

Imagens da Formação Docente

O Estágio e a Prática Educativa

Marilza Vanessa Rosa Suanno

Carlos Cardoso Silva

Luciana Freire Ernesto Coelho Pereira Sousa

João Henrique Suanno

o r g a n i z a d o r e s

Imagens da Formação Docente

O ESTÁGIO E A PRÁTICA EDUCATIVA



EDITORA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS

Presidente

Ivano Alessandro Devilla (Reitor)

Vice-Presidente

Everton Tizo Pedroso (Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação)

Coordenadora Geral

Elisabete Tomomi Kowata

Revisão Técnica

Danila Laiana da Silva Mello

Thalita Gabriele Lacerda Ribeiro

Projeto Gráfico e Capa

Felix Pádua

Revisão Geral

Marilza Vanessa Rosa Suanno

Conselho Científico

Dra. Karolina Martins Almeida e Silva (UFT/Ciências Biológicas)

Dra. Lorena Francisco de Souza (UEG/Geografia)

Dra. Maria de Lurdes Nazário (UEG/Letras)

Dr. Valtuir Moreira da Silva (UEG/História)

Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva (UEG/Educação)

Conselho Editorial

Carla Conti de Freitas (UEG)

Elizete Beatriz Azambuja (UEG)

Francisco Ramos de Melo (UEG)

Glauber Lopes Xavier (UEG)

Joana D'arc Bardella Castro (UEG)

Joelma Abadia Marciano de Paula (UEG)

Léo Carrer Nogueira (UEG)

Luciana de S. Ondei (UEG)

Luciana Rebelo Guilherme (UEG)

Maria Aurora Neta (UEG)

Murilo Mendonça Oliveira de Souza (UEG)

Simone de Magalhães Vieira Barcelos (UEG)

Thatiana Salgado (UEG)

Vanessa Cristiane S. Amaral (UEG)

Vandervilson Alves Carneiro (UEG)

Marilza Vanessa Rosa Suanno
Carlos Cardoso Silva
Luciana Freire Ernesto Coelho Pereira Sousa
João Henrique Suanno
[ORGANIZADORES]

Imagens da Formação Docente

O ESTÁGIO E A PRÁTICA EDUCATIVA



Anápolis/GO | 2019

© 2019, Editora UEG

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme decreto nº 1.825, de 20 de dezembro de 1907.

Catálogo na Fonte

Comissão Técnica do Sistema Integrado de Bibliotecas Regionais (SIBRE)
Universidade Estadual de Goiás

131 Imagens da formação docente: o estágio e a prática educativa /
Marilza Vanessa Rosa Suanno (Org.). Anápolis - Go: Ed. UEG,
2019.

492 p.

ISBN Impresso: 978-85-5582-059-5

ISBN E-book: 978-85-5582-062-5

1. Didática. 2. Ensino. 3. Estágio – Prática Docente. I. SILVA,
Carlos Cardoso II. SOUSA, Luciana Freire Ernesto Coelho Pereira .
III. SUANNO, João Henrique. IV. Título.

CDU 378

Esta obra foi impressa com recursos provenientes dos próprios autores. A exatidão das referências, a revisão gramatical e as ideias expressas e/ou defendidas nos textos são de inteira responsabilidade dos autores.



EDITORA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

Br-153 – Quadra Área – CEP: 75.132-903 Fone: (62) 3328-1181 – Anápolis -GO
www.editora.ueg.br / e-mail: revista.prp@ueg.br, editora@ueg.br

Dedicatória (*In memoriam*)

Aos(Às) professores(as) Valter Soares Guimarães, Verbena Moreira Soares de Sousa Lisita e Dulce Barros de Almeida, que enriqueceram a pesquisa e o ensino da área de Didática e Estágio da FE/UFG com generosidade, senso crítico e sensibilidade.

SUMÁRIO

- 11 PREFÁCIO
23 APRESENTAÇÃO

Parte I

- 33 O ESTÁGIO DO CURSO DE PEDAGOGIA
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS:
A CONSTRUÇÃO DOS CAMINHOS
Dalva Eterna Gonçalves Rosa
Luciana Freire Ernesto Coelho Pereira Sousa
- 57 TESSITURAS DA FORMAÇÃO
INICIAL E CONTINUADA
DE PROFESSORES POR MEIO DO ESTÁGIO:
AVALIAÇÃO, REGISTRO E DOCUMENTAÇÃO
NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Daniela da Costa Britto Pereira Lima
Nancy Nonato de Lima Alves
- 85 A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO EM ENSINO
FUNDAMENTAL DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO
NA PARCERIA COM O CEPAE-UFG
Vanessa Gabassa
Sônia Santana da Costa
Ataíde Felício dos Santos

- 129 DIDÁTICA COMPLEXA E PROJETOS DE TRABALHO
TRANSDISCIPLINARES NO ESTÁGIO CURRICULAR
OBRIGATÓRIO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL
Marilza Vanessa Rosa Suanno
- 161 CONFLUÊNCIAS DE RIOS: O ESTÁGIO NA
INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E PROJETO
CIRCENSE
Elzimar Pereira Nascimento Ferraz
Carime Rossi Elias
- 187 ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES,
JOVENS E ADULTOS: UMA EXPERIÊNCIA NA
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA
Maria Emilia de Castro Rodrigues
Carlos Cardoso Silva
- 209 FORMAÇÃO CONTINUADA POR MEIO DO ESTÁGIO
Valdeniza Maria Lopes da Barra
- 230 O ESTÁGIO REMUNERADO NÃO-OBRIGATÓRIO
NA FORMAÇÃO DOCENTE
Noêmia Lipovetsky

Parte II

- 263 DIDÁTICA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO:
CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NA FORMAÇÃO
DO PEDAGOGO
Noeli Prestes Padilha Rivas
Cristina Cinto Araujo Pedroso
Delma Rosa dos Santos Bezerra
- 279 ESTÁGIO COM PESQUISA: A ONTOGÊNESE
DE UM PROCESSO
Evandro Ghedin
- 305 ESTÁGIO E TRABALHO DOCENTE: ESTRUTURAS
DE DICOTOMIZAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA
Carlos Cardoso Silva
Amone Inácia Alves
- 327 A EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS E O ESTÁGIO
SUPERVISIONADO
Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
- 355 O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES
DA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES SOBRE O
TRABALHO COMO PRINCÍPIO ONTOLÓGICO E A
CONSTITUIÇÃO DO SER SOCIAL DO PROFESSOR
Marcos Jerônimo Dias Junior
Sandra Valéria Limonta Rosa

- 381 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA COMO ELEMENTO
FUNDAMENTAL À FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
ESTÁGIO E PIBID EM QUESTÃO
Miriam Fábria Alves
Jaqueline Araújo Civardi
Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar
- 405 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NUMA PERSPECTIVA
TRANSDISCIPLINAR: UMA ARTICULAÇÃO ENTRE O
ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A EDUCAÇÃO BÁSICA
Berenice Feitosa da Costa Aires
Joao Henrique Suanno
- 429 PROJETO INTEGRADOR NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES PEDAGOGOS: PENSAR COMPLEXO
SOBRE CIDADES SUSTENTÁVEIS
Kênia Abbadia Melo
Marlene Barbosa de Freitas Reis
Marilza Vanessa Rosa Suanno
Cláudio Pires Viana
Lucineide Maria de Lima Pessoni
Lindalva Pessoni Santos
- 449 CIÊNCIA, CIÊNCIAS HUMANAS E DOCÊNCIA –
FORMAÇÃO E CONTRADIÇÃO
Cristina Helou Gomide
Miriam Bianca Amaral Ribeiro
- 477 SOBRE OS AUTORES

PREFÁCIO

No contexto da privatização das instituições públicas que dominam o estado brasileiro, nesta segunda década do século XXI, assistimos ao avanço mercadológico das políticas alinhadas ao neoliberalismo, que pregam uma transformação nos cursos de licenciaturas e proclamam um ‘praticismo’ na formação profissional docente. Estão, assim, a ressuscitar o pragmatismo tecnicista que dominou a educação nos anos 70 do século passado. Investem contra os cursos de licenciatura de universidades compromissadas com uma formação de qualidade sócio - profissional, e proclamam que basta a formação prática, sem teoria e sem ideologia, dizem. Essas políticas são definidas pelos conglomerados financistas, empresários da educação, que se inserem nos aparelhos de estado, com destaque para os conselhos nacional e estaduais de educação, órgãos que elaboram as diretrizes curriculares nacionais e estaduais para a formação de professores. Esses conglomerados detém cerca de 70% dos cursos de licenciatura no país, sendo 88% destes em EaD.

Qual a concepção de professor, de profissional docente e de trabalho docente defendem?

Para os conglomerados financistas o professor é um simples técnico prático, com identidade frágil, executores dos scripts produzidos por agentes externos empresários/financistas do ensino, que elaboram o material e as atividades técnicas que são vendidas às secretarias municipais/estaduais de educação. A docência, por sua vez, é limitada a habilidades práticas, com ausência dos saberes da teoria pedagógica ou reduzida à prática; uma formação prática – sem ‘teoria’; com estatuto profissional precário: contratado por tempo determinado, sem direitos trabalhistas, descartável. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), descritas na deliberação 02/2015, expressam, em parte, essa concepção ao manter na estrutura dos cursos de licenciaturas as Práticas como Componentes Curriculares (PCCs). Sem se valer das pesquisas que evidenciaram o uso indiscriminado desse componente por parte das Instituições de Ensino (IES), que introduziram em seus currículos disciplinas e atividades que em nada guardam identidade com a formação docente. Nesse contexto, o Conselho Nacional de Educação (CNE) deixou brecha para a sanha praticista dos conglomerados. Outro exemplo dessa investida privatista/praticista pode ser conferido no Parecer que instrui a Deliberação 154/2017 do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo, dominado por representantes e defensores dos setores privatistas.

No dizer de Shiroma, Moraes e Evangelista (2013) as chances de extrair lucro da desqualificação dos trabalhadores, advindas de uma formação sucateada, abrem a oportunidade de negócio para os empresários da educação. A situação de instabilidade, precarização, terceirização e vulnerabilidade a que os educadores estão expostos aumenta o mercado de venda de consultorias, de certificação e promessas de empregabilidade. A escola que, na ori-

gem grega, designava o “lugar do ócio”, é transformada em um grande “negócio”.

Em oposição radical a essa concepção, entendemos que o professor é um profissional intelectual crítico – reflexivo e pesquisador de sua práxis e da práxis educativa que se realiza na escola e demais contextos nos quais se insere profissionalmente. (PIMENTA, 2002 e 2015; GHEDIN, OLIVEIRA, ALMEIDA, 2015). Um profissional que, por ter sólida formação teórica, consegue criar respostas aos desafios que encontra em sua práxis docente: considera o ato docente situado nos contextos escolares; com amplo e sólido conhecimento dos contextos social e político que envolvem o ensino; sobre as realidades onde vivem seus alunos; com conhecimentos da teoria da educação e da pedagogia em conexão com a *práxis* pedagógica docente, para analisar, compreender e criar procedimentos de ensino que assegurem as aprendizagens; para que sejam participantes ativos na reinvenção das práticas e das escolas; com sólida formação teórica que lhes permita compreender as realidades em que atua/atuará e propor coletivamente caminhos para assegurar as aprendizagens e o desenvolvimento de todos os alunos. Com sensibilidade social e humana e compromisso com a superação das desigualdades educacionais. E que, com vistas ao seu desenvolvimento profissional, necessita condições de trabalho com estatuto profissional, ou seja, quadro de carreira, ingresso por concurso e permanência.

E por quê valorizamos essa concepção do professor como um profissional intelectual crítico – reflexivo e pesquisador de sua práxis e da práxis educativa que se realiza na escola e demais contextos nos quais se insere profissionalmente?

Com vistas a empoderar os alunos, seus professores, suas escolas públicas, suas famílias para defenderem e fazerem nelas acontecer a educação pública emancipadora, partindo da consideração das desigualdades e elevando todos os alunos a uma condição de igualdade, para se manterem e atuarem na construção da sociedade democrática, justa, fraterna, superando as profundas desigualdades que o capitalismo constrói, determina e aprofunda desde sempre. E, portanto, se oponha à transformação do direito à educação em mercadoria, em bem individual de consumo, praticada com agressividade, cada mais voraz e mais refinada em seus métodos pelas corporações financeiras que cada vez mais estão se enraizando no estado brasileiro, em todos os níveis.

Que papel joga o estágio nesse contexto?

No discurso e nas ações dos privatistas o estágio assume relevância por ser, segundo eles, o lugar das práticas: de observar e reger aulas; *falta a 'prática' na formação de professores, onde há excesso de 'teorias'*, dizem; dizem ainda: *por isso os responsáveis pelos baixos índices de aprendizagens no Brasil é culpa dos professores mal formados*. Essa concepção foi formulada no início do século passado para as escolas normais, e se tornou predominante nos cursos de licenciaturas até os anos 70 daquele século. Concepção superada de há muito pelas pesquisas e pelas experiências de formação nas universidades. Essa concepção está presente nas ações dos financeiras que dominam atualmente o Ministério de Educação.

Em contraposição, para nós pesquisadores, coordenadores e docentes de licenciaturas, que se responsabilizam por supervi-

sionar os estágios, definir projetos que articulam as universidades e demais IESs às demandas das escolas públicas, que aproximam essas instituições procedendo à uma formação contínua dos professores das escolas e os professores das licenciaturas, a compreensão de estágio é radicalmente oposta.

O Estágio Curricular Supervisionado, conforme Pimenta (2012); Pimenta, Lima (2017); Lima (2012), contribui para a desconstrução de mitos e preconceitos, ao possibilitar que os estudantes tenham o seu olhar instrumentalizado com teorias que lhes permitam uma análise crítica fundamentada das situações do ensino em seus contextos.

Entendemos que o estágio se constitui como atividade teórica de conhecimento da *práxis* de ensinar realizada pelos docentes nas escolas públicas. Nesse sentido, podemos concebê-lo como eixo central e articulador do conjunto das disciplinas, as denominadas ‘teóricas’ e as ‘práticas’, pois entendemos que o curso de licenciatura é, necessariamente, teórico, no sentido de que ele prepara o estudante para compreender a *práxis* educativa e docente que são realizadas nas escolas.

Por isso deve ser iniciado no momento do ingresso dos estudantes nas licenciaturas e percorrer todo o curso, até o final. Sua finalidade é a de instrumentalizar teoricamente os estudantes estagiários para realizarem as leituras, análises, problematizações da *práxis* educativa que ocorrem nas escolas, nas salas de aula, nas atividades curriculares que são realizados pelos educadores nas escolas públicas. Para que o licenciado saia do curso de preparo para exercer a sua *práxis* profissional de professor, com vistas a proceder constantes leituras, análises, problematizações de sua própria *práxis* e da *práxis* educativa que o cerca, com a finalidade

de que em sua atuação colabore para as transformações necessárias para assegurar a emancipação humana e social de seus alunos, em sua atividade própria de ensinagem. (PIMENTA e ANASTASSIOU, 2002).

