pimenta e Gonçalves (*apud* PIMENTA; LIMA, 2010, p.45), produzido na década de 1990, quando consideram “que a finalidade do Estágio é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará.” Acrescentam uma nova postura, o Estágio deve proporcionar uma reflexão crítica, a partir da realidade concreta na qual atuarão futuramente. Sendo assim, acrescentam: “[...] A aproximação só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, é míope, o que aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual [...]” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 45).

Nessa direção, fica clara uma posição mais coerente em relação ao Estágio. Este não se limita a uma aproximação vazia da realidade, avançando para uma aproximação intencional e impregnada de sentido. Os/as alunos (as) precisam de iluminação teórica que os/as ajudem a refletir criticamente, com intuito de desvelar o que o jogo de luzes e sombras não pode revelar.

Fiquemos, portanto, com uma posição mais avançada da concepção de Estágio Proposta pelas autoras:

[...] o estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Neste sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá (grifo nosso) (PIMENTA; LIMA, 2010, p.45).

A concepção acima nos coloca em contato com uma visão mais ampliada de Estágio Curricular Supervisionado, caracterizado como uma atividade intencional, por isso é práxis. É esta a concepção em qual acreditamos e apoiamos-nos para fundamentar nosso diálogo. Aduato Filho, Lopes e Cavalcante (2011, p. 135) revelam que “o estágio é acima de tudo, uma atividade de aprendizagem e de construção de conhecimento”.

Outra questão relevante apontada se refere à possibilidade de trabalhar o Estágio como pesquisa e, no mesmo movimento, a pesquisa no Estágio Supervisionado. Nas palavras das autoras, a pesquisa no Estágio se configura como

[...] método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhe permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 46).

Partindo dessa premissa, chamamos atenção para a elaboração de uma disciplina de Estágio que traga em sua organização três aprendizagens essenciais (LIMA, 2012):

- o Estágio entendido não como a hora da prática, mas, como uma atividade teórico-prática;
- o Estágio entendido como oportunidade de práxis docente;
- a vivência do Estágio como atividade de pesquisa que permite compreender e ressignificar as aprendizagens de formação.

Acrescemos a estas uma quarta aprendizagem não menos importante, ou seja, as possibilidades dialógicas que o Estágio Curricular Supervisionado permite entre as duas instituições responsáveis pela formação docente, a Universidade e a Escola, podendo nascer a partir da terceira aprendizagem apontada por Lima (2012) *o Estágio como pesquisa*.

*Ao apresentar o Estágio como pesquisa*, Lima (2012) afirma tratar-se de dois momentos que se alternam: *a saída para a prática e o retorno a Universidade*, considerando-o como um espaço de análise, síntese e socialização. Acreditamos, portanto, que outro momento deve ser acrescido a esta atividade de pesquisa, que denominamos de retorno às Escolas, onde os/as alunos (as) realizaram as práticas. É o momento de novamente dialogar com a Escola sobre as aprendizagens e as experiências resultantes da pesquisa, ou seja, dar um retorno dos resultados das análises, feita na Escola. É a continuação de um diálogo efetivo entre Universidade e Escola.

Esse retorno ao campo constitui-se em possibilidade dialógica entre as duas instituições. Possibilidade de escuta, troca de saberes e experiências, cujos

desafios não são silenciados, mas partilhados e socializados por meio das análises e dos debates elaborados nos relatos, nos escritos das vivências trazidas das práticas de ensino.

Partindo dos pressupostos freireanos (2011 a, p.108), acreditamos que “existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles um novo pronunciar.” Essa também deve ser tarefa do Estágio como pesquisa: pronunciar o mundo por meio dos diálogos produzidos pelos sujeitos envolvidos no Estágio Supervisionado.

Destarte, Universidade e Escola não serão vistas como duas “cavernas separadas do mundo”, mas duas instituições que conseguirão, a partir do feixe de luz exterior, mover-se e romper com os muros que têm impossibilitado um diálogo estreito, no sentido de contribuir, de forma significativa, com a formação do/a futuro (a) educador (a). É imperativo afirmar que as vertentes de pensamento postas nas discussões acima tratadas não se enquadram nas concepções postas pela legislação brasileira.

Tais concepções apontam para a urgência de o Estágio Supervisionado ser concebido como *práxis*, anunciando sem maiores “delongas” um posicionamento firme, ancorado nos constructos fortalecedores da relação teoria e prática. Trazemos esse diálogo a seguir, tendo como principais colaboradores Vázquez (2007, 1977) e Ribeiro (2001).

### 3.2.1 Estágio Curricular Supervisionado enquanto Práxis Humana

Situar o Estágio Supervisionado dentro de uma concepção de *práxis* exige de nós uma reflexão acerca desta categoria. Afinal, o que é *práxis* e de que *práxis* estamos falando? O primeiro esforço é o de situar a *práxis* dentro de uma visão que supere os modismos atuais simplistas e reducionistas com que é envolvido esse conceito; o segundo é compreendê-lo dentro da forma Marxista de *práxis* e, por fim, colocar o Estágio enquanto atividade específica da *práxis* humana.

Atualmente, é comum vermos o lugar que ocupa a palavra *práxis* como sendo apenas uma substituição da palavra prática. O modismo no qual se insere

está enraizado na concepção ingênua do senso comum que a situa, a partir de atividades espontâneas e meramente práticas desvinculadas da teoria e de uma ação reflexiva. Vimos, em Vázquez (2007), que a superação desta visão do senso comum demanda a diminuição da distância entre a consciência do senso comum e a consciência crítica, assim, o homem e a mulher pode vir a transformar de forma criadora e revolucionariamente a realidade.

A práxis revolucionária supera a ideia posta pela consciência ingênua que considera as coisas por si mesmas à margem de toda atividade humana, que nega a ideia do esvaziamento da consciência política, e não reduz a ideia do prático utilitário, ou seja, a *práxis* defendida por nós vai ao encontro das elaborações de Vázquez (2007), livrando-nos do conceito prático utilizado no sentido estritamente da prática utilitária. Corroboramos com o autor (p, 219) quando este afirma que “Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. Assim, em que medida podemos situar o Estágio dentro da concepção marxista de práxis?

De acordo com Vázquez (2007), a forma específica de *práxis* é a forma concreta, particular, de uma práxis total humana. O homem enquanto ser social age conscientemente para transformar o objeto e a si mesmo. Uma atividade que se caracterize como *práxis* opõe-se à passividade e a não intencionalidade. É uma atividade efetiva que se mostra nas relações com o todo. Neste sentido, o Estágio Supervisionado não se configura como a hora da prática, onde seu campo de ação se concretiza apenas na Escola. É, acima de tudo, uma unidade inserida na totalidade.

Desse modo, salientamos que, na atividade do Estágio Supervisionado, estão imbricados os conhecimentos adquiridos na Universidade, onde se inicia a intencionalidade da ação e dirige-se a um objeto, ou seja, ao conjunto de conhecimentos que serão trabalhados no interior da Escola, por tal razão é uma atividade humana.

A atividade propriamente humana exige, segundo Ribeiro (2001), um conjunto de elementos, quais sejam: **agente**, ser que age dotado de consciência, que é, portanto, um teórico prático. Uma **finalidade**, ou seja, antecipação de um resultado que se deseja alcançar, uma vez que a atividade humana tem caráter consciente, portanto, não é “cega”. **A matéria-prima**, que se constitui no objeto sobre o qual o ser humano exerce sua atividade, e é para onde ele olha com

intenção de atuar, transformar. O **produto**, caracterizado pela matéria-prima transformada pelo agente. E, por fim, os **instrumentos** que, de acordo com Ribeiro, (2001, p.22), são “os recursos, construídos ou não pelos próprios seres humanos, dos quais lançam mão para, transformando a matéria-prima, serem transformadas em produtos as finalidades que dirigiram essa atividade transformadora”. A autora acrescenta que estes elementos não são lineares, eles estão em movimento, numa dependência e autonomia relativa de cada um deles, em relação aos demais, em uma articulação constante.

Partindo dessa premissa, situamos o Estágio Supervisionado enquanto *práxis* humana. Se o situamos neste campo específico da *práxis*, supera-se a visão simplista da crença ingênua de que é uma atividade meramente prática. O Estágio é uma forma específica de *práxis*, na medida em que se situa num campo de conhecimentos específicos, com intencionalidade consciente previamente definida. O Estágio Supervisionado é, portanto, atividade teórico/prática. Vázquez (2007, p. 262) evidencia:

[...] a *práxis* é, na verdade, atividade teórico-prática; isto é, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro. Daí ser tão unilateral reduzir a *práxis* ao elemento teórico, e falar inclusive de uma prática *práxis* teórica, como reduzi-la a seu lado material, vendo nela uma atividade exclusivamente material. Por conseguinte, da mesma maneira que a atividade teórica, subjetiva por si só não é *práxis*, tampouco o é uma atividade material do indivíduo, ainda que possa desembocar na produção de um objeto – como é o caso do ninho construído pelo passarinho - quando falta nela um momento subjetivo, teórico representado pelo lado consciente dessa atividade.

Nessa direção, Vázquez (2007, p.240) nos lembra de que “a teoria por si mesma - como produção de fins ou conhecimento - não transforma nada real; ou seja, não é *práxis*”. Por outro lado, “o prático – entendido, por sua vez [...] em sentido estritamente utilitarista - contrapõe-se absolutamente à teoria”. O prático vira pragmatismo e a teoria blá-blá-blá, verbalismo, palavra “oca” sem ação (FREIRE, 1996). Concebemos o Estágio Curricular Supervisionado enquanto atividade da *práxis* humana, tendo em vista ser atividade docente consciente científica, intencional inserida em uma determinada realidade histórico-social, tendo como ponto de partida a realidade caótica e o ponto de chegada à síntese dessa realidade social.

Sendo assim, os debates e polêmicas assumidos no campo do Estágio, desde sua formação no Curso de Pedagogia, instiga-nos a compreendê-lo na dimensão da práxis. Dentro desse contexto, o Estágio Supervisionado como uma unidade que se encontra dentro da diversidade, ou seja, um campo de conhecimento situado na Didática - área da Pedagogia, reconhecida como ciência da Educação - inserida na prática social ocorrida nas diversas instâncias, é intencional e é *práxis*.

Partindo dessa premissa, o Estágio situa-se na atividade docente. Partindo do pressuposto de que a essência da atividade do/a professor (a) é o ensino e a aprendizagem; e a aprendizagem é consequência do ato de ensinar, concluímos que a atividade docente é sistemática e é científica (PIMENTA, 2006). Esta afirmação nos dá elementos significativos no auxílio à reflexão sobre o Estágio Curricular Supervisionado, enquanto *práxis* humana.

Corroboramos com Pimenta (2006, p.99), quando esta reconhece verdadeiramente o Estágio como *práxis*, que não se reduz “à aplicação dos conhecimentos adquiridos nas aulas, nos livros, na observação do comportamento de outros professores, sobre como dar aulas”. Este requer um entendimento da reciprocidade existente entre teoria e prática, superando a dimensão técnico-normativa, desvinculando teoria e prática. A esse respeito, Pimenta (2006, p.92) acrescenta: “A atividade teórica é que possibilita o modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente”.

Nessa mesma direção, Freire (2001a,) afirma à *práxis*, por meio da qual a consciência se transforma, não sendo compreendida como pura ação, mas ação e reflexão. Surge, então, a unidade entre prática e teoria, fazendo-se e refazendo-se num movimento permanente, no qual vamos da prática à teoria e desta a uma nova prática. *Práxis* é ação dos homens e das mulheres sobre o mundo para transformar.

Dessa forma, entendemos que não é apenas a consciência teórica, capaz de mudar e transformar a realidade, mas essencialmente a ação, advinda dessa consciência. A relação entre teoria e prática impõe-se como uma relação dialética, em que ação-reflexão-ação está presente no processo de conscientização. Rossato (2010, p. 325) soube ler bem o sentido da *práxis* em Freire, para ele,

A práxis implica a teoria como um conjunto de ideias capazes de interpretar um dado fenômeno ou momento histórico, que, num segundo momento, leva um novo enunciado, em que o sujeito diz a sua palavra sobre o mundo e passa a agir para transformar essa realidade. É uma síntese entre teoria-palavra e ação.

Tendo como referência as leituras freireanas, entendemos que é pela *práxis* que o homem e a mulher modifica a realidade opressora e segue em busca da vocação humana, a sua capacidade de “ser mais.” Freire (2001a, p.52) ainda acrescenta: “A *práxis*, porém, é ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”.

A despeito das especificidades dessa *categoria*, caracterizamos o Estágio Curricular Supervisionado como ato educativo intencional, científico, dialógico, sistematizado organizado. É, portanto, uma atividade da *práxis* humana.

Esta atividade educativa centra-se na íntima relação teoria e prática. É, por isso, *práxis*. Caso não o entendamos dessa forma, o Estágio não deixará de ser visto dentro de uma visão tecnicista e burocratizada. Para superar este equívoco histórico, precisamos conhecer os elementos teóricos que fundamentam essa disciplina. São esses fundamentos epistemológicos que nos embasam cientificamente para estabelecermos as finalidades para a transformação necessária à prática educativa.

Conceber o Estágio Supervisionado enquanto *práxis* humana significa não aceitar o regresso ao “interior da caverna”. É, ainda, sair da silenciosidade que individualiza os sujeitos em busca do diálogo coletivo. Dialogar coletivamente é sair de si e ir ao encontro dos outros.

### **3.3 Estágio Curricular Supervisionado na Formação Inicial de professores (as)**

As mudanças ocorridas no campo educacional, a partir da década 1990, levam-nos a refletir sobre a formação inicial docente no Curso de Pedagogia, de modo especial sobre o Estágio Curricular e sua importância neste campo, situando-o no campo da formação inicial e entendendo-o em sentido mais amplo. Ou seja, compreendê-lo além de um mero exercício prático realizado no final do curso.

O Estágio Curricular Supervisionado cumpre um papel importante na formação inicial docente, pois é o momento de imersão do discente no ambiente escolar, este terá a possibilidade de confrontar a teoria e as metodologias abordadas ao longo da graduação com a dinâmica que se expressa no interior das Escolas públicas. Também proporciona pensar e repensar uma futura postura de intervenção como profissional no exercício da docência.

Sendo assim, acreditamos que a Disciplina de Estágio Curricular Supervisionado é um momento propício, não é o único, mas, relevante para a aprendizagem da profissão. Por meio das atividades diversas que terão de realizar nesta disciplina. Os/as alunos (as) estão lidando diretamente com a tarefa inerente ao ser professor (a) a exemplo: planejar, executar, avaliar, redimensionar as atividades que não tiveram êxito, bem como entrar em contato diretamente com as Escolas, onde atuarão futuramente.

Nesta perspectiva, concordamos com Tardif (2010, p. 20) ao enfatizar que “Ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente”. Essa é uma tarefa que se realiza primordialmente nas disciplinas de Estágios e Práticas de Ensino. É nesta atividade educativa que o/a aluno (a) estagiário (a) apreende com mais clareza os saberes da docência situados no interior das Escolas de Educação Básica. O contexto do Estágio é palco propício à produção de saberes e de aprendizagens docentes.

Freire (2011b, p.112) afirma que “o (a) professor (a) só ensina em termos verdadeiros na medida em que conhece o conteúdo que ensina, quer dizer na medida em que se apropria dele, em que o apreende”. Entendemos que este conhecimento também se inscreve na prática política da Escola e os/as estagiários (as) necessitam de elementos em sua formação, no sentido de serem preparados (as), pois, só assim estarão aptos (as) a aprender e a apreender a multiplicidade de conhecimentos surgidos e vividos cotidianamente no interior da Escola pública.

Quais podem ser as consequências de não percebermos a importância da disciplina de Estágio no processo de formação inicial dos/as professores (as)? Certamente, não estaríamos caminhando para uma atividade que proponha a emancipação humana, estaríamos cada vez mais nos distanciando da possibilidade de encontro com uma educação transformadora, desenvolvendo uma ação

esvaziada de sentido profissional. A elaboração de um Estágio Curricular Supervisionado de qualidade nega a miopia, abraçando, com afinco, a intencionalidade. O Estágio, pensado dessa forma, caminha na perspectiva da *práxis* e implica uma reflexão que marcha no sentido da transformação.

Tentar construir um caminho para emancipação é sair do “escuro da caverna”, na qual tem se encontrado Universidade e Escola, na realização do Estágio Curricular Supervisionado. Afinal, qual é o verdadeiro sentido da educação se não entendê-la numa perspectiva libertadora? Esta não pode assumir um caráter de submissão, pois, se caminha para este fim, tende a adaptar os sujeitos às condições alienantes impostas pela sociedade capitalista, elitista e excludente. Defendemos o Estágio Curricular Supervisionado na perspectiva de uma educação libertadora. Uma educação pensada por essa lógica se sustenta sobre dois aspectos: é dialógica e é dialética.

Essas considerações nos levam a olhar minuciosamente as “sombras que se mostram no interior da caverna”. Esses reflexos, aparentemente, sem significado, apontam a urgência em pensar sobre as questões que vêm atrapalhando a formação docente, no sentido de retirar dos alunos o direito de construir os conhecimentos da docência, a partir de um Estágio Curricular, realmente de qualidade.

Acompanhando este raciocínio, retomamos o Mito da caverna para indagar: O que quer dizer a “rampa ascendente na saída da caverna”? As disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado estimulam os/as alunos (as) a saírem do senso comum e a elaborarem o *quefazer* docente? As atividades desenvolvidas a partir desta disciplina no contexto da Escola-campo ajudam os/as alunos (as) em sua formação inicial, a construírem sua identidade docente?

Estas questões nos levam a compreender o Estágio como possibilidade de reflexão, em que os/as futuros (as) professores (as), por meio da pesquisa do contexto com diferentes olhares, vão assumindo e construindo o seu fazer docente. Rocha e Ostetto (2008, pp. 107-108) clarificam:

[...] o estágio pressupõe o entrecruzamento de diversos olhares e saberes, advindos de lugares igualmente diferenciados: das crianças, das alunas estagiárias, dos professores orientadores de estágio. Pode-se dizer que no estágio estão convivendo pesquisadores com diferentes olhares centrados nos jeitos de ser das crianças; juntos compartilhando as suas impressões sobre a realidade, permitindo a ampliação dos saberes [...].

Partindo desse raciocínio, acreditamos como Lima (2012, p. 57) que a “interação do estagiário com a Escola, com os professores recebedores, os gestores, alunos e comunidade, com foco na pesquisa, abre espaço para um entendimento de maior profundidade sobre a formação profissional docente [...] e para construção da identidade do futuro educador”. Se considerarmos os/as professores (as) como sujeitos, e não como objetos, os cursos de formação devem proporcionar um currículo que traga em seu bojo momentos para a reflexão crítica e coletiva. O Estágio aponta essa possibilidade. Sobre a reflexão na formação docente, Freire (1996, p. 38) assevera:

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

As questões postas acima indicam o Estágio como facilitador do desvelamento das contradições existentes no espaço escolar, como momento propício para questionar as aprendizagens adquiridas na academia, construir e reconstruir a identidade profissional, tendo em vista não só os conhecimentos teóricos epistemológicos apropriados na Universidade, mas também as apropriações empíricas apreendidas e ressignificadas na prática social do contexto escolar.

Lima (2004, p.58) busca mostrar que “a formação docente faz-se pelo trabalho de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, a realidade, a fundamentação teórica estudada, bem como pela reconstrução permanente da identidade pessoal e profissional”. A Escola, portanto, oferece espaço de reflexões críticas constantes.

O contato inicial com a Escola representa, na verdade, um processo de identificação ou não com a futura profissão. É ainda uma oportunidade de apreensão e de objetivação da aprendizagem docente. Nessa mesma linha de pensamento, Lima (2012, p.55) ressalta:

[...] é no efetivo exercício da profissão que se aprende e se constroem as especificidades do trabalho docente. Esse caráter transitório pode ser o espaço onde professores e alunos aprendem lições sobre a realidade, sobre o local onde desenvolverão o seu trabalho. É o espaço, por excelência, onde os alunos podem questionar e refletir sobre a sua futura profissão de professor, a sua práxis, identidade docente.

Nesse ínterim, afirmamos que estudar e pesquisar sobre o Estágio no Curso de formação de professores (as) requer de nós uma postura exigente e crítica. Uma postura direcionada para este fim, não vê as Disciplinas de forma isolada, nem fragmentada. Elas estão inseridas em uma relação social complexa.

Qualquer tentativa de entendimento dessa disciplina que fuja das complexas relações humanas e sociais será uma tentativa vã. Será um atestado de imediatismo ou pragmatismo que dificilmente contribuirá positivamente na formação dos/as professores (as). Para compreender o fenômeno, é necessário relacioná-lo à totalidade. Nesse contexto, Kuslcar (1991, p.70) acrescenta que “os cursos de formação de professores devem proporcionar aos futuros profissionais uma ampla base de conhecimento para toda atividade educativa [...]”.

Pereira e Pereira (2012, p. 26) revelam que “A proposta de estágio precisa se desenvolver a partir da preocupação de se formar um professor que esteja consciente de que sua prática envolve um comportamento de observação, reflexão crítica e reorganização de suas ações para o alcance de melhorias na educação”.

Nessa mesma lógica de pensamento, lembramos Freire (2006, p.28) quando afirma: “Ensinar, aprender e pesquisar lidam com [...] dois movimentos do ciclo gnosiológico: o que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente”. Ou seja, pensar o Estágio Curricular Supervisionado é assumir sua característica de pesquisa, sua capacidade de ir além do aparentemente observável; é não cair no fatalismo da reprodução vazia que costumeiramente abrange as disciplinas de Prática de Ensino. É esse ciclo gnosiológico que deve ser trabalhado no Estágio com os/as professores (as) em sua fase inicial.

A formação inicial é o momento propício para a apropriação dos conteúdos inerentes à profissão. Nesse sentido, os/as futuros (as) docentes têm o direito de angariar, nas disciplinas de Estágio, instrumentos teóricos práticos imprescindíveis à construção da identidade docente. Afinal, qual tem sido de fato o objetivo do Trabalho com o Estágio na formação Inicial de professores? A nosso ver, alguns objetivos podem ser relevantes, a exemplo:

- conhecer o campo de atuação futura com todas as contradições e possibilidades que este propõe;
- reconhecer a Escola dentro de uma prática social complexa e permeada de contradições;
- reafirmar a escolha feita em relação ao campo de trabalho;
- vivenciar o processo educativo em seu tríplice aspecto: planejamento, execução e avaliação;
- aplicar os conhecimentos adquiridos dentro das possibilidades e limitações de uma Escola real e concreta;
- desenvolver a capacidade de tomar decisões em situações ligadas à prática educativa dentro de um contexto real;
- produzir novos conhecimentos na prática social concreta;
- possibilitar a construção e reconstrução da identidade profissional docente;
- refletir sobre os conhecimentos teóricos e práticos apropriados na formação inicial, o que permite a construção de uma nova *práxis*;
- ser ponte de diálogo entre Universidade e Escola, facilitando a atuação do/a estagiário (a) e aumentando as possibilidades de apropriação das aprendizagens docente.

A valorização do Estágio na formação inicial de professores (as), todavia, também demanda outras adjetivações. A qual formação estamos nos referindo? Àquela dirigida à emancipação humana, à que possibilita a capacidade de Ser Mais? Ou à de mera reprodutora da realidade social capitalista, elitista e excludente? Parece-nos que a disciplina de Estágio está inserida na realidade imediata da formação. Portanto, reproduzida por meio de atividades “pragmatistas” e “imediatistas,” cujo fim associa-se a questões meramente burocratizadas e cotidianas, sem nenhuma vinculação ao contexto histórico-social do qual faz parte.

Parece-nos adequado acreditar na formação inicial endereçada aos caminhos da humanização. Uma formação que marche para este fim não tende a separar de maneira arbitrária o conhecimento científico do conhecimento prático,

tampouco da historicidade humana, social, política e histórica na qual se insere. A formação inicial, pensada fora dessa lógica, adquire outros significados. No esteio dessa prerrogativa, o Estágio na formação inicial tem como principal tarefa formar o/a aluno (a) estagiário (a) para superar a ideia absurda da separação entre teoria e prática e sua desvinculação de tarefas da mera praticidade advinda do senso comum.

A tese aqui sustentada é que a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado tenha importância significativa no processo de formação de professores (as), sobretudo, para a apropriação e a produção do conhecimento do *quefazer* docente. Negar a relevância da disciplina na formação inicial é, conseqüentemente, negar aos/as alunos (as) em formação a possibilidade de conhecer conscientemente os limites e possibilidades implicados nesta profissão. É, sem dúvida, permitir que esses sujeitos permaneçam alienados na “escuridão da caverna”.

Para finalizar esse debate, tomamos como referência os apontamentos de Pereira e Pereira (2012, p.30), ao considerarem que “O Estágio tem que ser considerado uma experiência imprescindível na formação de cada aluno, onde as aulas teóricas do curso e os momentos de orientação se entrelaçam, ocorrendo os debates e confrontos de ideias, contribuindo com a formação de cada aluno graduando”. Dessa forma, anunciamos o próximo capítulo que trata do papel social das instituições, Universidades e Escola, e sua implicação na formação de professores (as).

#### 4 O PAPEL SOCIAL DAS INSTITUIÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS): UNIVERSIDADE E ESCOLA

O conhecimento é o referencial diferenciador do agir humano em relação ao agir de outras espécies. O conhecimento é a grande estratégia da espécie.

SEVERINO (2007)

O debate em evidência terá como principal objetivo discutir o papel social das instituições, Universidade e Escola, e sua importância na formação inicial docente. Acreditamos, como Severino (2007, p. 23), que “A Universidade, em seu sentido mais profundo, deve ser entendida como uma entidade que, funcionária do conhecimento, destina-se a prestar serviço à sociedade, do contexto da qual ela se encontra situada”. De acordo com o autor, para abranger o que se destina, a Universidade conta com atividades específicas, como ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, pensamos: como a Universidade vem articulando essas atividades no campo da formação inicial de professores (as), no sentido de contribuir com a relação teoria/ prática na construção da *práxis* educativa por meio do Estágio Supervisionado? Para discorrer sobre o assunto, apoiamo-nos nas contribuições de Santos (2010), Almeida (2012), Sguissardi (2009) e Severino (2007).

Daremos continuidade, com a categoria Escola, buscando identificar sua função social e articular sua contribuição na formação inicial de professores (as). Para tanto, fazemos o seguinte questionamento: como a Escola pode ajudar os/as alunos (as) estagiários (as) em sua formação inicial, no sentido de contribuir com a relação teoria/prática na construção da *práxis* educativa? Partindo dessa premissa, vamos elaborar uma discussão teórica que nos permita enxergar a Escola no contexto das determinações sócio-históricas, a partir dos constructos elaborados por Cortella (2011) e Freire (2011c).

Partindo desse pressuposto e retomando o texto de Platão, pensamos: o que nos remete à alegoria da caverna? A Escola atual e a Universidade representam luzes ou sombras na formação inicial, nos Momentos de Estágio Curricular? Qual é a visão de mundo que a Universidade tem apresentado aos alunos (as) estagiários

(as)? E as Escolas apresentam uma visão diferente da apresentada pela Universidade? Encaminhemo-nos às reflexões seguintes.

#### **4.1 “Do interior da Caverna ao Mundo Externo”: A Universidade**

De acordo com a literatura sobre estudos relativos à Universidade, vamos observar que, comparada a outros países da América Latina no Brasil, esta foi criada tardiamente, apenas em 1934. Embora existissem algumas outras experiências, mesmo consideradas precárias em Manaus (1909), São Paulo (1910) e Curitiba (1912). Sguissardi (2009, p. 289) revela que a criação da Universidade se dá dentro de um clima centralizador político-administrativo e ideológico “representado pelo Estatuto das Universidades e pela Reforma Francisco Campos, e decorrente da concentração de poderes de nível federal, e da criação da Universidade de São Paulo em 1934 e da Universidade do distrito Federal em 1935”.

Em concomitância com esta discussão, encontramos Almeida (2012) que esclarece que “durante a idade média, a Universidade estruturava-se em aulas magistrais, caracterizava-se pelo enclausuramento de professores e alunos em busca de proteção e organiza-se de forma corporativa para manter seus privilégios” (Almeida, 2012, p. 40)

Considerando os dizeres da autora, vamos observar que, durante séculos, a Universidade permanece fechada às dinâmicas sociais. As problemáticas vividas na sociedade não foram inicialmente inseridas como elementos relevantes na produção da ciência. Acresce, ainda, que continuou zelosa “da preservação e transmissão da cultura e da ciência pré-moderna” (ALMEIDA, 2012, p. 41). E, até o século XIX, passa por transformações um tanto limitadas.

As mudanças ocorridas nos rumos da Universidade começam a acontecer no início do século XIX, com o aparecimento de dois modelos educacionais que ensaiaram o progresso na pesquisa e nas relações com a sociedade. De acordo com a autora, os paradigmas estão ancorados em dois modelos, vejamos:

O modelo napoleônico, que visava à formação de nova elite intelectual capaz de contribuir para a viabilização do projeto burguês, caracterizou-se pela preservação da ideia de universalidade e de difusão do saber constituído, criou as regulamentações profissionais, cerceou a autonomia da universidade e instituiu a proteção do Estado. Já o modelo humboldtiano, que buscou constituir a formação de uma elite alemã, consagrou a separação da universidade do controle do Estado, assegurando-lhe liberdade diante do poder e da religião, e fez que a autonomia e a pesquisa se tornassem as marcas distintivas da ideia moderna de universidade. (ALMEIDA, 2012, p. 41)

Conforme relata a autora, esses dois modelos foram importantes passos para iniciar as modificações no interior da universidade e caminhar para superação de quase dois séculos de atraso, tendo em vista os avanços científicos da época. É nesse contexto que a universidade começa a problematizar a cultura europeia e abre-se a outras culturas.

No entanto, os estudos nos mostram que, embora a Universidade do Distrito Federal tivesse como princípio a liberdade do fazer científico e produção cultural desinteressada, esta foi atropelada, pois, ia de encontro com os modelos padronizados pelo estatuto das Universidades brasileiras. Desse modo, segundo Sguissardi (2009, p. 229), “Não haveria lugar para experiências inovadoras fora de controle e supervisão do Estado. O controle estrito e a ausência de autonomia são típicos das instituições de cunho napoleônico”.

A partir de então, trava-se uma luta entre os que queriam modificar os modelos tradicionais da Universidade e entre os que desejavam a manutenção de um modelo centralizador, dentro do ensino tradicional que encaminhasse para a formação estritamente profissional.

Nos caminhos e (des)caminhos da constituição da Universidade, esta busca superar o modelo de adaptação instituída no molde profissional napoleônico ao padrão que se aproxime do humboldtiano de pesquisa que “se traduzirá na década de 1980, pelo embate em torno da indissociabilidade entre pesquisa ensino e extensão” (SGUISSARDI 2009, p. 292).

Os avanços e retrocessos que acompanham as Universidades, iniciadas no século XIX, ganham destaque no século XX, mas precisamente em meados deste século. No entanto, é no século XXI, que estas se apresentam de forma mais aparente.

Pontuar essas questões foi necessário para compreendermos que a Universidade vem passando por modificações no decorrer dos séculos e sofrendo influências de diferentes matizes. Importa-nos deixar claro que a Universidade sempre foi um campo contestado, surgiram, a partir de interesses, intenções e ideologias de uma classe elitista e excludente, tendo, portanto, relação de dependência com ações de forças interesseiras, postas em cada contexto histórico e social.

Assim entendida, resta-nos colocar que a Universidade que temos, atualmente, é fruto da Universidade que tivemos ontem, enraizada nos modelos tradicionais dominantes que continua sofrendo pressões de forças externas. O que, muitas vezes, acaba por interferir em suas ações internas. As ações e discussões realizadas pela Universidade, neste século, têm a ver com o modelo epistemológico herdado de séculos anteriores.

Para dar continuidade a este debate, vamos trazer uma reflexão que nos encaminhe para o entendimento da Função da Universidade e a relação estabelecida com a formação docente, especificamente no concernente ao Estágio Curricular Supervisionado.

#### 4.1.1 Universidade: função e relação com a formação inicial docente

Severino (2007) revela-nos que a Universidade desenvolve atividades específicas, como o ensino, a pesquisa e a extensão, e defende a ideia de que estas necessitam estar articuladas entre si. Ocorre, porém, que nem sempre essa articulação é real, muitas vezes, há destaque para uma ou outra dessas atividades, ficando a Universidade em desequilíbrio com suas funções, de modo que acaba por afetar sua ligação com a sociedade e, até mesmo, com a formação dos que nela estão inseridas.

O autor nos alerta que a distinção entre essas atividades “é apenas uma estratégia operacional, não sendo aceitável conceber-se os processos de transmissão da ciência e da socialização de seus produtos desvinculados de seu processo de geração.”(p, 24). Sendo assim, podemos considerar que ensinar e

aprender estão intimamente ligados ao ato de conhecer, e, para conhecer, faz-se necessário pesquisar. Tendo por base essa ideia, Severino (2007) afirma:

Sendo o conhecimento construção do objeto que se conhece, atividade de pesquisa torna-se elemento fundamental e imprescindível no processo de ensino/aprendizagem. O professor precisa da prática da pesquisa para ensinar eficazmente; o aluno precisa dela para aprender eficaz e significativamente; a comunidade precisa da pesquisa para poder dispor de produtos do conhecimento; e a Universidade precisa da pesquisa para ser mediadora da educação. (SEVERINO, 2007 p. 25-26)

Partindo deste pressuposto, corroboramos com o autor ao afirmar que, na Universidade, o conhecimento deve ser construído pela experiência ativa do/a aluno (a) e não mais ser assimilado passivamente como ocorre em outros ambientes básicos de ensino. Experiência ativa significa, portanto, apropriar-se de conhecimentos na Universidade que propicie transitar tranquilamente na sociedade. Ou seja, os conhecimentos teórico-práticos foram apropriados de tal forma, que os/as alunos (as) se sentirão seguros (as) para imersão e reelaboração destes conhecimentos no âmbito da sociedade.

É nessa perspectiva, que inserimos o Estágio Curricular Supervisionado no campo da formação docente no interior das Universidades. Se levarmos em consideração que só se aprende e se ensina por meio da pesquisa, que a pesquisa desvela e revela os problemas sociais e que esse desvelamento encaminha a prestação de serviço à comunidade, iremos situar as disciplinas de Estágio Curricular no campo do ensino, pesquisa e extensão.

À medida que os/as alunos (as) são preparados (as) de forma segura, em termos teóricos e práticos, certamente saberão dialogar criticamente com os conhecimentos advindos de outros espaços. O movimento vivenciado nas disciplinas de Estágio Curricular, se assumidos com as características de ensino, pesquisa e extensão, aponta grandes possibilidades de articulações entre a Universidade e a sociedade.

O Estágio caracterizado no campo de ensino, pesquisa e com características de extensão pode viabilizar ações concretas de diálogo entre a Universidade e a comunidade. O Estágio como pesquisa envolve os estudantes em práticas de construção do conhecimento. Os/as alunos (as) serão motivados (as) a participarem de projetos de investigação e a vivenciarem formas privilegiadas de

aprender a pesquisar, olhando a realidade concreta das escolas que os recebe. As observações feitas em campo serão transformadas em conhecimentos sistematizados e devolvidas à comunidade escolar para que juntos possam dialogar e reconstruir novas ações.

Considerando a possibilidade indicada, apontamos a necessidade de vincular a Universidade à Escola de Educação Básica dos anos iniciais de Ensino, caso específico dessa investigação, o que não impede de vincular-se, também, às Escolas de outros níveis de ensino. Este se constitui, hoje, um debate importante quando se trata de uma Universidade responsável pela formação inicial docente. Santos (2010, p. 81) afirma que “a separação entre o mundo acadêmico e o mundo da Escola [...] minará qualquer esforço sério no sentido de relegitimar socialmente a universidade”.

Conforme falamos anteriormente, a Universidade tem sofrido pressões e críticas de diferentes matizes, é construída e legitimada em um jogo contraditório de forças, “as reformas da última década revelam uma estratégia deliberada de desqualificação da Universidade como locus de formação docente.” (SANTOS, 2010, p. 82). A cisão entre a Universidade e a Escola de Educação Básica é prejudicial tanto para a Escola quanto para a Universidade. Concordamos com o autor quando afirma que um dos principais princípios a ser afirmado por uma Universidade que se diz progressista e democrática é o compromisso com a Escola pública.

Primar por esse compromisso é, no mínimo, olhar para a formação inicial docente, por via dos Estágios. É pensar em estabelecer um vínculo político pedagógico que integre as duas instituições Universidade e Escola. Derrubar os muros que têm impossibilitado um encontro efetivo no percurso de formação dos sujeitos que nelas estão inseridos, é desmontar o elitismo e o mandonismo que historicamente foram incorporados pela Universidade.

Ressaltamos, porém, que não queremos aqui montar um discurso ingênuo e responsabilizar a Universidade como uma instituição isolada pelo não cumprimento de suas funções específicas. De acordo com os estudos postos por Santos, Sguissardi e Almeida, iremos perceber que a Universidade do século XXI está assentada num jogo de forças contraditórias. Santos nos alerta que ela é um bem público permanentemente ameaçado.

Portanto, ao pensar na Universidade autônoma, levemos em consideração que ela tem apenas uma autonomia relativa, é um bem público ligado a um projeto de forças maiores, como nos esclarece Santos (2010), é um campo de disputas internas e externas. Essas disputas acabam por desviar o foco de suas funções específicas: ensino, pesquisa e extensão, cedendo às pressões dos padrões de eficiência e produtividade.

Nesse contexto e em consonância com os estudos realizados, afirmamos que a Universidade ainda parece permanecer no “fundo da caverna”, ora é luz, ora é sombra. Ela é vítima e opressora ao mesmo tempo. O que indica que ainda não encontrou forças suficientes para “subir a rampa” e romper com as contradições instaladas no seu campo. Posto isto, encaminhamo-nos a uma reflexão sobre a função social da Escola e sua implicação na formação inicial docente.

#### **4.2 “Do interior da Caverna ao mundo externo”: A Escola**

A Escola, assim como a Universidade, vem passando por transformações no decorrer dos séculos. Se remontarmos o lugar da Escola na História da Educação brasileira, percebemos que a posição que ela ocupa, em termos ideológicos, políticos e sociais, ou seja, sua função e finalidade variam de acordo com as tendências e os interesses de cada época histórica.

Atualmente, a relação que se faz, entre a Escola e a sociedade, pode estar baseada em posições antagônicas, entre um otimismo ingênuo, um pessimismo ingênuo ou otimismo crítico. Em cena, trazemos Cortella (2011) que vai nos conduzindo nesta reflexão. De acordo com o autor, é comum o pensamento disseminado entre educadores (as) de uma concepção de Escola baseado nos princípios de um otimismo ingênuo, para o autor, esse otimismo atribui a Escola *uma missão salvífica de caráter messiânico*. Desse modo, revela: “nessa concepção, o educador se assemelha a um sacerdote, teria uma tarefa quase religiosa e, por isso, seria portador de uma vocação. Na relação com a sociedade, a compreensão é de que a educação é a alavanca do desenvolvimento e do progresso” (CORTELLA, p.110).

Cortella, afirma que essa é uma concepção otimista, pois valoriza a Escola, mas é completamente ingênua porque atribui a ela uma autonomia absoluta em relação à sociedade. Para essa concepção, é como se a Escola, por si só, fosse capaz de acabar com as mazelas sociais, é como se fosse a salvadora da humanidade, capaz de resolver as misérias da sociedade. A partir desse entendimento ingênuo, a Escola seria capaz de livrar a Sociedade de todos os males.

Como afirma o autor: “a escola seria **suprassocial**, não estando ligada a nenhuma classe social específica e servindo a todos indistintamente; assim o educador desenvolveria uma atividade marcada pela neutralidade, não estando ligado a nenhum um grupo social político, partidário etc.” (CORTELLA, p.111). O otimismo ingênuo está situado na capacidade de dar destaque à tarefa da escola no imaginário desinteressado. De acordo com o autor, essa é uma posição que perdurou quase que isoladamente até meados dos anos 1970.

Nesta época, entra no palco outra concepção de Escola, que reconhece que ela também pode servir ao poder e não se absolutiza de atuar no âmbito global da sociedade. A Escola não é neutra como colocada na concepção otimista ingênua. Não é nada mais do que um instrumento de dominação social, por isso, instrumento de reprodução. A esta concepção, o autor denomina de **pessimismo ingênuo**. E acrescenta:

[...] esta defende a ideia de que a função social da Escola é a de reprodutora da desigualdade social, com um caráter dominador; nela, o educador é um funcionário das elites. Dessa forma, por ser a sociedade impregnada de diferenças, a Escola é garantida por um Poder comprometido, a relação da Escola com ela é de um aparelho ideológico do Estado, destinada a perpetuar o “sistema” (CORTELLA, 2011, p. 112).

Diferentemente da concepção anterior, a Escola seria absolutamente influenciada pela determinação social, ou seja, da elite controladora da sociedade. Nessa concepção, a Escola perde toda sua autonomia relativa e passa a ser determinada de forma absoluta pela classe social dominante. O/a educador (a), antes missionário vocacional, passa a assumir o papel de disseminador das injustiças sociais. Sua missão agora é a de adequar os indivíduos ao modelo de sociedade vigente.

Para o autor, nessa concepção do pessimismo ingênuo, caracteriza-se um marco importante, pois se começa a avançar na compreensão da concepção da escola, ou seja, ela não é neutra, porém, se coloca dentro de uma concepção ingênua, porque não reconhece as contradições existentes no interior das instituições sociais, atribuindo caráter meramente conservador. Essa concepção de pessimismo ingênuo começa a ser questionada no início dos anos 1980, ao mesmo tempo em que foi sendo introjetada outra concepção de educação que superasse as anteriores, a qual o autor denomina de **otimismo crítico**.

Nesse sentido, busca-se apontar o papel da Escola em suas contradições sociais, ora ela é conservadora, ora é inovadora. Ela pode ser reprodutora da sociedade, mas pode também questionar os modelos postos. Aqui, considera-se que a Escola também é capaz de funcionar como instrumento de mudanças. Daí que as elites evitem o máximo a universalização qualitativa da Educação escolar, controlam o sistema educacional, evitando o seu crescimento na qualidade política e social.

Na concepção do otimismo crítico o/a educador (a) também assume um papel pedagógico, político, social crítico, deixa de ser aquele missionário passivo, nem se caracteriza mais por ser o/a reprodutor (a) das desigualdades sociais, sua atividade não é neutra, ela tem uma intenção política, e este assume sua autonomia relativa. Nesse caso, a Escola não é totalmente independente da sociedade, tão pouco, como na segunda concepção totalmente dominada por ela, neste ínterim, acredita-se que a Escola está inserida na sociedade, e os/as educadores (as) estão inseridos (as) nesta contradição.

Nesse contexto, estamos em consonância com a posição crítica de que a Escola vive numa via de mão dupla, ela pode assumir o caráter reprodutor, mas pode concomitantemente servir como instrumento questionador da lógica elitista e excludente a ela imposta historicamente. Nesse intento, perguntamo-nos que relação pode ser estabelecida entre a Escola e a formação inicial docente? Encaminhamo-nos ao tópico seguinte, conversando um pouco sobre tal problemática.

#### 4.2.1 A Escola: função e relação com a formação Inicial docente

Atualmente, é difícil afirmar qual é realmente a Função Social da Escola pública. Uma constatação indiscutível é que a Escola é uma instituição social responsável pela sistematização do conhecimento. O que nos confere a pergunta: que conhecimento? Freire, em suas discussões políticas, ensina-nos que é importante, nas situações de busca, sempre fazer as perguntas centrais; por quê? Quem fala isso? A serviço de quem? E a favor de quem? Pensar a função social da Escola no contexto atual é fazer estes questionamentos.

Não podemos negar que, a partir do século XX, a escola teve um avanço significativo em termos de investimentos e acessibilidade, o que nos resta saber é quais foram os interesses que permearam a expansão da Escola pública e que tipo de formação tem sido oferecida aos que nela estão inseridos (as).

Sabemos que a Escola atual “se desenvolveu no interior da tendência de expansão das atividades improdutivas. Por força reguladora do Estado” (ALVES, 2006, p.184). Há uma inflexão de programas na Escola, que acaba por assegurar os interesses da classe dominante e minimizar as ações pedagógicas que viabilizem um conhecimento crítico, que encaminhe os alunos e as alunas a refletirem e a questionarem os modelos de sociedade posta. A Escola que temos ainda está longe de ser a Escola que queremos.

Invadida pelas políticas públicas de governo, que verticaliza o conhecimento e oferece pacotes prontos para serem “engolidos.” A Escola muitas vezes é silenciada em sua “caverna,” imobilizada pelas façanhas do Estado que intervém com modelos de políticas horizontais. Vamos ao encontro de Freire, quando este afirma que “A educação escolar não pode ser feita de cima para baixo. Daí nossa descrença nas cartilhas, que pretendem montagem da sinalização gráfica como uma doação e reduzem o analfabeto mais a condição de objeto do que a de sujeito de sua alfabetização.” (Freire 2001c, p. 146). É esse modelo que está sendo, hoje, introjetado na Escola pública, retirando muitas vezes dos que nela estão inseridos (as) a condição de serem sujeitos, tornando-os meros objetos e acomodados (as) à adaptação e à reprodução social.

A Escola vive atualmente assentada em políticas públicas, podemos citar o PAIC, trata-se do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), criado em 2007, pelo Governo Estadual do Ceará. O programa visa a alfabetizar todas as crianças até os sete anos de idade. Para tanto, organiza-se em eixos, esses eixos são gerenciados por ações “encartilhadas”, ou seja, há os manuais que indicam como as ações devem ser repassadas.

Em concomitância com essa experiência de programa oficial, tem-se o PNAIC= O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Inspirado nos princípios propostos pelo PAIC, O PNAIC “é um compromisso formal assumido pelos Governos Federal, Estadual e Municipal de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental<sup>15</sup>.” Esse programa não difere do anterior, pois, é apenas ampliado em Programa Nacional. São programas padronizados “jogados” nas Escolas públicas sem respeitar suas diferenças culturais e sociais. Nos dizeres de Freire (2011 d, p.129),

Na escola de primeiro grau, os programas padronizados frequentemente são desenvolvidos no centro de decisão, por grupos ou comissões estaduais, que fixam os currículos oficiais. Os professores [...] herdam uma lista de oficial de leituras, que é o modelo oficial de suas disciplinas. Esses programas padronizados dão pouca autonomia para que os professores e alunos reinventem o conhecimento existente

Enfim, vive-se hoje no contexto escolar a política de programas governamentais que a nosso ver não é por acaso, mas, insere-se na política de produtividade de interesses políticos. A Escola é guiada por esses programas que cerca todas as suas ações e a deixa em uma situação difícil, pois esta tem que dar resultados satisfatórios ao Governo que fiscaliza por meio de avaliações externas, sendo medida pelos resultados de “eficiência e produtividade”.

Atualmente, a Escola é avaliada a partir de seu desempenho no IDEB-Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. É um indicador criado pelo Governo Federal para medir a qualidade do ensino nas Escolas públicas. O índice é calculado por meio do rendimento escolar no Sistema Nacional de Avaliação da

---

<sup>15</sup> - <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acesso em 10 de dezembro de 2013.

Educação Básica- SAEB e na Prova Brasil. Ressaltamos que o SAEB é composto por três avaliações em larga escala<sup>16</sup>:

**ANEB**= Avaliação Nacional da Educação Básica, avalia uma amostra de alunos da rede pública e privada do país, em áreas urbanas e rurais série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio. Segundo o exposto tem como principal objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira.

**ANRESC/PROVA BRASIL**= Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, é uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo.

**ANA**= Avaliação Nacional de Alfabetização, corresponde a uma avaliação censitária, envolvendo os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, com o objetivo principal de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas.

É interessante salientar que a ANA foi incorporada ao SAEB no ano de 2013,<sup>17</sup> pela Portaria nº 4.882, de 7 de junho. A ANEB e a ANRESC/Prova Brasil são realizadas bianualmente, enquanto a ANA é de realização anual.

Os modelos de avaliação apresentados, como forma de avaliar a qualidade da educação, não deixam de ser também um controle do estado para avaliar as Escolas, não só a competência dos/as alunos (as), mas de seus/suas gestores (as), professores (as), o que leva todos a preocuparem-se com a quantidade em detrimento da qualidade no processo da educação escolar.

Cansada e quase vencida, a Escola se rende às políticas públicas e por vezes se fecha para o seu entorno, ficando os/as professores (as) e gestores (as) hipnotizados (as) pela ideia da qualidade e da responsabilidade em dar respostas aos dados oficiais, criados para atender aos modelos produtivistas da sociedade

---

<sup>16</sup> - As informações sobre as avaliações foram obtidas no site do MEC. <http://provabrasil.inep.gov.br/> acesso em 10 de dezembro de 2013.

<sup>17</sup> - Não pretendemos com esta colocação, desqualificar o “valor” das avaliações externas, mesmo porque não é um estudo específico deste texto, queremos apenas alertar que se o/a aluno(a) não é preparado(a) para perceber as questões vividas no interior da Escola, dificilmente saberá ler a realidade que esta apresenta.

atual. Muitas vezes, impossibilitados (as) de enxergar caminhos diferentes dos já impostos. Desse modo, a presença dos alunos estagiários e das alunas estagiárias torna-se algo invisível na escola, estes não têm nenhuma importância diante do que se exige dela.

Surge, então, a importância de levantarmos o seguinte questionamento: e o que tem a ver a Escola com a formação docente? É nesta Escola, com cenários diversos e inversos, que os/as alunos (as) Estagiários (as) são inseridos (as) para a realização das práticas docentes. Por tal razão, é que estes necessitam ser bem preparados (as) para compreender os dilemas do cotidiano da Escola campo.

É a partir dessas constatações que defendemos que observação da Escola não pode ser pautada com um olhar do senso comum. Olhar para Escola, na perspectiva da formação docente, exige um olhar crítico e investigativo. Exige-se perguntar constantemente: o que existe na Escola, além do aparentemente óbvio? Para tanto, é necessário que os/as alunos (as) estejam bem preparados (as) para serem inseridos na Escola pública. Uma preparação que não se faz a partir de um olhar ingênuo, mas, pauta-se em uma postura epistemológica, da curiosidade e da busca constante.

Entrar na Escola cabe indagar constantemente: que oportunidades formativas a Escola possibilita para os/as alunos (as) estagiários (as)? Barreiro e Gebran (2006, p. 88) afirmam que a “Escola é vida em processo e, como tal, precisa ser conhecida na sua integridade para que possa ser entendida”.

Nessa perspectiva, reconhecemos que a Escola tem papel importante na formação inicial docente, é nela que os alunos e alunas, futuros professores e professoras vivenciam as contradições sociais, portanto, as contradições do ser professor (a). Nesse sentido, Barreiro e Gebran (2006) revelam que a Universidade, em especial, os cursos de formação de professores (as), tem a responsabilidade de traçar muito bem o mapa do conhecimento, para possibilitar aos/as seus/as formandos (as) um olhar crítico para a realidade, na qual serão inseridos (as).

Acontece que os/as “moradores” (as) da Universidade, muitas vezes, não se preocupam com essa problemática vivida no interior da Escola, pois, também estão trancados (as) em seu mundo, querendo responder às exigências que a eles

(as) são postas, e não veem ou não percebem os problemas pelos quais passam a Escola e conseqüentemente os/as seus/as alunos (as) em processo formativo.

Apontamos como uma falha na formação, pois sabemos que a Escola tem importância fundamental na constituição da formação docente. É um local onde as contradições sociais se encontram e podem ser desveladas. É um lugar propício de aprendizagens, de construir identidades, de ler e de reler a realidade complexa presente em seu cotidiano. Portanto, se os/as alunos (as) não estão bem preparados (as) teóricos e praticamente, certamente não saberão ler essa realidade, além de os aspectos exteriores e dificilmente terão condições de mediar criticamente os achados.

Nesse intento, há também um desencontro entre as instituições, pois, cada uma delas se fecha em seu muro, preocupada em dar respostas ao sistema capitalista que as oprime, ficando os/as alunos (as), estagiários (as) na invisibilidade, com uma formação comprometida. Para concluir, inicialmente, este debate, afirmamos que a contradição pela qual passa a sociedade capitalista é também a contradição vivenciada na Universidade e na Escola, ambas estão expostas ao modelo de produção atual. Medida e fiscalizada por meio dos resultados de “qualidade” em que a prevalência da quantidade é quem dita o seu lugar na sociedade.

No próximo capítulo, reunimos as reflexões e os achados resultantes dos Círculos Investigativos Dialógicos. É uma conversa com os/as “moradores (as) da caverna” sobre suas experiências com a disciplina de Estágio nas duas instituições. Conforme veremos a seguir.

## 5 “DIALOGANDO COM OS/AS MORADORES (AS) DA CAVERNA”: CÍRCULOS INVESTIGATIVOS DIALÓGICOS

Trata-se não de um círculo que se fecha, mas de um horizonte que abre diante dos olhos que captam a imagem e, por meio dela, atribuem sentido àquilo que veem.

(GHEDIN, FRANCO, 2011)

O desenho deste capítulo tem por objetivo trazer à cena os resultados obtidos por meio das falas dos participantes produzidos nos Círculos Investigativos Dialógicos, revelados por meio de debates efetivados entre setembro e outubro de 2013, que trouxeram ricas informações, delineando as análises e elucidando o estudo, considerando a especificidade do contexto no qual nossa pesquisa foi desenvolvida. Tais diálogos foram mobilizados pelas nossas questões de pesquisa e nossos objetivos de investigação. Portanto, tivemos um total de seis CID. Para melhor entendimento, observemos a figura com a denominação de cada encontro.

**Figura 1-** Nome dos Encontros



Fonte: Elaboração própria

Nesse contexto, decidimos empreender um estudo investigativo sobre esse componente curricular, utilizando, como suporte teórico, as elaborações freireanas, na intenção de compreender como se estabelece o diálogo entre a Universidade e a Escola de Educação Básica dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir do Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia da URCA.

Para executar a metodologia, determinamos, no planejamento, dedicar duas horas para cada encontro, no horário vespertino compreendido das 8h às 10h dos dias de sábado. E assim se sucederam, exceto o encontro do dia 18 de outubro, que ocorreu em uma sexta-feira, à noite das 19h às 21h30m. Destacamos que, embora tivéssemos pensado em realizar nossas atividades somente em duas horas, nenhuma das sessões seguiu o critério previsto, acontecendo, portanto, com duração variável entre duas horas e meia e três horas. Alongar o horário previsto, a nosso ver, passou a ser um indicador destacável, confirmando o interesse do grupo pelo debate proposto.

Para assegurar o controle da pesquisa, fizemos um roteiro metodológico, firmado em nossos objetivos e perguntas de investigação, incentivando o aluno e as alunas a revelarem, em suas falas, o percurso formativo trilhado até então, nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado, considerando a temática proposta para o dia, uma vez que nossa intenção era conhecer esse universo vivenciado pelas alunas e aluno, estagiárias e estagiário, dessa instituição de ensino superior.

Seguindo o caminho reflexivo, as inquietações epistemológicas tomam corpo nas construções teóricas de Lima (2012), Pimenta e Lima (2010), Freire (2006, 2011a, 2011b, 2011c, 2011 d), Buriolla (2011), entre outros que vieram contribuir com as nossas discussões. Portanto, ancoramos os nossos achados na perspectiva desses/as teóricos para, assim, ajudar-nos a olhar a realidade, de um contexto menor, sem perder de vista a mediatização do mundo (FREIRE, 2011a). Sobretudo que os autores e autoras aqui citados (as) nos acompanharam em nossas reflexões no decorrer dos seis encontros.

A seguir, apresentamos nossas considerações inerentes a cada Círculo, pautando inicialmente a temática e o objetivo do encontro. Seguimos descrevendo o cenário, o contexto e a ação, bem como as reflexões e os achados, tomando por

base as categorias temáticas definidas *a priori*, sem desconsiderar as demais emergentes surgidas ao decorrer dos debates.

### **5.1 Primeiro Círculo Investigativo Dialógico - dialogando comigo mesmo (a).**

“Conhecer, pra mim, é algo de belo! Na medida em que conhecer é desvendar um objeto, o desvendamento da “vida” ao objeto chama-o para a “vida”, e até mesmo lhe confere uma nova “vida”. Isso é uma tarefa artística, porque nosso conhecimento tem qualidade de dar vida, criando e animando os objetos enquanto os estudamos”.