O conceito de práxis que assumimos se fundamenta no materialismo histórico – dialético. Nessa concepção, o conhecimento efetivamente se dá *na e pela* práxis. Para Marx, a *práxis* é a atitude (teórica e prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Portanto, não basta conhecer e interpretar o mundo teoricamente, é preciso transformá-lo (*práxis*). Portanto, a relação *teoria e práxis* é teórica e prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade humana, particularmente a atividade revolucionária; e teórica, na medida em que essa relação é consciente, pensada criticamente, refletida, conforme Vásquez, 1968. É a atividade teórica que possibilita que se estabeleça de modo indissociável o conhecimento crítico da realidade e o estabelecimento de finalidades políticas de transformação. Mas a atividade teórica não transforma a realidade, ela permite sentidos e significados para essa transformação que só se dá na *práxis*. Ou seja, na ação dos sujeitos historicamente situados. Por isso, é que afirmamos que os estágios nos cursos de formação de professores podem se constituir como atividade teórica que possibilita aos estudantes desses cursos, em sua futura *práxis docente*, transformarem a realidade do ensino nos contextos onde se situarem, contribuindo para a emancipação, conforme Freire (1979); Franco, Pimenta (2016).

Para ampliar essa compreensão, nos valemos das contribuições de Konder (1992, p. 115), quando afirma que “A *práxis* é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alte-

rá-la, transformando-se a si mesmos. É a *ação* que, para se aprofundar de maneira consequente, precisa da *teoria*; é a *teoria* que remete à *ação*, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os na *práxis*.” E Frigotto (1990) que reitera a *práxis* como “unidade indissolúvel de duas dimensões distintas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação (*práxis*) para transformar a realidade.”

E por quê centrar o estágio curricular na escola pública? Se não por outra razão, porque nela está concentrada cerca de 82% das matrículas da educação básica, atendendo em sua maioria a população de crianças e jovens carentes, que a política privatista brasileira insiste em manter excluída do processo humano – formativo escolar.

No nosso caso, para transformar as situações que fazem do ensino um instrumento da elite capitalista neoliberal dominante. Que o transforme em condição de emancipação das crianças e jovens oprimidos socialmente por essas elites, que buscam mantê-los nessa condição de explorados. Por isso, explicitamos que o professor que queremos formar é o profissional crítico reflexivo, pesquisador de sua *práxis* docente e da *práxis* que ocorre nas escolas. Para isso, o estágio pode instrumentalizá-lo teoricamente para que abrace essa perspectiva transformadora. Ou seja, para que nos estágios analise, compreenda, conheça, criticamente, desvele as teorias conservadoras que subjazem à *práxis* escolar. A pesquisa, nesse sentido, se constitui em método que instrumentaliza essa perspectiva. Por isso, formulamos a proposta de que o estágio seja realizado com e como pesquisa, nos cursos de licenciatura de modo a que façam “do campo da Educação Básica um espaço

de problematização, análise crítica e sistematização dos conhecimentos produzidos por seus agentes no enfrentamento dos problemas decorrentes da contradição que persiste entre a formação acadêmica recebida e a realidade da escola onde atuam”, conforme Romanowski; Martins (2015, p. 151).

Nessa perspectiva, é necessário que se considere a análise das condições de trabalho dos professores de Estágio Supervisionado e dos professores das escolas. A falta de um projeto de integração entre os componentes curriculares, de diálogo entre universidade e escola dificulta ou muitas vezes impede a *práxis* formativa e a *práxis* docente; uma *práxis* que seja transformadora das condições precárias que marcam a formação e o exercício da profissão docente na sociedade dominada pelos agentes privatistas financistas que visam diminuir cada vez mais o profissional docente, reduzindo-o a uma condição de ‘prático/pragmático’ que não precisa de ‘teorias’, dizem.

Os autores dos textos que compõem este livro com o sugestivo título *Imagens da Formação Docente: o Estágio e a Prática Educativa* mostram como a fertilidade dessas ideias, propostas e avanços fecundaram seus estudos, reflexões, análises, pesquisas e projetos de estágios que realizaram em diversos contextos – projetos pedagógicos dos cursos de pedagogia e das licenciaturas das áreas específicas, tanto nos anos iniciais do ensino fundamental, na educação infantil, ensino médio, na educação de jovens e adultos, quanto nos estágios para alunos trabalhadores, no projeto Institucional de Universidades públicas que se articula com as escolas e sistemas públicos de ensino, em espaços de educação não-formal. E, ainda, acrescentam um capítulo sobre os estágios profissionais não-curriculares, no qual procedem a uma análise crítica dos mesmos, evidenciando suas contradições, dentre as

quais assim se expressam seus autores: “O estágio remunerado não obrigatório na formação docente mostra que na organização do trabalho, na sociedade atual, há formas bastante escamoteadas de exploração, garantindo, das mais variadas maneiras, a extração da mais-valia e a obtenção do lucro”, ao fazer do estagiário mão de obra barata na lógica dos conglomerados financeiros, como expussemos anteriormente neste Prefácio.

Por isso, fortalecem e ampliam com novas reflexões, ideias e novas perspectivas, como por exemplo a da transdisciplinaridade na formação de professores polivalentes e na área de educação ambiental, as formulações sobre a centralidade dos estágios que tomam a pesquisa como método na formação docente e o conceito de *práxis transformadora* como eixo articulador da formação de professores.

Ampliam, assim, os saberes que tantos professores deste país vêm construindo sobre a unidade teoria-prática (*práxis*) nos estágios curriculares supervisionados.

Sou imensamente grata às Professoras Doutoradas Marilza Vanessa Rosa Suanno e Luciana Freire Ernesto Coelho Pereira Sousa e aos Professores Doutores Carlos Cardoso Silva e João Henrique Suanno, organizadores desta bela obra, a oportunidade de ler os seus textos e a confiança que em mim depositaram para prefaciá-la.

*Selma Garrido Pimenta*¹

São Paulo, 09 de outubro de 2017.

1 Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1965). Mestre em Educação: Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1979). Doutora em Educação: Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1985). Professora Titular Sênior da Faculdade de Educação da Universidade de

Referências

- ALMEIDA, M. I. e PIMENTA, S. G. *Estágios Supervisionados na Formação Docente*. São Paulo: Cortez, 2014.
- FRANCO, M. A. e PIMENTA, S. G. Didática Multidimensional: por uma sistematização conceitual. In: *Revista educação & Sociedade*, v. 37. Abr-jun. 2016:539 – 536.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, I. (Org). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez Ed. 1990: 70-90.
- GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E.S.; ALMEIDA, W.A. *Estágio com Pesquisa*. São Paulo. Cortez Ed. 2015.
- KONDER, L. *O futuro da Filosofia da Práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra. 1992.
- LIMA, M. S. L. *Estágio e aprendizagem da profissão docente*. Brasília: Liber Livro, 2012.
- PIMENTA, S. G. e LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*, São Paulo, Cortez Ed. 2004; 2017.

São Paulo - FE – USP. Professora Assistente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos. Coordena (em parceria) o GEPEFE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador desde 1989, junto ao programa de Pós-Graduação em Educação - FEUSP. Foi coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação na FE-USP (1997/99) e Diretora da FE-USP (2002 - 2005). Foi Pró-Reitora de Graduação da USP (2006 - 2009). Atuou como Membro do Comitê de Avaliação da área de Educação junto à CAPES (2001-2003). É Membro do GT Didática da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, do qual foi coordenadora (1996 - 1999) e representou-o como Membro do Comitê Científico da ANPED (por quatro anos). Pesquisadora 1 A CNPq. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4782583303619681>.

PIMENTA, S. G. e ANASTASIOU, L. M. G. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo. Cortez Ed. 2002.

PIMENTA, S. G. *O Estágio na Formação de professores: unidade teoria e prática?* 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Técnicas de estudo para além da dimensão do fazer. *Novas Tramas para as técnicas de ensino e estudo*. 1ed. Campinas: Papirus, 2015, v. 1, p. 133-152.

SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M; EVANGELISTA, O. *Política Educacional*. São Paulo: DP&A Editora, 2000.

VÁSQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

APRESENTAÇÃO

O livro *Imagens da formação docente: o estágio e a prática educativa* apresenta reflexões, experiências e pesquisas sobre o estágio e formação de professores encontra-se composto por dezesseis capítulos organizados em duas partes, sendo que a primeira parte contém capítulos produzidos por professores(as) orientadores de estágio do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás - UFG e, a segunda parte é composta por capítulos escritos por docentes-pesquisadores da Universidade Estadual de Goiás – UEG e convidados de outras instituições, sendo elas: Universidade de São Paulo – USP (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/DEDIC); Universidade de Brasília – UnB; Universidade Federal do Amazonas – UFAM (Instituto de Ciência Exatas e Tecnologia); Universidade Federal do Tocantins – UFT; Centro de ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE/UFG; Instituto de Matemática e Estatística/UFG; Instituto de Ciências Biológicas/UFG e Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esportes do estado de Goiás.

Dalva Eterna Gonçalves Rosa e Luciana Freire Ernesto Coelho Pereira Sousa abrem a parte I do livro com o capítulo *O estágio do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás: a construção dos*

caminhos e dão a conhecer a proposta de estágio do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, buscando reconstruir o percurso que a constituiu, de modo a compreendê-la, tal como é concebida atualmente. Essa proposta nasce das reflexões e dos estudos de um grupo composto de dez professores de didática e prática de ensino que, no final dos anos de 1990, buscaram uma identidade para as práticas desenvolvidas nessa área, com vistas a potencializar a melhoria da formação do professor da educação básica. Foi teoricamente influenciada por um movimento de resignificação da formação do professor com a divulgação de literatura estrangeira oriunda de Portugal, Espanha, França, Estados Unidos e fortalecida pelos estudos brasileiros relacionados à sala de aula, à interdisciplinaridade, à produção do saber didático e à formação do professor, como enfoque norteador dos estágios supervisionados.

Em *Tessituras da formação inicial e continuada de professores por meio do estágio: avaliação, registro e documentação na educação infantil* Daniela da Costa Britto Pereira Lima e Nancy Nonato de Lima Alves abordam uma experiência desenvolvida por uma das autoras com estudantes de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás (UFG) que estavam desenvolvendo o estágio curricular obrigatório e de formação continuada de docentes de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) no ano de 2014. O objetivo foi registrar as percepções desses docentes e discentes acerca da avaliação de crianças de 0 a 5 anos e verificar como são feitos os registros e a documentação pedagógica desse processo. A pesquisa consistiu na análise dos depoimentos e registros elaborados por estudantes da formação inicial e pelas professoras do CMEI durante a formação continuada, na qual foram desenvolvidos estudos e práticas de avaliação.

Vanessa Gabassa, Sônia Santana da Costa e Ataíde Felício dos Santos no capítulo intitulado *A experiência do estágio em ensino fundamental da Faculdade de Educação na parceria com o Cepae-UFG* abordam a experiência de estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás desenvolvido junto ao Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), antigo Colégio de Aplicação desta mesma universidade. Trata da experiência de estágio realizada nos anos iniciais do Ensino Fundamental no período de 2011 a 2015, com base na leitura e análise dos relatórios de estágio elaborados pelas estudantes do curso de Pedagogia e também nos relatórios de avaliação realizados a cada semestre junto à equipe do CEPAE, sintetizados a partir de reuniões coletivas entre professora orientadora, professores supervisores e estagiárias.

No capítulo *Didática complexa e projetos de trabalho transdisciplinares no estágio curricular obrigatório nos anos iniciais do ensino fundamental* Marilza Vanessa Rosa Suanno visa apresentar concepção, projetos e experiências desenvolvidas no estágio supervisionado obrigatório realizado nos anos iniciais do ensino fundamental, do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás - UFG. Esse apresenta interfaces entre complexidade, transdisciplinaridade, projeto de trabalho e inovações didático-pedagógicas-formativas. Compreende que o conhecimento se constrói por meio de uma tessitura pedagógica complexa, auto-eco-organizadora, nascida nos interstícios da (inter)subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo e de uma pluralidade de práticas, espaços, tempos e modos de aprender, ensinar e pensar.

Carime Rossi Elias e Elzimar Pereira Nascimento Ferraz no capítulo *Confluências de rios: o estágio na intersecção entre univer-*

cidade e projeto circense apresentam que o estágio supervisionado do curso de Pedagogia pode ser considerado um componente curricular aglutinador de diferentes áreas do conhecimento e canal de mediação entre a formação teórica e prática do estudante. Dentre os aspectos constituintes do estágio podemos destacar as relações entre as instituições envolvidas. Este texto apresenta o estágio do curso de Pedagogia na sua relação com um campo educativo formal, mas não convencional: o Circo Laheto, uma organização da sociedade civil.

No capítulo *Estágio na educação de adolescentes, jovens e adultos: uma experiência na formação inicial e continuada* Maria Emilia de Castro Rodrigues e Carlos Cardoso Silva abordam sobre as ações de formação inicial e continuada desenvolvidas no decorrer do estágio do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás – FE/UFG, em anos iniciais do ensino fundamental na educação de adolescentes, jovens e adultos (EJA), em escolas campo de estágio da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME de Goiânia). Formação inicial e continuada que toma a escola como locus de reflexão teórico-prática na construção de conhecimentos, práticas e princípios norteadores do fazer-pensar docente.

Em *Formação continuada por meio do estágio* Valdeniza Maria Lopes da Barra aponta que a formação continuada de professores também pode ser efetivada no desenvolvimento do estágio, neste caso, curso de Pedagogia. A premissa é a de que o estágio atua na via dupla da formação inicial, alunos do curso de Pedagogia e também na formação continuada dos professores do campo. A experiência de que aqui se trata foi ensaiada de 2009 a 2012, tendo se tornado em 2013, proposta piloto de formação

continuada via estágio em escola pública da rede municipal de Goiânia. Esta reconhece que o estágio está na intersecção entre a universidade e a escola básica, entre a formação e a atuação e, neste sentido, encontra afinidade com estudos de Moura (1999), Pimenta e Lucena (2012), Calderano (2013).