(Freire, 2011 d)

A habilidade em comunicar-se tem papel essencial em nosso meio, tanto é que a comunicação com os outros e consigo, em torno de reflexões sobre a situação atual e a que se pretende atingir, constrói certa conscientização da qual Freire trata em várias das suas obras. Essa compreensão, para o “diálogo”, diz-se da comunicação com duas ou mais pessoas, de forma que todos tenham igual direito à fala. Entretanto, a comunicação pode ser antidialógica, e o diálogo ser comunicacional.

O primeiro CID apresenta a interação do participante e da participante consigo mesmo (a), de forma reflexiva, estimulado por fatores externos. Sobretudo que este primeiro encontro teve como finalidade conhecer o grupo com quem passaríamos a tecer nossas conversas, dialogando, durante os demais CID, tendo este a finalidade precípua de traçar o perfil dos sujeitos investigados e apresentar a eles a pesquisa em sua totalidade, revelando o objeto e os objetivos de investigação.

Na semana combinada para a realização do encontro, antes do dia marcado, dirigimo-nos à instituição universitária (URCA) para formalizar o convite de participação ao estudo pretendido, munidos desse instrumental elaborado para essa ocasião, cuidadosamente, efetuamos a entrega de forma pessoal a cada um dos sujeitos que, anteriormente, haviam confirmado sua participação. Estampamos, nesse convite, a importância da pesquisa para a formação docente, ressaltando a satisfação em tê-lo e tê-las, como colaborador e colaboradoras da investigação. Esta

prática da entrega do convite personalizada e presencial tem sua razão de ser, por isso mesmo foi mantida durante toda a pesquisa de campo.

**Imagem 1- Convites**



FONTE: Nascimento (2013)

Pensar na entrega dos convites de forma personalizada simbolizava para nós estreitar laços, fazermos-nos presentes, estarmos juntos. Em sintonia com Freire (2011), desde o primeiro momento, acreditamos que somente com os alunos estagiários e alunas estagiárias, podíamos realizar algo “sério e autêntico”. A ideia partiu do princípio freireano, de debater temas com eles e elas, e não “sobre eles ou sobre elas.” Por tal razão, consideramos importante manter uma relação de aproximação e cultivar uma relação de integração com os sujeitos. Passo seguinte, após estabelecer estas notas. Pontuamos a seguir o cenário e o contexto, onde se deu o primeiro CID.

#### 5.1.2 O cenário e o contexto

No dia 14 setembro de 2013, iniciamos às 8 horas da manhã o primeiro Círculo de Diálogo. O Encontro aconteceu na sala de aula da URCA, especificamente no interior do prédio, onde funciona o Curso de Pedagogia, contou

com a presença de 16 participantes. É de bom alvitre esclarecer que a amostra idealizada inicialmente era composta de dez sujeitos<sup>18</sup> conforme firmado no item metodológico, porém, diante do interesse demonstrado pelos presentes e não querendo excluir sem conhecer as alunas e alunos que demonstraram interesse pela pesquisa, decidimos autorizar a participação cabendo a decisão em participar ou não, a cada um e a cada uma, daí haver, em nossos registros, frequência variada entre 14 e 17 participantes nos CID.

A cada encontro, tivemos o cuidado de preparar a sala destinada pela direção da instituição para receber o aluno e as alunas, organizando as cadeiras de forma circular, colocando sobre elas uma pasta contendo folhas avulsas de papel ofício, cadernos, canetas e ainda um cartão em que se lia reflexões deixadas por Freire, demonstrando nosso acolhimento, acompanhado de um “bombom<sup>19</sup>”, seguido de desejos de boas vindas.

Esse zelo era para que fôssemos nós mesmas a vivenciarmos cada momento em seus pequenos detalhes, atentas na organização relativa ao encontro, assim como para retribuir a receptividade angariada anteriormente, por isso, dentro das possibilidades que o espaço nos permitia, desejamos torná-lo um espaço alegre e prazeroso. Abaixo, apresentamos o material pensado e elaborado para os sujeitos da pesquisa no primeiro Círculo Dialógico.

**Imagem 2:** Material para os sujeitos



FONTE: Nascimento, 2013

**Imagem 3:** Cartão de acolhida



FONTE: Nascimento, 2013

<sup>18</sup> - Por essa razão e em virtude dos critérios antes estabelecidos, é que escolhemos apenas dez sujeitos, para fazermos as análises, e não os 17, que participaram dos encontros. Para a escolha, acrescentamos um novo critério; o item frequência regular nos encontros.

<sup>19</sup> - Termo utilizado para designar um doce, guloseima feita de açúcar, podendo ser feito de vários sabores.

Embasados nas elaborações freireanas, procuramos evitar práticas de pesquisas conservadoras e antidialógica, em que o/a pesquisador (a) se distancia dos/as pesquisados (as), tendo-os/as apenas como objetos de pesquisa. Nesse sentido, buscamos, desde o início, manter uma relação alicerçada no princípio do diálogo. Porque também acreditamos na boniteza da prática docente. E, embora esse se constituísse em momento de pesquisa, sabíamos que não havia “nesta boniteza lugar para a negação da decência” (FREIRE, 1996).

Inspirados nessa decência, boniteza, respeito aos sujeitos é que procuramos fazer esta pesquisa. Cada encontro significou uma tentativa de estar com ele e elas e falar com ele e elas, e não apenas para ele (a), nem tão pouco sobre ele (as). Resulta então a ideia de uma preparação mínima para a construção dos diálogos investigativos. Passaremos ao tópico referente à ação.

### 5.1.3 A ação

Iniciamos o Círculo de debate acolhendo as alunas e o aluno, agradecendo o interesse em participar da pesquisa. Em seguida, apresentamos a agenda do dia, organizada de acordo com a temática a ser discutida. Logo solicitamos que este/estas se identificassem e, em seguida, lessem uma reflexão de Freire, escrita no cartão de acolhimento, podendo tecer comentários sobre esse escrito se assim o desejassem.

Vale ressaltar que todas as mensagens sugeridas para leitura estavam relacionadas ao conceito de diálogo, que não considera um ato passivo do homem frente ao mundo. É, antes de tudo, conscientização, envolve intercomunicação e intersubjetividade. A comunicação é um princípio que revela e desvela o indivíduo em relação dialética com a história e a cultura.

Salientamos, porém, que o diálogo aqui defendido ocorre com o outro, e não para os outros, como tem acontecido historicamente no cenário educacional. Em seus escritos e suas reflexões, Freire chama atenção para o autêntico diálogo e clarifica não pensamos autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não podemos pensar pelos outros, nem para os outros, nem sem os outros. Assim o autêntico diálogo se dá num pensar coletivo. (Freire, 2011a)

Por isso, só o diálogo comunica “[...] quando dois polos se ligam [...], se fazem críticos na busca de algo.” O diálogo é, portanto, comunicação e intercomunicação. Na mesma lógica de pensamento, o autor (FREIRE, 2011<sup>a</sup>, p.108) acrescenta “O diálogo é, portanto, o indispensável caminho, não apenas nas questões vitais para ordem política, mas em todos os sentidos do nosso ser”.

Contudo, sendo o diálogo categoria central da obra de Freire, situar aqui o seu conceito torna-se necessário, tendo em vista que é a partir dele que nosso olhar se dirige para enxergar a tipologia de diálogo existente entre Universidade e Escola nos momentos da prática de ensino.

Para melhor dinâmica do encontro, utilizando recursos tecnológicos, como computador, *Datashow* e o *Power Point*, efetivaram a emissão detalhada da pesquisa intitulada: o Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia: diálogo entre Universidade e Escola à luz de Paulo Freire, nosso objeto de estudo e objetivos de pesquisa.

Nosso papel nesse encontro foi o de moderador do grupo, visto que o aluno e as alunas demonstraram grande ansiedade para falar e por isso aproveitaram-se do momento para, por meio dessa conversa, diluir todas as dúvidas, incertezas e angústias sentidas, levando uma das alunas participantes a tecer comentário de estar se sentindo em uma “sessão de terapia”. Porém, o Estagiário e as estagiárias falaram da necessidade de virem a ser escutados (as). Não queríamos parecer severas, nem rigorosas, por tal razão, os encontros sempre ultrapassaram o tempo limite, pré-estabelecido inicialmente, para realização do debate<sup>20</sup>.

Considerando o objetivo do encontro, como recurso e estratégia didática, trabalhamos a letra da música *Caçador de mim*<sup>21</sup> na Voz de Milton Nascimento, após leitura e escuta atenciosa, solicitamos que o aluno e as alunas efetuassem as apresentações pessoais, fugindo da costumeira atitude de apenas citar o nome, mas trazer ao conhecimento dos presentes suas experiências formativas e profissionais. Por fim, fizemos os encaminhamentos, o sorteio de livros, convite a fazer um lanche

---

<sup>20</sup> - Quando falarmos debate, Círculos, roda de conversas estamos nos referido ao momento da ação, da produção de diálogo, propriamente dito, dentro dos Círculos Investigativos Dialógicos.

<sup>21</sup> - *Caçador de Mim* (1981) uma composição de Luiz Carlos Sá e Sergio Magrão, interpretada por Milton Nascimento.

e tecemos nossas considerações e agradecimentos. Nesse cenário, concluímos a primeira sessão de diálogos.

#### 5.1.4 Achados e reflexões

Retornando ao perfil dos sujeitos, identificamos que dos 10 alunos analisados 04 são de outras cidades, sendo um de outro Estado, como o caso da aluna 7, que mora em Exu- Pernambuco. Esse fato nos levou a perceber que o critério de escolha inicialmente homogêneo, começa a revelar-se heterogêneo. Tínhamos alunos de diferentes cidades da região do Cariri e com experiência de formação distinta. O fato de morarem em cidades diferentes pode indicar uma das tensões relativas ao acompanhamento nos Estágios, tendo em vista a distância de suas residências e a cidade onde estudam e devem realizar o Estágio.

No percurso desse debate, deparamo-nos com aluno (as) que não têm experiências docentes, com alunas que têm experiências como professoras e com alunas que participaram de outros programas na Universidade. **O grupo que não tem experiência docente revela:**

Não tenho experiência na sala de aula, ou seja, nunca atuei como professora, as únicas experiências que tenho são as dos estágios. (E. 1)

Os estágios foram as únicas experiências que eu tive, onde pude aprender bastante com as situações inesperadas na rotina de uma sala de aula. (E. 2)

As minhas experiências no ensino foram apenas os Estágios e no momento não trabalho (E. 5)

Não trabalho na área de Educação, trabalho com contabilidade, antes mesmo de ingressar na URCA, não almejo trabalhar como professor. Não tenho experiência docente. (E. 8)

Não tenho nenhuma experiência, apesar de desejar muito, o contato que tive em sala foi durante o período de Estágio. (E. 10)

Para este grupo, o Estágio constituiu-se em sua primeira experiência na Escola. Passa a ser, portanto, uma oportunidade de aprendizagem. Como assevera Pimenta e Lima (2010), o Estágio para quem não exerce o magistério, é uma

oportunidade para aprender a profissão docente e construir a identidade profissional. Nesse trajeto, também percebemos que o grupo era composto por cinco estagiárias que vivenciaram a prática pedagógica na Escola. Dentre estas, uma foi bolsista de extensão, e duas participam de outros projetos na Universidade como expressam,

No que se refere à experiência, já atuei como professora polivalente no quarto ano das séries iniciais do Ensino Fundamental durante um ano, em uma escola da rede privada do município de Crato-CE. E atualmente tenho experiência em sala de aula a partir do PIBID [...]. Todavia, o responsável pela minha afirmação enquanto professora e pelo meu encontro dentro do curso foi o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência- PIBID [...] nela tive e tenho a oportunidade de vivenciar a prática docente e saber os sabores e dissabores de ser professor. (E. 3) (grifo nosso).

As experiências docentes surgiram a partir do Brasil Alfabetizado que foram duas etapas que duraram 18 meses, [...] atuei no 4º e 5º ano, com as disciplinas de matemática, na escola Rosa Ferreira de Macêdo Localizada no Baixio do Muquém com a modalidade de Jovens e Adultos- EJA na série 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental [...] Sou bolsista de Extensão. (E.4) (grifo nosso).

Já exerci a profissão de professora na Instituição APAE – Crato, durante três anos onde fui professora, sendo que dois anos foram na sala de artes e o outro ano na alfabetização de Jovens e adultos com alunos também especiais. (E. 6).

Já fui bolsista de extensão e atualmente sou estagiária no SESI - JN. [...]. Não posso afirmar que vou exercer a docência apenas que continuarei na educação, haja vista que devido sua amplitude e complexidade a educação não se limita a docência. Em minhas aspirações futuras, idealizo realizar o Mestrado (E.7) (grifo nosso).

Já atuo na Educação faz sete anos, comecei na Educação de Jovens e Adultos EJA [...] e em seguida me encontrei com a Educação Infantil. (E. 9)

Como vimos acima, algumas alunas já têm experiência docente, é imperativo afirmar que este não é um dado exclusivo desta pesquisa. Pimenta e Lima (2010, p.125) apontam um debate semelhante quando afirmam “atualmente, muitos estudantes do curso de licenciatura já são professores [...]” Desse modo, o Estágio pode ser visto como oportunidade de ressignificar a prática docente. Pode assumir caráter de formação contínua e a Escola um local onde professor (a)-aluno (a) partilha suas aprendizagens históricas e vivencia os mesmos desafios apontados dentro do contexto atual.

Ainda falando das experiências formativas, observamos que, entre as cinco alunas deste grupo, três participaram ou participam de programas na Universidade, de acordo com os dizeres acima elencados. A Estagiária 7 foi bolsista

de Extensão, a Estagiária 4 é atualmente bolsista de Extensão e a Estagiária 3, Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. A aluna que foi bolsista de Extensão revela que não sabe se optará pela docência.

O que nos parece é que alguns programas existentes na Universidade contraditoriamente têm afastado os/as alunos (as) da docência, estes, por sua vez, desejam a pesquisa conforme a fala da aluna acima. Não queremos aqui descaracterizar a importância da pesquisa no processo de formação docente, pois, os postulados freireanos vêm nos mostrar a importância da pesquisa no ato de ensinar, quando diz: “Não há ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino. Esses *quer-fazer*s se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando, ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago”. (FREIRE, 1996, P. 29). Dessa feita, vemos a pesquisa como sendo importante no processo de formação docente, mas não deve se sobrepor a ela.

A Estagiária 3 relata que é atualmente bolsista do PIBID e afirma com ênfase que esta experiência foi fundamental para o seu encontro com a profissão. Consideramos importante trazer à tona este debate, uma vez que encontramos em um grupo aparentemente homogêneo: situados na mesma turma, cursaram as disciplinas de Estágio Curricular, atualmente cursam a disciplina de Estágio em Gestão da Educação Básica; apresentam certa heterogeneidade, no que se refere às experiências de formação dentro do curso Pedagogia. Esse dado é relevante na constituição do grupo, até para compreendermos de que lugar fala esse sujeito.

Observando o perfil formativo dos investigados, remetemos a fala de Lima (2012), quando aponta a complexidade vivida no interior das Universidades, especialmente nos cursos de formação, no tocante à construção da identidade profissional. De um lado, existe um programa de incentivo à docência com todas as condições objetivas para sua realização, de outro, um programa de iniciação científica, que incentiva a pesquisa e esquece o ensino, característica essencial no processo de formação docente, e de outro o Estágio Curricular Obrigatório, precarizado e realizado em condições adversas.

Junto a esse diálogo da construção do perfil do grupo, outros sons iam saindo do “interior da caverna”, dentre eles o problema do acompanhamento o qual não iremos nos deter neste momento, pela natureza da categoria, no entanto, refletiremos no terceiro Círculo, onde esta se encontra situada. Encaminhem-nos

ao segundo Círculo Investigativo Dialógico, que trata de dissertar sobre o diálogo com o curso de Pedagogia e a identidade do/a futuro (a) professor (a).

## **5.2 Segundo Círculo Investigativo Dialógico - dialogando com meu Curso e o Estágio Curricular Supervisionado.**

Neste segundo encontro, tivemos como objetivo dialogar sobre o curso de Pedagogia e a identidade do estagiário e das estagiárias com o curso, bem como saber quais eram as disciplinas que mais os aproximam do ser professor (a).

Chegar ao objetivo geral dessa investigação exigiu de nós tecermos cuidadosamente os fios que compõem esse círculo investigativo, fazia-se necessária a compreensão de como esses sujeitos se inserem no curso de Pedagogia. Nesse intento, discorreu o debate dessa segunda sessão de conversa.

Mantivemos a ação de irmos antecipadamente até a Universidade entregarmos em mãos os convites para o segundo encontro. Entendíamos ser essa uma maneira de cuidar não só da pesquisa, mas principalmente das pessoas que faziam parte desse processo, colocando-nos em uma posição que minimizasse a distância entre pesquisadora e pesquisado (as). Posto isto, direcionemos o nosso olhar para o cenário e o contexto, deste segundo momento.

### **5.2.1 O cenário e o contexto**

Esse segundo encontro realizou-se no dia 21 de setembro de 2013, nesse dia, contamos com a participação de 15 integrantes. Desse modo, assim como no encontro anterior, este aconteceu nas instalações da URCA, em uma sala do Curso de Pedagogia. Procuramos adentrar ao local antes do horário marcado para os demais participantes, providenciamos a colocação das cadeiras em círculo, deixando sobre elas uma mensagem de acolhimento com reflexões freireanas.

Nesse dia, ocorreu algo incomum, pois, algumas das alunas (o) deveriam se fazer presentes na sala de aula da disciplina de monografia, uma vez que este conteúdo estava sendo iniciado. O que se presenciou foi um grupo dividido, levando

duas alunas a se ausentarem desse encontro. Esse choque de horário e atividades não causou prejuízo ao nosso Círculo, sendo garantido o número significativo e necessário para o bom andamento da pesquisa. Porém, a ocorrência serviu de alerta, exigindo de nós uma atenção redobrada aos pormenores do dia a dia desse/as aluno (as), futuro (as) professor (as).

### 5.2.2 A ação

Iniciamos o dia recepcionando os sujeitos com a mensagem de boas vindas, ao mesmo tempo em que agradecíamos pela sua participação. Em seguida, fizemos uma memória do encontro anterior a partir de fotos retiradas por nós e de falas do/as próprio (as) investigado (as).

Essas falas traziam sua contribuição, pois, por meio delas, íamos construindo um fio condutor demonstrando a tessitura dos diálogos que seriam produzidos. Estes não se constituíam em um amontoado de conversas vazias, mas tinham suas razões de ser. Mantivemos a mesma organização metodológica, na tentativa de assegurar o nosso objeto de estudo e não cair no esvaziamento do diálogo. Dessa feita, com o apoio do *Power Point*, o aluno e as alunas foram convidado (as) a problematizarem o debate a partir da temática proposta, sua identidade com o curso de Pedagogia, a escolha pelo curso e sobre as disciplinas que mais os aproximavam do ser professor (a).

Antes, por ocasião do primeiro encontro, havíamos solicitado ao futuro professor e futuras professoras proceder a leitura de um texto sobre o curso de Pedagogia no Brasil, de Silva (1999), o objetivo a ser alcançado com a leitura era instigar o debate acerca da identidade do curso de Pedagogia e assim poder relacioná-la diante da escolha do curso. Porém, percebemos a dificuldade dos sujeitos a realizar tal intento, tendo em vista a gama de outros afazeres acadêmicos, esse fato nos fez perceber que não podíamos utilizar essa metodologia, uma vez que não queríamos que os nossos encontros assumissem caráter de aula. Deveríamos considerar a carga de trabalhos que este e estas já tinham.

Essa observação nos levou a recorrer a uma reflexão freireana (2011c), que estar integrado em um contexto não significa apenas estar nele, mas com ele e

não é apenas uma adaptação, na esfera dos contatos, em sentido desumanizante. Nesse caso, precisávamos reconhecer o aluno e as alunas dentro desse contexto. Eram alunas e aluno do turno da noite e da manhã e cursavam 2 (duas) disciplinas à tarde, 1(uma), aos sábados e estavam retirando desse tempo, para colaborar com a nossa pesquisa. Logo, reconhecemos nossa falha e afirmamos que, a partir desse encontro, se houvesse leitura, não seria longa e não mais levaria para ler em casa, mas leríamos juntos. Houve um reconhecimento de que não podíamos amesquinhar nossas ações.

Esse fato não impediu de termos um bom diálogo, que se manteve em nossas questões de investigação, assegurada pelos nossos objetivos de estudo. Finalizamos o encontro com sorteio de livros, seguido de um convite para o lanche e tecendo os agradecimentos pela participação como de praxe. E eis que finalizamos um debate de muitas elaborações. Encaminhamo-nos às reflexões e aos achados deste segundo CID.

### 5.2.3 Achados e Reflexões

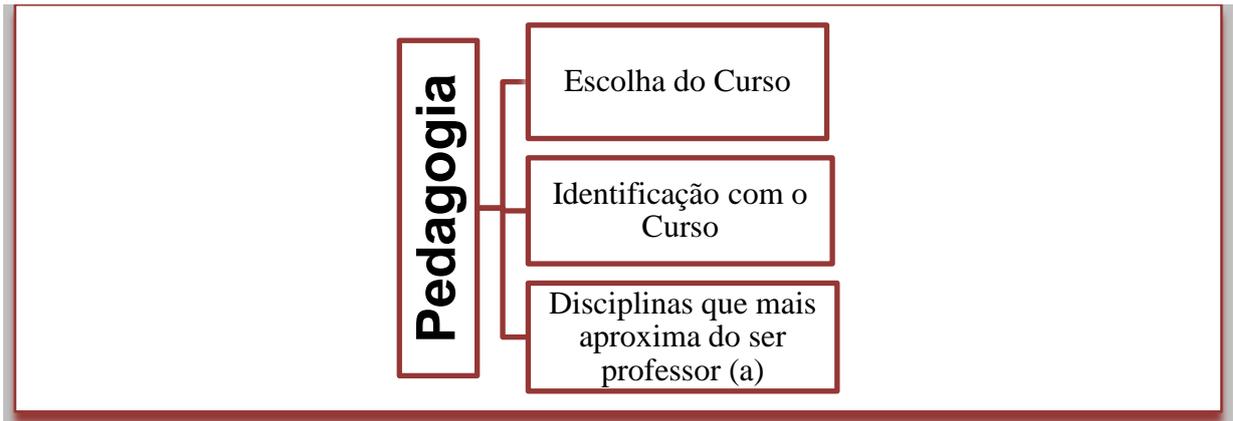
Após tomar conhecimento do perfil do grupo de Estagiárias (o), consideramos conveniente conhecer, também, como esse aluno e essas alunas se identificam com o curso. Neste tópico, temos como categoria primária o Curso de Pedagogia, esta foi previamente definida por nós, em nossos estudos teóricos. Salientamos que outras categorias foram se revelando, a partir dos dados empíricos e para as quais vamos também dirigindo nosso olhar investigativo.

Lima (2012, p. 35) afirma “que, para estudar o Estágio Supervisionado na formação dos professores, é preciso, em primeiro lugar, compreender qual o lugar da docência na história de vida do estagiário”. Tendo em vista que são tratados como se estivessem certos e prontos para assumirem a docência. Essa fala de Lima nos fez perguntar qual é a identidade do aluno e das alunas estagiárias com o curso de Pedagogia.

Brzezinski (1996) assegura que a identidade do pedagogo é algo que tem sido questionado desde os primórdios do Curso de Pedagogia e afirma que a dualidade na concepção da pedagogia é fator que ainda interfere na definição do

curso. As incertezas que historicamente movem a construção do curso de pedagogia, a nosso ver, perpassam também pelas incertezas que movem a identidade docente dos alunos e das alunas que vivenciam este curso. Para melhor entendimento, sintetizamos as categorias de análises na figura abaixo:

**Figura 2:** Categoria e subcategoria do segundo encontro



Fonte: Elaboração própria

Em nossos diálogos de investigação, conversamos com o aluno e as alunas sobre a escolha pelo curso de Pedagogia, o que os levaram a escolher este curso e se este havia sido sua primeira opção. As respostas foram aflorando e gerando conflitos identitários na formação dos indivíduos. Observemos algumas falas sobre a **escolha do Curso**:

Na verdade, logo que terminei o antigo segundo grau viajei para São Paulo, morei alguns tempo lá e pretendia me formar como veterinária, mas acabou não dando certo, voltei para o Crato, continuava querendo ser uma médica veterinária, mas infelizmente a região do Cariri não oferece este curso e sem opção escolhi Pedagogia. (E. 1) (grifo nosso).

A escolha do Curso de Pedagogia aconteceu por eliminação, ou seja, fui descartando outros Cursos que não me interessavam de forma alguma, dessa forma, percebi que a Pedagogia tinha um leque de opções para trabalhar não só na sala de aula, mas acredito que o nome "PEDAGOGIA" é bem chamativo e faz muita gente escolhê-lo. Resumidamente eu queria entrar na faculdade de qualquer jeito. (E. 2) (grifo nosso).

A escolha pelo Curso de pedagogia ocorreu por influência e admiração de pessoas que estavam no mesmo curso. Ele não foi minha primeira opção, pois sempre sonhei em ser jornalista, portanto cursar Pedagogia aconteceu pelo fato de não ter sido aprovada em Jornalismo. (E. 3) (grifo nosso).

A escolha pelo Curso se deu de iniciativa de familiares já atuantes na área, tive a oportunidade de fazer vestibular para educação física e não fui aprovada, na segunda vez, fiz pedagogia e passei (E. 4) (grifo nosso).

O Curso de Pedagogia foi sempre minha primeira opção, escolhi ela porque minhas irmãs já cursavam outros cursos de licenciatura na Universidade. (E. 5).

Pedagogia não foi minha primeira opção, foi a oitava. (E. 6) (grifo nosso).

O curso de Pedagogia não foi minha primeira opção, tentei vestibular um semestre antes para biologia, não passei, porém queria fazer cinema, mas como não tinha na região tive que buscar novas opções, tentei primeiro vestibular, não passei e cá estou. (E. 8) (grifo nosso).

A Pedagogia surgiu em minha vida por necessidade de encontrar e conhecer os fundamentos necessários para complementar a prática da sala de aula. Não foi a primeira opção, já havia tentado biologia e letras, no entanto com certeza teria me decepcionado. (E. 9). (grifo nosso).

Escolhi fazer pedagogia porque entre as que a Universidade oferecia foi o que mais me identifiquei, e ele foi minha primeira opção. (E.10).

Conforme os diálogos produzidos nas rodas de conversa e demonstrados acima, notamos que apenas duas das dez pessoas analisadas escolheram o curso de pedagogia como sendo sua primeira opção. Dos demais, a opção chega a ser até a oitava, segundo fala da estagiária 6. Diante do exposto, consideramos que as discussões que permeiam o paradigma do curso de Pedagogia acabam por refletir nas escolhas dos sujeitos pelo curso.

Os conflitos gerados na constituição do curso de Pedagogia podem estar implicados nas discussões que concernem à construção da identidade do professor (a). Essa identidade nunca ficou bem definida, e esse problema continua quando nos deparamos com a LDB 9.394/96, vimos notoriamente essa confusão. A exemplo, vê-se em seu artigo 13, nos incisos I ao IV, o tamanho da carga de atribuições para o professor (a), que necessita assumir tarefas que não lhe são própria. Essas incumbências vão desde o ensino até o desenvolvimento de atividades de articulação comunitária. Se não, vejamos:

I- participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II- Elaborar e cumprir propostas de trabalho, segundo a proposta da pedagógica do estabelecimento;

III- zelar pelas aprendizagens dos alunos;

IV- Estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento;

V- Ministrando os dias letivos e hora - aula estabelecida, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI- Colaborar com as atividades de articulação da escola às famílias e à comunidade. (BRASIL, 1996).

Essa indefinição do lugar do pedagogo e conseqüentemente da atuação docente traz desconforto no momento da escolha pelo curso.

Ressaltamos que, embora a maioria das alunas não tenha escolhido o curso como primeira opção, algumas afirmam terem tido uma identificação no percurso formativo. Sobre esse fato comentam:

Mesmo não sendo minha primeira opção fui me dedicando por completa e aos poucos fui conhecendo e descobrindo as fascinações da Pedagogia e, assim fui encantando-me pelo curso e pela profissão docente (E. 3).

[...] na segunda vez, passei para pedagogia e faço com muito gosto, pois sei que é a minha área, por isso é a docência que me identifico deixando-me próximo dos aspectos educacionais e para estar no curso de pedagogia é preciso abraçar os conhecimentos. (E. 4).

Tenho a Pedagogia hoje não só como uma formação profissional, mas como uma formação contínua de ser humano crítico, e acima de tudo como uma nova visão social e humana. (E. 9).

Sobre tais afirmações, verifica-se que, mesmo não tendo sido a primeira opção, algumas alunas se identificaram no decorrer do processo, ou pelo fato de estarem paralelamente exercendo a profissão, ou pela participação em outros programas que as aproximaram do ser professora, como o caso da estagiária 3 que afirma ter sido o PIBID responsável pela escolha da docência. Contudo, não

notamos nenhum relato que aponte o Estágio como responsável da identificação com o magistério.

Existem, ainda, aqueles que afirmaram ter se encontrado com o curso, mas permanecem na incerteza. Vejamos esta fala da estagiária 2.

“[...] mas afirmo com toda certeza que escolhi o Curso certo, apesar de não querer seguir a profissão no momento”. (E. 2)

Na fala dessa aluna, ainda notamos certa confusão identitária, ou seja, há um encontro com o curso, mas não há com a profissão que ele forma.

Também encontramos os que ainda não encontraram seu lugar dentro do curso, o estagiário 8 informa:

“Eu estou me encontrando no curso ainda, tenho a sensação que ele ainda não me preencheu”. (E. 8)

Esse fato é preocupante, considerando que este já se encontra no oitavo semestre, prestes a concluir o curso. Essa realidade é constante no curso de Pedagogia, os alunos se formam pedagogos e, muitas vezes, não querem assumir a profissão.

Ao tomarmos conhecimento das identificações pelo curso no decorrer da formação e na tentativa de responder ao nosso objetivo neste Círculo Investigativo o qual retomamos aqui, neste debate, qual seja, conhecer a identidade do/as estagiário (as) com o Curso de Pedagogia e as disciplinas que mais o/as aproximam do ser professor (as), sentimo-nos encorajados a indagar **sobre quais disciplinas mais os aproximam do ser professor (a)**. Em resposta a essa pergunta, tivemos:

As disciplinas que a meu ver mais me aproximam do ser professor são: as Didáticas, em que aprendemos como trabalhar com as disciplinas em sala de aula e, a psicologia que nos nutre de conhecimentos que irão subsidiar a nossa prática em sala de aula. (E. 3) (grifo nosso).

As disciplinas que contribuíram para a aproximação do ser professor foram filosofia, psicologia, as didáticas e os estágios. (E. 4) (grifo nosso).

As disciplinas que mais se aproximam do ser professor são: Fundamentos antropológicos, psicologia da aprendizagem e todas as Didáticas. (E. 5) (grifo nosso).

Todas as disciplinas têm importância, mas as que se aproximam de ser professor são as de Estágio. (E. 8) (grifo nosso).

As disciplinas de Didáticas ajudam dando suporte na arte de ensinar. (E.10) (grifo nosso).

Mediante as falas, é interessante ressaltar que identificamos apenas duas pessoas que apontam a disciplina de Estágio Curricular, como uma das que mais aproxima do ser professor (a). Esse resultado é relevante para refletirmos sobre qual tem sido o lugar do Estágio nos cursos de formação. Retomamos essa discussão na categoria reservada ao Estágio.

As disciplinas de Didática aparecem em primeiro lugar, e psicologia surge em segundo. O Estágio aparece em uma posição menos importante, no caminho do aprender a profissão. Essa ausência da disciplina preocupa-nos, pois, assim como Lima (2012), acreditamos no Estágio como *lócus* de formação do/a professor (a), e, se esta não é citada como relevante, há algo estranho em sua realização.

Entendemos que a identidade do/a professor (a) não é algo que se constrói de forma imediata, essa identidade é construída ao longo de sua trajetória como profissional. Concordamos com Pimenta e Lima (2012, p.62), ao afirmarem que “é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe legitimar.” Nesse caso, o Estágio caracteriza-se como um lugar crucial de reflexão sobre a construção e o fortalecimento da identidade docente.

As mesmas autoras revelam que não podemos deixar que o Estágio seja visto e assumido apenas como apêndice, no currículo de formação de professores. Outrossim, as respostas da maioria apontam uma certa preocupação: qual é o lugar que tem ocupado essa disciplina na formação dos/as discentes, se estes/as não a percebem como importante para a assunção do ser professor (a)? Essa é uma discussão que suscita outras análises. Daremos continuidade com as reflexões do terceiro CID.

### **5.3 Terceiro Círculo Investigativo Dialógico - dialogando com o/a orientador (a) de Estágio e a organização do Estágio Curricular na Universidade.**

Este encontro teve como objetivo trazer à tona o debate da organização do Estágio no Curso de Pedagogia. Queríamos entender como as alunas (o) estagiárias (o) têm sido preparadas (o) para serem inseridas (o) no espaço escolar, bem como se a Universidade tem escutado a Escola de Educação Básica dos anos iniciais de ensino para saber de seus interesses e anseios antes de inserir as/o alunas (o) estagiárias (o) em sua rotina.

Dando continuidade a terceira sessão de diálogo, realizamos nossa tarefa de pessoalmente efetuar a entrega de convites, reafirmando a participação do aluno e das alunas em mais um dos nossos encontros. Sendo esta uma via de comunicação com os sujeitos, durante o processo de pesquisa, constituindo sobremaneira meios de preparar o caminho de busca, da curiosidade epistemológica, tão pronunciada por Freire em seu legado.

Na realidade, queríamos preparar o aluno e as alunas estagiárias para investigá-las (o) não apenas enquanto seres, mas o seu pensamento, referindo a realidade do tema investigado, sem perder de vista o contexto histórico e social em que está inserido. (FREIRE, 2011a), essa era uma preocupação que precisávamos manter em nossa investigação.

#### **5.3.1 O cenário e o contexto**

Este terceiro círculo de debates ocorreu no dia 05 de outubro de 2013, nos espaços da URCA, na sala de aula do curso de Pedagogia, com a presença de 16 participantes.

Assim como nos encontros anteriores, organizamos as cadeiras de forma circular, colocando sobre elas um cartão de acolhimento com uma mensagem freireana, *“não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”* (FREIRE, 2011a p, 108). Tornava-se importante a presença dos postulados de Freire em nossos diálogos, tendo em vista ser o eixo teórico de nosso estudo.

Mantivemos a sala organizada à espera do aluno e das alunas, equipamentos montados, um cenário num clima de alegria e leveza. Inteiro-nos, então, das ações realizadas neste terceiro Círculo.

### 5.3.2 A ação

Iniciamos o momento desejando as boas vindas com a frase de acolhimento. E, assim como nos encontros anteriores, agradecemos, de antemão, a presença em mais um Círculo de Investigação. Em seguida, apresentamos a síntese do encontro anterior feita a partir das imagens e das falas dos sujeitos, que traziam na memória pontos relevantes da discussão.

Ao contrário do encontro do dia 21 de setembro, realizamos uma leitura coletiva com os/as alunos (as) tendo por base o texto a metáfora do Mito da Caverna, na releitura feita por Marilena Chauí<sup>22</sup>, o texto foi um dos elementos impulsionadores da temática do dia, junto as nossas questões investigativas. Com o texto impresso, e com o apoio do *Power Point*, discorremos sobre questões relativas ao Estágio Curricular Supervisionado.

No início do debate, o aluno e as alunas apontaram a Escola como caverna e a Universidade a instituição responsável pelas luzes. No entanto, no decorrer do debate, essa ideia vai se desconstruindo, e tanto a Escola quanto a Universidade são colocadas pelo aluno e pelas alunas em posições de “cavernas” em momentos distintos.

Consideramos este um dos encontros fundamentais de nossa investigação. Embora todos tenham sua especificidade e importância, neste, discutimos a categoria que consideramos central para o estudo: **Estágio Curricular Supervisionado**. Os encontros subsequentes vieram agregar o entendimento desta temática, para compreendermos o diálogo existente entre Universidade e Escola, tendo por base as elaborações freireanas, a partir da realização desta atividade.

---

<sup>22</sup> - Ver texto em convite à Filosofia. CHAUI, Marilena. São Paulo, Editora Ática, 2009.

### 5.3.3 Achados e Reflexões

Importa-nos deixar claro que a matéria-prima ou categoria central deste debate é o Estágio Curricular Supervisionado. No entanto, buscamos analisar as falas, mesmo que, muitas vezes, tratem de assuntos que não sejam exatamente a matéria-prima, antes evidenciada. Apresentamos reflexões de subcategorias que se encontram, entremeadas no conteúdo das falas, apontadas em síntese na figura abaixo.

**Figura 3:** Categorias e subcategorias do terceiro encontro.



**Fonte:** Elaboração própria

Caracterizamos o Estágio Curricular Supervisionado como momento importante da formação inicial docente. Sendo assim, possibilita espaços de construção, produção e reconstrução de conhecimentos. É um momento rico em que os conhecimentos teóricos são articulados aos conhecimentos da prática educativa, e os/as futuros (as) professores (as) vão elaborando e reelaborando os saberes da docência. Corroboramos com Kulscar (1991, p.65), ao afirmar que “[...] o Estágio não pode ser encarado como atividade burocrática a ser cumprido formalmente, muitas vezes, desvalorizado nas escolas onde os estagiários buscam espaço.” Se considerado desse modo, pode não cumprir seu objetivo na aquisição da aprendizagem docente.

A fala de Kulscar nos encaminha à reflexão apontada por Buriolla, afirmando que “o Estágio é o *locus*, onde a identidade profissional do aluno é

gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejada gradativamente e sistematicamente.” (BURIOLLA, 2011, p.13).

A partir dessa compreensão das autoras, consideramos conveniente saber como o aluno e as alunas percebem a importância do Estágio Curricular na formação inicial, nesse sentido, obtivemos as seguintes afirmações:

O Estágio na formação inicial é de suma importância para quem está querendo ver na prática como as coisas realmente acontecem. (E. 2).

Quanto ao Estágio Curricular creio e defendo que ele é de suma importância na formação Inicial. (E. 3) .

O estágio é de suma importância na formação do acadêmico do aluno para ele ter um apanhado de informações que são essenciais e significativas que só a prática proporciona na formação. (E. 5).

O Estágio Curricular é de extrema importância, pois vamos exercer o que aprendemos em sala de aula, deveria ter mais o “supervisionado” pelo professor, fora isso é de grande valia. (E. 8).

O estágio Curricular na formação docente é de extrema importância, pois, é através dele que entendemos os diversos universos de alunos, é ele quem ajuda aos que nunca tiveram contato com a escola, e passaram a ter a partir do mesmo. (E.10).

Os depoimentos acima mostram a importância do Estágio na formação inicial docente, especialmente para quem não tem experiência. O depoimento da estagiária 10 denota que é um momento significativo, porque, por meio dele, o/a aluno (a) inexperiente entra em contato com a Escola permeada de contradições e desafios.

A fala da estagiária 5 indica que o Estágio pode representar para o aluno e para alunas estagiárias um momento de tensão, medo, ousadia e expectativa. Como ela mesma depõe, é um momento de apreensão da realidade, de apreender informações que só a Escola proporciona.

O conteúdo das falas nos faz retomar o primeiro Círculo Investigativo Dialógico, para muitos estagiários (as), o Estágio representa um primeiro contato com a sala de aula, significa o conhecimento e reconhecimento do espaço de atuação futura. Essa expectativa gera conflitos para os alunos e alunas. A esse

respeito, Pimenta e Lima (2010, p. 103) clarificam: “um dos primeiros impactos é o susto da real condição das escolas e contradições entre o escrito e o vivido, o dito pelos discursos oficiais e o que realmente acontece”.

A despeito dessas especificidades, é que se faz necessária uma boa preparação/ teórica/ pedagógica/ técnica, para a inserção dos alunos e das alunas no espaço escolar. Oferecendo a eles uma instrumentalização sistematizada, que os ajude, não apenas no momento da realização da prática educativa, mas também na leitura e releitura da realidade.

Baseados nestes pressupostos, tivemos a curiosidade de saber como ele e elas são preparadas (o) para serem inseridas (o) na Escola de Educação Básica. Retomando uma de nossas questões de pesquisa, queríamos saber se a Universidade tem escutado a Escola para enviar seus alunos (as) ao campo de Estágio. ***Sobre a preparação para serem inseridos (as) no espaço escolar***, afirmam:

A nossa preparação é pautada no conhecimento oriundo das práticas de quem já está na escola e na teoria pouco vista na Universidade em relação ao âmbito escolar (E. 9)

[...] A escuta a escola básica [...] não se desenvolvem no que diz respeito à inserção dos estagiários na escola deixando de construir núcleos comunicativos, ficando excluído de diálogos para a construção de saberes. A inserção dos estagiários na escola acontece por meio dos próprios estudantes que, na maioria das vezes, são os responsáveis em procurar a escola tendo em mãos uma carta em nome do professor (E. 4). (grifo nosso).

No que tange à organização e à preparação dos Estágios na Universidade, os depoimentos apontam duas questões importantes, a saber: a primeira se refere à forma como os estágios são organizados, a segunda revela que a experiência docente é que os ajudam na hora do Estágio em campo. O que nos remete a outra interrogação. E quem não tem experiência? “Fica à mercê da sorte,” ou, por ventura, esperando alguns programas que possam surgir na Universidade como é o caso da estagiária 3:

Pelo contrário, o estágio do Ensino Fundamental foi ótimo, eu gostei muito, também não teve supervisão, e aí foi supervisão em nada, nem com relação ao projeto porque no outro teve o acompanhamento do professor, ele ajudou a elaborar o projeto, nesse não teve, e o que nos ajudou foi a minha experiência no PIBID, né? Porque no PIBID agente tinha oportunidade de fazer intervenções pedagógicas, de criar metodologias, de criar uma

atividade diferente e foi esse subsídio do PIBID, [...] teórico, prático que nos ajudou tanto eu quanto minha colega, nas práticas nas séries iniciais, a gente fez isso no 4º ano, eu tenho experiência também ensinei um ano no 4º ano, e o projeto que a gente fez é um projeto sobre escrita, que foi maravilhoso.” (E. 3).

A aluna considera que a experiência vivenciada no PIBID é que deu subsídios para lidar com as questões relativas à prática de ensino, ressaltando a elaboração de atividades. Esta colocação põe em cheque a forma como o Estágio é organizado e como são preparados (as) antes de serem enviados (as) para as Escolas de Educação Básica. É uma fala um tanto pertinente para ler as lacunas vividas no Estágio. Por que as disciplinas de Estágios não são organizadas de forma que os/as alunos (as) tenham tal preparação? Se há condições de estruturar outros programas, por que não há condições de Estruturar os Estágios? Essa inquietação é enfatizada no depoimento da aluna 6.

(...) aqui, na Universidade, a gente percebe, assim, é uma percepção minha,[...], aqui existe os grupos, existe o grupo do PIBID, existe grupo disso, existe grupo daquilo, tem o professor, tem as orientações, tem os encontros, tem tudo. Por que não tem os encontros dessa coisa mais aguçada em relação ao Estágio Supervisionado? Há o curso de pedagogia que assim, que é pra formar o professor, então muitas vezes eu me vejo, assim, me perguntando: a Universidade, a URCA, o curso de Pedagogia, tá formando professores ou tá formando cientistas? (E. 6) (grifo nosso).

Os dados nos mostram que as ações realizadas pela URCA/ Curso de Pedagogia para aproximar-se da Escola de Educação Básica, ainda se mostram de forma tímida. Conforme fala da estagiária 9 e da estagiária 4, são, ainda, ações individualizadas. É uma ação que parte ou do/a professor (a) orientador (a) da disciplina, ou dos/as próprios (as) alunos (as) que individualmente saem em busca desse espaço. Portanto, ainda não foi construída uma relação dialógica entre as instituições e parece que nem mesmo entre os que compõem o curso de Pedagogia. Essa é uma evidência expressa na fala da estagiária 6, vejamos:

Por um lado, a professora “A” faz a constatação com a escola para a realização do estágio e enfatiza a necessidade de aliar a teoria à prática para uma boa representação no Estágio. Por outro, os alunos são responsáveis para realizar a busca do local para o estágio, bem como a procura do conhecimento aliando à teoria a prática. Outro ponto marcante foi as dificuldades na realização dos estágios supervisionados, tanto no suporte pelos professores orientadores dos estágios, como das condições da universidade que não prepara o graduando como deveria para ser inserido na educação básica. Qual o resultado? A frustração e a decepção com a profissão. O que deveria contribuir para preparar e aproximar mais o

graduando para o exercício de sua profissão acaba afastando-o devido o choque que há em por em prática a teoria estudada. (E. 6) (grifo nosso).

A forma diferenciada com que os Estágios têm sido realizados no mesmo curso confirma a discrepância existente na organização do Estágio. Como os Círculos de debate eram compostos por alunos (as) da manhã e alunos (as) da noite, percebemos a diferença de organização dos Estágios entre as turmas. Principalmente, no Estágio de Gestão da Educação Básica, a fala da aluna 9, representante do turno noturno, retrata bem essa realidade.

Considerando os desafios que se revelam no “interior da caverna”, essas inquietações, vão ao encontro dos dizeres de Pimenta e Lima (2012, p. 113) “o estágio traduz as características do Projeto Político Pedagógico do curso, de seus objetivos interesses e preocupações formativas, traz a marca do tempo histórico e das tendências pedagógicas adotadas pelo grupo de docentes formadores [...]” No caso do Curso de Pedagogia da URCA, há um reclame, tanto no que se refere à organização dos Estágios dentro da Universidade, quanto à inserção dos sujeitos nos espaços escolares. Essa questão é enfaticamente posta na fala da estagiária 7.

[...] nós não estamos preparados como deveria para sermos inseridos na escola de educação básica e o resultado é essa frustração que estamos vendo agora (E. 7) (grifo nosso).

Dada à importância do Estágio na formação inicial docente e a preparação dos estagiários (as) para inserção na Escola, conclui-se que é ainda um problema a ser resolvido neste campo formativo. O diálogo é fragilizado, tanto entre os docentes que trabalham a mesma disciplina no curso, como entre estes e os alunos e alunas estagiários (as). Essa realidade é notória a partir da organização da disciplina que se dá de forma desarticulada.

No contexto dessa reflexão, mergulhamos em outra pergunta, para nós, um tanto curiosa e importante nesta construção: Qual é o lugar do Estágio Curricular no curso de pedagogia da URCA? **Sobre o lugar do Estágio** estes comentam:

[...] torna-se necessário rever as práticas de estágio vigentes na URCA, pois, vejo que o mesmo encontra-se em segundo plano. (E. 3) (grifo nosso).

A disciplina de estágio supervisionado no Curso de Pedagogia está colocada de forma inadequada, pois deixam as turmas desacompanhadas por um responsável. Por ser uma turma grande não dá para supervisionar a

todos. As políticas públicas “se” investissem mais, em mais professores talvez o lugar do estágio teria qualidade para os alunos que nada se tem de experiência e que por falta de apoio não se identificam com a profissão e acabam afastando-se do curso. (E. 4) (grifo nosso).

Em relação ao Estágio Curricular, acho necessário rever o período de Estágios e das didáticas para não coincidir com a monografia e atrapalhar. (E. 6) (grifo nosso).

[...] o Estágio na URCA, vejo como mera obtenção de nota, para que ao terminarmos o curso precisamos da nota no histórico, digo isso por que é tudo por cima, muito rápido, muitas vezes sem orientação, só pra constar que passamos pelo estágio. (E. 8) (grifo nosso).

É uma pena que o Estágio Curricular esteja em último lugar da Universidade, de forma precária e sem o devido valor, de forma que o aluno é quem se faz universidade para poder ser atendido na escola. (E. 9) (grifo nosso).

O lugar do Estágio no Curso de Pedagogia da URCA, não está acontecendo como deveria acontecer, por falta de acompanhamento, mais dedicação por conta dos professores que ministram estas disciplinas de estágios. (E. 10)

Os relatos acima evidenciam o posicionamento do aluno e das alunas estagiárias com relação ao lugar do Estágio no Curso de Pedagogia da URCA. O estagiário 8 enfatiza o (des)lugar do Estágio no Curso, segundo ele, este parece não ter um lugar importante, é apenas composto para cumprir a carga horária, sem trazer significados para a formação docente. Esse mesmo pensamento recai na compreensão da estagiária 3, já a estagiária 6 aponta um dado que nos remete à organização curricular.

Uma tensão também apresentada nos diálogos é concernente ao período dos Estágios concomitante com o da monografia. Para a aluna, é um problema que precisa ser repensado, pois são duas atividades que requisitam tempo e organização teórica e prática, ambas no mesmo semestre geram choque e conflitos no processo formativo, sendo que uma ou outra será sacrificada.

Evidencia-se, nesta categoria, que o Estágio Supervisionado parece ainda não ter lugar definido no Curso de Pedagogia da URCA. Este lugar merece ser revisto tanto no que se refere ao currículo, quanto no referente ao processo formativo.

Outro ponto a destacar é a forma de acompanhamento nos Estágios, por parte dos/as professores (as) orientadores (as). Ressaltamos que este problema foi um dos mais evidenciados em todos os debates. Trazê-lo neste Círculo não significa ter tido evidência apenas neste encontro. O fato de situarmos aqui está relacionado com a organização da metodologia de análise, conforme apresentada no capítulo metodológico e anunciada inicialmente neste capítulo. Aprofundemos este debate.

Com relação ao **acompanhamento nos Estágios**, destacamos as seguintes falas:

Os dois estágios ficaram muito a desejar, não tivemos acompanhamentos dos professores nas escolas em que estávamos estagiando, o professor do estágio Supervisionado nas séries iniciais do Ensino Fundamental, até entendemos que ele não tenha condições de nos acompanhar porque estava com problemas de saúde, já o outro... (E. 1).

Não somos acompanhados pelos orientadores, na maioria das vezes, pois são vários alunos para ele visitar, no entanto isso não deveria está acontecendo de jeito nenhum. (E. 2).

É importante salientar que em ambos os estágios não tivemos nenhuma supervisão na escola. No primeiro o professor ainda nos deu muito apoio na construção do projeto, muito embora tenha falhado no que se refere à supervisão de fato. No outro não houve supervisão algum na construção do projeto, muito menos supervisão. (E. 3)

O curso de Pedagogia deixa ainda muita coisa a desejar, os alunos em estágio não tem acompanhamento adequado. (E. 5).

[...] no Estágio Supervisionado, que não temos a supervisão do professor e somos conduzidos a estagiar sozinhos sem acompanhamento, sem instruções seguindo a nossa intuição e no final perguntamos para nós mesmos: será se estamos agindo correto ou precisamos melhorar? O Curso de Pedagogia forma e como está formando esses pedagogos para atuarem no mercado de trabalho? (E. 6) .

Outro ponto crucial é que a Universidade “joga” os estagiários na escola, muitas vezes não os acompanha e após terminar o estágio esquece da importante ajuda que a escola deu, não agradece não a estimula, devido a isso, quando os estagiários chegam as escola “se fecham para eles”, não dando tanta atenção necessária (E. 8) ( grifo nosso).

O acompanhamento se dá apenas na Universidade, pois o orientador alega não ter tempo suficiente para visitar as escolas onde os alunos estagiam. O diálogo se estabelece através das socializações de tudo que fizemos na escola. (E. 9) (grifo nosso).

É interessante ressaltar que a falta de acompanhamento nos Estágios foi fortemente evidenciada nos encontros, mesmo quando não se caracterizava uma pergunta direta. No entanto, é possível inferir que, em todos os relatos acima, a falta de acompanhamento recai sobre a figura professor (a) orientador (a) de Estágio. Esse entendimento nos remete a Freire (2011 a, p. 151) quando afirma que “o educador, ou a educadora crítica, exigente, coerente no exercício de sua reflexão sobre a prática educativa, ou no exercício da própria prática sempre a entende em sua totalidade.” Desta feita, não convém culpar somente o/a professor (a) de Estágio pelas ações e relações desarticuladas entre as instituições de Ensino.

Outras pesquisas revelam as dificuldades evidenciadas no trabalho do/a professor (a) de Estágio. Pimenta e Lima (2010) discorrem sobre essa realidade, e os estudos mais recentes de Lima (2012, p. 235) nos convidam a refletir sobre tal questão: Esta cresce:

O professor da universidade que orienta o Estágio Supervisionado, destituído de condições objetivas para a realização de um trabalho de qualidade, torna-se muitas vezes, objeto de reclamações e desabafos, tanto dos estagiários, pela falta de efetiva assistência, como da escola campo, pela distância existente entre a universidade e a escola.

Portanto, o conteúdo posto por Lima torna-se relevante para pensarmos também nas condições objetivas dos/as professores (as) orientadores (as) de Estágio na URCA. No primeiro Círculo Investigativo, ao traçarmos o perfil do grupo, pudemos perceber que a Universidade recebe alunos oriundos de várias cidades. De acordo com os diálogos produzidos em sala, percebemos que os Estágios também se realizam em várias cidades. O que nos faz indagar sobre as condições de assistência do docente orientador (a). Sobre esse problema, ressaltam Pimenta e Lima (2010, p.194),

[...] na estrutura das universidades, em geral, não há uma política de valorização de estágio que possibilite ao orientador acompanhar mais efetivamente os estágios e os estagiários, pois o número de estagiários ultrapassa os 50; a área de ensino é desprestigiada na carreira universitária; não há bolsas para os estagiários e para os professores que os recebem nas escolas;

As questões aqui esboçadas nos ajudam a esclarecer que a falta de acompanhamento é um indicativo que precisa ser analisado nas disciplinas de Estágio Curricular, não podendo o/a professor (a) ser responsabilizado (a)

unicamente pelas “mazelas” relativas a este. Há um problema estrutural bem mais sério, do qual citamos: as condições objetivas de trabalho, tendo em vista a quantidade de alunos (as) nas disciplinas e a distância geográfica entre as escolas onde os Estágios se realizam e a Universidade. Dentro dessas limitações, faz-se necessário perguntar o que o professor pode fazer efetivamente para contribuir na construção da relação teoria e prática?

Este questionamento é necessário para compreendermos que a falta de acompanhamento das atividades docentes na Escola campo de Estágio tem prejudicado os/as alunos (as), na realização das atividades e na compreensão da relação teoria prática. Dessa feita, considerando o (des)lugar do Estágio no curso de Pedagogia da URCA, a falta de acompanhamento encaminha nosso olhar em direção à categoria **relação teoria prática**.

No Brasil, conforme evidenciamos no segundo capítulo teórico deste estudo, o Estágio surge como complemento credencial para o exercício do magistério. Em sua trajetória histórica, é notável a existência da fragmentação teoria/prática. Dada realidade, é reproduzida na legislação que regulamenta o Estágio e conseqüentemente nos cursos de formação docente. Esta constatação também se expressa quando observamos as falas dos sujeitos.

[...] a meu ver acho um distanciamento muito grande em relação à teoria e prática, que considero indissociável para o progresso do professor e do aluno, uma vez que as duas juntas se constituem em uma aprendizagem mais sólida. (E. 6).

[...] aqui na universidade a gente vê uma realidade, a gente vê uma realidade na teoria, quando a gente vai pra prática [...] prática, na prática a teoria é outra. (E. 3) (grifo nosso).

[...] no meu segundo semestre da faculdade eu já percebi que existe, assim um distanciamento muito grande em relação à teoria e prática dentro da universidade, isso é uma coisa que a cada semestre eu venho percebendo, eu venho batendo nessa mesma tecla e continua. E não é diferente em relação a quando a gente vai para estágio, o estágio ele é sobre a incumbência apenas, quase na sua totalidade, não vamos também generalizar de um aluno, o aluno é quem pede a carta, o aluno é quem vai atrás da escola, o aluno é quem identifica e tudo. (E. 6) (grifo nosso).

Muitas vezes, os/as alunos (as) não conseguem fazer a articulação entre teoria e prática, e essa questão é reforçada nos próprios cursos de formação, pois

suas ações são desarticuladas e não os ajudam a construir essa relação. Como nos aponta Vázquez (2007), a prática é a razão de ser da teoria, e a teoria inexistente sem a prática, portanto, são indissociáveis.

Ao retomarmos o capítulo dois, deste debate, em qual discutimos Estágio enquanto uma atividade humana - *práxis*, lembramos, com base nos postulados de Vázquez, que toda atividade humana requer a antecipação do que será realizado, ou seja, uma idealização da ação. Essa ideia nos faz concluir que a prática é guiada pela teoria e esta, quanto mais organizada, mais eficaz será a prática. As vozes do aluno e alunas revelam que esta teoria ainda se mostra precária nas disciplinas relativas ao Estágio Curricular, o que resulta na não compreensão dessa relação.

Saviani (2008, p. 126) nos chama atenção para o problema da relação entre teoria e prática, e a necessidade de compreendermos dentro de uma relação dialética, para ele, “teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana”.