Noêmia Lipovetsky no capítulo *O estágio remunerado não obrigatório na formação docente* analisa que na organização do trabalho, na sociedade atual, há formas bastante escamoteadas de exploração, garantindo, das mais variadas maneiras, a extração da mais-valia e a obtenção do lucro. Neste sentido, investiga-se em que medida os estágios não obrigatórios remunerados do curso de Pedagogia, contribuem com esse processo de exploração. Tal pesquisa justifica-se pela necessidade de explicitar de que forma tem se dado, por meio da experiência de estágio, a relação entre a formação na universidade e a atuação no mundo do trabalho, configurando-se a subserviência da primeira instância ao mercado.

A parte II da obra é inaugurada por Noeli Prestes Padilha Rivas e Cristina Cinto Araujo Pedroso que no capítulo *Didática e estágio supervisionado: convergências e tensões na formação do pedagogo* tratam da importância do estágio como espaço privilegiado de formação do pedagogo e, de maneira mais específica, discute um programa de estágio ancorado na disciplina de Didática, procurando favorecer a compreensão do futuro professor acerca da profissionalidade docente.

O capítulo *Estágio com pesquisa: a ontogênese de um processo* produzido por Evandro Ghedin a apresenta a intersecção estágio-pesquisa como condição do desenvolvimento profissional e articulação da identidade docente no processo de formação inicial de professores, se constituindo como instrumento epistemológico,

teórico e metodológico e modelo alternativo-inovador nas licenciaturas, constitutivo à autonomia intelectual, profissional e da identidade docente. Fundamenta-se nos conceitos de professor reflexivo e pesquisador, que lhe dão suporte epistemológico e metodológico. A pesquisa apresentada teve por objetivos: (1) sintetizar as perspectivas teórico-epistemológicas apresentadas na literatura da área que discute a formação do professor reflexivo-pesquisador como fundamentação articuladora do *estágio-pesquisa* na formação inicial de professores; (2) estudar os procedimentos adotados e propostas de cursos de formação inicial de professores tendo em vista sua avaliação, compreensão da prática instituída e aprofundamento da formação; (3) refletir e propor o desenvolvimento de práticas pedagógicas para a formação inicial de professores articulando estágio com pesquisa, tendo como referência a literatura da área e propostas em desenvolvimento para a formação do professor-pesquisador.

Carlos Cardoso Silva e Amone Inácia Alves no capítulo *Estágio e trabalho docente: estruturas de dicotomização entre teoria e prática* apresentam uma análise bibliográfica sobre a prática de Estágio em tempos de política neoliberal e de divisão do saber docente entre quem pensa e executa a educação. Mostrar-se-á que, por mais pensada que seja a formação docente, os estagiários encontram-se à mercê de práticas formativas que desconsideram suas próprias contradições, começando pelo próprio currículo, que demarca esses espaços divisórios.

A epistemologia da práxis e o estágio supervisionado, capítulo produzido por Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva trata da formação de professores e busca compreender perspectivas que possam contribuir com a relação teoria e prática na atividade pedagógica do docente, e o momento do estágio é singular para

tal processo. As indagações e pesquisas sobre caminhos para encontrar um significado e um modo para o estágio como instância articuladora no processo de formação do professor são constantes. No entanto, ainda há dúvidas quanto à organização e efetivação do estágio, bem como sua função na dinâmica desse processo.

Marcos Jerônimo Dias Junior e Sandra Valéria Limonta Rosa no capítulo *O estágio na formação dos professores da educação básica: reflexões sobre o trabalho como princípio ontológico e a constituição do ser social do professor* apresentam uma reflexão sobre o estágio na formação de professoras e professores da Educação Básica entendido como uma atividade que pode dialeticamente unificar formação e trabalho, este último compreendido como princípio ontológico da constituição do ser social do professor. Entendemos que o estágio não é uma atividade educativa que prepara para o trabalho futuro, mas que é trabalho, e como tal, possui caráter ontológico.

No capítulo *A relação teoria e prática como elemento fundamental à formação de professores: estágio e PIBID em questão* Miriam Fábria Alves, Jaqueline Araújo Civardi e Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar apresentam a necessidade de compreender a formação inicial de professores no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e do estágio curricular obrigatório nos faz retomar reflexões sobre as possíveis contribuições da relação teoria e prática no processo formativo desses profissionais. Para tanto, fizemos uma análise dos documentos oficiais que balizam o estágio curricular obrigatório de cursos de licenciatura e do Pibid na formação inicial do futuro professor. Além disso, nos apropriamos das respostas de um questionário elaborado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e que foi enviado aos envolvidos no Pibid.

Evidenciamos ao longo do nosso texto que ao aliar o trabalho docente à produção de resultados quantitativos, ao treinamento, às avaliações de larga escala e demais ações do gênero marcasse uma capacitação meramente instrumental.

Berenice Feitosa da Costa Aires e João Henrique Suanno *A Educação Ambiental numa perspectiva transdisciplinar: uma articulação entre o estágio curricular e a Educação Básica apresentam uma* investigação de estágio pós-doutoral desenvolvida no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, sob a supervisão do prof. Dr. João Henrique Suanno – Ph.D. É também vinculado à Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC, ao Grupo de Pesquisa em Rede Internacional Investigando Escolas Criativas e Inovadoras, cadastrado no Diretório de Grupo de Pesquisa no Brasil (DGP/CNPq). Visa apresentar e discutir os resultados de um trabalho inovador, desenvolvido em Projetos Transdisciplinares de Educação Ambiental (EA) do Estágio Curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás (UFG), desenvolvido na Escola Municipal João Paulo I, em Goiânia, GO.

O artigo *Projeto Integrador na Formação de Professores Pedagogos: Pensar Complexo sobre Cidades Sustentáveis* produzido por Kênia Abbadia Melo, Marlene Barbosa de Freitas Reis, Marilza Vanessa Rosa Suanno, Lindalva Personi Santos, Claudio Viana e Lucineide Maria de Lima Personi apresenta um projeto integrador que articulou disciplinas do curso de Pedagogia em torno do metatema cidades sustentáveis e teve o estágio curricular obrigatório nos anos iniciais do Ensino Fundamental como eixo articulador. O Projeto contou com a parceria de professores e disciplinas do sétimo e oitavo períodos do Curso: a) Literatura Infantil; b)

Educação e Diversidade e c) Gestão Escolar, além da participação ativa da escola campo de estágio e dos(as) estagiários(as).

O capítulo *Ciência, ciências humanas e docência: formação e contradição* Cristina Helou Gomide e Miriam Bianca Amaral Ribeiro registram as primeiras reflexões produzidas pelas pesquisas em andamento “Da noção de Ciências à concepção de Ciências Humanas”, e “Comemorações e datas históricas – mudanças e permanências na cultura histórica e história ensinada”. Aqui tratamos a formação para docência enquanto acesso e problematização do conhecimento científico socialmente e historicamente produzido pela humanidade. Essa aproximação entre ciência e docência se faz através das contradições entre o conceito de ciência, desde sua instalação como problemática da modernidade, e neste caso, especialmente as Ciências Humanas até as relações com as salas de aula, de onde emergem as visões de mundo e de conhecimento hegemônicas pelo senso comum. Para essa reflexão, compusemos o texto em duas etapas, articuladas, tratando, em primeiro lugar, do conceito de ciência e posteriormente, discutimos essas noções como foram apresentadas pelos(as) alunos(as) do curso Pedagogia da UFG e da PUC/GO.

Professores, pesquisadores e acadêmicos encontrarão nessa obra reflexões sobre caminhos construídos e em construção em estágios curriculares na formação de professores e em face aos desafios de uma sociedade complexa e em crise.

Marilza Vanessa Rosa Suanno

Carlos Cardoso Silva

Luciana Freire Ernesto Coelho Pereira Sousa

João Henrique Suanno

Organizadores

O ESTÁGIO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS: A CONSTRUÇÃO DOS CAMINHOS

Dalva Eterna Gonçalves Rosa
Luciana Freire Ernesto Coelho Pereira Sousa

Introdução

Compreender a proposta de estágio do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, tal como é concebida atualmente, requer um percurso pelos caminhos constituintes dessa proposta, que nasce das reflexões e dos estudos de um grupo composto de dez professores de didática e prática de ensino da faculdade que, no final dos anos de 1990, buscaram uma identidade para as práticas desenvolvidas nessa área, com vistas a potencializar a melhoria da formação do professor da educação básica.

Diante de um cenário internacional e nacional permeado por profundas transformações econômicas e sociais, cujos resultados têm sido o agravamento da exclusão social, a Universidade se vê obrigada a repensar o seu papel, a rever seus projetos político-pedagógicos, afinando-os às novas exigências de profissionalização e à legislação educacional (LDB n. 93.94/96). A partir de meados dos anos de 1990 houve no Brasil um movimento de ressignificação da formação do professor com a divulgação de literatura estrangeira, oriunda de Portugal (NÓVOA, 1992), Espanha (CONTRERAS, 1997; SACRISTAN, 1999; CONTRERAS, 2002), França (TARDIF, 2002; CHARLOT, 2002), Estados Unidos

(SCHON, 1992; ZEICHNER, 1998). As tendências trazidas por essa literatura, mesmo apresentando diferentes metáforas (professor reflexivo, intelectual crítico, professor pesquisador) guardam alguns traços comuns: ruptura com a perspectiva de aplicação da teoria à prática, destaque à reflexão e à produção de saberes pelos professores frente aos desafios de sua atuação; ênfase à chamada “epistemologia da prática” como via de melhorar a formação.

Essa tendência formativa fortalecida pelos estudos relacionados à sala de aula (ANDRÉ, 1994; OLIVEIRA, 1993), à interdisciplinaridade (FAZENDA, 1991, 1997) e à produção do saber didático e sua ressignificação na formação do professor (PIMENTA, 1994, 1997, 1999) tornou-se bastante presente nos cursos de formação docente no país, como enfoque norteador principalmente dos estágios supervisionados.

Pensar o estágio passou a ser, então, uma tarefa compartilhada com estes teóricos, os quais à ocasião, refletiam sobre a formação de professores, sobre a pesquisa e influenciaram aquele grupo na constituição da proposta de estágio da Faculdade de Educação da UFG, tanto pelo estudo de suas produções acadêmicas quanto pelo fato de alguns destes orientarem teses de professores do referido grupo.

As discussões emergentes sobre a formação de professores no momento histórico da concepção da proposta trazem, em seu seio, as ideias preconizadas por Antônio Nóvoa (1992), ao estabelecer os professores como “produtores de sua profissão”. A influência desse autor veio como forma de pensar a formação de professores não como uma atividade exclusivamente acadêmica, centrada em disciplinas e currículos, mas de pensá-la também no terreno da produção da profissão docente.

De acordo com Nóvoa (1992), mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional. Nesse sentido, deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que contribua para o desenvolvimento do pensamento autônomo dos professores.

Nas palavras de Guimarães (2004, p. 30) estávamos entendendo,

juntamente com significativo segmento de profissionais que atuam na formação de professores, que a referência para a discussão de quais requisitos profissionais constituem o ser professor hoje deve ser buscada na prática profissional desenvolvida nas escolas, estabelecendo-se relações entre os conhecimentos e desafios aí surgidos e a formação.

Com base nesse entendimento, o estágio é compreendido como espaço fundamental da formação de professores, espaço de construção e reconstrução de práticas e lócus privilegiado de reflexão dos estudantes, os quais passam a vivenciar e a refletir sobre os processos educativos, inseridos nos cenários dessas práticas.

Sob esse prisma institui-se como uma das ações formativas que possibilita a relação entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático e se ancora na compreensão do potencial da pesquisa para a construção do protagonismo e a autonomia dos sujeitos envolvidos no processo educacional. (ANDRÉ, 1994, 1995, 1997; CUNHA, 1996; LISITA, 2006, p. 35). Desse modo, o desenvolvimento do pensamento autônomo dos estagiários no

projeto de estágio da FE-UFG é estimulado a partir da vivência de práticas pedagógicas e da problematização dessas práticas, tendo a pesquisa como método de formação e de desenvolvimento de postura e habilidades investigativas. O estágio, portanto, representa um espaço de compreensão e problematização da realidade observada, fundamentada nos estudos teóricos produzidos no campo educacional.

Como forma de especificar essa atividade de pesquisa que se configura no espaço de observação e vivência de práticas educativas, recorre-se às discussões de Perez Gomez (1992, p. 112), quando afirma que “a prática reflexiva exige um novo modelo de investigação, no qual tenha lugar a complexidade do real” e de Zeichner (1992), ao defender a relevância de se desenvolver, por meio da formação de professores, a capacidade de examinar a prática e aprender com ela, de modo a incluir um olhar sobre as dimensões sociais e políticas do seu trabalho. Essa ideia foi incorporada à proposta de estágio, visto que aos estagiários é conferida a possibilidade de refletir sobre o contexto escolar, sobre a prática observada e desenvolvida. Assim, eles passam a vivenciar o cotidiano da escola como campo de estágio, a problematizar e investigar a prática pedagógica dos professores, bem como a própria prática desenvolvida de forma compartilhada, como atividade formativa.

Destarte, apoiada nas ideias de Contreras (1997) de que a reflexão e a pesquisa devem envolver um componente crítico, a proposta de estágio passa a ser delineada e ganha contornos próprios, os quais podem ser visualizados por meio da compreensão do estágio como atividade teórica e prática (PIMENTA, 1994) e a pesquisa como mediadora da formação docente. Foi considerado também o pensamento de Imbernón (1997) e de Pimenta (1999),

na definição da importância da instituição de trabalho (escola) para o desenvolvimento profissional de seus professores, e produção de conhecimentos, por meio de estudos e pesquisa.

Por essa razão, paralelo às atividades de estágio, é proposto o desenvolvimento de um projeto de extensão denominado Prática de Ensino e Formação Continuada de Professores (1995), com vistas a estabelecer vínculos entre a formação inicial e continuada, beneficiar o campo de estágio com essa ação, que toma como referência as necessidades formativas dos professores supervisores, oriundas dos dilemas da escola e da prática educativa e, com isso, melhorar o curso de Pedagogia. Os encontros eram quinzenais e tinham duração de duas horas. Envolviam professores das escolas, campo de estágio, diretores, coordenadores, alunos estagiários, professores de estágio da Faculdade de Educação-UFG e outros professores universitários convidados, em decorrência das temáticas em estudo.

As discussões procuravam contemplar as três dimensões sugeridas por André (1989, p. 34-35) no estudo do cotidiano da escola:

A institucional que age como mediação entre a práxis social e o que acontece no interior da escola [...] o processo de interação *na sala de aula* que envolve mais diretamente professores e alunos, mas que incorpora a dinâmica escolar em toda sua totalidade e dimensão social [...] e a *história de cada sujeito* manifesta no cotidiano escolar [...].