Outro dado relevante é visto no diálogo da aluna 6, de acordo com sua fala, o Estágio fica apenas na incumbência do/a aluno(a), tornando-se assim, mais difícil fazer a articulação teoria e prática tão almejada pelos/as educadores(as), uma vez que o/a professor(a) não está junto no processo para ajudar nessa construção. Concordamos com Pimenta e Lima (2010, p. 127) ao afirmarem:

A função do professor orientador do estágio será, à luz da teoria, refletir com seus alunos sobre as experiências que já trazem e projetar um novo conhecimento que ressignifique suas práticas, considerando as condições objetivas, a história e as relações vividas por esses professores- alunos.

Desse modo, o/a professor (a) tem um papel fundamental nesse processo, e suas ações são dificultadas, os resultados da relação teoria e prática também o são. O (des) lugar do estágio e a falta de acompanhamento no curso de Pedagogia encaminham para o não entendimento da relação indissociável entre teoria e prática. Compreender essa relação torna-se necessário para conversar de forma consciente com a realidade. Freire (2011c, p. 123) nos alerta dizendo que: “De teoria, na verdade precisamos nós. De teoria que implica uma inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo plenamente e praticamente.” Esse é o papel fundamental do/a orientador (a), ajudar a pensar

teórico e praticamente a realidade objetiva. Nessa linha de considerações, caminhemos em direção ao quarto encontro.

#### **5.4 Quarto Círculo Investigativo Dialógico - dialogando com a Escola campo de Estágio e o/a Professor (a) Regente**

Ao pensar no estágio docente, penso em encontro. Encontro faz lembrar deslocamento: procura, caminhos, descobertas; localização: tempos, espaços, territórios; ligação: aproximação, estar com o outro, reunião, ponto comum, convergência.

(OTSTETO, 2011)

O encontro que ora apresentamos teve como objetivo central trazer à cena o diálogo sobre a realização dos Estágios na Escola e a contribuição desta na formação inicial docente. A tessitura deste debate nos encaminha a *Identificar como os/as alunos (as) Estagiários (as) são recebidos (as) pela Escola campo de Estágio e como são vistos/as em seu cotidiano.*

Assim, como nos encontros anteriores, o aluno e as alunas já haviam sido comunicado (as), por meio do convite, sobre o encontro, horário e local deste. Por algumas especificidades, esse encontro aconteceu no turno da noite. Conforme veremos a seguir.

##### **5.4.1 O cenário e o contexto**

Exatamente, no dia 18 de outubro de 2013, aconteceu o quarto Círculo Investigativo Dialógico, realizado na URCA, com a presença de 15 alunas estagiárias.

Diferentemente dos encontros anteriores, este ocorreu durante a noite, em uma sexta-feira. Tal evento se deu, porque tivemos o feriado do dia 12 de outubro, no sábado em que havíamos marcado para realização do quarto encontro.

Freire (2011b, p. 89) ressalta que um dos melhores acontecimentos que podemos experimentar na vida, homem e mulher, é a boniteza em nossas relações, mesmo que, de vez em quando, salpicadas de descompassos que simplesmente

comprovem a nossa “gentetude.” Foi essa experiência que procuramos viver nesse processo de investigação.

Vale ressaltar que, neste dia, tivemos alguns percalços, pois, pelo fato de ser à noite, as salas estavam ocupadas, então tivemos dificuldade em encontrar um espaço para realização do encontro. O fato de chegarmos mais cedo foi favorável, pois, encaminhando-nos à coordenação do curso, descobrimos que duas salas estariam desocupadas pelo fato de ser o dia reservado ao Estágio em campo. Desse modo, dirigimo-nos à uma das salas e organizamos o Espaço, conforme fizemos nos encontros anteriores.

#### 5.4.2 A ação

Devido ao fato, de o encontro ter sido à noite, tivemos que rever algumas ações que aconteciam apenas no final do CID. Desse modo, iniciamos recepcionando as/o alunas (o) e, em seguida, como ocorrera nos encontros anteriores, fizemos a memória, esta foi feita pela estagiária 4.

Terminada a memória, passamos a leitura do trecho do texto de Lima, 2012 *Lugar de Estágio é na Escola*.<sup>23</sup> Em seguida, as/o alunas (o) iam revelando sua percepção sobre o texto. Continuamos o debate com as nossas perguntas de investigação.

Com um roteiro pré-definido e o apoio do *Power Point*, prosseguimos as discussões acerca de como eram recebidas pela Escola Campo, como se estabelecia as relações com os/as professores (as) regentes e sobre as contribuições da Escola no processo de formação docente, tendo em vista o Estágio Curricular Supervisionado.

#### 5.4.3 Achados e Reflexões

Para tecer o fio condutor deste Círculo, ressaltamos que tivemos como categoria central a **Escola**, a partir dela, vão surgindo subcategorias igualmente

---

<sup>23</sup> - Ver texto em: LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e aprendizagem da profissão docente. Brasília DF: Liber Livro, 2012.

importantes, para compreendermos nosso objeto de investigação. A saber: Como são recebidos (as) na Escola; como são recebidos (as) pelos professores (as) regentes; contribuição da Escola para a formação docente. Ficando, portanto da seguinte forma:

**Figura 4:** Categoria Escola e subcategorias do quarto encontro.

ESCOLA		
Como são recebidos/as pela Escola de Educação Básica	Como são recebidos pelos/as professores (as)	Contribuição da Escola para Formação docente

Fonte: Elaboração própria

Vale lembrar que a análise advinda deste debate busca responder às seguintes questões: como os/as alunos (as) têm sido recebidos (as) pela Escola de Educação Básica? Como a escola tem percebido a presença dos/as alunos (as) estagiários (as) em seu espaço e sua rotina? A Escola tem contribuído para o processo de formação dos/as futuros (as) professores (as)? E assim, responder ao objetivo específico, já explicitado, na introdução do quarto encontro.

Lima (2012) aponta a Escola como lugar de formação, que pode ajudar na construção da identidade docente. É a Escola que vai possibilitar ao futuro (a) professor (a) o contato com a realidade social concreta, sendo o Estágio um momento propício para tal. Nesse caso, a Escola é uma instituição importante na constituição da formação docente, considerando que esta é carregada de contradições e desafios, tornando-se, portanto, espaço privilegiado de aprendizagem da profissão. Pimenta e Lima (2010, p. 138) acresce que a “escola será sempre ponto de partida e ponto de chegada dos estágios”.

No percurso formativo, a Escola tende a adotar dois papéis na assunção da docência: pode contribuir realmente na assimilação e construção do ser professor (a) ou, muitas vezes, também burocratiza esta ação e passa a reproduzir os modelos de uma prática verticalizada que, em pouco, ou quase nada ajudam na constituição da identidade docente.

Essa ideia nos conduz a refletir sobre **como os/as alunos (as) são recebidos (as) pela Escola de Educação Básica**. Eis as respostas:

Fui muito bem recebida tanto no estágio da Educação Infantil quanto no estágio do Ensino Fundamental, a diretora e a professora da Educação Infantil me deixaram à vontade, tanto eu como minha colega de estágio, esse estágio foi realizado em Barbalha, já o de Ensino Fundamental foi realizado no Crato (E. 1)

Tanto o estágio em Educação Infantil como nas séries iniciais fomos muito bem recebidas pelas instituições. No primeiro estágio, a coordenadora da Creche nos acolheu muito bem e percebemos que a escola não fez nenhuma objeção para nos receber. (E. 3)

O núcleo gestor junto à professora nos recebeu com iniciativas motivadoras, a escolha por estas salas se deu por buscar conhecer a fundo o trabalho das professoras que tinha êxito na alfabetização de crianças. Portanto, procurei aprender suas metodologias significativas na alfabetização. (E. 4)

No que concerne à forma como foram recebidos (as), as falas das três estagiárias evidenciam que foram muito bem recebidas pelas escolas. Ressaltamos que esta forma resulta de um conhecimento anterior com algumas das pessoas que trabalhavam na escola, vejamos: *“Fomos bem recebidas, pois já era conhecida pela Escola”, (E. 3); “Fui bem recebida, pois minha dupla já conhecia a diretora e a coordenadora”, (E. 6); “Fui bem recebida, até porque era minha professora de alfabetização”, (E. 4).*

Por estes relatos, constatamos que não se trata de relações construídas institucionalmente, mas ações particularizadas, ou seja, para que os/as alunos (as) tenham acesso à Escola, faz-se necessário conhecer pessoas nesse espaço que introduza a sua entrada para que desenvolvam suas atividades de Estágio. Este se caracteriza como desafio a ser superado na relação Universidade e Escola.

Nesse ínterim, também foi possível encontrar os/as que afirmam que foram bem recebidos (as), mas com algumas ressalvas:

[...] Muitas vezes me senti como uma intrusa, pois como a rotina da escola é muito corrida, o tempo é curto e as pessoas (principalmente a diretora) não percebe muito a nossa presença (às vezes), só no momento que é necessário a assinatura dos papéis de controle dos estágios. [...] Reconhecemos que abrem as portas, mas falta apoio, compromisso com os estagiários, o estágio não é inserido na rotina deles, não há diálogo (E. 2) (grifo nosso).

Somos recebidos pelas escolas muitas vezes, com desconfiança, achando que é mais um estagiário para “ocupar uma sala de aula”, pois só somos jogados e não trazemos, mas o retorno à escola de como foi o relatório, as conclusões (E. 8) (grifo nosso).

A escola tem aberto suas portas para o estagiário, muitas vezes recebe por receber ou compreende o fato de estarmos lá. Às vezes, a escola interpreta a nossa visita como sendo intrusos ou que irá atrapalhar a rotina da escola [...] (E. 9) (grifo nosso).

Tais trechos, postos pelo aluno estagiário e pelas alunas, traz à tona a forma como são vistos pelas Escolas. São recebidos (as), abrem-se as portas, mas não há uma preocupação efetiva com a formação dos sujeitos que ali se encontram. Isso fica evidenciado na fala da estagiária 2 e do estagiário 8. Estes (as) acabam sendo vistos (as) como “estorvo” que atrapalham a rotina da escola.

A escola como uma instituição pública deve estar a serviço da comunidade e precisa estar atenta a esse processo de formação dos alunos e alunas estagiários (as), estes que representam “os moradores de duas cavernas” em momentos distintos, saem da Escola, entram na Universidade a fim de dar continuidade a sua formação e, muitas vezes, retornam para as Escolas com o objetivo de atuarem como docentes. Essa ideia nos faz pensar na responsabilidade que a Escola também deve ter no processo formativo deste docente, principalmente nos momentos de Estágio Supervisionado, um dos momentos mais delicados da formação.

Nesse caso, indagamo-nos: como as Escolas têm pensado esse evento, tendo em vista ser uma prática que acontece semestralmente? Pensamos ser possível levantar esse debate e inserir nos Projetos Políticos das Escolas, ações que viabilizem um olhar centrado para esses sujeitos em formação. Tais considerações nos levam a crer que precisamos ter essa realidade como um fato real, pois, como afirmam Pimenta e Lima (2010), é para as escolas que a maioria dos/as orientadores (as) encaminha seus/as alunos (as) estagiários (as), considerando ser este espaço lugar de futura inserção profissional destes sujeitos.

Acreditamos, assim como Lima (2012), que a aprendizagem da profissão se dá a partir das relações estabelecidas com os/as professores (as) mais experientes. Na escola, os professores (as) regentes assumem esse papel de espelho para aqueles que pensam em seguir carreira docente. Assim, buscamos

compreender como se estabelece essa relação com os/as professores (as) no momento de Estágio. **Como são recebidos (as) pelos/as professores (as)**; dos relatos apresentados, destacamos:

A relação com as duas professoras tanto da Educação Infantil como do Ensino Fundamental foi maravilhosa, sempre demonstraram interesse em nos ajudar na medida do possível, até porque eu e minha colega não tínhamos nenhuma experiência em sala de aula. (E. 1).

Os professores regentes nos recebe super bem em todos os momentos, essa relação com o professor é muito boa, pois eles nos ajudam muito, até mesmo porque é a primeira experiência, mas não percebi um “ar de superioridade” Estávamos ali para aprender e eles, para nos ajudar nas dificuldades que iriam surgir. (E. 2).

A professora regente da sala de aula também nos recebeu muito bem e nos deram um imenso apoio durante período de regência, pois a turma era bem difícil (violência física e psicológica, falta de respeito para com os colegas, professore e até mesmo com nos estagiárias). Durante o estágio, pudemos aprender muito com elas principalmente com a que mais se destacava (a outra parecia ser somente cuidadora), tivemos momentos em que partilhamos o pouco que sabíamos. Enfim, nesse estágio, houve de fato um trabalho conjunto entre nós e a professora. (E. 3).

Nos dois estágios de regências, as professoras eram maravilhosas, sempre nos momentos das observações as professoras davam dicas para a nossa atuação em sala de aula. No momento da prática da Educação Infantil, a professora sempre chegava no horário, mas depois saía e chegava ao final da aula, mas sempre ela olhava o nosso plano de aula e, às vezes, dava dicas de materiais para fazermos com os alunos. (E. 5)

Os professores também nos recebem muito bem, dando todo o suporte que precisamos. A relação acontece de forma muito boa, pois os professores sempre estão à disposição contribuindo para um estágio satisfatório por parte da escola. (E. 10)

De modo geral, os/as investigados (as) apontam que foram muito bem recebidos (as) pelos/as professores (as) e que mantiveram uma boa relação durante os Estágios. Consideramos um dado relevante, pois, mesmo com os desafios vividos no interior da escola, percebemos que esta ainda tem acolhido os/as alunos (as) do Estágio. É um dado significativo, pois, acreditamos que o/a professor (a) regente exerce papel fundamental na construção da identidade docente destes alunos e alunas.

A interação com o/a professor (a) regente “abre espaço para um entendimento de maior profundidade sobre a formação profissional docente e para o

desenvolvimento de um processo de construção da identidade do futuro educador” (LIMA, 2012, p. 57). É preciso, contudo, observar que durante a investigação, também encontramos aluno (as) que apontam algumas dificuldades nesta relação: Eis algumas delas:

[...] o estagiário é visto por duas vertentes: em primeiro, somos vistos como um sabe tudo que apresenta ameaças à rotina da escola. Em segundo, é entendido como uma “válvula de escape” em que professor docente, muitas das vezes, cansado se exime da sala de aula e encarrega o aluno estagiário de suas funções. Até onde sabemos o professor regente não pode se eximir de suas funções, visto que e o estágio é o momento de trocas de saberes, logo aluno e professor devem trabalhar juntos. (E. 3) (grifo nosso).

[...] professores regentes aceitam, e simplesmente não nos auxiliam, para eles a nossa regência é o descanso deles. (E. 8) (grifo nosso).

Os professores, muitas vezes, abrem espaço para o estágio, outras vezes, abrem espaços para o estagiário, outras vezes, afastam-no dessa experiência, a posição que o estagiário se mostra durante o estágio também é muito importante para que o professor crie um vínculo de atenção para com o mesmo. (E. 9) (grifo nosso).

No conteúdo apontado pelo aluno 8, vimos uma ação de burocratização do Estágio. Quer dizer: o/a professor (a) aceita, mas não se sente responsável por auxiliar este/a aluno (a). Lembramos de que a ação do/a professor (a) é essencial para o discente que deseja aprender a profissão. Não se trata da ideia de reproduzir a ação feita pelo/a professor (a) regente, mas, pensar, refletir sobre essa tarefa, tendo por base também as ações realizadas por este sujeito em campo.

A ausência do/a professor (a) em sala dificulta a possibilidade de existir uma reflexão de forma coletiva, impedindo de contribuir com as aprendizagens, tendo por base as dificuldades apresentadas pelos/as alunos (as), e pelos/as próprios/as professores (as) regentes de sala. Precisa-se ainda levar em consideração que as atividades de Estágio Curricular obrigatório devem ser devidamente acompanhadas. A necessidade desse acompanhamento está explícito na Lei nº 11.788, de 25 de outubro de 2008, que regulamenta o Estágio no artigo 3º, parágrafo 1º, fica claro que: *“Estágio como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo, tanto pelo professor orientador da instituição de ensino e quanto pelo supervisor da parte concedente [...]”*.

O suporte do (a) professor (a) regente traduz a forma da supervisão, auxilia o aluno (a) aprendente e estabelece uma relação de aprendizagem mútua,

porém, a pesquisa aponta que, muitas vezes, o/a docente se exime dessa tarefa. Este fato é evidenciado pela aluna 3. Já o aluno 8 reclama da ausência de um auxílio por parte do/a professor (a). A estagiária 9 salienta que a posição deste pode interferir na aproximação ou no afastamento da profissão. Pela natureza dos relatos obtidos na pesquisa, conclui-se que é este um desafio a ser superado, de ambas as partes, ou seja, do/a orientador (a) da disciplina e do (a) professor (a) da parte concedente do Estágio.

Para responder à questão formulada, sobre como são recebidos (as) pelas escolas e as contribuições dos/as professores (as) regentes, há uma multiplicação de ideias, ora a Escola recebe bem, mas não auxilia no processo, ora o/a professor (a) recebe bem, mas não orienta. No entanto, é possível perceber um ponto comum entre as falas, todas apontam para a necessidade da melhoria da contribuição da Escola no processo formativo. ***Sobre as contribuições da Escola para a formação docente***, estes revelam:

Contribuição da escola- Fica muito a desejar a escola deveria receber os alunos estagiários com outro olhar, abrir espaços para um bom atendimento, até porque eles também já passaram por isso. A escola deveria ser mais compreensiva com nós, estagiárias, pois esse momento é de grande importância para nossa formação como futuros professores. (E. 1) (grifo nosso).

Acredito que a escola deveria contribuir mais com os estagiários, dar um apoio maior, uma atenção maior, pois esse momento é inevitável e, superimportante para todos, pois há uma troca de experiências de vontades... e só assim o trabalho seria proveitoso. (E. 2).

No tocante à contribuição da escola para nossa formação docente, percebemos uma enorme fragmentação, visto que em nossas experiências foi comum perceber falta de recursos didáticos, de um bom apoio da escola durante a realização do estágio, lembrando de que outros casos a escola não está preparada para receber estagiários, uma vez que nem sempre pode dar o apoio necessário que o graduando precisa para enriquecer sua prática, já que o tempo destinado (E. 7) (grifo nosso).

A escola é primordial importância, pois é o primeiro contato para muitos estagiários, porém deveria dar maior atenção, tanto por parte dos professores, como por parte da coordenação (E. 8) (grifo nosso).

As vozes expressas nos relatos acima merecem várias ponderações, inicialmente no item anterior, sobre como são recebidos (as) pelas Escolas, em sua maioria, revelam que são muito bem recebidos (as), no mesmo diálogo, vão

deixando aflorar que receber não significa formar. Acentuam a importância da Escola para a formação docente, mas mostram existir muitas lacunas para se efetivar, de fato, uma relação de parceria entre a Escola e as necessidades de aprendizagens dos sujeitos estagiários (as).

Na perspectiva, dos relatos acima apresentados, nota-se que, ao apontar as lacunas da escola, mostram reconhecer as fragilidades da Universidade. Observemos a fala da Estagiária 3.

Quanto à contribuição da escola para a formação docente, creio que ainda tem muito a acrescentar, mas para que isso aconteça necessitamos diminuir a distância entre escola e universidade e fazer um estágio de qualidade. Assim com existência desses diálogos penso que a escola irá contribuir para a formação docente, pois vai se reconhecer como importante elemento para a formação inicial. (E. 3) (grifo nosso).

Ao expressar sua opinião sobre tais contribuições, a aluna aponta as fragilidades da Escola e convoca a Universidade a construir uma relação que ajude a diminuir a distância entre estas e, conseqüentemente, possibilite uma melhor apreensão das aprendizagens nos momentos de realização dos Estágios Supervisionados. Esse é um desafio necessário e urgente para ser levantado por aqueles envolvidos nas atividades de Estágios. Convocar a Universidade para estabelecer uma relação de diálogo com a Escola é, também, compreender as dificuldades que esta enfrenta.

Retomamos a fala de Lima (2012, p. 235) com relação aos desafios vivenciados no cotidiano da Escola: “A escola recebedora vivencia um cotidiano carregado de contradições e conflitos, onde se refletem os problemas sociais enfrentados pelos adolescentes e jovens na atualidade, tais como a violência, a droga, o desgaste familiar, entre outros”. Muitas vezes, vemos a Escola apenas como objeto de estudo e não percebemos as dificuldades que ela enfrenta em seu cotidiano. Desse modo, se não tivermos compreensão, apenas criticamos a Escola e as ausências de ação para com os estagiários (as).

Destacamos um dado relevante neste debate, mesmo quando a escola abre as portas para os/as alunos (as) estagiários (as). Este/as não são acompanhados/as de forma efetiva, apenas abrem-se as portas, mas o suporte ainda é limitado. Outro ponto igualmente importante e contraditório é perceber que, mesmo com todas as dificuldades que a Escola apresenta em seu cotidiano, parece

estar mais aberta ao diálogo do que a própria Universidade. As questões pontuadas nesta sessão de debate nos encaminham às elaborações do quinto encontro.

### **5.5 Quinto Círculo Investigativo Dialógico - socializando os diálogos produzidos na Escola: de volta à Universidade**

Depois de analisarmos os diálogos produzidos com a Escola e o/a professor (a) regente, conduzimo-nos a refletir sobre como as observações feitas na Escola são socializadas por aqueles/as envolvidos (as) no Estágio Supervisionado. Desse modo, este tópico tem como objetivo refletir sobre a socialização das atividades realizadas na Escola. Queríamos saber como, onde e com quem essas atividades são socializadas.

O resultado deste debate nos conduz a responder parte de um dos nossos objetivos específicos que é analisar as ações e as relações realizadas pela URCA/ Curso de pedagogia, no sentido de aproximar a Universidade da Escola de Educação Básica dos anos iniciais de Ensino com base nas disciplinas de Estágio Curricular. A seguir, o cenário e o contexto.

#### **5.5.1 O Contexto e o Cenário**

Realizado no dia 19 de outubro de 2013, no espaço da URCA, na sala de aula do curso de Pedagogia. De igual modo, o cenário era uma sala organizada em Círculo, colocado sobre as cadeiras, o cartão de acolhida com a mensagem freireana. Material de Trabalho montado, aguardando apenas o início da ação.

Com o apoio do *Power Point*, coordenamos o encontro, que assim como os anteriores, foi mobilizado pelos nossos objetivos e perguntas de investigação. O encontro teve uma durabilidade de duas horas e meia a três horas contando com a presença de 17 sujeitos.

### 5.5.2 A ação

Início da manhã de sábado, um dia após termos nos encontrado para o quarto encontro, estávamos reunidos novamente para dialogarmos sobre a socialização dos Estágios realizados na Escola. Após a leitura do cartão de acolhimento, lemos um trecho do “Mito da Caverna”, o qual retoma a ideia de retornar à caverna para contar aos outros o que viu, ouviu e viveu.

Nesse intento, os sujeitos iam conversando sobre como se dá o retorno das atividades realizadas nas Escolas e quem participa dessa ação. Buscávamos captar nas vozes dos/as alunos (as) quais ações e relações a Universidade vem desenvolvendo para dialogar com a Escola campo de Estágio. Dado por encerrada as discussões, finalizamos com o lanche e os encaminhamentos para o último encontro.

#### **Imagem 4 – Momento da ação**



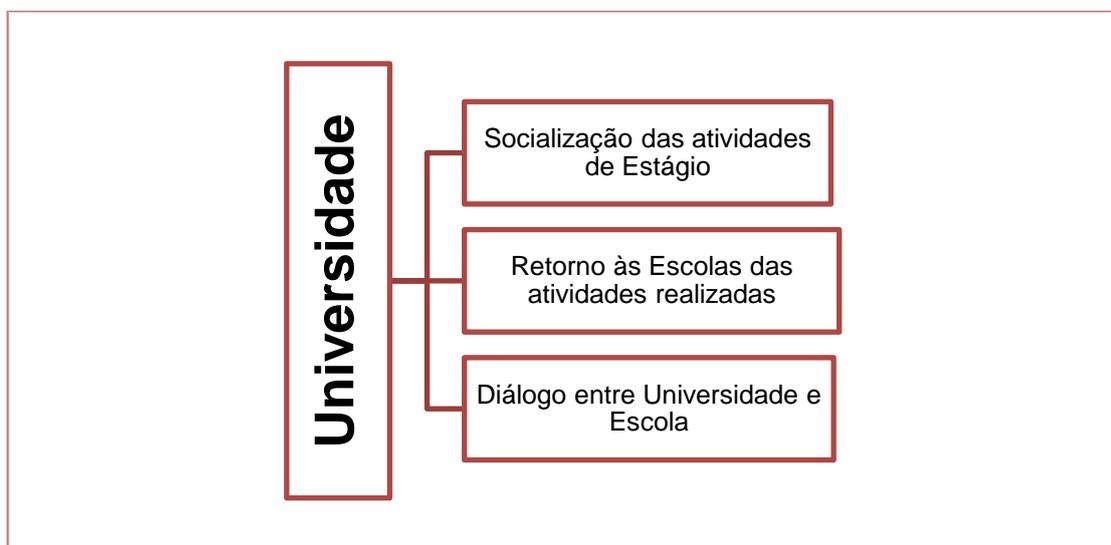
FONTE: Nascimento, (2013)

### 5.5.3 Achados e Reflexões

Pensamos ser válido lembrar que, neste Círculo Investigativo, temos como categoria central a Universidade e que outras categorias emergem a partir dos diálogos produzidos na sessão de debate. A reflexão produzida neste círculo nos encaminha a compreendermos como se estabelece o diálogo entre Universidade e

Escola, tendo por base ações vivenciadas na realização do Estágio Supervisionado. Vejamos na figura a organização dos Eixos de análises.

**Figura 5:** Categorias e subcategorias do quinto encontro.



Fonte: elaboração própria

Acreditamos ser este um momento ímpar na construção deste diálogo, tendo em vista que o Estágio é uma disciplina que se realiza nos dois espaços, ou seja, Universidade e Escola. Buscando esta compreensão, recorreremos às falas produzidas nesta quinta sessão de conversa.

A discussão que nos propomos requer de nós retomar o entendimento que temos sobre o papel da Universidade responsável por produzir e disseminar o conhecimento assentada no tripé: ensino, pesquisa e extensão. Acreditamos que o Estágio Curricular Supervisionado aponta esses elementos, considerando que acreditamos no Estágio enquanto uma atividade da *práxis* humana, e esta envolve a pesquisa como fundamental no processo formativo.

Assim sendo, a Universidade tem papel central na formação docente, por tal razão, é necessário que viabilize um olhar atento à formação dos sujeitos que nela estão inseridos. Neste sentido, não pode limitar-se a uma formação arcaica, fechada entre muros, minimizando a importância do fazer docente, no tocante às disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado.

Desse modo, viabilizar ações que tenham significado na formação docente exige também olhar para Escola de Educação Básica, em que os/as alunos (as) serão inseridos (as). A escola atual sofre pressões externas, neste intento, preocupar-se com os desafios que esta carrega faz-nos compreender melhor as razões de rejeições e burocratização nos momentos das práticas de ensino. Esse fato não quer dizer que os/as envolvidos (as) no Estágio Curricular sejam cúmplices de uma ação centrada na burocratização, mas, acima de tudo, significa que estes/as terão mais condições de promover um diálogo na busca da superação de um modelo burocrático, tendo em vista o conhecimento da realidade imposta pelo modelo capitalista vigente e do qual a Escola é vítima.

É preciso deixar claro, entretanto, que o papel da Universidade no processo de formação de professores (as) não pode ficar centrado única e exclusivamente na transmissão de conteúdos dentro de seus muros, sem considerar outros aspectos relevantes à ação educativa, quais sejam os desafios vivenciados no interior da Escola. Dialogar com a Escola é um passo fundamental e necessário para aproximar os “moradores da caverna” e caminhar em busca da melhoria da qualidade docente.

As discussões em torno dessa problemática levam-nos a compreender como acontece **a socialização das atividades realizadas nos Estágios**. Quando indagamos sobre como, onde e com quem as atividades são socializadas, tivemos as seguintes afirmativas:

A socialização dos estágios acontece na sala de aula, juntamente com os alunos que realizaram e o professor. A apresentação é através de conversas, slides com fotos da escola e de atividades que foram realizadas, roteiros questionários, ou seja, tudo o que aconteceu nesse período, deverá ser compartilhada no momento da socialização. (E. 2).

Para a socialização da regência foi solicitado um diário de bordo, em que colocamos o projeto desenvolvido, as atividade, planos de aula, anexos entre outros. A nota foi postulada por meio do diário. (E. 3).

A socialização dos resultados aferidos nos estágios foram expostos em sala de aula sobre a presença do professor e da turma de alunos através de *Slides* mostrando as fotos e os relatos das experiências. Após o término das apresentações forma entregues os registros construídos, sendo estes averiguados a partir das observações da prática do professor e nossos enfrentamentos nas aulas durante a regência. (E. 4).

As socializações sempre acontecem em um dia que o professor marca, com a participação apenas do professor e dos alunos da sala na Universidade. (E. 5).

As socializações dos Estágios acontecem na URCA, à sala de aula com o professor regente e os alunos de cada turma, demonstrando através de fotos das observações e das regências esses momentos, através de *slides* e da comunicação oral por parte dos estagiários. (E. 6).

Sempre acontece na URCA em sala de aula somente para o professor que leciona a disciplina de Estágio não há participação e debate entre a dupla de estagiários que estão socializando e a turma entre si, sem contar que os professores às vezes agilizam apresentação por causa do tempo o que demonstra implicitamente falta de interesse. (E. 7).

Os projetos depois de terminados são apresentados na sala através de Slides. (E. 8).

A socialização dos encontros com a escola é realizada em sala com a presença do professor “supervisor”, acontece por meio de Slides, fotos e pela fala dos alunos envolvidos relatando suas experiências. Às vezes, o professor dar a devida importância outras vezes não. (E. 9).

As socializações acontecem através de *slides*, na universidade, onde apresentamos para a turma e para o professor (E. 10)

A análise feita das falas acima nos conduz a duas reflexões importantes: a primeira, a forma como as atividades são socializadas, e a segunda refere-se ao modelo de avaliação nos Estágios.

Conforme relato do aluno e das alunas Estagiárias, a socialização dos Estágios acontece de forma isolada, dentro dos muros da Universidade. A Escola que foi observada não tem acesso aos registros e às análises que dela foram feitos. Quer dizer: houve um desvelamento da realidade, mas não houve um diálogo com este desvelamento, no sentido de promover mudanças, uma vez que os sujeitos da Escola não foram convidados à escuta, ao debate. Freire (2011 d, p 179) compreende que “a universidade tende a nos formar à *distância* da realidade, [...] a realidade concreta a qual, supostamente, se referem”.

A socialização dos Estágios é uma oportunidade ímpar na formação docente, pois, caracteriza-se como um momento rico que propicia aprendizagem, desvelamento do realizado, oportuniza o diálogo com os sujeitos de “duas cavernas” aparentemente distantes, mas que coadunam com o processo formativo dos/as

alunos (as). Freire (2011 d, p. 168) alerta que o diálogo sela o relacionamento entre os sujeitos cognitivos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. Sendo assim, acreditamos que o diálogo é importante para firmar o encontro entre os moradores da Escola e da Universidade na realização dos Estágios.

À medida que há um diálogo entre a realidade observada no interior da Escola campo, existe a probabilidade de rever algo que não deu certo, criando possibilidade de ser melhorado em uma próxima ação. Tanto no que se refere à relação entre as instituições e nas ações dos sujeitos que vivenciam o processo, ou seja, os/as alunos estagiários (as), os/as professores (as) orientadores (as) de Estágios, quanto os/as professores (as) regentes da Escola campo.

O segundo ponto que consideramos igualmente relevante é a forma como tem sido feita a avaliação dos Estágios. Salientamos que, nos momentos da ação do Estágio, os/as alunos (as) necessitam de apoio, de orientação. Surge, então, a necessidade de alternar as orientações e acompanhamentos nos momentos de ação desta atividade de formação, entre os momentos vivenciados na Escola e os vividos na Universidade. Essa troca formativa deve acontecer durante todo o processo, e não apenas no final da ação como mostrada nas falas. O depoimento da aluna 6 é enfático diante do modelo de avaliação nos Estágios. Segundo ela, quase todos (as) recebem a mesma nota e nem sempre os relatórios são lidos. Vejamos:

[...] quando ele é lido, porque muitas vezes ele é só avaliado<sup>24</sup>, porque nosso último estágio foi quase todo mundo com a mesma nota e ficou por isso mesmo. Agora é lamentável porque a gente sabe que cada um teve suas dificuldades, teve seus avanços, seus atropelos. E aí como avaliar diferentes formas e uma nota igual? É muito complicado, quase 100% foi à mesma nota. (E. 6)

O relato acima mostra a falha da avaliação no processo formativo do Estágio, a aluna revela ficar desacompanhada e não ter respostas de sua avaliação no final ao entregar o relatório, e não saber sobre os critérios avaliativos, tendo em vista que quase a totalidade dos/as alunos (as) recebeu a mesma nota.

A esse respeito, Pimenta e Lima (2010, p. 57) acrescentam que é necessário “pensar o estágio em propostas que concebem o percurso formativo alternando os

---

<sup>24</sup> - A avaliação da qual a aluna se refere diz respeito apenas à nota dada ao relatório final, sem intervenções no processo.

momentos de formação dos estudantes na universidade e no campo de Estágio.” Se levar em consideração o conteúdo das falas dos sujeitos investigados, infelizmente, o que vemos são os/as alunos (as) sozinhos (as), sem muito apoio. Há uma fragilidade na preparação dos Estágios, há fragilidade no acompanhamento e na avaliação, portanto, é frágil a articulação teoria e prática.

O Estágio continua sendo visto como a hora da prática, não só pelos/as alunos e alunas estagiários (as), mas também pelos/as professores (as) que os enviam para a Escola, bem como os/as professores (as) que os recebem. Dadas as circunstâncias dos relatos, não há uma prática de análise da leitura da realidade com os fundamentos teóricos epistemológicos das disciplinas. Ghedin e Franco (2011, p. 48) nos alertam que o importante não é só “acolher a contradição, mas criar meios de dialogar com ela, utilizando-a, compreendendo-a e aplicando-a.” Essa realidade ainda carece ser efetivada nas práticas de Estágios nos cursos de formação de professores (as).

Os/as alunos (as) são orientados (as) na Universidade, são “jogados (as)” na Escola e só se encontram novamente com o/a orientador (a) no momento da socialização das atividades. Não há oportunidade de reflexão, nem correção de ações que, por ventura, não tenham dado certo. Os dados mostraram que, para quem tem experiência docente, a ação no espaço escolar torna-se mais fácil, mas quem não tem sofre com a desarticulação entre teoria e prática e entre ação e reflexão neste campo de conhecimentos.

Assim, tem-se como avaliação apenas a mostra de *Slides*, comunicação oral, conforme apontado pelos relatos do aluno e das alunas acima, 100% das falas aponta essa falha avaliativa. Embora, as respostas acima já nos apontam para o entendimento de que não há um diálogo efetivo com a Escola no sentido de retornar as observações feitas em seu cotidiano. Insistimos em perguntar como acontece o **retorno da Universidade às Escolas de Educação Básica**. Eis os resultados:

Não há um retorno às escolas, em minha opinião isso é muito errado, pois a escola abre suas portas e no final de tudo, não são informados do resultado obtido. (E. 2).

No que se refere ao retorno para a escola posso dizer com base na minha vivência dos estágios que isso não acontece, pois, a universidade ainda vê a escola apenas como objeto de pesquisa, pois não dar nenhum retorno a ela. Os registros das observações são compartilhados apenas na universidade, distanciando-a cada vez mais da instituição escolar. (E. 3).

É diante destes percursos que envolvem a escola campo, universidade e professor regente que ambos deixam lacunas, um exemplo significativo a esse contexto é o não retorno para as escolas no intuito de mostrar os resultados ocasionados pela regência a fim de contribuir com a melhoria do ambiente escolar. (E. 4).

Infelizmente não acontece o retorno entre a escola e a universidade dos registros das observações realizadas na escola. (E. 5).

Infelizmente o retorno não acontece nem por parte do aluno, nem do professor regente e muito menos pela própria universidade. (E. 6).

Não há retorno para as escolas dos registros feitos pelo professor, esta em hipótese alguma fica sabendo como se dá o processo de avaliação pela Universidade. (E. 7).

[...] Quanto aos registros de observação, servem para a construção do relatório e essas informações não retornam a escola. (E. 9).

As respostas apresentadas pelo estudante estagiário e as estudantes estagiárias demonstraram como as ações, relativas ao Estágio na URCA, acontecem de forma desarticulada. O distanciamento existente é revelado nas vozes do aluno e das alunas, quando afirmam não haver nenhum retorno à Escola, onde as práticas de Ensino se concretizam. Essa afirmação foi vista em 100% das falas dos sujeitos investigados.

O retorno da Universidade às Escolas de Educação Básica constitui, a nosso ver, um momento relevante para construir uma relação dialógica. Socializar as pesquisas realizadas na Escola significa apontar as limitações resultantes desse processo, significa ainda indicar possibilidades de redirecionar as ações no Estágio.

Universidade e Escola dialogando sobre os entraves vividos nesse processo e procurando meios de melhorar o trabalho com a Disciplina e consequentemente com a formação docente. Se a ação do Estágio for entendida a partir de uma ação dialógica, iremos perceber que este objeto ou conhecimento não é de posse exclusiva de um sujeito ou de uma instituição. Freire (2011 d, p. 169) afirma que, em uma relação de diálogo, “o objeto a ser conhecido não é de posse exclusiva de um dos sujeitos que fazem o conhecimento, de uma das pessoas envolvidas no diálogo”.

No nosso caso, o Estágio Curricular, o objeto a ser conhecido, não pode ser de posse exclusiva da Universidade, considerada responsável pela produção do conhecimento, nem apenas da Escola vista como aquela onde se realiza a ação, mas o Estágio deve ser colocado entre as duas instituições: Universidade e Escola; como objeto a ser conhecido, estudado e investigado. Estas, assumindo a postura de diálogo, irão conjuntamente fazer intervenções que possibilitem rever as práticas tradicionais e verticalizadas que historicamente permeiam a disciplina e que, em pouco, contribuem para a formação dos sujeitos inseridos no processo, dificultando cada vez mais as ações de diálogo entre todos/as os/as responsáveis pelo Estágio Supervisionado.

Conforme exposto, acreditamos que a disciplina de Estágio Supervisionado ainda está arraigada aos modelos tradicionais de ensino. Ira Shor, em diálogo com Paulo Freire, afirma que “poucos de nós somos experientes o suficiente para romper drasticamente com nossos velhos hábitos de ensino e aprendizagem. Internalizamos as formas tradicionais, a velha arquitetura de transferência de conhecimento.” (SHOR, 2011 d, p. 135). Essa realidade também pode ser vista nesta disciplina, percebemos então que há uma forma tradicional de ver e trabalhar com o Estágio nos cursos de formação.

Após análises das falas do aluno e das alunas, constatamos que a ação de diálogo, na perspectiva de encontro, é ainda um desafio no Curso de Pedagogia da URCA. As análises e as descrições que se seguem tratam de entender como o aluno e as alunas têm visto ***o diálogo entre Universidade e Escola***.

O diálogo fica para discurso dos estagiários nas escolas por meio da presença da carta de apresentação, tendo em vista o conhecimento dos gestores é o reconhecimento da URCA e não a presença dialógica do professor regente para concretizar com as escolas as responsabilidades. (E. 4). (grifo nosso).

Não há um diálogo entre escola e universidade, talvez seja o porquê de tantas dificuldades que os alunos enfrentam na escola, pois muitas vezes a escola se sente ameaçada em os alunos fazerem os registros e nem a escola e professores ficam sabendo sobre os seus registros. (E. 5)

Na verdade, não existe diálogo entre elas (escola e universidade) nem tão pouco com os professores da URCA, pois esse contato é realizado entre estagiário e escola através de uma busca pelo local de estágio e a confirmação se dá com a assinatura do diretor ou coordenador pedagógico da carta de encaminhamento que o estagiário leva para a escola. Muitas vezes o professor regente não conhece nem a escola nem vai até ela para supervisionar o estágio. (E. 6) (grifo nosso).

Como já foi mencionado, não existe diálogo entre escola e Universidade apenas uma comunicação indireta através das cartas de aceite. A prova disso é que são raros os professores que vão supervisionar. (E. 7) (grifo nosso).

Para mim, o elo existente entre escola e universidade só existe quando vamos estagiar, tipo, a escola aceita, pomos em prática o nosso projeto, e só, acabou o vínculo, não existe retorno e a universidade não colabora em nada para incentivar as escolas abrirem suas portas. (E. 8) (grifo nosso).

Quanto à instituição URCA e escola não há diálogo, os professores supervisores não parecem se interessar pelo diálogo entre as instituições, muitas vezes nem aparecem para saber como se deu o estágio na escola. (E. 9).

O diálogo entre as instituições não acontece, se dá o diálogo somente através do aluno. (E. 10).

As considerações feitas pelo aluno e as alunas investigadas são muito valiosas para podermos entender o panorama das relações existentes entre Universidade e Escola. Em cada fala, percebemos claramente a distância entre uma e outra e entre os próprios sujeitos envolvidos na ação de Estágio Curricular.

Não existe um diálogo na perspectiva que acreditamos, ou seja, na perspectiva freireana, do encontro com o outro. Fica enfatizado na fala das alunas e do aluno, que o que prevalece é uma relação de contatos de comunicados, como declarado pela aluna 4, aluna 6 e aluna 7, ao afirmarem que o contato se dá por meio de uma carta enviada pelo/a professor (a). Essa ideia é reforçada pelo aluno 8, quando confessa não haver um vínculo efetivo que possibilite as ações dos/as estagiários (as) em campo. Pois, a Universidade não dá retorno às escolas, e estas, por sua vez, abrem as portas mais por “obrigação” do que por contribuição na formação profissional e humana.

Essa posição antidialógica impulsiona os/as alunos (as) a apontarem caminhos para melhoria nas disciplinas de Estágios Curricular, essa evidência pode ser vista na voz da aluna 3.

O diálogo entre escola e universidade é um caminho que necessita ser trilhado, visto que é de suma importância esse vínculo entre ambas. Os estagiários são largados dentro das escolas que por sua vez cansada de não ter nenhum retorno, dificulta em alguns casos a entrada desse estagiário. Então se torna necessário olhar e modificar as práticas de estágio vigentes que em nada aproxima essas duas instituições. (E. 3).

Fica claramente explicitada a ideia de convocar as instituições - Universidade e Escola - para um debate necessário e urgente na tentativa de

efetivar um diálogo que ultrapasse as barreiras vivenciadas nos Estágios e os obstáculos enfrentados pelos/as alunos e alunas. Surge, então, a exigência crítica de análise e de ações a partir dos dados obtidos. Freire (2011c, p. 56) coloca que, nas relações que o homem estabelece com o mundo, há uma nota presente de criticidade, “a capacitação que faz dos dados objetivos de sua realidade, como dos laços que prendem um dado a outro, ou um fato a outro, é naturalmente crítica e, por isso, reflexiva e não reflexa, como seria na esfera dos contatos.” É essa capacidade reflexiva que necessita ser desenvolvida nos Estágios.

À medida que o aluno e as alunas foram fechando as discussões relativas à categoria, sobre como percebem o diálogo entre Universidade e Escola, foram apontando sugestões para melhorar a prática de Estágio no Curso de Pedagogia da URCA. Sobre tais apontamentos, eis algumas **sugestões para melhoria nos Estágios:**

[...] sugiro mais professores comprometidos com as atividades, acho que essa disciplina deveria ser no início do curso, para que os alunos tivessem um contato mais cedo com as instituições que possivelmente poderíamos trabalhar. (E. 2).

Com base nas afirmações, sugiro que a universidade repense suas práticas de Estágio Supervisionado que salvo raras exceções de nada tem de supervisionado. Sugiro também, que pensem a possibilidade de ter dois professores na disciplina de estagio para de fato a supervisão aconteça. (E. 3) .

Uma das sugestões é a implantação de projetos da universidade direto para escola, com o objetivo de organizar formas amplas para qualidade na prática dos estagiários, em que os gestores os recebem com gestos que façam os alunos se sentirem em seu espaço escolar, mostrando-lhes suportes e acima de tudo propiciando um ambiente contínuo de formação. E que a possibilidade de acompanhamento ocorra para obter-se uma avaliação real das posturas dos estagiários. (E. 4)

O curso de Pedagogia na URCA pode ser melhorado com a disponibilidade de dois professores de estágio. (E. 5)

Uma escola com Educação Infantil e Ensino Fundamental funcionando no interior da URCA, para realização das práticas iniciais ao lado do professor regente e depois o estágio supervisionado nas escolas para concretização das práticas docentes. [...] rever o período de Estágio e Monografia para não sufocar tanto o aluno. Professores que auxiliem os professores regentes de Estágio no suporte para acompanhar os estagiários. (E. 6).

Como sugestão para melhoria do Estágio, seria interessante, novas propostas políticas para sua realização de modo que realmente aconteçam

as supervisões, que haja diálogo entre ambas e os estágios não sejam tão fragmentados e desgastantes. (E. 7)

Para finalizar como esse diálogo acontecesse como deveria e pensando na possibilidade de que isso é possível, defino esse diálogo na seguinte frase: é imprescindível a troca de saberes e experiências para alcançar uma formação mais humana seja na academia seja na escola ou forma dela. Dessa forma, concluo, sugerindo que, acima de tudo, sejam mais humanas Escolas e Universidades. (E. 7).

A URCA deveria contratar novos profissionais para acompanhar o Estágio Curricular, e uma “escola apoio” dentro da Universidade [...] A escola deveria acolher melhor os estagiários e a Universidade dar um retorno às escolas. (E. 8).

Para que houvesse melhoria quanto ao Estágio, o primeiro passo seria contar com mais de um professor supervisor e que o estágio tivesse a devida importância, a Universidade não se preocupa com os alunos dentro da escola, o que fazem e como fazem. Isso é preocupante (diante dos fatos os entendem que o estágio não tem tido a devida importância dentro do curso) (E. 9).

Acredito que para haver uma melhoria no Estágio Curricular será necessário um maior acompanhamento e maior comprometimento por parte do professor, e sendo que este não possa dar suporte a todos sendo necessária a contratação de outro professor para dar acompanhamento (E. 10).

O que foi possível observar na investigação é que, dentre as sugestões apresentadas pelo aluno e pelas alunas para melhorar as ações do Estágio Curricular Supervisionado, a que ganha maior destaque é a necessidade de mais professores (as) para acompanhá-los no processo de realização dos Estágios, isso é apontado em quase todas as falas acima. A reflexão se encaminha mais uma vez, sobre a falta de acompanhamento, uma conversa já estabelecida no terceiro encontro desta análise.

A fala da aluna 9 conclama um diálogo entre Universidade e Escola, apontando o Estágio como ponto essencial dessa integração. Vejamos:

Mais uma vez atento para que a Universidade se interesse mais pelo estágio, sendo o mesmo responsável por ser ponte entre escola e universidade. São alunos que vieram da escola em busca de transformar seus conhecimentos em uma luz para atender a escola e suas necessidades. (E. 9)

O depoimento da aluna aponta o Estágio como ponto de encontro entre Universidade e Escola. Esse fenômeno constitui uma contradição, ou seja, ao

mesmo tempo em que o Estágio é uma articulação entre as instituições, nota-se que, na prática, isto não ocorre efetivamente.

Nessa investigação, percebemos que a integração entre as instituições quase não existe. O que se perpetua são relações de contato como podemos observar nas reflexões anteriores. De acordo com Freire (2011c), a integração significa não apenas estar nele, mas com ele, e não se caracteriza por uma adaptação ou acomodação. O que nos parece é que os sujeitos que vivenciam esta ação ainda não estão enraizados no processo, não estão juntos, não estão com, apenas estão, seguindo os moldes da adaptação ou da reprodução.

Uma das principais contribuições neste debate é compreender que não é inútil pensar em estabelecer uma relação de diálogo entre as instituições responsáveis pela formação docente. A necessidade dialógica é colocada pelos sujeitos em quase todas as categorias de análises, estes que viveram na pele as dificuldades do atual distanciamento existente entre ambas. Com isso, afirmamos a necessidade que a Universidade tem de pensar em um Projeto de Estágio que possa referenciar o trabalho no curso, possibilitando articulações com a Escola de Educação Básica na tentativa de produzir novos saberes, pois, de acordo com Santos (2010, p. 224), “universidade deve ser um ponto privilegiado de encontro entre saberes.” Encaminhemos nosso olhar para o sexto e último CID.

## **5.6 Sexto Círculo Investigativo Dialógico - Café com Freire: um diálogo avaliativo**

*É importante, contudo, sublinhar que a vivacidade do discurso, a leveza da oralidade, a espontaneidade do diálogo, em si mesmos, não sacrificam em nada a seriedade da obra ou a sua necessária rigorosidade.*

*(FREIRE, 2011 d)*

Este último encontro teve como objetivo encerrar as atividades, com um debate avaliativo e um momento de celebração, após termos vivenciado cinco encontros, refletindo acerca do nosso objeto de Estudo, qual seja o diálogo entre Universidade e Escola, a partir do Estágio Curricular Supervisionado, tendo por base as elaborações freireanas.

Após a convivência matinal dos sábados na Universidade, resolvemos finalizar os encontros em um espaço diferente do vivido anteriormente, como forma de agradecimento pelo apoio, participação e incentivo a nossa pesquisa. Assim, entregamos o convite antecipado para que pudessem se organizar, tendo em vista que o encontro se deu em um local um pouco distante da cidade onde está situada a Universidade.

No convite, colocamos o anexo com horários de saída do ônibus para a localidade do encontro e os cuidados que deveriam ter com relação ao horário e às atividades a serem desenvolvidas.

#### 5.6.1 O cenário e o contexto

Optamos por encerrar este último Círculo Investigativo Dialógico em um local tranquilo, leve, arejado e agradável. Queríamos proporcionar um momento fora dos espaços da academia. Nesse sentido, encontramos-nos na URCA, no horário de 8 horas da manhã, de onde saímos com destino ao Sítio Coqueiros - Espaço Ananda, local de realização do encontro. O Sítio fica localizado ao sopé da serra do Araripe, aproximadamente uns 5 (cinco) quilômetros da URCA.

Neste encontro, tivemos a presença da professora Dr.<sup>a</sup> Maria Socorro Lucena Lima, que, juntamente conosco, encerrou as atividades dos CID. A referida educadora expôs a importância do Estágio na formação docente e falou sobre o significado de estarmos reunidos (as) trazendo para o “altar da academia<sup>25</sup>” um trabalho que, além de retomar as discussões acerca do Estágio, junta-se às elaborações freireanas e busca novas possibilidades para o “*Ser Mais.*”

O contexto foi favorável a uma produção de diálogo, que nos permitisse perceber as lacunas e os avanços da pesquisa. Considerando que a avaliação é um momento propício para rever as nossas falhas, refletir sobre estas e melhorar ações futuras.

---

<sup>25</sup> - Altar da academia foi uma frase utilizada pela professora Socorro Lucena Lima.

### 5.6.2. Ação

Este sexto encontro foi caracterizado por um momento de celebração e avaliação das ações anteriores. Realizado ao Sopé da serra do Araripe, ao ar livre, à sombra das árvores, admirando a beleza da natureza, desenvolvemos as ações previstas para o dia.

O encontro foi dividido em três momentos, estes aconteceram também em três espaços diferenciados dentro de um mesmo espaço, pensados e organizados para cada um deles: Inicialmente, tivemos uma acolhida que nos fez sentir o espaço e a presença do outro, esse momento aconteceu com um mantra,<sup>26</sup> sendo conduzido pela Professora Sandra Albano<sup>27</sup>.

**Imagem 5** - Momento de Acolhida



FONTE: Nascimento (2013)

**Imagem 6** - Finalizando a Acolhida



FONTE: Nascimento (2013)

No segundo momento, tivemos o café com Freire. Organizamos um local com duas mesas: uma contendo diferentes livros de Freire e outra com um café da manhã. Em volta às mesas, foram colocadas cadeiras arrumadas em forma de

<sup>26</sup> - Mantra- O mantra é uma vibração sonora que se usa, na maioria das vezes, na meditação.

<sup>27</sup> - Professora proprietária do Espaço Ananda em Sítio Coqueiros- Crato, CE. Local que sediou o sexto encontro.

Círculo, onde o aluno e as alunas puderam sentar e dialogar sobre a temática do dia.

**Imagem 7:** livros de Paulo Freire



FONTE: Nascimento (2013)

Todos os participantes do Círculo levaram uma frase freireana, apreendida durante o curso ou durante os Círculos, e que tivesse significado para eles (as). A mensagem foi lida e partilhada com os demais. Neste momento, tomamos café e, em seguida, lemos as frases, refletindo sobre seus significados.

**Imagem 8:** Fala de Lima



FONTE: Nascimento (2013)

**Imagem 9:** Leitura das frases de Freire



FONTE: Nascimento (2013)

No terceiro momento, após realizarmos a retrospectiva dos encontros anteriores por meio de fotos, montamos a colcha de retalhos com os desenhos produzidos pelos alunos, como resultado da avaliação feita por estes das vivências, aprendizagens e significados dos CID.

**Imagem 10:** Retrospectiva dos encontros.



FONTE: Nascimento (2013)

Encerramos o momento com a entrega de certificados e de livros para aqueles que não foram sorteados durante os encontros anteriores. Direcionemos nosso olhar para as reflexões oriundas do momento avaliativo.

### 5.6.3 Achados e Reflexões

Ao pensar no Estágio Curricular Supervisionado, vem a ideia de diálogo no sentido de busca, de integração, diálogo que supera a mera relação dos contatos. É pensar neste conceito em seu sentido mais humano, com esteio nos pressupostos freireanos. Foi a partir dessa ideia que resolvemos organizar a nossa coleta de dados dentro de uma configuração que nos fizesse viver aquilo que acreditávamos, ou seja, estabelecer uma relação de diálogo que nos permitisse ir além de um mero contato com os sujeitos da investigação.

Conforme relatado na ação acima, solicitamos que o aluno e as alunas fizessem um desenho em tecido, expressando as percepções que tiveram da pesquisa, representando, por meio da figura, o que significou participar dos círculos de investigação. Desse modo, os desenhos respondiam à seguinte pergunta: O que significou participar dos seis encontros?

À medida que apresentavam o desenho, iam fazendo a avaliação. Eis alguns relatos:

Desenhei as borboletas, pra mim as borboletas significam liberdade, voando e lembram leveza, se sentir leve, e foi isso que senti nos círculos, você ficar; desabafar sobre suas mágoas, seus anseios, seus medos nos estágios que nós tivemos. Liberdade de falar e de construirmos uma aprendizagem significativa para cada um. E todos nós passamos por isso, foi assim, uma troca de traumas, muitas vezes frustração, mas foi bom porque você sentiu ah, não foi só eu que senti assim, foi uma troca de experiência muito boa [...] pra mim foi muito bom. (E. 2).

Dentro dos seis encontros nós tivemos oportunidades de lançar olhares, sobre a Escola, a Universidade, e principalmente sobre nossas as práticas de Estágio, nós alunos da URCA. E participar desses encontros como todos já disseram, e isso também é uma fala que eu partilho e concordo, foi construir conhecimentos a partir das dúvidas dos anseios, dos desabafos a partir da troca de saberes da troca de experiências e um conhecimento de fato qualitativo, válido que eu acredito que nos acompanhará durante toda nossa trajetória de estudante, e é isso foi de suma importância. Obrigada Ana e obrigada a todos vocês que compartilharam os conhecimentos saberes de você comigo. Agradeço profundamente (E. 3).

Enquanto estudante, enquanto professor, ir e em busca de saberes, seja na Escola, seja na Universidade, seja nos encontros a busca de saberes é importante e eu vi que nos os Círculos Dialógicos foi muito prazeroso, assim, participar. Ana está de parabéns pela organização metodológica dela, que nos fez querer mais, a questão da Leitura por Freire, despertou mesmo instigou, ao gosto da leitura para Paulo Freire. (E. 4).

Desenhei um jardim, onde cada um de nós aqui é uma flor, cada um com sua essência, com suas características, com suas dificuldades, mas cada um respeitou a fala do outro, todos nós escutamos, dissemos o que sentimos, e eu quis me espelhar nesse jardim, [...] a liberdade onde todos se aceitam nas suas devidas diferenças. E foi muito importante pra mim também esses círculos de debate, nós aprendemos muito como todo mundo já falou, com a opinião de cada um e vamos levar pra toda vida. (E. 5).