Entendemos que todos os professores são sujeitos da história, construtores intelectuais, portanto, capazes de realizar reflexões, análises e elaborações sobre os aspectos institucionais, a sala

de aula e sobre si próprios enquanto sujeitos. Porém, isso requer condições favoráveis e, dentre elas, situam-se os referentes conceituais que possibilitam a reorganização e verticalização do conhecimento e o interesse de participar de um projeto de formação continuada, como espaço privilegiado de trocas e produções de conhecimento sobre o cotidiano da escola.

Na proposta de estágio para o curso de Pedagogia da FE-UFG, a escola passa a ser o lócus privilegiado para observação, problematização e reflexão da prática desenvolvida pelos professores e estagiários, na perspectiva de uma práxis criadora. A práxis é aqui compreendida, conforme Vásquez (1968, p. 241), como “atividade teórico-prática; ou seja, 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”.

Enfatiza-se, nessa proposta, a finalidade didática da pesquisa. Se a pesquisa científica visa à produção de novos conhecimentos, mediante critérios específicos de objetividade, originalidade, validade e legitimidade, junto à comunidade científica, a pesquisa com propósitos didáticos, além de propiciar acesso aos conhecimentos científicos, possibilita ao professor assumir um papel ativo no seu próprio processo de formação e incorporar uma postura investigativa que acompanhe continuamente sua prática profissional. (ANDRÉ, 1994).

Desse modo, a referida proposta, objetivando preparar o futuro professor para desvelar a complexidade da instituição formativa e do trabalho docente, contempla os seguintes aspectos:

- **Apreensão da realidade da escola como campo** – objetiva a compreensão, a descrição e a análise do cotidiano escolar;

- **Elaboração do projeto de ensino e pesquisa** – a partir da problematização das situações vivenciadas, definir o tema do projeto de ensino e pesquisa. A elaboração do projeto implica preparação teórica, em especial a respeito de conhecimentos básicos de pesquisa, com o objetivo que o aluno desenvolva atitude investigativa;
- **Desenvolvimento do projeto de ensino e pesquisa** – execução da proposta de ensino na escola como campo, envolvendo os aspectos descritos;
- **Relatório final do estágio** – apresentação da intervenção docente na escola campo que evidencie a compreensão da realidade escolar e as contribuições de todo o processo de investigação para a construção pessoal e coletiva da formação docente.

Conhecendo os caminhos do estágio

O estágio do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG tem como objetivo principal criar espaço de estudo, pesquisa e construção de conhecimentos da profissão docente, com base na realidade da Educação Básica: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, vivenciando processos de investigação e ação pedagógica, no campo de estágio. Nesse sentido, constitui-se como espaço fecundo de coleta e produção de dados que passam a contribuir com o processo de formação dos estagiários no exercício de atividades de pesquisa e da prática docente refletida coletivamente.

Inicia-se pela apreensão da realidade da escola como campo ou instituição educativa concedente no seu contexto, objetivando

a descrição, a compreensão e a análise do cotidiano escolar e do ensino, todas ancoradas em referencial teórico estudado no curso.

A inserção do estudante no universo do estágio, acompanhado pelo professor orientador, constitui, nesse primeiro momento, uma prática muitas vezes desconhecida para um grande número de alunos do curso. Embora muitos já exerçam a profissão docente, mesmo antes de concluírem a graduação, esse momento parece ser novo na vida dos estagiários, pois há uma intencionalidade educativa nesse processo de orientação direta e contínua, que o diferencia da prática rotineira. O que se pretende com essa inserção no campo de estágio é promover a apreensão da realidade que se descortina diante dos atores naquele espaço. Mas como apreender essa realidade? Tomando-a como ponto de partida para a busca de uma compreensão que fuja de conclusões apressadas e superficiais, por meio de leituras que possibilitem ao mesmo tempo ampliar e tornar cada vez mais densa a interpretação e a análise dessa realidade, estabelecendo nexos com o contexto social.

Quais ações são desenvolvidas para que os estagiários possam descrever, compreender e analisar o cotidiano do campo observado?

Para conhecer a realidade do campo de estágio, os instrumentos da pesquisa qualitativa, tal como descritos por Lüdke e André (1986), orientam as ações dos estagiários na coleta, organização e análise dos dados. Faz-se nesse período a análise de documentos, tais como Diretrizes Curriculares, Proposta das Redes Públicas de educação, Projeto Político-Pedagógico da instituição, planos, programas e projetos desenvolvidos, prontuário, dossiê dos alunos, fichas de observação e avaliação, diários de campo, entre outros documentos que fazem parte da vida da instituição como campo de estágio.

Segundo Lüdke e André (1986), a análise documental é uma técnica importante em pesquisas qualitativas, pois complementa informações obtidas por outras técnicas. Reconhecendo que os documentos foram elaborados por alguém ou por instituição, que os produziu visando a algum objetivo e a algum tipo de uso prático, a análise documental assume a característica de enriquecer os dados, possibilitando o contraste do que foi encontrado na fala e na prática de docentes formadores e o que prevê os documentos que regem a Educação Básica. Pois o objetivo da análise documental é exatamente, confrontar os documentos e, conseqüentemente, os seus objetivos e as suas funções, com o que realmente é efetivado na prática educacional estudada.

Nesse sentido, o que se pretende inicialmente é construir dados do campo de estágio em Educação Básica para subsidiar o conhecimento relativo aos seus aspectos político, socioeconômico, administrativo, físico e pedagógico. Espera-se, portanto, que o estagiário venha a conhecer o campo de estágio, compreenda a sua organização e o seu funcionamento administrativo-pedagógico.

Da análise de documentos, os estagiários passam a uma etapa seguinte, ainda para apreensão da realidade, que se concretiza com a observação, descrição e análise do cotidiano educacional, que por sua vez contribui para compreensão do trabalho docente, em suas várias dimensões e em seus fundamentos teórico-práticos.

Lüdke e André (1986, p. 25) alertam sobre o caráter científico da observação. Ressaltam que “as observações, de certa forma, acabam por ser pessoais, ou seja, são influenciadas por vários fatores, como: história de vida, bagagem cultural, grupo social a que pertence, aptidões e predileções”. Porém, há que se considerar que a

observação, embora carregada de viés pessoal, é uma ação controlada e sistemática, sendo assim um instrumento de investigação científica válido e muito utilizado nessa etapa do estágio. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 25) “a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador” garante esse caráter científico ao instrumento “observação”. Vale lembrar que o professor orientador e os estagiários discutem sobre a observação a ser realizada e definem *o que observar, porque observar, quando observar e com que objetivo observar*, definindo, desta forma, o objeto e o foco da observação, cabendo também, neste momento, determinar o grau de envolvimento do observador que, no caso dos estágios, assume o papel de observador participante.

Embora o envolvimento e a participação dos estagiários em algumas atividades realizadas no universo observado sejam inevitáveis, eles precisam exercitar a escuta, aprender a fazer registros descritivos, educar o olhar separando o que é relevante do que é trivial, captando todas as tonalidades que compõem o espectro educativo. O que se procura nessa etapa é um mínimo de afastamento para apreensão dos processos educativos que se configuram na realidade observada e a possibilidade de registro dessas observações.

Assim, os dados provenientes dessa observação são registrados, sistematizados, analisados, problematizados e, por sua vez, representam elementos que informam os projetos de ensino-aprendizagem ou outras ações educativas a serem desenvolvidas no campo de estágio, pois a realidade do campo também impõe determinadas práticas e definem o rumo do estágio, com vistas a proporcionar a unidade teoria e prática.

A próxima etapa desenvolvida no estágio do curso de Pedagogia da FE-UFG diz respeito à elaboração do projeto de ensi-

no-aprendizagem e pesquisa. Com base na problematização das situações vivenciadas, o estagiário – que geralmente trabalha em dupla – define, juntamente com o professor regente da sala-espaço observado, o tema do projeto de ensino-aprendizagem e de pesquisa a serem desenvolvidos. A elaboração dos projetos implica preparação teórica, a respeito de conhecimentos básicos de pesquisa, com o objetivo de que o aluno desenvolva atitude e habilidades investigativas e didáticas.

Cabe ao estagiário e ao professor orientador, problematizar, debater e analisar teoricamente as práticas pedagógicas observadas na instituição de ensino e, ouvido o professor-supervisor de estágio, elaborar os projetos de ensino-aprendizagem e de pesquisa, considerando a realidade observada e os problemas levantados, concluindo com a definição de práticas pedagógicas que possam interferir diretamente nessa realidade, o que coloca o estagiário na condição de produtor de sua profissão, conforme sugere Nóvoa (1992).

A elaboração e o desenvolvimento dos projetos de ensino-aprendizagem e de pesquisa configuram um momento importante do estágio, pois, para fazê-lo, o estagiário precisa recorrer aos fundamentos teóricos estudados ao longo do curso e confrontá-los com a realidade observada. Essa etapa do estágio representa um momento de aguçada reflexão por parte dos estagiários que necessitam buscar respostas às questões problematizadas, no campo da pesquisa, e realizar mediações pedagógicas coerentes, no que se refere ao ensino-aprendizagem.

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico

acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 1-2).

Assim, a atividade de escrita, leitura, reescrita, acompanhadas *pari passu* pelo professor orientador de estágio culmina na produção do projeto de pesquisa sobre a temática escolhida com base nas observações, bem como no projeto de ensino-aprendizagem que irá orientar as atividades a serem desenvolvidas no campo de estágio. Fica evidente que não se trata de planejar aulas ou atividades aleatórias apenas para cumprimento do exercício da docência, como obrigação do estágio, mas de um momento profícuo de produção acadêmica orientada por subsídios da pesquisa qualitativa.

Os projetos de ensino-aprendizagem e de pesquisa, portanto, são delineados no seio da realidade observada e passam a definir o rumo da atuação dos estagiários em cada campo de estágio. Essa prática se constitui como um momento de construção coletiva, no qual os sujeitos do processo educativo – professores e alunos – participam ativamente, pois se faz necessário que aconteça uma articulação entre as atividades propostas e aquilo que os alunos da Educação Básica, de algum modo, precisam aprender e

compreender, relacionando sempre a vivência que estes já trazem do seu cotidiano, de sua experiência social, ampliando e sistematizando conhecimentos.

A docência é compreendida como base da formação profissional. É, portanto, o fio condutor do processo e requer conhecimento específico do conteúdo e conhecimento pedagógico articulado à dimensão política, que envolve o trabalho do professor.

O trabalho docente é um trabalho intelectual; requer autonomia e consciência crítica para analisar o que acontece com o ensino (dentro e fora da sala de aula) e o modo como o contexto social mais amplo se relaciona com a função social do trabalho docente, tendo como horizonte finalidades educativas pretendidas e sua concretização, pois o ensino é uma atividade teórico-prática transformadora da realidade. (LISITA, 2006, p. 34).

A elaboração do projeto de pesquisa, com base na problematização das situações vividas, implica a preparação teórica, em especial a respeito dos conhecimentos básicos da pesquisa educacional. “Porque pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos em seu próprio processo de vida” (GATTI, 2002, p. 12). Esse processo de elaboração de projeto corporifica, portanto, um exercício de diálogo crítico que o estagiário – futuro professor – precisa aprender a desenvolver em relação à realidade da profissão. Para o planejamento da pesquisa e a definição dos elementos constitutivos do projeto (O tema de investigação, a formulação do problema, a

justificativa, a base teórica, os objetivos, a metodologia, o cronograma e as referências), buscou-se a fundamentação em Lüdke e André (1986), Alves (1991), Deslandes (1994), Luna (2002).

As atividades planejadas e desenvolvidas no campo de estágio buscam atingir os objetivos propostos no projeto de ensino-aprendizagem e de pesquisa – e colocam o estagiário diante do processo de reflexão sobre a prática.

Os projetos de ensino-aprendizagem contemplam o tema, decorrente das necessidades formativas ou do interesse da turma, abstraídos das observações realizadas na escola campo e nas salas de aula, negociados com a professora regente. A justificativa e a fundamentação teórica são formuladas a partir da escolha do tema, com base nos textos estudados ao longo do curso de Pedagogia, sobretudo nas disciplinas Didática, Estágio e Metodologias de Ensino. O objetivo geral reflete a intencionalidade educativa e de aprendizagem com o desenvolvimento do estudo da temática proposta, de modo que possa acontecer o diálogo entre o mundo dos alunos e o campo científico a ser conhecido.

Os objetivos específicos expressam as expectativas do professor sobre o que pretende que os alunos aprendam no decorrer do desenvolvimento do projeto: conhecimentos, habilidades, hábitos, atitudes e convicções. Têm sempre caráter pedagógico porque explicitam o rumo do trabalho docente em um projeto educativo, por meio do qual se busca o desenvolvimento dos alunos. (LIBÂNEO, 1994).

Assim, estabelecer as finalidades é um processo que parte da observação atenta da realidade, ancora-se nas interpretações e compreensões, para apostar em algumas projeções. Na verdade,

os objetivos contêm a explicitação pedagógica dos conteúdos, no sentido de que estes são preparados pedagogicamente para serem ensinados e aprendidos.

A metodologia/formas de mediação é a previsão do movimento didático a ser realizado no desenvolvimento do projeto de ensino-aprendizagem, expressando claramente como será estabelecida a relação entre a experiência vivida pelos educandos e a construção de novos conhecimentos, referentes às distintas áreas. O plano de mediação leva em conta a análise da realidade, a reflexão sobre os fins almejados e torna-se referência para a ação pedagógica, cria alternativas de ensino-aprendizagem, considerando os sujeitos, o tempo, o espaço e os recursos. (VASCONCELLOS, 2002).

O registro é compreendido como um instrumento metodológico do trabalho docente – que se integra à observação, ao planejamento, à avaliação – e cria um espaço privilegiado para a reflexão pedagógica sobre o cotidiano escolar, sobre a prática desenvolvida, contribuindo para o processo formativo dos estagiários. Esse registro se refere à escrita em protocolos ou diários de campo, às produções das crianças, às fotografias, aos vídeos, dentre outros meios de documentar o processo de construção de conhecimento, as interações e mediações pedagógicas. “E, é nessa tarefa de reflexão que o educador formaliza, dá forma, comunica o que praticou, para assim pensar, refletir, rever o que sabe e o que ainda não conhece; o que necessita aprender, aprofundar em seu estudo teórico”. (FREIRE, 1996, p. 24). Destarte, não se trata simplesmente de uma descrição, pois é uma atividade analítica, com vistas a compreender o vivido, estabelecer relações teórico-práticas, repensar e redefinir ações educativas, com base nas aprendi-

zagens realizadas e nos novos conhecimentos a serem aprendidos.