Foi muito proveitoso esses encontros, realmente teve essa troca de conhecimentos [...] Urca e Escola um longo caminho a ser percorrido [...] “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, na ação na reflexão,” ou seja, é o que a gente vivenciou nesses encontros essa troca de conhecimentos, de experiências [...] (E. 8).

Desenhei uma flor porque pra mim essa flor significa vida, esperança pra todos nós nessa jornada de faculdade, de Estágio, mesmo com todas as dificuldades pra mim e pra mim superação indica superação e pra mim foi muito bom participar desses círculo, foi um grande aprendizado pra mim. (E 10).

Consideramos a avaliação essencial em todo e qualquer processo de busca. Dessa forma, fazia-se necessário ter conhecimento do que havíamos conseguido deixar de positivo e perceber as falhas em nossas ações investigativas, de modo que nos ajudasse a rever nossas posturas em outros momentos. Como nos aponta as próprias elaborações freireanas, fazer uma reflexão crítica sobre nossa própria prática.

Interessante perceber a questão colocada pela aluna 4, do interesse pela leitura de Freire. As frases freireanas que levamos cotidianamente serviram de incentivo para que ela pudesse buscar outras leituras do autor. Em diálogo pessoal, a aluna relatou que havia se inserido em um grupo de estudos sobre Paulo Freire, existente na Universidade e que tomou essa iniciativa após os encontros nos CID.

Quando a aluna afirma que os encontros proporcionaram um olhar mais atento às leituras freireanas, percebemos que os resultados dessa investigação ultrapassaram os objetivos que desejávamos inicialmente, pois, também incentivou a curiosidade e a necessidade de busca conforme relato da própria aluna.

Observando os relatos avaliativos notamos que em sua maioria, apontam o respeito pela fala do outro, colocam em foco a aproximação com uma metodologia dialógica. Todos compartilharam seus sentimentos ao mesmo tempo em que aprendiam e ensinavam, tendo como ponto de partida as experiências vivenciadas na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado. Um ponto bastante ressaltado na avaliação foi sobre a metodologia adotada na pesquisa, vejamos:

Vale salientar que a organização dos Círculos Investigativos Dialógicos foram muito bem planejados, fiquei encantada com a forma de conduzir esses círculos, para mim, foram perfeitos e tudo bem pensado e programado. (E. 6).

[...] a proporção para novos olhares surgiram diante da organização metodológica [...] esta nos deixou livres para falarmos e mostrando que é sobre as formas de diálogos que possamos construir os conhecimentos e que não há o certo e errado, porém, não sabemos de tudo e é com as vigências que aprendemos cotidianamente. (E. 3).

Aprendi muitas coisas, amei a maneira, como foi trabalhado todo o conteúdo, a turma toda interagiu. Você sempre tinha a preocupação, em ouvir nossas opiniões e desabafos. (E. 1).

As colocações postas evidenciam que os encontros foram significativos para os sujeitos investigados, ele e elas revelam terem aprendido com as experiências dos outros e parabenizam pela ação metodológica desenvolvida durante todo o processo de coleta de dados. Essas falas nos fizeram pensar que conseguimos nos aproximar das elaborações freireanas de criação e ousadia. Saul (1999, p. 26) diz que toda criação ousada de Freire foi moldada por uma postura democrática em que o “diálogo era pedra fundamental.” Ela afirma que Freire “queria ouvir, ouvir sempre e ouvir muito.” Foram esses princípios que abraçamos nesta investigação, da escuta atenta, do querer ouvir.

A estagiária 9 aponta a importância do diálogo não apenas para a pesquisa, mas também para aprendizagens e significações relativas às disciplinas de Estágio.

Diante do que foi exposto ao longo dos encontros, compreendo esse diálogo não só como contribuição para a pesquisa, mas como uma oportunidade de poder lembrar, se indignar e de buscar soluções para o Estágio. Esses encontros foram de suma importância para que possamos estar pensando novas práticas e novos objetivos do estágio supervisionado. (E. 9).

Dessa feita, o diálogo se fez presente em todas as fases da pesquisa, o diálogo com os autores, com fundamentação teórica, diálogo com os sujeitos investigados, enfim, foi um princípio pelo qual buscamos nos guiar para construção desse estudo. O respeito que procuramos manter na pesquisa foi devolvido nas produções dos desenhos realizados pelo aluno e pelas alunas. Foi gratificante ver na fala da aluna 6,

Desenhei essa rosa, em sinal de agradecimento de ternura de amor, de respeito por todos esses momentos que nós vivenciamos durante esses círculos investigativos. Então, isso aqui representa os frutos que brotaram durante todos esses encontros, então a beleza que está nessa rosa, são exatamente esses frutos que nós, juntos, construímos ao longo desse Círculo Investigativo. (E. 6).

Importante perceber, na fala da aluna, que a pesquisa não significou apenas uma investigação distante, mas contribuiu para que refletissem sobre a realidade na qual estão inseridos. Percebemos que teve significado para eles/as e

que o respeito que procuramos ter com eles/as durante a pesquisa, também demonstraram sentir pelo nosso trabalho. Esse fato é evidenciado na participação efetiva em todos os CID.

A avaliação feita pelo aluno e pelas alunas nos fez compreender a importância da metodologia utilizada na pesquisa e as possibilidades que esta proporcionou para o desenvolvimento deste trabalho.

**Imagem 11:** Grupo pesquisado e presente no sexto encontro.



FONTE: Nascimento: (2013)

Ao longo dessas reflexões, deparamo-nos com a urgência de termos um novo olhar sobre a formação inicial docente, de modo específico sobre o Estágio Curricular Supervisionado e a relação entre Universidade e Escola. Esperamos que este trabalho possa se agregar àqueles que lutam em busca de uma educação de qualidade. Com esse entendimento, passemos às considerações finais.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O esforço que empreendemos neste estudo revela nossa preocupação com a formação inicial docente, de modo específico, com o Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia. Salientamos que realizar este estudo foi algo desafiante, mas de grande aprendizado. O fato de termos uma relação com a temática investigada foi favorável para que a pesquisa fosse desenvolvida de forma prazerosa e gratificante.

Tratou-se de uma investigação de cunho qualitativo, que teve como método o Estudo de Caso. Para coletar os dados, utilizamo-nos dos Círculos Investigativos Dialógicos, uma metodologia baseada nos constructos freireanos. A pesquisa foi realizada com 10 alunos (01 aluno e 09 alunas) matriculados no VIII semestre do Curso de Pedagogia da URCA, uma instituição pública de ensino superior (IPES), localizada na região Sul do Ceará, mais especificamente, na Região do Cariri, na cidade de Crato.

***Nas primeiras palavras***, expusemos nossa aproximação com a temática, seguida da problemática e, ainda, a relevância da investigação. Em síntese, revelamos que pessoalmente trabalhar esse tema é, sobretudo, buscar compreender quem se é e como se estar nesse mundo. Em uma compreensão freireana, diríamos que é refletir sobre a própria prática. Socialmente falando, investigamos uma instituição que forma quase que totalidade dos/as professores (as) de Educação Básica dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil da região do Cariri. Cientificamente, estamos contribuindo para a área, tendo em vista que o Estágio, no Curso de Pedagogia da URCA, até o presente momento, não foi investigado com os objetivos que propomos nesta pesquisa os quais retomamos nestas considerações:

- Compreender como se estabelece o diálogo entre Universidade e Escola de Educação Básica dos anos iniciais, a partir do Estágio Curricular Supervisionado em escolas públicas municipais de Crato–CE, tendo por base as elaborações freireanas;

- Investigar quais as percepções dos/as estagiários (as) sobre o acesso e sobre a realização do Estágio Curricular Supervisionado em escolas públicas municipais de Crato - CE;
- Analisar ações e relações realizadas pela URCA/Curso de Pedagogia no sentido de aproximar a Universidade da Escola de Educação Básica dos anos iniciais de Ensino Fundamental;
- Identificar como os/as alunos (as) estagiários (as) são recebidos (as) pela Escola campo de Estágio e como são vistos/as em seu cotidiano.

***Em termos metodológicos***, podemos afirmar que os Círculos Investigativos Dialógicos representaram, para nós, uma experiência inovadora e dinâmica. Os CID ofereceram uma contribuição valiosa à pesquisa. A metodologia foi significativa e, a nosso ver, caracterizou-se como uma experiência positiva de coleta de dados no campo da pesquisa educacional, podendo ser ampliada, sem que seja transformada em etapas rígidas e estanques de uma receita padronizada, sob o risco de perder a vitalidade e o movimento que esta permite.

Essa experiência nos permitiu vivenciar uma investigação próxima dos sujeitos, possibilitando-nos captar as emoções, os sentimentos, as expressões, vividos pelos/as alunos (as) nas disciplinas de Estágio Curricular e expressos nas rodas de conversas. O CID é uma metodologia constituída nos princípios do diálogo.

As conversas produzidas nos Círculos de Investigação ganharam vida, significado e dinamismo, quando problematizadas à luz da teoria escolhida, para elaboração de um diálogo crítico. Os dados oriundos dos CID foram mais que suficientes, para nos ajudar na produção de novos conhecimentos.

Advertimos que a tessitura do texto foi construída, tendo como referência a metáfora do Mito da caverna, utilizada como imagem que serviu de guia para leitura do lugar das duas instituições de ensino na formação inicial docente: Universidade e Escola.

**O capítulo teórico** desta investigação foi um importante exercício para a compreensão e a apropriação das categorias em estudo. Inicialmente, mergulhamos na história do Curso de Pedagogia no Brasil, buscando compreender como é que o Estágio vai se constituindo nesse curso. As elaborações traçadas mostram que, embora o Estágio Curricular não se origine igualmente com o curso de Pedagogia

em 1939, é possível perceber já em seus primórdios a clássica separação teoria e prática. Essa é uma especificidade que vem sendo mantida na legislação que normatiza os Estágios no curso de Pedagogia. A compreensão equivocada entre teoria e prática é um problema que ainda permanece no curso. Sendo este fato constatado nos resultados desta pesquisa.

Para avançar nessa discussão, formulamos algumas considerações acerca do Estágio Curricular Supervisionado como campo de conhecimentos epistemológico, buscando superar o conceito estreito e limitado com o qual tem sido identificado historicamente. Os estudos de Pimenta e Lima (2010), Lima (2012) ofereceram grande contribuição para que entendêssemos o Estágio além de uma atividade meramente prática, realizada em final de curso. Conferindo a este um estudo situado no campo da pesquisa, enquanto uma atividade da *práxis* humana.

Na segunda etapa dessa discussão teórica, situamos o Estágio enquanto uma atividade da *práxis* humana. Para tal, fizemos um estudo sobre a categoria *práxis* a partir dos arcabouços teóricos de Vázquez (2007). Assim, não podemos pensar em teoria sem prática, nem em prática sem teoria. Desta feita, teoria e prática são aspectos essenciais da vida humana. Desse modo, sendo o Estágio uma atividade realizada por humanos, não pode ser pensada distante dessa lógica. Como toda atividade humana, exige uma antecipação de ideias, de objetivos e de finalidades. O Estágio, portanto, tem finalidades e centra-se na íntima relação teoria/prática.

Essas linhas teóricas foram essenciais para situarmos a importância do Estágio Curricular na formação inicial docente. Neste item, reafirmamos a necessidade de um trabalho intencional e criterioso com o Estágio na formação inicial no curso de Pedagogia, tendo em vista que este se caracteriza como uma das disciplinas fundantes na aquisição do ser professor (a).

Chegamos, portanto, ao **segundo capítulo teórico** desse estudo, que consistiu em trazer um debate acerca do papel das instituições; Universidade e Escola como partícipes da formação dos alunos e alunas estagiários (as). Os estudos apontaram que é difícil afirmar qual é realmente a função da Universidade e da Escola no século XXI, pois as duas estão sendo constantemente invadidas pelas políticas governamentais, que esperam de ambas resultados de “eficiência e produtividade.” Resulta que, muitas vezes, cada uma fica trancada em seu mundo à

procura de dar respostas às exigências externas que lhes são impostas, ficando os alunos estagiários e as alunas estagiárias, apenas como “estatuetas que transitam entre as duas cavernas”.

**No primeiro encontro**, foi traçado o perfil dos sujeitos, e estes revelaram anseios, frustrações, descrenças, e ainda a necessidade de serem ouvidos. Pela natureza dos relatos, concluímos que a disciplina de Estágio Curricular, no Curso de Pedagogia da URCA, parece estar assentada em um contexto de contradições.

Nesse sentido, os dados revelam que os/as alunos (as) que já exerciam a profissão afirmam que sua experiência ajudou na realização dos Estágios. Os que não tinham experiência falaram que o Estágio é importante para conhecer a realidade do cotidiano da Escola, mas não suficiente para a apropriação do ser professor (a).

Uma das investigadas bolsista do PIBID revela que esta experiência foi determinante no desenvolvimento do Estágio e um importante fator para tomar a decisão de ser professora. Outra, com experiência em bolsa de extensão, aponta que não tem certeza se optará pela docência. Essa realidade nos leva a crer que o Estágio, muitas vezes, não é tido como uma disciplina que aproxima do ser professor (a).

**Tendo como referência o segundo encontro**, registramos que as incertezas que historicamente movem a identidade do curso de Pedagogia no Brasil perpassam o curso de Pedagogia da URCA. De 10 alunos analisados, apenas 02 tiveram a Pedagogia como primeira opção, alguns afirmaram ter se encontrado no decorrer do curso, e outros revelaram ter ocorrido um distanciamento e que esse fato se acentuou nos momentos de Estágios. Os relatos também evidenciaram que a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado não se inscreve entre as mais citadas, para o ‘aproximar-se’ do exercício da profissão docente. Entre as disciplinas que mais aproximam do ser professor (a), apenas 02 alunas revelaram ser o Estágio, ficando as Didáticas em primeiro lugar e a psicologia em segundo.

**Reportando-nos ao terceiro encontro**, os depoimentos confirmaram a importância do Estágio na formação inicial docente, principalmente para quem não exerce o magistério, tendo em vista ser um contato inicial com a futura profissão. Sobre a preparação para serem inseridos na rotina das Escolas, há convergências

nas falas de que essa preparação ainda deixa muito a desejar. Revelaram que não há a escuta da Escola de Educação Básica para saber de seus anseios e de suas limitações antes de encaminhar os/as alunos (as) a campo.

Demonstraram certa divergência entre os encaminhamentos para as Escolas: de um lado, um grupo revelou ser a professora a pessoa responsável por buscar as Escolas, e só então os inserir nos espaços, de outro lado, o grupo afirmou que eles (as) sozinhos (as) é que saiam a campo à procura de Escolas que os recebessem para realização das práticas de ensino.

Esses dados nos levaram a inferir que o diálogo é algo que ainda necessita ser construído não só entre as instituições, mas também, entre os que compõem o próprio curso de Pedagogia. Essa constatação pode ser evidenciada na maneira diferenciada como se organiza as disciplinas dentro de um mesmo curso, um turno tem uma preparação mais articulada, ficando o outro desamparado.

No que confere ao lugar do Estágio no Curso de Pedagogia, os depoimentos dos estudantes traduzem os desafios que este precisa assumir. Segundo o grupo, o Estágio parece não ser relevante, tornando-se apenas como componente posto no currículo para cumprimento de carga-horária, sem preocupação efetiva com a qualidade deste Estágio na formação docente e, conseqüentemente, na formação humana.

O (des) lugar do Estágio incidiu também na própria organização curricular. A tensão apresentada pelos sujeitos referente a esse fato é a ocorrência da disciplina em concomitância com a disciplina de monografia. De acordo com o aluno e as alunas, são disciplinas importantes no currículo, que exigem tempo e dedicação, por tal razão, não deveriam estar colocadas no mesmo semestre sobre o risco de sobrecarregar os/as alunos (as) e deixar que estas não sejam cumpridas como devem ser realmente.

A falta de acompanhamento nos Estágios foi indicada como um dos maiores problemas levantados na pesquisa. É necessário registrar que essa fala evidenciou-se em todos os encontros realizados. Os sujeitos revelaram as angústias e frustrações em realizar um Estágio sozinhos (as), sem acompanhamento e sem nenhuma intervenção pedagógica.

Outrossim, percebemos que a “culpa” pela falta de acompanhamento recai apenas sobre o/a professor(a) orientador de Estágio. Chamamos atenção, pois esta é uma problemática que merece ser analisada. Não podemos simplesmente “jogar” a culpa em quem também já é marginalizado, pela falta de condições objetivas para realização desse trabalho.

Diante do exposto, concluímos neste terceiro encontro que há certa desarticulação na organização e realização dos estágios no curso de Pedagogia, esse dado pode ser um indicativo para manutenção da relação entre Universidade e Escola, bem como entre teoria e prática.

***As discussões produzidas no quarto encontro*** referiram-se ao acesso e à realização dos Estágios na Educação Básica e em como os/as alunos (as) são recebidos (as) e vistos (as) no cotidiano da Escola. Os achados desse quarto encontro nos permitiram inferir que a Escola Pública é um lugar por excelência, para a apropriação e aprimoramento da identidade docente dos/as alunos (as) estagiários (as). No entanto, muitas vezes, os que nela estão inseridos (as) não têm consciência do seu papel na formação dos/as futuros (as) professores (as).

De acordo com as vozes dos sujeitos investigados, a Escola abre as portas, mas não demonstra preocupação efetiva com a formação dos/as alunos (as). Estes (as) revelaram, em sua maioria, que são bem recebidos (as) pela Escola, sobretudo, pelo fato de ter algum tipo de conhecimento com pessoas que trabalham na instituição, ou seja, coordenador (a), gestor (a) ou professor (a). O que indica facilitar a entrada desse sujeito na Escola. De certo, este fato revelou que não há uma relação institucional, mas algumas ações particularizadas e isoladas, por parte de alguns alunos (as) ou de algum professor ou professora da disciplina de Estágio, que sozinhos (as) buscam viabilizar a inserção dos alunos (as) na Escola.

Referente à recepção dos/as professores (as) regentes da Escola campo, os dados oriundos dessa pesquisa apontaram que, em sua maioria, os/as alunos (as) afirmam ser bem recebidos (as) e que mantiveram uma boa relação com eles (as). Porém, encontramos entre estes (as), os que pontuam algumas dificuldades nesta relação, dentre elas: a ausência do/a professor (a) regente nos momentos da prática e a falta de orientação por parte deste (a). Essas dificuldades incidem na inviabilidade de ações efetivas de reflexões coletivas.

No tocante às contribuições da Escola para formação docente, os dados revelaram que ainda existem muitas lacunas por parte desta. Muitas vezes, os/as alunos (as) são vistos como “estorvo”, que atrapalham as atividades e a rotina cotidiana, mas é interessante registrar que os/as alunos (as) reconhecem a fragilidade da Escola e convocam a Universidade para construir uma relação de diálogo com a instituição campo de Estágio. A nosso ver, reconhecem também a fragilidade da Universidade.

***As análises feitas do quinto encontro*** mostraram que, assim como a Escola, a Universidade tem papel essencial na formação docente. Por tal razão, não pode centralizar suas ações na transmissão de conteúdos dentro de seus muros, sem lançar olhares ao contexto, onde os discentes serão inseridos para realizar os Estágios. As inferências que suscitaram desse encontro favoreceram a compreensão da relação existente entre Universidade e Escola. Os resultados mostram que as ações e as relações estabelecidas pela Universidade no sentido de aproximar-se da Escola de Educação Básica ainda se mostram tímidas e limitadas.

A ausência dessa relação foi identificada nas falas do licenciando e das licenciandas. Sobre a socialização dos Estágios, segundo ele e elas, esta ocorre apenas no interior da Universidade distante das Escolas, onde acontecem as práticas de ensino. A evidência desse distanciamento foi identificada em 100% dos relatos.

Sobre o diálogo existente entre Universidade e Escola, foi possível observar, na investigação, que não existe um diálogo na perspectiva que acreditamos, ou seja, na perspectiva freireana, do encontro com o outro. Fica enfatizada a prevalência de uma relação de contatos ou comunicados. Para o/as investigado (as), o diálogo entre as instituições é um caminho que necessita ser trilhado. A relação estranhada entre as instituições acaba afetando a qualidade da formação docente, o aluno e as alunas foram apontando sugestões para melhoria dos Estágios, dentre elas, as que tiveram maior destaque foram: a necessidade de mais professores para o acompanhamento nos Estágios e a necessidade de um projeto de Estágio envolvendo as duas instituições.

Outro dado relevante nesse encontro e merecedor de registro foi a forma burocratizada com que os/as alunos (as) são avaliados (as) na disciplina de Estágio. Os estudantes estagiários (as) relataram que a avaliação se dá por meio da amostra

de *slides* ou relatórios entregues ao final da disciplina. Essa realidade indica a desvalorização no processo de Estágio, uma vez que não há acompanhamento, reflexões nem intervenções durante o percurso.

Entretanto, apesar dos dilemas colocados pelo aluno e pelas alunas acerca das contribuições da Escola em seu processo formativo, esta parece que está mais aberta ao diálogo do que a própria Universidade. Haja vista ter semestralmente, em seus espaços e em sua rotina, alunos (as) oriundos da Universidade sem que tenham um retorno das reflexões que foram elaboradas a partir dos achados em sua rotina.

As sínteses resultantes dessa pesquisa não estariam completas se deixássemos de trazer as inferências proporcionadas pelo **sexto encontro**, um encontro avaliativo. A avaliação é necessária em todo e qualquer processo de busca, caracterizando-se como oportunidade de pensar sobre o feito. Avaliar, para nós, é ponto de partida para assumir as ideias freireanas da reflexão crítica de sua própria prática.

Desse modo, buscamos identificar, nos relatos produzidos pelo/as estudantes, o que representou para ele e elas terem participado desses encontros de investigação. Nos diálogos produzidos, notamos que a metodologia utilizada na coleta de dados assume lugar de destaque nas avaliações. Ressaltaram a metodologia como ponto positivo e apontam a importância da escuta, da troca de experiências, da relação com os alunos (as) de turmas diferentes da sua e as aprendizagens adquiridas a partir dos diferentes olhares lançados para as temáticas em evidência em cada Círculo Investigativo Dialógico, de modo específico, o Estágio Curricular Supervisionado.

A avaliação desse encontro constituiu em elemento importante para que pudéssemos perceber a validade metodológica utilizada na pesquisa e, também, para acreditar que a pesquisa alcançou um nível, que foi além dos limites estabelecidos nos objetivos em sua fase inicial. Haja vista a fala da aluna 4, quando revelou que sua participação nos encontros possibilitou um olhar atento às leituras freireanas, afirmando terem sido os encontros motivadores para sua inserção no grupo de estudos na Universidade sobre Paulo Freire.

Em síntese, acreditamos que a metodologia do diálogo foi introjetada e fez parte de todo processo da pesquisa. Iniciada com as nossas inquietações na vida formativa e profissional, passando pelas disciplinas de aprofundamento teórico, até os momentos das rodas de conversas com o aluno e as alunas em campo, sendo aqui sintetizadas neste novo diálogo considerado inconcluso.

É imperativo reafirmar que **os achados dessa pesquisa** não devem ser vistos de forma isolada. Estes são resultados de uma construção histórica, social, política e econômica. As elaborações produzidas neste debate fazem parte de uma totalidade, por isso, permeada de interferências das mais diferentes matizes. Essa questão é extremamente importante para compreendermos que um fenômeno não pode ser lido de forma isolada da realidade social mais ampla.

Neste caso, os problemas aqui evidenciados precisam ser analisados tendo por base a realidade social e histórica. Ressaltamos, ainda, que as dificuldades encontradas no Estágio não constituem uma realidade exclusiva do Curso de Pedagogia da URCA, *lócus* dessa investigação, mas apresenta os desafios vividos nos diferentes cursos de formação de professores.

Advertimos que Universidade e Escola têm papel fundamental na formação dos professores, não apenas na formação estritamente acadêmica, conteudista, mas uma formação política que leve em consideração a historicidade humana e, portanto, a humanização.

À luz dessas considerações, apontamos que assumir o diálogo entre Universidade e Escola, a partir dos contributos freireanos, do encontro, da busca, da curiosidade epistemológica, da rigorosidade metódica, do inacabamento, é uma necessidade urgente para um dever humano, um vir a ser na formação de professores.

É importante considerar que a Disciplina de Estágio Curricular Supervisionado aponta um leque de possibilidades para a integração entre as instituições. Essa integração não se faz com contatos, com comunicados, mas com interação, com abertura, com diálogo, com respeito à autonomia do outro.

Afirmamos, ainda, que algumas categorias freireanas podem ajudar na problematização dos modelos cristalizados que historicamente perpetuam o currículo na formação docente, especialmente no tocante ao Estágio Curricular

Supervisionado no Curso de Pedagogia. Contribuindo com um processo de formação docente em uma perspectiva investigativa, crítica e reflexiva. A assunção dessas categorias na problematização das disciplinas de Estágio na formação docente pode vir auxiliar na “quebra das correntes e a transpor o muro da caverna”, fazendo que seus/as moradores (as) ajam como seres dialogantes, e não como seres de comunicados.

Em face ao exposto, ressaltamos que o Estágio Supervisionado constitui-se elemento essencial à formação docente, e que muitos estudos podem suscitar desta atividade docente. Os dados oriundos desta pesquisa deixam algumas pistas das quais destacamos:

- a avaliação nos Estágios;
- o lugar dos Estagiários (as) no Projeto Político da Escola campo;
- a probabilidade de desenvolver uma pesquisa - ação que vivencie posturas dialógicas entre as instituições de ensino, a partir do Estágio Curricular Supervisionado, tendo como base as elaborações freireanas.

Em suma, as sínteses dos achados dessa pesquisa não pretendem ser vistas como absolutas e imutáveis. Mais do que qualquer intenção, seu principal objetivo foi contribuir com a marcha daqueles que lutam por uma formação docente de qualidade. A finalidade é apontar possibilidades de um novo olhar para as disciplinas de Estágio Curricular no curso de Pedagogia. No âmbito dessas reflexões, acreditamos que os objetivos aos quais nos propomos inicialmente neste estudo foram cumpridos.

Paulo Freire, em diálogo com Faundez (1985), no livro por uma Pedagogia da Pergunta, aponta a ideia de que o/a educador (a) precisa propor algo na prática educativa e defende, ainda, que se não temos nada a propor, ou simplesmente nos recusamos, não temos o que fazer verdadeiramente na prática educativa (FREIRE, 2011c). Baseados nesse pensamento, propomos uma discussão do diálogo em Freire como contribuição para o Estágio.

**Desdobramento da pesquisa: contribuições freireanas para o Estágio Supervisionado**

Após os estudos delineados neste texto e aprendizagens dele decorrentes, consideramos conveniente contribuir com uma reflexão que tem por base o diálogo na perspectiva freireana, com vistas a compreender sua importância no contexto educacional, de modo especial na aquisição dos conhecimentos inerentes a docência.

No trânsito de nossas reflexões, percebemos que o Estágio Curricular Supervisionado nos Cursos de formação de professores (as) tem sido desenvolvido de forma, técnica e burocratizada. Embora, saibamos da importância histórica do diálogo, é perceptível a dicotomia existente entre a instituição formadora, Universidade, e a instituição campo, onde os alunos e alunas realizam as práticas de Ensino.

Esse distanciamento tem sido evidenciado em algumas pesquisas sobre Estágio na formação docente e confirmada nesta investigação. A posição dicotomizada entre as duas instituições, Universidade e Escola, foi apontada pelos sujeitos aqui investigados, como entrave que assola a formação dos/as futuros (as) professores e professoras. Baseado neste resultado, propomos um debate que nos encaminhe à compreensão do diálogo apontado por Freire em seus postulados, acreditando neste diálogo como possibilidade de encontro.

Inicialmente, problematizamos as ações verticalizadas pelas quais se desenvolvem as disciplinas de Estágio Curricular nos cursos de formação de professores e professoras, em seguida, discutimos o conceito de diálogo a partir dos postulados de Freire e, por fim, ensaiamos algumas reflexões que possam potencializar avanços na relação entre as instituições formadoras: a Universidade e a Escola.

Conforme estudos nos capítulos antecedentes, pudemos ter clareza que as ações e as relações entre as instituições de ensino têm sido desenvolvidas em formas de comunicados, e não de comunicação. A ação antidialógica se caracteriza pelas ações verticalizadas e de dominação de uma instituição sobre outra, em que prevalece o modelo de adaptação ou simplesmente acomodação.

Esse ato antidialógico, muitas vezes, impede que a Universidade escute a Escola antes da inserção dos/as alunos (as) em seu espaço, a fim de saber de seus anseios e necessidades. A falta de comunicação acaba por representar uma ação

autárquica de imposição de ideias, de ações ou projetos que, muitas vezes, não representam os interesses da Escola, inviabilizando cada vez mais uma relação harmoniosa entre ambas, ficando os alunos e as alunas em formação, no meio de uma relação estranhada.