A avaliação da aprendizagem não é um ato isolado e separado do ato pedagógico, mas um componente deste, como os objetivos, os conteúdos, as metodologias são processos articulados e indissociáveis. Sendo assim, a avaliação coerente com um projeto de ensino-aprendizagem, que visa à construção de conhecimentos e ao desenvolvimento integral dos educandos é a avaliação formativa (BLOOM, 1983), a avaliação mediadora (HOFFMAN, 1993) ou a avaliação de acompanhamento (LUCKESI, 2011, p. 175), que permite, esta última, “descrever, qualificar e intervir na realidade, se necessário”. A avaliação da aprendizagem desenvolvida nessa perspectiva possibilita identificar tanto o nível de desempenho do estudante quanto os fatores intervenientes no processo de ensino-aprendizagem que concorrem para os resultados alcançados, no que diz respeito às interações pessoais, às diferentes linguagens e à construção de conceitos científicos. Isto é, requer o movimento de reflexão e redimensionamento, pois “subsidiaria uma intervenção construtiva e criativa”. (LUCKESI, 2011, p. 197).

Nesse sentido, ao concretizar as atividades planejadas, cabe ao estagiário analisar como foi o desenvolvimento do projeto de ensino-aprendizagem, problematizar a prática pedagógica e replanejar as ações, se for o caso. Momentos de reflexão coletiva também fazem parte desse processo, dos quais participam os estagiários, os professores da escola campo, o coordenador pedagógico e o professor orientador. Representam assim, um espaço de reflexão sobre a prática, portanto, uma prática refletida, fundamentada, teorizada. Desse modo, é possível compreender o estágio como uma das ações responsáveis pela articulação entre a teoria e a prática, enquanto relação essencial na prática docente criativa e transformadora.

Por fim, requer-se, como parte obrigatória do estágio, a elaboração de um relatório final descritivo-analítico, o qual faça a apresentação da intervenção docente na escola ou instituição de ensino na qual o estágio foi desenvolvido, que evidencie a compreensão da realidade escolar ou da instituição de ensino observada e as contribuições de todo o processo de investigação para a construção pessoal e coletiva da formação docente.

Ressalte-se que a elaboração de relatórios também tem suas raízes fundadas na perspectiva de pesquisa que se adota, uma vez que essa prática pressupõe critérios científicos de análise dos dados relatados. Os relatórios descritivo-analíticos – com fundamentação teórica acerca do cotidiano observado e do desenvolvimento dos projetos de ensino-aprendizagem e de pesquisa – passam a integrar, portanto, a última fase do estágio. Essa etapa caracteriza-se por vários momentos reflexivos, nos quais a prática pedagógica desenvolvida pelos estagiários passa a ser o objeto da reflexão. Ora, se bem concordamos que a reflexão crítica é parte inerente ao trabalho docente, o estágio, como espaço de formação pedagógica, não poderia deixar esse elemento de fora do processo.

A análise da prática pedagógica desenvolvida por meio dos projetos de ensino-aprendizagem e de pesquisa torna-se, então, um momento privilegiado de reflexão e diálogo com a realidade e de suma importância para a formação que se pretende com a proposta de estágio da FE-UFG, contribuindo para a construção pessoal e coletiva da profissão docente.

Para a elaboração dos relatórios, os estagiários recorrem aos fundamentos da educação estudados ao longo do curso e às disciplinas Didática e Estágio, entrelaçando esses conhecimentos

à prática observada e vivenciada na instituição como campo, superando a observação acrítica e não problematizada da realidade. Estabelece, portanto, um importante elo entre a teoria e a prática tão almejado pelos estudantes de Pedagogia.

Cabe ressaltar que a proposta considera a pesquisa como recurso didático de apreensão da realidade da Educação Básica, de apropriação de conhecimentos para a formação e construção da identidade profissional do professor. Assim sendo, no decorrer do estágio, aprofunda-se o estudo das contribuições teóricas, partindo de questões postas pela realidade da profissão docente, apreendidas no contexto educacional.

Considerações finais

É certo, como já foi dito anteriormente, que essa proposta formalizou-se a partir de práticas pedagógicas já desenvolvidas e de reflexões provenientes dessas mesmas práticas, sob influência teórica dos autores referendados. Porém, como não se trata de uma prática cristalizada, desde o seu nascedouro, sofre influências de quem a desenvolve e das possibilidades de desenvolvimento conferidas pelos campos de estágio.

A construção dessa proposta de estágio foi permeada por constantes embates na Faculdade de Educação, pois a relação entre ensino e pesquisa – que norteou o curso de Pedagogia, no período de 1983 até os dias atuais – é a de antecedência e primazia da produção científica sobre o ensino. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO CURSO DE PEDAGOGIA, FE/UFG, 2003).

Destarte, a perspectiva adotada pelo estágio na formação de professores é considerada por alguns docentes da FE como um

risco de fomentar o praticismo na educação, ou de favorecer a prevalência da prática sobre a teoria.

Contrariando esse entendimento, a proposta de estágio desenvolvida considera teoria e prática como polos indissociáveis da práxis, sendo papel da Universidade elaborar conhecimentos que contribuam para a compreensão e transformação da realidade social. Assim, a análise e interpretação da prática constroem a teoria que retorna à prática para aperfeiçoá-la, formando uma espiral. O estágio é o momento de aproximação mais direta, no decorrer da graduação, com a realidade profissional, o que possibilita a investigação, a explicação, a interpretação e a intervenção nessa realidade. É um momento de exercício da unidade teoria-prática com finalidade formativa.

No amplo contexto de produção acadêmica sobre a formação de professores, de elaboração de diretrizes oficiais e determinações a respeito da reformulação dos cursos de licenciatura (Resolução CNE/CP nº 1/2002, Resolução CNE/CP nº 2/2002), a dimensão da prática profissional tornou-se um dos aspectos mobilizadores de intensas discussões na reestruturação dos cursos de formação de professores, sobretudo pelo significativo aumento da carga horária a ela destinada e seu posicionamento no currículo, como uma tentativa de fazer com que a licenciatura se preste ao aprendizado de ser professor. (CURY, 2002). A Faculdade de Educação foi instada a participar dessas discussões, no âmbito da UFG, quer seja pela sua representação no Fórum de Licenciatura, seja pela produção de documentos, seja pela participação em seminários propostos pela instituição com o intuito de fundamentar a discussão sobre sua política de formação de professores.

Para essa finalidade, a Pró-Reitoria de Graduação promoveu em 2003, sob a coordenação de uma das autoras desse capítu-

lo, o seminário *(Re)significando a licenciatura na UFG: construção da política de formação de professores*, com cinco mesas-redondas realizadas nos meses de junho, julho, agosto, setembro e outubro, com duração de oito horas, envolvendo os professores dos cursos de licenciatura e convidados das seguintes instituições de ensino superior: UNB, UFSC, UNIJUI, USP, além do presidente do CNE.

Na sequência, em novembro de 2003 e maio de 2004, foi realizado o seminário *Políticas de Estágio para a Universidade Federal de Goiás*, com o objetivo de promover a discussão e a socialização de experiências sobre os estágios curriculares desenvolvidos nos cursos de graduação, visando reelaborar a política de estágio da UFG, envolvendo os cursos de licenciatura, bacharelado e específicos da profissão.

No que se refere à licenciatura, foram realizadas, ainda, cinco reuniões, no período de junho a outubro de 2004, com a participação de professores de Didática e Prática de Ensino das seguintes unidades: FCHF, FL, IQ, IESA, EMAC, FE, IF, IME, CAC-UFG, CAJ-UFG para discutir, elaborar e apresentar ao Fórum de Licenciatura o anteprojeto de resolução que regulamenta o estágio nos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Goiás. Cumprida a determinação da Pró-reitora de Graduação, a comissão, da qual fez parte uma das autoras deste texto, apresentou o referido anteprojeto ao Fórum de Licenciatura, que o discutiu e após os ajustes sugeridos, foi encaminhado, em novembro de 2004, para apreciação da Câmara de Graduação, que após calorosa discussão o aprovou e, por sua vez, o encaminhou ao Conselho de Ensino, Pesquisa Extensão e Cultura, que aprovou em 5 de julho de 2005, a Resolução CEPEC n. 731, que define a política de Estágios da UFG para a formação de professores da Educação Básica, em ple-

na vigência. A contribuição dos professores de estágio do curso de Pedagogia da FE fica explícita, sobretudo no Art. 11 dessa Resolução, quando determina que a atividade de estágio deverá utilizar a pesquisa como princípio metodológico da formação e contemplar os seguintes aspectos: apreensão da realidade da escola como campo; elaboração do projeto de ensino e pesquisa; desenvolvimento do projeto de ensino e pesquisa; relatório final do estágio.

Referências

ALVES, Alda. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio. 1991.

ANDRÉ, Marli. O papel da pesquisa na articulação entre o saber e prática docente. In: *Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino VII ENDIPE*, Goiânia, 1994. p. 291-296.

_____. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

BLOOM, Benjamin; HASTINGS, J. Thomas; MANDAU, George F. *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo: Pioneira, 1983.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

CONTRERAS, JOSÉ DOMINGO. *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata, 1997.

CUNHA, M.I. Relação ensino e pesquisa. In: VEIGA, I.P. (Org.). *Didática, o ensino e suas relações*. Campinas, SP: Papyrus, 1996. p. 115-126.

CURY, Carlos R. J. Estágio supervisionado na formação docente. In: LISITA, Verbena M.S.; SOUSA, Luciana E.C.P. (Orgs.). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DESLANDES, Suely Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. In:

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 31-50.

FREIRE, Madalena. *Observação, registro e reflexão. Instrumentos metodológicos I*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, J. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOIÁS, UNIVERSIDADE FEDERAL. Resolução CEPEC nº 731. Define a política de Estágios da UFG para a formação de professores da Educação Básica, 2005.

GOIÁS, FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFG. Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia, 2003.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 1993.

IMBERNÓN, Francisco. *La Formacion del profesorado*. Barcelona: Paidós Iberica, 1997.

LIBÂNEO, José C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LISITA, Verbena. *Didática e formação de professores: um estudo sobre as possibilidades da reflexão crítica*. 2006, 181p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo. São Paulo.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga. Combinando pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores. *Andes*, ano 12, n. 19, 1993, p. 31-37.

_____. O professor da escola básica e a pesquisa. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 2002.

NÓVOA, Antonio. (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERÉZ GOMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

PIMENTA, Selma Garrido. *O Estágio na formação de professores – unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 1994.

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

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1992. p. 77-92.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico-elementos metodológicos para elaboração e realização*. São Paulo: Libertad, 2002.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario, PEREIRA, Elisabete M. (Orgs.) *Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 207-236.

TESSITURAS DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES POR MEIO DO ESTÁGIO: AVALIAÇÃO, REGISTRO E DOCUMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Daniela da Costa Britto Pereira Lima

Nancy Nonato de Lima Alves

Introdução

Este artigo trata da avaliação na educação infantil e apresenta os resultados de uma pesquisa e o relato analítico de um projeto de formação inicial e continuada de professores desse nível de ensino. A experiência consistiu na oferta de estágio curricular para estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás (UFG) e foi desenvolvida mediante convênios dessa instituição com um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Goiânia.

Pesquisadores reconhecem que a educação infantil vem registrando avanços legais e conceituais variados (ARCE, 2007; BARBOSA, 2008; NUNES; CORSINO, 2009) desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/1988) e a edição das Diretrizes e Bases da Educação (LDB), pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Porém, ainda falta consolidar concepções e práticas desse atendimento educacional em uma perspectiva que vá além de simplesmente receber essas crianças, apesar de reconhecermos ser ainda um desafio assegurar a qualidade desses espaços para recebê-las e educá-las.

Apesar dos avanços, os desafios são diversos, principalmente por conta das políticas públicas implementadas para essa etapa

da educação básica e da migração recente do olhar acerca da responsabilidade da educação infantil, que passou da esfera assistencial para uma pedagogia que acolhe as particularidades da infância. Essa pedagogia favorece a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças em sua totalidade, conforme estabelece a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), dentre outras orientações e normativas. Tal mudança de olhar acarreta incitação operacional e pedagógica, e, dentre elas, destaca-se a forma de avaliar e acompanhar o desenvolvimento das crianças e o trabalho docente nos espaços da educação infantil. Para tanto, configura-se a necessidade de uma formação inicial e continuada que assegure aportes teórico-práticos acerca da avaliação na educação infantil.

Esse foi exatamente o propósito de uma experiência de formação inicial e continuada desenvolvida em um CMEI de Goiânia em 2014, que teve como ponto de partida a relação entre ensino-pesquisa-extensão no curso de Pedagogia da UFG. Esse curso oferece a disciplina de estágio curricular em educação infantil em dois semestres. No primeiro semestre, são realizados estudos teóricos acerca de diversas temáticas relacionadas à educação infantil: histórico, legislação, organização do trabalho pedagógico, planejamento e avaliação, desenvolvimento e aprendizagem da criança, e papel dos espaços, da interação e das brincadeiras nessa faixa etária, dentre outras temáticas. É também nesse semestre que os estudantes de Pedagogia desenvolvem atividades de estágio em instituições públicas de educação infantil, para a compreensão desse campo em todas as suas dinâmicas, e fazem a análise dos documentos institucionais, da proposta pedagógica, dos espaços e da forma de organização e desenvolvimento do cotidiano das crianças nesses espaços, dentre outros.

No segundo semestre, os estudantes do curso de Pedagogia elaboram um projeto de ensino e aprendizagem a ser desenvolvido ao longo desse período, em parceria com a equipe docente do campo de estágio. Em contrapartida ao desenvolvimento do estágio, os professores orientadores coordenam a oferta de uma formação continuada à equipe diretiva e às docentes. Essa atividade é cadastrada como projeto de extensão na Universidade, e o tema da formação é definido pela equipe do campo de estágio, de acordo com suas demandas.

No estágio desenvolvido em um CMEI em 2014, a demanda foi para a avaliação na educação infantil, cujo plano de formação teve como título “Avaliação na educação infantil: o papel dos registros e da documentação pedagógica”. Vale salientar que a proposta da formação visa contribuir para estudos teóricos acerca da temática e para a vivência de situações planejadas pelo grupo participante. Posteriormente, é feita uma análise reflexiva e teórica da vivência documentada nos momentos de formação. A partir do desenvolvimento do estágio curricular em educação infantil pelas alunas do curso de Pedagogia e da formação continuada¹, elaborou-se um projeto de pesquisa teórico-empírico com o objetivo geral de levantar e analisar suas percepções acerca da avaliação, do registro e da documentação na educação infantil.

O objetivo deste texto, portanto, é refletir sobre as percepções acerca da avaliação, dos registros e da documentação pedagógica na educação infantil apresentadas tanto pelas participantes da formação continuada quanto pelas estudantes do estágio, durante a experiência de parceria entre uma IFES, no caso a UFG, e um

1 O universo deste estudo era formado exclusivamente por mulheres.

CMEI. Propõe, também, apresentar os caminhos encontrados para ressignificar as práticas desenvolvidas durante o estágio das estudantes da UFG e a formação continuada dos docentes do CMEI.

Inicialmente, apresentamos um percurso da atual regulamentação da educação infantil, analisando suas diretrizes para a avaliação nessa etapa, e os conceitos e significados de avaliação utilizados durante o estágio e a formação continuada. Em um segundo momento, apresentamos a proposta da formação continuada e, atrelada a ela, discorremos sobre a formação das estudantes para o desenvolvimento do projeto de ação, comparando os dados da pesquisa sobre as suas percepções e os caminhos encontrados para sua ressignificação.

Regulamentação da educação infantil e diretrizes para a avaliação

A educação infantil no Brasil é um direito da criança desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/1988). Até então, o atendimento a essas crianças ocorreu segundo quatro momentos diferenciados, de acordo com o contexto histórico, cultural, social e político de cada época. O primeiro momento foi caracterizado pelo acolhimento filantrópico de menores rejeitados ou abandonados, e o segundo momento, decorrente do avanço da medicina, foi marcado pelas práticas de higiene que visavam a diminuição da mortalidade infantil e o controle de pragas e doenças. No terceiro momento, de caráter assistencialista, houve a instituição do atendimento às crianças de mães trabalhadoras, por exemplo, com a disponibilidade de local seguro para a guarda de seus filhos. Já o último e quarto momento, que prevalece até os

dias atuais, é marcado pela criação de instituições de atendimento a crianças de 0 a 5 anos, que funcionam como um espaço de compartilhamento com as famílias nas atividades voltadas à socialização de seus filhos, ao seu educar e cuidar. (MERISSE, 1997).

No momento atual, a educação infantil está pautada por aparatos legais marcados por tensões, conquistas e recuos. Por isso, o estudo das regulamentações torna-se importante para a compreensão da prática da avaliação nas instituições de educação infantil, porque são elas que definem e orientam os princípios a serem seguidos pelas escolas. Da mesma maneira, essas regulamentações expressam posições afloradas nas lutas dos movimentos sociais, bem como as concepções e conhecimentos produzidos por pesquisas e estudos científico-acadêmicos.

Entre as regulamentações da educação infantil, destacamos: a CF/1988 e as alterações que sofreu decorrentes das Emendas Constitucionais (EC) nº 53/2006 e nº 59/2009; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que amplia o ensino fundamental para nove anos; as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009; e a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera diversos artigos da LDB nº 9.394/1996 e torna a pré-escola obrigatória, dentre outras modificações.

O reconhecimento de que a educação é um direito comum a todos está presente no Capítulo III, art. 205, da CF/1988, que assegura aos cidadãos o direito de acesso a instituições públicas de ensino gratuitas e de qualidade. Porém, esse artigo abre brechas para a oferta de ensino pelas instituições privadas. A CF/1988, pela primeira vez, estabelece o acesso à educação infantil como

um direito da criança, e não apenas da família, ou seja, reconhece a criança como cidadã de direitos. Conforme Angotti (2008), tal reconhecimento exige um novo olhar e uma nova estrutura institucional para o atendimento à criança, além de representar uma mudança significativa da visão da infância e da criança pequena, que irá repercutir em todas as outras regulamentações estabelecidas a partir de então.

A educação infantil foi instituída como primeira etapa da educação básica pela LDB de 1996, fato que, segundo Nunes e Kramer (2013), contribuiu para a reversão da desigualdade histórica da educação brasileira. A LDB de 1996, na Seção II, art. 29, alterada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, estabelece que a educação infantil tem como finalidade “o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Segundo a mesma lei, a oferta da educação infantil deve caber a creches ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 (três) anos de idade e em pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade.

As modificações na LDB promovidas pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, recaem sobre as conquistas do campo, pois reduz a faixa etária de atendimento a crianças de até 5 (cinco) anos. Essa redução tem gerado polêmica quanto ao direito de crianças que completam 6 (seis) anos no decorrer do período letivo de permanecerem nas instituições e tem levado sistemas de ensino a advogar a antecipação do ensino fundamental para crianças de 5 (anos) de idade.

A alteração do art. 4º da LDB/1996, promovida pela Lei nº 12.796/2013, regulamenta por sua vez a EC nº 59/2009 que insti-

tui a obrigatoriedade da educação básica e gratuita a partir dos 4 (quatro) anos de idade, ou seja, da pré-escola, o que antes ocorria a partir do ensino fundamental. Por enquanto, o que temos percebido acerca dessa obrigatoriedade é que as prefeituras têm feito um rearranjo, abrindo turmas de pré-escola em escolas de ensino fundamental, o que traz prejuízos a esse atendimento, que é feito em tempo parcial na maioria das situações. Nesse contexto, as crianças dessa faixa etária perdem o direito de ser atendidas em espaços próprios, cuja criação, inclusive, vem sendo incentivada pelo governo federal, por meio do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Retornando à LDB nº 9.394/1996, e à sua alteração pela Lei nº 12.796/2013, o seu art. 31 estabelece que a avaliação da educação infantil deve ocorrer mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, mas sem o objetivo de promovê-la (item I), apenas expedindo documentação que permita atestar o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem (item V). Alguns pesquisadores da área analisam com reservas esses itens, principalmente pela brecha aberta pelo item V, que, ao não descrever o que seria essa documentação, permite que sejam expedidos documentos com cunho e conteúdo que explorem exclusivamente critérios qualitativos ou quantitativos. Ressaltamos, porém, o nosso entendimento de que o item I deixa explícita a necessidade de registro de tudo que possibilite o acompanhamento do desenvolvimento da criança. Portanto, esse registro deve ser descritivo, com base em observação sistemática do processo pedagógico.

A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 – que regulamentando a EC nº 53/2006 amplia o ensino fundamental para nove anos –, tem provocado indagações do sistema educacional, uma vez que as crianças de 6 (seis) anos anteriormente atendidas pela pré-escola passaram a sê-lo pelas escolas de ensino fundamental. Segundo Campos e Silva (2013), a Lei nº 11.274 produziu efeitos na educação infantil no que diz respeito à sua abrangência etária e à garantia do direito das crianças pequenas à educação de qualidade, pois o direito de ampliação da escolarização para 9 (nove) anos para todas as crianças não pode ter como contrapartida a secundarização da educação infantil. Com relação à avaliação, não podemos deixar de complementar que essas crianças de 6 (seis) anos passam a vivenciar outro modelo de formação, avaliação e intencionalidade pedagógica, o que carece de muitas pesquisas e reflexões.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009 (DCNEI), fixadas pela Resolução CNE/MEC nº 5, de 17 de dezembro de 2009, apresenta a criança como centro do planejamento pedagógico, consubstanciando o que está previsto na CF/1988, ou seja, a criança é sujeito histórico e de direito. A resolução estabelece ainda que as práticas institucionais devem ser pautadas pela articulação das experiências e saberes das crianças com conhecimentos que fazem parte do patrimônio científico, cultural, artístico, ambiental e tecnológico. As DCNEI explicitam, ainda, uma série de princípios a ser considerados nessa etapa, principalmente com relação à indissociabilidade entre o cuidar e o educar; ao papel das interações e brincadeiras na formação da criança; à proposta curricular baseada no desenvolvimento infantil integral, dentre outros. Destaca-se, ainda, a delimitação da

educação infantil ao atendimento prestado por instituições educacionais não domésticas e por profissionais habilitados para o magistério.

Com relação à avaliação, as DCNEI são detalhadas de forma a explicar o que está previsto na LDB nº 9.394/1996. O art. 10 da Resolução CNE/MEC nº 5, então, dispõe que a avaliação deve ser realizada para garantir:

- I - observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- [...]
- IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil.

Ainda de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 5/2009, são considerados importantes para a avaliação na educação infantil, com o objetivo de verificar o desenvolvimento das crianças, os seguintes procedimentos: observação e utilização de registros e documentação específica para que as famílias tenham conhecimento do processo de desenvolvimento e aprendizagem de seus filhos.

Como pôde ser visualizado neste item, para o desenvolvimento de uma educação infantil de qualidade, as políticas públicas e as regulamentações que a regem são fundamentais, inclusive, no que diz respeito à avaliação da criança feita pelas instituições de educação infantil. Segundo Corsino (2009), uma série de fato-

res é importante para garantir essa qualidade: políticas públicas para a infância; condições físicas, de equipamentos e materiais das escolas; e a formação dos professores. No próximo item, trataremos da concepção de avaliação utilizada na pesquisa, durante a formação inicial dos estudantes de Pedagogia e a formação continuada dos profissionais do CMEI.

A importância da observação, dos registros e da documentação pedagógica

Para falarmos em avaliação na educação infantil, é preciso inicialmente conceber o professor e a formação que recebeu para atuar nesse nível de ensino e, conseqüentemente, para realizar o processo avaliativo da criança. É importante também explicitar a concepção de criança que se assume nas propostas e práticas educativas desenvolvidas na educação infantil. Concordamos com Gomes (2009) quando afirma que a afetividade é um elemento importante no desenvolvimento e na identidade profissional de professoras de crianças pequenas. O autor lembra que Freire (1997) afirma que a professora – de qualquer etapa da educação – precisa associar a qualidade da humildade na forma de atuar e se relacionar com seus alunos com a da “amorosidade”, que deve ser vivenciada tanto com os alunos quanto com o próprio processo de ensinar.

Gomes (2009) salienta, ainda, que a diversidade da formação dos professores que atuam na educação infantil é uma característica marcante e aponta para a necessidade de paradigmas inclusivos para o desenvolvimento do profissional na área, o que requer investimento e formação continuada. O que se percebe é

a premência de uma revisão conceitual da educação infantil e das práticas educacionais, para que sejam superados a predominância do instrucional sobre o educativo, o caráter de etapa preparatória para o ensino fundamental e a concepção de criança como um miniadulto a ser escolarizado. Portanto, tomamos o mesmo pressuposto de Lopes (2009), para quem o professor de educação infantil é um intelectual, um pesquisador reflexivo e autor de seu trabalho cotidiano com as crianças, como sujeito social e histórico que constrói vivências e interações. Acrescentando ao que diz o autor, acreditamos também em uma escola democrática, reflexiva e que processe seus estudos, ações e atividades por meio do trabalho e da transformação coletiva, e não individual.

Conforme vimos anteriormente, a própria CF/1988, a LDB nº 9.394/1996 e a Resolução CNE/CEB nº 5/2009 enfatizam que a criança da educação infantil deve ser vista como uma cidadã de direitos, devendo o professor reconhecer e valorizar as interações entre elas, seus saberes, necessidades, vivências e experiências. Então, o primeiro pressuposto, qual seja o de uma prática avaliativa na educação infantil, deve pautar-se pela consideração desse sujeito no processo de ensino-aprendizagem, nas tomadas de decisão e na construção de suas vivências nos espaços formais, o que significa ter a criança como parte ativa nesse processo. “Cremos que as crianças têm o direito de serem ouvidas e têm coisas importantes para dizer e nos contar, mas, como adultos, precisamos de capacidade para entender as mensagens que as crianças nos transmitem”. (KINNEY; WHARTON, 2009, p. 21).

Para o acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças pequenas nas instituições educacionais – conforme previsto nas atuais regulamentações da educação infantil

no Brasil e na nossa visão de uma proposta de autoria e de trabalho coletivo não só entre os profissionais que atuam no CMEI, mas também da interação com a IFES com esses profissionais, por meio do docente universitário e dos estagiários –, a observação, o registro e a documentação pedagógica atendem ao processo de avaliação das crianças atendidas, como também do trabalho docente do profissional e da instituição de educação infantil.

Corroboramos com a ideia de que a avaliação na educação infantil deve servir não apenas para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizado das crianças, mas também para auxiliar nas próximas tomadas de decisão (OLIVEIRA, 2008), tais como o planejamento das ações e vivências a serem estabelecidas no CMEI pelas interações entre adultos-crianças, crianças-crianças, criança-coletividade, adulto-criança. Assim, tal como Micarello (2010), também entendemos a avaliação na educação infantil como possibilidade para que os professores aprimorem o conhecimento acerca desses seus pequenos alunos, fortaleçam as relações com as suas famílias e socializem informações visando o bem-estar, o conforto, a segurança, a aprendizagem e o desenvolvimento contínuo das crianças nos diferentes momentos de sua trajetória e permanência na instituição.

Para tanto, é preciso buscar entender o processo teórico acerca da ação educativa e do desenvolvimento e aprendizagem infantil mediante a reflexão e investigação sobre o que a criança é capaz ou não de fazer. Supõe, portanto, a centralidade na observação das crianças, em uma atitude de acolhimento e profundo respeito às necessidades e peculiaridades físicas, sociais, culturais e afetivas delas, constituídas nas distintas maneiras e processos de interação infantil com o ambiente – meio físico e cultural – e com as pessoas.

O delineamento de uma proposta de avaliação emancipatória na educação infantil assume, portanto, a concepção da criança como sujeito histórico-social, constituída e constituinte nas/das relações socioculturais, fundamentando-se na construção coletiva de uma proposta pedagógica que considere a inseparabilidade entre avaliação, planejamento e definição do currículo, escolha das atividades e participação das crianças e suas famílias no processo avaliativo, conforme pontuam Barbosa e Fernandes (2012). A observação e a documentação, afirmam as autoras, tornam-se procedimentos fundamentais que possibilitam “dar visibilidade ao que acontece na escola [...], realizar, analisar e problematizar, de forma pública e coletiva, aquilo que foi observado e registrado”. (BARBOSA; FERNANDES, 2012, p. 9).

De acordo com Parente (2009), a observação, a documentação e a escuta da criança são indicadores da qualidade profissional no contexto da educação infantil, além de possibilitar a construção de relações com as crianças e suas famílias. A observação das crianças durante as atividades e interações no dia a dia do CMEI, registradas sob a forma narrativa e mediante outras evidências, tornou possível compreendê-las e responder às suas necessidades e interesses. Ao mesmo tempo, as famílias perceberam que os profissionais que lidam com seus filhos os compreendem e os conhecem em suas singularidades.

A observação, assim, significa que “olhar, ver e escutar crianças quando estão envolvidas em atividades sozinhas, com pares ou com o apoio de adultos torna possível obter descrições ricas sobre o que as crianças fazem e quais as suas potencialidades”. (PARENTE, 2009, p. 7). Quando registra sua observação, o professor cria um documento sobre o qual pode refletir posterior-

mente, comparando-o com outros registros já realizados e utilizando-o em futuras ações a serem implementadas, além de poder compartilhá-lo com a família do aluno. Mas para que a observação se torne documentação pedagógica é preciso que envolva análise, interpretação e uma reflexão cuidadosa sobre as diversas evidências acumuladas. (MENDONÇA, 2009; PARENTE, 2009).