Esse fato resulta num processo de formação desumanizante, em que os sujeitos não participam, ao contrário *“se acomodam, se ajustam e não se integram,”* permanecem na repetição das ações burocratizadas e antidialógicas, como dito por Freire, (2011c) acabam por sacrificar a sua capacidade criadora.

Para ultrapassar essas situações limites que nos são impostas, necessitamos problematizar o modelo de educação atual, a nosso ver, um caminho possível seria compreender o diálogo como possibilidade de busca. E o que é o diálogo? Diálogo aqui defendido não pode ser caracterizado apenas como uma conversa desobrigada, um ato passivo do homem frente ao mundo. É, antes de tudo, conscientização. Envolve intercomunicação e intersubjetividade. Ressaltamos, porém, que o diálogo defendido por Freire e no qual acreditamos é um diálogo com o outro e não para os outros, como tem acontecido historicamente no cenário educacional.

Embasados nos constructos freireanos, que apontam o diálogo como princípio fundamental de sua obra, acreditamos que o papel dialógico da Universidade, a partir do Estágio Supervisionado, não consiste apenas em comunicar à Escola as decisões tomadas no interior da Universidade, mas criar dialogicamente um encontro com ela. Isto é, o diálogo leva a Escola e a Universidade a se comunicarem tendo por referência a realidade, aprofundando a sua tomada de consciência, no sentido da construção da práxis educativa.

Uma advertência estabelecida por Freire é que não podemos associar o diálogo com perda de identidade institucional. Cada instituição tem suas especificidades e precisam ser conservadas. Nessa direção, Freire (2011a, p.162) lembra-nos de que: “o diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos, não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro”. Dessa forma, o verdadeiro diálogo nem iguala, nem reduz uma instituição a outra. Ao contrário, exige um respeito fundamental de uma para com a outra, o que permite um crescimento mútuo.

Não é a silenciosidade, nem a imposição que vão gerar uma relação aberta e tranquila entre as instituições formadoras na realização das práticas de ensino. Um contato mais íntimo requer uma atitude dialógica. Apesar dessa prerrogativa, Freire (2011b, p. 163) acrescenta: “o diálogo não pode converter-se num bate-papo desobrigado que marche ao gosto do acaso”.

O diálogo verdadeiro implica intenção, organização, conhecimento, ética, comprometimento, respeito, postura política crítica entre os sujeitos que buscam dialogar. Essa postura séria de comprometimento frente ao diálogo é a marcha que impulsiona a “subida da caverna”, ao encontro de duas realidades aparentemente distantes, mas responsáveis pela formação inicial dos/as professores (as).

Em seu legado, Freire afirma que somos seres “programados”, mas não determinados, o que nos leva a crer que somos também seres de possibilidades. São essas possibilidades que nos encaminham a perceber a importância do diálogo no contexto educacional, reforçamos a ideia de Freire (2011a, p. 109) de que

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizados, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simplesmente troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

É a partir de uma postura dialógica que Universidade e Escola poderão se encontrar, deixando de ser doação ou imposição. O diálogo possibilita a eliminação de uma relação verticalizada das instituições, ultrapassando os muros existentes entre ambas e criando pontes que possibilitarão uma relação menos tímida e menos utilitarista.

No cerne dessa discussão, o diálogo pode ser caracterizado como instrumento que nos ajuda a “quebrar os grilhões”, permitindo o encontro de duas instituições importantes na formação inicial dos/as professores (as). Universidade e Escola, ao mesmo tempo, colocadas como relevantes na aquisição do *quefazer* docente encontram-se “fechadas”, cada uma em seu mundo, olhando apenas para o “interior de sua caverna”.

Pensamos que “transpor o muro” que impede a “saída da caverna” é um passo essencial para a construção de um vínculo efetivo entre Universidade e Escola na construção dos conhecimentos da docência. A primeira condição seria

despertar a curiosidade. Essa curiosidade pode levar à iniciativa, e a iniciativa pode servir de impulso para “pular o muro que limita nossa visão”, a visão alienante e individualizada que perpassa a educação brasileira nos mais diferentes campos.

Nesse sentido, acreditamos, assim como Freire (2011a), em uma educação que tem como pressuposto o diálogo, e não existe diálogo onde persiste o silêncio. A silenciosidade é negadora da realidade, esta, tem deixado escondida no “interior da caverna” a capacidade dialógica, necessitando urgentemente ser rompida “pela luminosidade do sol”.

Precisamos nos educar e educar para estabelecer um contato de reciprocidade e respeito às instituições e, principalmente, aos alunos (as) em seu processo formativo. Não só os/as alunos (as) da Universidade, mas também, as crianças e adolescentes da Educação Básica.

O Estágio Curricular Supervisionado parece representar uma possibilidade de mediar o diálogo entre as instituições formadoras, uma porta clareadora que pode estabelecer uma relação não mais ‘estranhada, utilitarista e verticalizado’. Em face disso, faz-se necessário romper com a ideia do senso comum de que “as coisas são assim mesmo, nada vai mudar”, e entender que a organização do Estágio Supervisionado e a afinidade de diálogo entre as instituições são essenciais no desenvolvimento de uma educação de qualidade.

O Estágio Supervisionado pode ajudar na pronúncia da realidade, possibilidade de encontro, partilha de conhecimentos, desvelamento de sombras. Torna-se reconstrução de conhecimentos gerados na prática social concreta.

Estamos convencidas de que pensar dialogicamente é ultrapassar a esfera dos comunicados e estabelecer uma relação de comunicação, pois, não podemos pensar em uma relação de dialogicidade senão respeitamos a autonomia do outro, se, ao contrário, imprimimos ações verticalizadas e ingênuas tendo o mutismo como resposta.

Assim como Freire, acreditamos que o diálogo é, portanto, a comunicação de A com B, gerada entre dois polos que buscam a construção de algo, cuja matriz se dá no amor, na esperança, na fé, na confiança e na criticidade. Compreendemos que “os moradores das duas cavernas”, Universidade e Escola, necessitam ter clareza desse significado e de sua assunção na formação de professores (as).

Para alcançar um pensar dialógico, necessitamos ultrapassar a consciência ingênua que temos da realidade e buscar a consciência crítica e criticamente integrar-nos com ela. Conforme aponta Freire (2011c, p. 139), “a natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica, ou preponderantemente crítica, a ação também o será.” Neste caso, acreditamos que, para estabelecer uma relação entre Universidade e Escola, “o diálogo é, portanto, o indispensável caminho” (FREIRE, 2011c, p. 14).

## REFERÊNCIAS

ADAUTO FILHO, Lopes da Silva; LOPES, Fátima Maria Nobre; CAVALCANTE Maria Marina Dias. A Dimensão Ontológica da triologia Ensino, Pesquisa e Extensão no estágio supervisionado. In: GOMES, Marineide de Oliveira (org.). **Estágios na formação de professores**: possibilidades formativas entre pesquisa, ensino e extensão. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

ALVES, Magda. **Como escrever teses e monografias**: um roteiro passo a passo. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública**. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

ALMEIDA, Maria Isabel. **Formação do professor do ensino superior**: desafios e políticas institucionais. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edição Revisada e atualizada. 70 ed. Coimbra. Edições Loyola, 2010.

BARREIRO, Iraide Marques de Freitas, GEBRAN, Raimundo Abou. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BODIÃO, Idevaldo da Silva. As necessárias articulações entre as instituições de ensino superior e as secretarias de educação, na formulação e efetivação de políticas de formação profissional. In: SALES, José Albio; BARRETO, Marcília Chagas; NUNES, João Batista Carvalho. **Formação e práticas docentes**. Fortaleza – CE: EdUECE, 2007.

BOLGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Científica em Educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto / Portugal: Porto Editora, 1994.

BURIOLLA, Marta Alice Feiten. **O estágio Supervisionado**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Lei nº 9.394/96**: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_, Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei 11.788**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006.

BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho. **Prática Pedagógica docente-discente e Humanização**: contribuição de Paulo Freire para a escola pública. 2012.

P. 2040.d Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife- PE, 2012

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas. São Paulo: Papirus, 1996.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**: Nova Cultural: Brasiliense, 1985.

CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SILVA, Silvina Pimentel. **Conhecimento, Método e Pesquisa Bibliográfica**: reflexões epistemológicas e metodológicas. In: NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria, FARIAS, Isabel Maria Sabino e NUNES, João Batista Carvalho. (orgs). **Pesquisa Científica para Iniciantes**: caminhando no labirinto. Fortaleza: EDUECE, 2011.

CEARÁ, UNIVERSIDADE ESTADUAL. **Trabalhos Científicos**: organização, redação e apresentação. Fortaleza: EdUECE, 2010.

CORTELLA, Mário Sergio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DAMASCENO, Maria Nobre. **Questões teóricas e práticas da pesquisa social e educacional**. Em Aberto, Brasília, n. 31, p. 30-41, jul./set. 1986.

FIGEIREDO FILHO, José de. **História do Cariri**. Edições URCA. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 130, v. 37, p. 63-97, jan./abr. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011 a.

\_\_\_\_\_, **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. São Paulo: Paz e terra, 2011b.

\_\_\_\_\_, **Conscientização Teoria e Prática da Libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_, **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: PAZ E TERRA, 1996.

\_\_\_\_\_, **Educação Como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1991.

\_\_\_\_\_, **Educação Como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2011c.

\_\_\_\_\_, **Medo ousadia: o cotidiano do professor.** Trad. Adriana Lopes, 13ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011 d.

\_\_\_\_\_, **Ação Cultural para Liberdade e outros escritos.** 14ª ed. Rio de Janeiro Paz e Terra, 2011 e.

Paulo Freire e FAUNDEZ Antonio. **Por uma pedagogia da Pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GHEDIN, Evandro e FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questão de método na construção da pesquisa em educação.** 2ªed.- São Paulo: Cortez, 2011.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KULSCAR Rosa. **O estágio supervisionado como atividade integradora** In: PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coord.). A prática de ensino e o estágio supervisionado. Campinas / SP: Papirus, 1991.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente.** Brasília DF: Liber Livro, 2012.

\_\_\_\_\_, **A prática de Ensino, o Estágio Supervisionado e o PIBID:** perspectivas e diretrizes para os cursos de Licenciatura. In: V XI ENDIPE- Encontro de Didática e Prática de Ensino, UNICAMP- Campinas- 2012.p.234- 246.

\_\_\_\_\_, **A hora da prática:** Reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente. 4ª Ed. Fortaleza: edições Demócrito Rocha, 2004.

LUDKE, Menga. **Sobre a Socialização profissional de Professores.** Cadernos de Pesquisa. Nº. 99, nov. 1996.

MENDES, Teresinha Emanoela Bessa, FARIAS, Isabel Mendes de, NOBREGA-THERRIEN, Silvia Maria. Trabalhando com Materiais Diversos e Exercitando o Domínio da Leitura: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. In: NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria, FARIAS, Isabel Maria Sabino e NUNES, João Batista Carvalho (Org.). **Pesquisa Científica para Iniciantes:** caminhando no labirinto. Fortaleza: EDUECE, 2011.

OSTETTO, Luciana Esmeraldo. **Deslocamentos, aproximações, encontros:** estágio docente na educação infantil. In: Marineide de Oliveira Gomes (org.) **Estágios na formação de professores:** possibilidades formativas entre ensino pesquisa e extensão. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

PEREIRA, Regina Coeli Barbosa e PEREIRA, Rosilene de Oliveira. **Estágio Supervisionado no Contexto da Formação de Professores.** In CALDERANO, Maria da Assunção (Org.). Estágio Curricular: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática? 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_, LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2010.

PONTE, João Pedro. **O estudo de caso na investigação em educação matemática**. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C94-Ponte%28Quadrante-Estudo%20caso%29>. Acesso em: 11 de mar. 2013.

PLATÃO. **A República**. Trad. Erico Corvisiere. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 2000.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **Educação Escolar**: que prática é essa? Campinas / São Paulo: Autores Associados, 2001.

ROCHA, E. A. C.; OSTETTO, L. E. **O estágio na formação universitária de professores de educação infantil**. In: SEARA, Izabel Christine (Org.). Práticas pedagógicas e estágios: diálogos com a cultura escolar. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008, p.103-116.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. In STRECK, R. Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SAUL, Ana Maria. **Paulo Freire**: vida e obra de um educador. In: Paulo Freire: ética, utopia e educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Interlocuções Pedagógicas**: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 Entrevistas sobre educação. Campinas: São Paulo, Autores associados, 2010.

\_\_\_\_\_, **Os saberes implicados na formação do educador**. In: BICUDO, Maria Aparecida;

SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Org.). **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Unesp, 1996.

\_\_\_\_\_, **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: SP: Autores Associados, 2008 a.

\_\_\_\_\_, **Pedagogia Histórico - Crítica**: primeiras aproximações. Campinas / São Paulo: Autores associados, 2008b.

\_\_\_\_\_, **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no Século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2010.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Carmem Silvia Bussollini da. **Curso de Pedagogia no Brasil História e Identidade**. Campinas: São Paulo, Autores Associados, 2003.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. 13ª ed. São Paulo: Paz e Terra 2011.

SGUISSARDI, Waldemar. **Universidade Brasileira no Século XXI**: Desafios do Presente. São Paulo: Cortez, 2009.

TORRES, Carlos Alberto. **A voz do biógrafo latino-americano**: uma biografia intelectual. In Gadotti Moacir. Paulo Freire Uma Bibliografia. São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire / DF / UNESCO, 1996.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI-URCA, **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Crato / CE, 2007.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4ª Ed. Porto Alegre. Editora: Bookmam. 2010.

#### **Sites:**

<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acesso em 10 de dezembro de 2013.

<http://provabrasil.inep.gov.br/>. Acesso em 10 de dezembro de 2013.

Prefeitura Municipal do Crato. [www.crato.ce.gov.br](http://www.crato.ce.gov.br). Acesso em 16 de dezembro de 2013

# APÊNDICES

## **APÊNDICE A - TERMO DE ANUÊNCIA.**

### **TERMO DE ANUÊNCIA**

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado: O Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia: diálogo entre Universidade e Escola à Luz de Paulo Freire. Sob a responsabilidade de Ana Maria do Nascimento. A pesquisa encontra-se vinculada ao Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará – UECE, orientada pela professora Dr.<sup>a</sup> Maria Socorro Lucena Lima, e terá o apoio da Universidade Regional do Cariri- URCA, especificamente do Curso de Pedagogia.

Autorizamos o livre acesso da pesquisadora às dependências da Universidade, bem como o contato com os sujeitos dos quais necessitar para obtenção de informações relevantes para o encaminhamento desta investigação.

Crato- Ceará, 28 de fevereiro de 2013.

---

Coordenadora do Curso de Pedagogia

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSETIMENTO.

### **PESQUISA. O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA: DIÁLOGO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA À LUZ DE PAULO FREIRE.**

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Estamos desenvolvendo uma pesquisa intitulada ***O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA: DIÁLOGO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA À LUZ DE PAULO FREIRE.*** Junto ao Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE (PPGE/UECE), sob a orientação da Professora Dr.<sup>a</sup> Maria Socorro Lucena Lima. Com esta pesquisa, pretendemos compreender como se estabelece o diálogo entre Escola e Universidade, a partir do Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri- URCA, a fim de contribuir com a produção de conhecimentos no campo da formação docente. O conteúdo será filmado e usado exclusivamente para análise dos dados. Os dados serão analisados a partir das gravações em áudio e vídeo. Informamos que a pesquisa não lhe trará nenhum ônus e que você tem a liberdade para participar ou não, sendo-lhe reservado o direito de desistir desta, no momento em que desejar, sem que isto lhe acarrete qualquer prejuízo. Informamos também que não haverá divulgação personalizada das informações, que você não receberá qualquer espécie de reembolso ou gratificação devido à participação neste estudo e que terá o direito a uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Se necessário, pode entrar em contato com a responsável pela pesquisa, Ana Maria do Nascimento, pelo telefone (88) 9667 2289 ou e-mail: [rinaestrela@gmail.com](mailto:rinaestrela@gmail.com)

---

Assinatura da Responsável pela Pesquisa

Tendo sido informado (a) sobre a pesquisa, ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA: DIÁLOGO ENTRE ESCOLA E UNIVERSIDADE À LUZ DE PAULO FREIRE. Concordo em participar desta de forma livre e esclarecida.

Nome: \_\_\_\_\_

RG \_\_\_\_\_ CPF \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Crato/Ce, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

## APÊNDICE C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGENS

Pelo presente instrumento, as partes, doravante denominadas simplesmente **CONCEDENTE** e **AUTORIZADO**, celebram acordo que caracteriza a concessão de licença de uso e reprodução de Obras Fotográficas, com fulcro na Lei nº. 9.610/98 e demais legislações pertinentes, obrigando-se, por si e por seus eventuais sucessores, ao cumprimento das cláusulas e das condições a seguir estipuladas:

### 1. CONCEDENTE

**Nome:** \_\_\_\_\_

—

**Endereço:** \_\_\_\_\_

—

**Cidade:** \_\_\_\_\_

**Estado:** \_\_\_\_\_

**CEP:** \_\_\_\_\_

**País:** Brasil

**Telefone:** \_\_\_\_\_

**Celular:** \_\_\_\_\_

**Responsável**

**Técnico:**

\_\_\_\_\_

**CPF:** \_\_\_\_\_

**RG:** \_\_\_\_\_

**Órgão**

**Expedidor:** \_\_\_\_\_

### 2. AUTORIZADO

**Nome:**

**CPF:**

**Endereço:**

**Bairro:**

**Cidade:**

**E-mail:**

**Telefone:**

Neste ato, representados por seus prepostos abaixo assinados.

### **3. DA(S) OBRA(S) OBJETO DA LICENÇA**

Fotografia do rosto dos concedentes deste termo de autorização.

### **4. DO(S) MEIO(S) DE UTILIZAÇÃO DA(S) OBRA(S) E PRAÇA(S) DE VEICULAÇÃO**

As imagens serão utilizadas em exposições, congressos, artigos e eventos de finalidade científica.

### **5. DOS DIREITOS E OBRIGAÇÕES DO AUTORIZADO**

- O AUTORIZADO tem permissão para reproduzir a(s) obra(s) fotográfica(s) discriminada(s) neste instrumento, no(s) produto(s) e/ou evento(s) indicado(s) no item 4.
- O AUTORIZADO se compromete a não efetuar cessão ou transferências dos direitos autorais inerentes ao objeto do presente termo, permanecendo o CONCEDENTE como único e exclusivo titular deste.
- O AUTORIZADO obriga-se a indicar, em qualquer utilização, a autoria da obra licenciada, fazendo expressa menção ao nome dos autores corretamente descritos no item 3.

### **6. DOS DIREITOS E OBRIGAÇÕES DO CONCEDENTE**

- O CONCEDENTE terá o direito de retirar de circulação a obra ou de suspender qualquer forma de utilização já autorizada, quando a circulação ou utilização implicarem afronta à sua reputação e imagem.
- O CONCEDENTE obriga-se a disponibilizar, gratuitamente, ao AUTORIZADO o material descrito no item 3 do presente Ajuste, para compor o acervo do banco de imagem do AUTORIZADO, por tempo indeterminado, a contar da assinatura deste Termo.

### **7. DO VALOR**

O presente termo será celebrado a título gratuito, não incidindo a quaisquer das partes, ônus, custos, repasses orçamentários ou dispêndio pecuniário, a qualquer título.

### **8. DAS PENALIDADES**

A cessão das obras a terceiros, sem a expressa concordância por escrito do CONCEDENTE, implicará na perda de todos os direitos instituídos por este termo.

## **9. DAS DISPOSIÇÕES GERAIS**

- O CONCEDENTE declara ser o titular dos direitos autorais, patrimoniais e morais das obras objeto desta Licença, respondendo, com exclusividade, por qualquer ofensa ou violação de direitos autorais de terceiros e da autoria de outras obras.
- A concessão da Licença objeto deste Termo não importará na cessão e transferência dos direitos autorais, dos quais o CONCEDENTE permanece como único e exclusivo titular.
- O AUTORIZADO não poderá ceder, transferir ou sublicenciar a reprodução das obras a terceiros, sem a expressa concordância por escrito do CONCEDENTE.
- Obriga-se o AUTORIZADO a indicar, em qualquer utilização, a autoria da obra.
- O CONCEDENTE deverá receber um exemplar de cada peça produzida para o seu arquivo pessoal, em até 30 dias, após a veiculação ou distribuição do material.
- O AUTORIZADO poderá reproduzir a(s) obra(s) fotográfica(s) discriminada(s) neste Instrumento, no(s) produto(s) indicado(s) no item 4, em todas suas versões impressas e eletrônicas (Internet), em qualquer idioma e/ou área geográfica do Brasil, desde que se comprometa a não divulgar imagens que possam violar o disposto no inciso X, do art. 5º da Constituição Federal.
- O presente Termo é celebrado em caráter irrevogável e irretratável, obrigando-se as partes por si, seus herdeiros e sucessores, ao cumprimento de todos os seus termos e condições, ressalvado o disposto no inciso VI, do art. 24, da Lei nº 9.610/98.

## **10. DA VIGÊNCIA**

O presente Termo de Autorização de Uso de Imagens terá vigência por prazo indeterminado.

## **11. DA RESCISÃO**

Este Instrumento poderá ser rescindido de pleno direito, independentemente de interpelação judicial ou extrajudicial, pelo não cumprimento das obrigações ora assumidas ou denunciado por consenso das partes, a qualquer tempo, mediante notificação expressa com antecedência mínima de 30 (trinta) dias.

## 12. DO FORO

Para dirimir quaisquer questões decorrentes deste Instrumento, que não possam ser resolvidos pela mediação administrativa, as partes elegem o foro da Justiça Federal competente, por força do artigo 109 da Constituição Federal.

E, assim, por estarem de acordo, as partes pactuantes assinam o presente Instrumento em 02 (duas) vias de igual teor e forma, para um só efeito, na presença de duas testemunhas, que também o subscrevem, para que produza os seus efeitos legais.

Crato-Ceará, ---- de ----- de 2013.

---

CONCEDENTE

CPF:

RG:

---

AUTORIZADO

CPF:

**APÊNDICE D - SÍNTESE DO ROTEIRO UTILIZADO PARA COLETA DE DADOS DA PESQUISA INTITULADA 'O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA: DIÁLOGO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA À LUZ DE PAULO FREIRE'.**

**CÍRCULOS INVESTIGATIVOS DIALÓGICOS**

**1º Círculo investigativo dialógico - dialogando comigo mesma (o).**

**Objetivo:** Apresentar a pesquisa e construir o perfil do Grupo

Situação desencadeadora- **Música Caçador de Mim.**

- Apresentação da Pesquisa, explicitando seus principais objetivos:
  - Frases freireanas sobre diálogos- apresentação simples (nome);
  - Dialogando comigo mesma (o): quem sou eu? Apontar experiências formativas e profissionais;
  - Construindo o perfil do Grupo. (com uma frase defina o grupo.);
  - Avaliação do encontro;
  - Encaminhamento: diálogo escrito (Síntese do Encontro);
  - Leitura do texto: HISTÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL.

**2º Círculo Investigativo dialógico - Dialogando com meu Curso e com o Estágio Curricular Supervisionado.**

**Objetivo:** Perceber qual é a identificação do/a estagiário (a) com o Curso de Pedagogia e as disciplinas que mais os aproximam da docência.

**Memória: vídeo** - Síntese do encontro anterior.

ACOLHIDA.

- Relação do texto e você- o que o texto me diz? Qual a relação existente entre o texto e o Diálogo entre eu e o meu Curso?
- Você e seu Curso; (Aproximação, escolha pelo Curso, identificação);
- Fale sobre a tua construção da identidade docente no Curso de Pedagogia. Quais as disciplinas que mais te aproxima do ser professor (a)?
- Encaminhamentos: dialogando com meu curso síntese escrita dos diálogos produzidos;
- Leitura do texto: Mito da Caverna (Releitura de Marilena Chauí).

### **3º Círculo investigativo dialógico - Dialogando com o/a orientador (a) de Estágio Curricular e a organização do Estágio Curricular na Universidade.**

**Objetivo:** perceber como os alunos (as) são inseridos (as) nas escolas de Educação Básica

**Texto ou vídeo.**

#### **Acolhida**

- Fale sobre como são preparados (as) para serem inseridos na escola campo;
- A Universidade Escuta a Escola de educação Básica para inserir seus estagiários (as)?
- Fale sobre o projeto de Estágio que a Universidade tem desenvolvido junto à Escola.
- Quais as condições dadas pela Universidade para realização do Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia?
- Como você tem sido preparado (a) para ser inserido (a) na Escola de Educação Básica?
- De que forma são acompanhados (as) pelos/as orientadores (as) de Estágio? Como se estabelece esse diálogo com o/a orientador (a)?

**Encaminhamentos:**

### **4º Círculo Investigativo dialógico - Dialogando com a Escola Campo de Estágio e o Professor regente.**

**Objetivo:** Perceber como os/as alunos (as) são vistos/as no cotidiano da Escola

***A conversa estabelecida entre o professor da escola campo e o estagiário é muito mais do que uma atividade rotineira de operacionalidade docente. É a possibilidade de aprendizagem, de trocas de experiência, crescimento mútuo com os percursos, com significações dadas a profissão e com as práticas pedagógicas, que foram surgindo no cotidiano e nas relações com a escola, sua comunidade e seu contexto.***

**Socorro**

**Lucena**

**Texto: Lugar de Estágio é na Escola...**

#### **Acolhida**

- Destaques do texto por meio de Imagem;

- Como são recebidos (as) pela escola;
- Como são recebidos pelos/as professores (as) regentes;
- Fale sobre a contribuição da Escola no processo de formação docente;
- Como a escola percebe a presença do Estagiário (a) em seu espaço e sua rotina diária?
- Relação entre o professor (a) experiente e o/a aluno (a) estagiário (a);
- Encerramento com a Leitura do texto.

### **Escola**

"Escola é...  
o lugar onde se faz amigos  
não se trata só de prédios, salas, quadros,  
programas, horários, conceitos...  
Escola é, sobretudo, gente,  
gente que trabalha, que estuda,  
que se alegra, se conhece, se estima.  
O diretor é gente,  
O coordenador é gente, o professor é gente,  
o aluno é gente,  
cada funcionário é gente.  
E a escola será cada vez melhor  
na medida em que cada um  
se comporte como colega, amigo, irmão.  
Nada de 'ilha cercada de gente por todos os lados'.  
Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir  
que não tem amizade a ninguém  
nada de ser como o tijolo que forma a parede,  
indiferente, frio, só.  
Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,  
é também criar laços de amizade,  
é criar ambiente de camaradagem,  
é conviver, é se 'amarrar nela'!  
Ora, é lógico...  
numa escola assim vai ser fácil  
estudar, trabalhar, crescer,  
fazer amigos, educar-se,  
ser feliz."

**Paulo Freire**

### **5º Círculo Investigativo dialógico - De volta para a Universidade.**

**Objetivo:** Analisar ações e as relações realizadas pela URCA/Curso de Pedagogia no sentido de aproximar a Universidade da Escola de Educação Básica dos anos Iniciais de ensino fundamental

#### **Acolhida**

#### **Trecho do Mito: Ao voltar ao subterrâneo da Caverna ...**

- Socialização dos Estágios, como acontece? (Onde? Quem participa?);
- Como acontece o retorno para as escolas dos registros e observações feitos no período de realização dos estágios?
- Falem sobre sua percepção do diálogo existente entre as instituições, considerando os momentos de Estágio Curricular Supervisionado?
- Registre no espaço o que você sugeriria para melhoria do Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia da URCA.
- Defina como se dá o diálogo entre escola e Universidade. ( **1 Frase**).
- Que sugestões você deixaria para Escola ou Universidade no sentido de contribuir para a realização dos Estágios no Curso de Pedagogia?

### **6º Círculo Investigativo Dialógico - Café com Freire. Avaliando os diálogos produzidos nos círculos Investigativos**

**Objetivo:** Avaliar os encontros realizados

- **Acolhida**
- Retrospectiva dos Círculos Investigativos; Retrospectiva- Filme em fotos;
- Leituras e releituras de mensagens freireanas;
- Avaliação do aluno e das alunas estagiário e estagiárias - Representação e significados em participar da pesquisa; Colcha de Retalhos;
- Entrega de Certificados.