Comungando das mesmas ideias de Mendonça (2009), Parente (2009) e Kinney e Wharton (2009), consideramos que o processo de observação e documentação da criança pequena permite que ela participe da tomada de decisão sobre os processos de aprendizagem com os quais irá se envolver, em um processo colaborativo com o educador, tornando-se mais confiante. Isso significa que a abordagem de organização do trabalho pedagógico que envolve o processo de planejamento docente e o acompanhamento do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças possui como princípios que “os relacionamentos entre adultos e crianças sejam recíprocos, colaborativos, amigáveis, de pesquisadores unidos, e, acima de tudo, ‘sintonizados’ uns com os outros”. (KINNEY; WHARTON, 2009, p. 29). As autoras complementam que, para isso, é necessário um programa de formação e desenvolvimento profissional continuado que relacione aspectos da teoria com a prática dessa abordagem teórica, intitulada por elas de “abordagem da documentação das aprendizagens iniciais”.

Para que se coloque em prática a abordagem da documentação, é preciso dar prioridade à aprendizagem independente das crianças, à sua criatividade, à aprendizagem em grupo e individual, e à necessidade de reflexão. O ambiente e os espaços planejados e utilizados na educação infantil são considerados como um segundo educador, pois podem organizar, promover relações e in-

terações agradáveis, proporcionar mudanças, escolhas, atividades, além de estimular a aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Em termos de recursos, alguns são essenciais para a prática da documentação, tais como câmeras digitais para professores e alunos, câmeras de vídeo, gravadores de áudio, retroprojetor, computador com acesso à internet, fotocopiadora, blocos de anotações para registrar detalhes sobre as atividades e as conversas das crianças, dentre outros. (KINNEY; WHARTON, 2009).

De acordo com Ostetto (2008), a observação e o registro diário devem ser vistos como um instrumento de trabalho docente que articula o planejamento com a avaliação e como um espaço pessoal do educador, de sistematização de sua ação de cuidar e educar, e no qual ele organiza seu trabalho mediante registros escritos. Por isso, o registro não pode ser visto como uma técnica, e sim como uma forma de autoria e criação, em que cada professor, ao registrar, vai descobrindo, com essa experiência, o seu próprio estilo e “jeito” de fazê-lo.

O conceito de registro, conforme esclarece Lopes (2009), está vinculado à ação de escrever sobre a prática pedagógica e ao descrever, relatar, analisar, pensar e pesquisar sobre a própria prática. Para isso, existem diferentes tipos de registros – planos, diários, relatórios de acompanhamento e avaliação das crianças, relatos de projetos e planos de ação, dentre outros – que servem para diferentes finalidades, tais como estabelecer objetivos; comunicar avaliação e divulgação de uma vivência ou experiência; e refletir sobre a prática. Diversos estudiosos destacam a importância do registro e da documentação pedagógica como processo formativo do professor e de aperfeiçoamento do trabalho docente na educação infantil, por contribuir para a construção de uma postura

investigativa e reflexiva do docente, e, por isso mesmo, para o seu processo de formação continuada. (BARBOSA; FERNANDES, 2012; LOPES, 2009; MENDONÇA, 2009; MICARELLO, 2010).

Barbosa e Fernandes (2012) pontuam que, ao assumir a perspectiva da documentação pedagógica, os professores enfrentam vários desafios em sua formação, dentre os quais, a permanente abertura ao novo e à mudança de atitudes e concepções, dispendo-se a: aprender novas possibilidades de observação das crianças e documentar as descobertas cotidianas delas, tanto individual quanto coletivamente, e especialmente assumir novas posturas nesse fazer; dominar formas de registros nas diferentes linguagens e incluir a participação infantil no acompanhamento, na geração e seleção de materiais de registro; considerar a família como interlocutora em todos os momentos; estar disposto a compartilhar, expor-se e aceitar críticas, transformando a instituição em um contexto de aprendizagem coletivo para crianças e adultos; e compreender que documentar exige pesquisa, estudo, decifração, imaginação e diálogo com diferentes participantes da educação das crianças.

A avaliação na educação infantil, então, é concebida a partir dos princípios exigidos pela regulamentação da área, por uma proposta qualitativa de acompanhamento da criança pequena, em que a observação, os registros e a documentação estejam no centro desse processo. Trata-se de uma maneira de educar que considera a participação, o envolvimento das crianças e de suas famílias em todas as dimensões do processo educativo, compartilhando os resultados e a trajetória percorrida, com suas alegrias, preocupações, tensões, conquistas e desafios.

Percepção de estudantes de Pedagogia e participantes da formação continuada acerca da avaliação

A pesquisa acerca da avaliação na educação infantil baseada na observação, no registro e na documentação pedagógica foi desenvolvida tanto com as estudantes do curso de Pedagogia da UFG que fizeram o estágio curricular no CMEI quanto com as docentes desse centro de formação infantil que participaram da formação continuada. A formação inicial das estudantes de Pedagogia e a continuada das profissionais do CMEI seguiram a mesma metodologia: primeiro trabalhamos com os referenciais teóricos, estudando, refletindo, debatendo e selecionando temáticas relevantes para cada grupo. Posteriormente, cada grupo foi vivenciando na prática os aspectos estudados, com algumas especificidades para cada grupo.

O grupo do estágio foi composto por 12 alunas de Pedagogia (as quais serão identificadas neste texto como “Estudante”), que, em duplas, elaboraram no segundo semestre um plano de ação pedagógico a partir das necessidades e interesses de cada agrupamento. Ao desenvolverem as vivências desse plano, as professoras do CMEI de cada agrupamento, além de acompanhar o momento das vivências dos estagiários, participaram do planejamento de cada vivência e do registro da observação, com análise do que foi feito.

O grupo da formação continuada das profissionais do CMEI foi composto por dez pessoas (cada participante será identificada neste texto como “Professora”), que participaram do processo de desenvolvimento do plano de ação pedagógico dos estudantes estagiários. Durante a formação continuada, cada profissional pla-

nejou, apresentou, refletiu e analisou coletivamente os registros desenvolvidos a partir de suas próprias vivências.

Em ambos os grupos, as dificuldades iniciais e as dúvidas foram as mesmas, conforme podemos ver em alguns depoimentos:

Professora, eu nunca fiz registro dessa forma. Como se faz?

O que precisa ter? (Estudante A, 2013)

Nunca imaginei que o acompanhamento na educação infantil fosse assim. (Estudante D, 2013)

Nossa! Eu só conhecia aquelas tabelas que a gente coloca sim, não ou às vezes para cada item sobre a criança. (Estudante L, 2013).

Olha, é muito difícil! Que horas eu vou escrever? Eu vou parar o que estou fazendo para escrever? (Professora A, 2013).

Sabe qual a minha dificuldade? O que eu escrevo nesse registro? (Professora M, 2013).

Presenciamos as seguintes dificuldades em ambos os agrupamentos: lidar com uma proposta nova; insegurança pela falta de conhecimento; e necessidade de uma nova postura como educadora, ou seja, quebrar o paradigma no seu olhar avaliativo e de acompanhamento das crianças. Isso nos reporta à importância do registro destacada por Ostetto (2008): a de se ter uma base conceitual para refletir sobre o que foi feito, sobre como as crianças reagiram e interagiram, para reafirmar o passado e projetar o futuro, considerando a criança no processo, pois se o professor não percebe e não compreende a importância desse registro, tampouco o colocará em prática.

Então, o início da prática para ambos os grupos foi fazer o registro, cada um à sua maneira, ou seja, do seu “jeito”, como diz Os-

tetto (2008). Os primeiros registros demonstraram, em ambos os grupos, dificuldade de observar as crianças e incluí-las no processo de observação e registro. Os registros, em sua maioria, com exceção de uma professora (Professora L), foram elaborados apenas com a linguagem escrita, sem o uso de outros recursos, e restringiram-se a descrever o que as professoras e os estudantes fizeram, sem análise, reflexão ou o estabelecimento de uma relação com a teoria.

Lopes (2009) destaca que hoje temos professores domesticados pela escola e pela sociedade, e que, por isso, não são capazes de utilizar linguagens diferentes daquelas aceitas socialmente. Mas o registro, segundo a autora,

[...] demanda escrita, linguagem, pensamento, produção, leitura. Leitura não apenas de textos acadêmicos, da palavra escrita. Leitura como atribuição de sentido à realidade, às reações das crianças, ao papel do educador, à escola, às relações escola-comunidade, ao contexto social, às políticas, ao sistema. Leitura como processo de compreensão, e não apenas como decodificação do símbolo escrito. [...]. Libertando-nos das amarras, conseguimos registrar e construir pensamentos com base nas leituras que fazemos do real. (LOPES, 2009, p. 43).

Mas quando questionados sobre o que as crianças fizeram, como interagiram e como se comportaram, todos conseguiam verbalizar, inclusive, com exemplos de diálogos e falas. A partir dessa reflexão e recorrendo aos textos teóricos estudados, reconstruímos o conceito de registro para fazer o exercício de ampliá-lo, descrevendo mais e melhor as ações das crianças, suas falas, diálogos.

Também ressaltamos como o uso da fotografia pode contribuir para elucidar tanto as interações quanto as produções das crianças.

Percebemos que as estudantes avançaram rapidamente na proposta, incluindo fotografias e diálogos nos seus registros. Já as profissionais avançaram na descrição das ações das crianças com diálogos, mas não fizeram uso de outros recursos, tais como fotografias, com exceção novamente da Professora L.

Professora, achei muito diferente essa forma de registrar. Nunca havia feito dessa forma. (Estudante J, 2013).

Nossa! É tão legal colocar a fotografia. Dá pra gente lembrar do que foi feito. (Estudante L, 2013).

Eu achei bem interessante, mas não consegui colocar a foto. Até tirei. Mas não coloquei porque não tive tempo. (Professora A, 2013).

Eu também tirei a foto, mas não consegui colocar. Na verdade, eu nem digitei. Está tudo escrito à mão ainda. (Professora C, 2013).

Com o diálogo eu pude lembrar o que cada uma falou. (Professora D, 2013).

Os depoimentos demonstram que as participantes já conseguem atribuir sentido para a observação e para o registro, mas as professoras ainda precisam lidar com o fator “tempo”. Apesar de a Professora L ter realizado os registros segundo a forma proposta, ela também disse ter problemas com o tempo, já que trabalha em dois períodos, mas que estava se organizando, pois sempre fez registros dessa maneira. Algumas professoras, porém, recorreram ao trabalho e ao tempo para se justificar:

Olha, professora, é muito difícil. Fazer isso todo dia? Eu não tenho tempo, trabalho em dois lugares e ainda tenho minha casa e família para cuidar. (Professora A, 2013).

É mais trabalhoso. Exige tempo e uso do computador. Eu não sei passar a foto para o texto. Sem contar que estou sem tempo. (Professora F, 2013).

Reconhecemos que faltam condições de trabalho adequadas para que os profissionais realizem as diversas funções do trabalho docente. O tempo é uma dessas condições objetivas que devem ser asseguradas pelos sistemas de ensino, conforme estabelece a legislação educacional. Ademais, não se pode responsabilizar individualmente a professora por não conseguir concretizar uma proposta que prevê o diálogo, o compartilhamento, o trabalho coletivo. Propiciar o tempo efetivo para o encontro das profissionais é tarefa indispensável de gestores da educação.

À medida que iam construindo novos registros, os grupos foram avançando no uso de outros recursos, tais como fotografias e diálogos das crianças, e analisavam as ações com abordagens teóricas diversificadas. Todavia, permaneciam com dificuldade de relatar o que as crianças faziam, como faziam, como interagiam, generalizando as ações.

As crianças amaram! (Trecho do registro das Estudantes A e B)

As crianças cantaram, pularam e gostaram muito! (Trecho do registro das Estudantes E e F)

As crianças adoraram! (Trecho do registro das Estudantes I e J)

Para a superação desse olhar, é necessário desenvolver, na formação dos estudantes de Pedagogia, uma proposta baseada na vontade de se tornar mais visível o processo de aprendizagem das crianças e o que elas aprendem, para a partir daí se desenvolverem. Isso se mostrou imprescindível para formações futuras. As respostas evidenciaram também a necessidade da construção de um novo olhar para a criança como cidadã de direitos, ou seja, vê-las como participantes, agentes sociais ativos e construtoras de significado; de ter uma pedagogia da escuta; e de ser um docente capaz de ouvir e responder. (KINNEY; WHARTON, 2009). Requer, ainda, a apropriação de procedimentos específicos para o registro detalhado, uma vez que não é suficiente observar.

Outra dificuldade recorrente das professoras dizia respeito à forma de registrar a observação de cada criança na sua individualidade e da prática pedagógica docente. Para isso, o CMEI definiu dois modelos de registros, mas, mesmo com essa duplicidade, as professoras continuaram a ter com dificuldades:

O que eu vou escrever de cada criança? Não vai ficar repetitivo? (Professora K, 2013).

O que observar? (Professora M, 2013).

Dessa forma, e como uma possibilidade, recorreremos às problematizações como um caminho para o planejamento de algumas observações, o que contribuiu para que as professoras percebessem melhor as interações e vivências das crianças. Nesse sentido, propusemos a elaboração de questões norteadoras da observação de situações específicas, para que as professoras pudessem estabe-

lecer, previamente, que aspectos seriam observados e registrados em determinados momentos.

Com isso, as professoras do CMEI elaboraram, durante a formação continuada, problematizações que pudessem ser orientadoras das observações em determinados momentos. Alguns exemplos de problematizações:

Na hora da roda de conversa, quais crianças mais participam? Como tem ocorrido a interação e o diálogo das crianças nesse momento? (Professora C, 2013).

Como as crianças interagem no parque? Quais atividades mais desenvolvem? Como brincam? (Professora G, 2013).

Diversos estudiosos sinalizam a importância da formulação de perguntas que permitam ao professor perceber a singularidade das crianças nas diversas experiências que vive na instituição, na perspectiva de uma observação atenta, crítica e criativa do desenvolvimento infantil na linguagem, nas brincadeiras, dentre outras dimensões. (BORBA, 2009; CORSINO, 2009; MICARELLO, 2010; OLIVEIRA, 2008). Tivemos o cuidado de não engessar a observação restringindo-a apenas às problematizações inicialmente construídas, mas também fazer uso delas como norteadoras de alguns “olhares”, necessários para a compreensão do significado dessa relação e de como a observação auxilia o processo de registrar e documentar o desenvolvimento das ações das docentes e das crianças no CMEI.

Todas nós envolvidas no processo percebemos que é preciso desenvolver a avaliação embasadas teoricamente em uma abordagem que prevê o processo de interação das crianças, tendo as

professoras como mediadoras. Reconhecemos, todavia, que não é fácil se organizar para essa prática, que exige tempo e condições dignas de trabalho docente. Por outro lado, essa prática contribui para a compreensão do que é ser professor da infância e qual é o lugar da criança nesse processo, além de incluí-la gradativamente nos processos de tomada de decisão.

Considerações finais

Avaliar é mais do que classificar, medir e julgar. Tal premissa parece ser consenso entre pesquisadores e legisladores da educação infantil. Temos, porém, uma tradição pedagógica, na educação básica e na formação de professores, que reafirma o sentido classificatório da avaliação. Distintas práticas sociais consolidam a ideia de avaliar para selecionar os melhores. Assim, constitui imenso desafio consolidar a avaliação na educação das crianças pequenas como um processo que acolhe e compreende, que ensina e aprende, sendo formativa para crianças e adultos. Tal desafio deve ser assumido no processo de formação de professores e em uma perspectiva que possibilite o domínio teórico e prático do processo avaliativo em bases distintas da visão tradicional.

A parceria entre instituição formadora e instituição de educação infantil no formato que realizamos indica a fertilidade da atuação conjunta entre estudantes de Pedagogia e profissionais da área. Constitui-se como contexto de aprendizagem mútua, favorecendo a ressignificação de conhecimentos e de práticas, e a apropriação conceitual, de atitudes, posturas, habilidades e convicções ao desenvolvimento do trabalho docente com crianças de até 5

(cinco) anos de idade. Nessa perspectiva, do lugar da formação inicial, acreditamos na possibilidade de contribuir para a formação continuada, em permanente diálogo e parceria com o campo do trabalho. Esperamos que as crianças sejam contempladas com novas práticas educativas, nas quais exercitem sua condição de cidadãos, sujeitos de direitos no presente.

Referências

ANGOTTI, Maristela. Educação infantil: para que, para quem e por quê. In: _____. (Org.). *Educação Infantil: para que, para quem, por quê?* Campinas, SP: Alínea, 2008.

ARCE, Alessandra. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re) colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). *Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?* Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2007. p. 13-36.

BARBOSA, Ivone G. Das políticas contraditórias de flexibilização e de centralização: reflexões sobre a história e as políticas da Educação Infantil em Goiás. *Inter-Ação*. Goiânia, v. 33, n. 2, p. 379-393, jul./dez., 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FERNANDES, Susana Beatriz. Uma ferramenta para educar-se e educar de outro modo. *Revista Pátio*, n. 30, p. 8-11, jan./mar., 2012.

BRASIL. Constituição (1998). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 3 fev. 2014.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial* [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

_____. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição

Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm. Acesso em: 1º set. 2014.

_____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 1º set. 2014.

_____. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em: 11 ago. 2007.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007. Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil - PROINFÂNCIA. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3130-resolucao-cd-fnde-n-6-de-24-de-abril-de-2007>. Acesso em: 10 nov. 2010.

_____. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil. Disponível em: <http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/86/pdf>. Acesso em: 10 jan. 2012.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 2 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 3 fev. 2014.

- BORBA, Ângela M. A brincadeira como experiência de cultura. In: CORSINO, Patrícia (Org.). *Educação Infantil: cotidiano e políticas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- CAMPOS, R. F.; SILVA, R. da. Ensino fundamental de nove anos: processos locais de regulação e seus efeitos sobre a educação infantil. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (Orgs.). *Educação Infantil – enfoques em diálogo*. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 349-366.
- CORSINO, Patrícia. A brincadeira com as palavras e as palavras como brincadeira. In: _____. (Org.). *Educação Infantil: cotidiano e políticas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não*. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Ed. Olho D'água, 1997.
- GOMES, M. de O. *Formação de professores na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2009.
- KINNEY, L.; WHARTON, P. *Tornando visível a aprendizagem das crianças: educação infantil em Reggio Emilia*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- LOPES, A. C. T. *Educação infantil e registro de práticas*. São Paulo: Cortez, 2009.
- MARTINS, L. M.; ARCE, A. A educação infantil e o ensino fundamental de nove anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar*. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2007. p. 37-62.
- MENDONÇA, Cristina Nogueira de. *A documentação pedagógica como processo de investigação e reflexão na Educação Infantil*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2009.
- MERISSE, Antônio. Origens de instituições de atendimento à criança pequena: o caso das creches. In: _____.; JUSTO, José Sterza; ROCHA, Luiz Carlos; VASCONCELOS, Mário Sérgio. *Lugares da Infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato*. São Paulo: Arte & Ciência, 1997. p. 25-51.
- MICARELLO, Hilda. Avaliação e transição na Educação Infantil. I SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. *Anais...* Belo Horizonte, 2010.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. In: COSINO, P. (Org.). *Educação infantil: cotidiano e políticas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 15-32.

NUNES, M. F.; KRAMER, S. Educação infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, a formação e a pesquisa. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (Orgs.). *Educação infantil: formação e responsabilidade*. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 31-48.

OLIVEIRA, Z. R. de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OSTETTO, L. E. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. In: OSTETTO, L. (Org.). *Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 13-32.

PARENTE, Cristina. *Observar e aprender na creche: para aprender sobre a criança*. Braga: Universidade de Minho, 2009.

A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO EM ENSINO FUNDAMENTAL DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO NA PARCERIA COM O CEPAE-UFG

Vanessa Gabassa
Sônia Santana da Costa
Ataíde Felício dos Santos

Introdução

No ano de 2011, uma das turmas de estágio em anos iniciais (Ensino Fundamental) do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG) escolheu o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), antigo colégio de Aplicação da UFG, como campo de estágio. Essa escolha deu-se no diálogo entre a professora orientadora da turma na Faculdade de Educação e os professores do CEPAE, atuantes na primeira fase do Ensino Fundamental. O desejo de ambas as partes era reestabelecer uma parceria entre as unidades acadêmicas, reunindo esforços na formação de novos professores(as).

Durante anos, a primeira fase do Ensino Fundamental (anos iniciais) do CEPAE não pôde receber com regularidade os estagiários do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação. Apesar dessa realidade, alguns professores de estágio da Faculdade e licenciandos se propuseram a realizar o estágio em período diferente ao que estes licenciandos estavam matriculados. No entanto, eram atividades descontínuas, que ocorriam em um ano e no outro não.

O CEPAE não havia sido assumido como campo de estágio até então porque o curso de Pedagogia funciona no período

matutino e noturno e as aulas da primeira fase do CEPAE ocorreriam no período vespertino, inviabilizando, portanto, a existência do estágio supervisionado da Pedagogia, uma vez que, segundo o projeto pedagógico do curso, o estágio deveria realizar-se com supervisão direta, isto é, deveria ser acompanhado *in loco* pelo professor orientador da Faculdade, o que obrigava a sua realização no horário de funcionamento do curso (de manhã ou à noite).

Com a construção de um prédio para abrigar especificamente a primeira fase do CEPAE, foi possível viabilizar mudanças na estrutura de funcionamento dessa fase. Assim, as aulas dos anos iniciais do Ensino Fundamental passaram a ser ministradas no período matutino, o que tornou possível a retomada do estágio da Pedagogia no CEPAE de forma regular desde o ano de 2011. Desde então, o estágio vem ocorrendo, sistematicamente, uma vez por semana nas salas da primeira fase (1^{os} aos 5^{os} anos) do Ensino Fundamental.

Nesses cinco anos de trabalho realizado em parceria, foi possível construir, a partir do projeto pedagógico de curso da Pedagogia e também da proposta de supervisão do CEPAE¹, uma proposta de estágio da Pedagogia no CEPAE com uma organicidade própria, desenhada no sentido de estreitar, cada vez mais, a relação entre estagiárias², professores(as) supervisores(as) e a orientadora de estágio. Tal proposta foi elaborada a muitas mãos. Na articulação entre professora orientadora, supervisores(as) de está-

1 Essa proposta é descrita sobretudo no Regimento da instituição. Resolução CONSUNI nº 32/2014.

2 Ao longo do capítulo faremos referência às estagiárias (no feminino) porque até hoje não tivemos, no CEPAE, nenhum estagiário homem das turmas de estágio obrigatório da Pedagogia.

gio e comissão de estágio do CEPAE³, fomos discutindo a melhor forma de organização do trabalho, criando estratégias de ensino e intervenção pedagógica a cada ano e, paulatinamente, o nosso projeto foi ganhando forma, até constituir-se no que é atualmente.

Nesse processo de construção, reflexão, reorganização e adequação, construímos e/ou utilizamos ferramentas que nos auxiliaram a pensar o estágio. Os relatórios⁴ elaborados pelas estudantes da Pedagogia, por exemplo, foram instrumentos importantes para acompanhar as aprendizagens e conquistas das alunas e, também, para aprimorar o trabalho desenvolvido no CEPAE. As fichas de avaliação dos professores(as) supervisores(as)⁵ também se constituíram de instrumento avaliativo e propositivo para o nosso projeto de estágio, pois indicavam mudanças ou ajustes necessários para o melhor andamento do trabalho. E, para com-

-
- 3 O CEPAE conta com uma Comissão de Estágio que recebe os cursos de licenciatura na unidade, os acompanha e auxilia na articulação com os supervisores(as) e com o projeto da própria instituição. Essa comissão sempre acompanhou e orientou o estágio da Pedagogia, especialmente nos dois primeiros anos de trabalho, quando o nosso projeto de estágio estava sendo desenhado nessa parceria com o CEPAE.
 - 4 Faz parte das atribuições das estudantes do Estágio em Pedagogia a elaboração, ao final de cada semestre, de um relatório qualitativo do desenvolvimento do estágio, no qual se aponta a caracterização do campo acompanhado, o projeto de ensino proposto para o campo e as experiências vividas, tanto nos momentos de observação-participação como nos momentos de atuação (regência de aulas).
 - 5 No estágio desenvolvido no CEPAE, os supervisores(as) elaboram, a cada semestre, uma ficha de acompanhamento e avaliação das estagiárias que estiveram sob sua supervisão, apontando o processo de desenvolvimento das estudantes e também dando sugestões para a organização e desenvolvimento do estágio.

pletar, as avaliações conjuntas⁶ que passamos a realizar a partir do segundo e terceiro anos de trabalho (2012-2013) permitiram que pensássemos as questões do estágio coletivamente (orientadora, supervisores(as) e licenciandas), facilitando a nossa compreensão sobre as necessidades e especificidades de cada ator envolvido no trabalho do estágio.

Com base nesses instrumentos é que nos propomos a apresentar e discutir o estágio da Pedagogia desenvolvido no CEPAE-UFMG (2011-2015), evidenciando os impactos positivos dessa proposta e as limitações e desafios que temos encontrado na formação de novos professores(as) para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em termos metodológicos, realizamos uma análise documental a partir da leitura sistemática do material indicado (relatórios, fichas de avaliação e registros de reuniões), selecionamos as falas mais significativas dos diferentes sujeitos envolvidos no estágio (estagiárias, supervisores(as) e orientadora) e as analisamos tendo por base o referencial teórico utilizado na disciplina de estágio do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e os próprios referenciais que orientam o trabalho pedagógico no CEPAE. Procuramos relacionar os resultados evidenciados pelos documentos que envolvem o estágio com a proposta desenhada e os objetivos traçados para o seu desenvolvimento, de forma a refletir sobre os alcances dessa proposta, as limitações e as proposições para a continuidade do trabalho.

6 Essas avaliações eram momentos de encontro coletivo, organizadas em formato de reunião com todo o grupo de trabalho, nas quais os sujeitos podiam se colocar (oralmente) a partir de reflexões ou sugestões que envolviam o estágio. No ano de 2012 foi realizada apenas ao final do segundo semestre. A partir de 2013 passamos a organizá-la semestralmente.

O estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação-UFG

O estágio curricular supervisionado do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação-UFG é parte obrigatória do currículo proposto para a formação do(a) pedagogo(a). Tal campo organiza-se em disciplinas dentro do Projeto Pedagógico de Curso, as quais são oferecidas a partir da segunda metade da formação, ou seja, nos dois últimos anos da graduação. Um ano é dedicado ao estágio em anos iniciais do Ensino Fundamental e um ano ao estágio em Educação Infantil, considerando-se o perfil profissional que se deseja formar no curso de Pedagogia.

Como um componente teórico-prático da formação acadêmica, no curso de Pedagogia o estágio tem como objetivo principal

Proporcionar aos estudantes a aproximação com o mundo do trabalho, visando ao desenvolvimento e aperfeiçoamento/ampliação de sua formação política, técnica, cultural, científica e pedagógica. O estágio se caracteriza como um espaço de estudo, pesquisa e reflexão, com vistas à construção de conhecimentos da profissão docente a partir de uma determinada realidade da educação, especificamente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, em contextos escolares e não escolares. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA-FE/UFG, 2015).

De acordo ainda com o Projeto Pedagógico de curso, o estágio curricular da Pedagogia prevê a criação de condições para que o estudante possa vivenciar processos de ensino e pesquisa

em instituição educacional, ou em outros espaços não formais; elaborar, desenvolver e avaliar projetos educativos, e desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes relativas à profissão, considerando o contato direto com o campo de estágio e a formação proporcionada pelo curso.

Propõe-se também a utilização da pesquisa como um princípio educativo, visando ao desenvolvimento de uma atitude pedagógica e investigativa por parte do estudante e, assim, propiciar-lhe melhor compreensão da realidade da escola e a chance de construir novas propostas de intervenção junto aos estudantes da Educação Básica.

O estágio curricular obrigatório é desenvolvido em instituições educacionais, preferencialmente públicas, que ofereçam Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, ou em outros espaços educativos previamente aprovados pela coordenação de curso e de estágio. É orientado pelos professores de estágio do curso de Pedagogia que acompanham os estagiários *in loco*, em todo o período de inserção no campo. E, por pautar-se na legislação federal relativa ao estágio e nas orientações e diretrizes internas da UFG, prevê o funcionamento orgânico da tríade *orientador-estagiário-supervisor*.

Com relação a essa questão, é importante destacar o desafio constante dessa articulação nos estágios curriculares, como têm evidenciado diferentes pesquisas relacionadas a essa temática. (PIMENTA, 2002; PIMENTA E LIMA, 2010; CALDERANO, 2013). No curso de Pedagogia da Faculdade de Educação não é diferente. Há sempre uma grande dificuldade na articulação entre esses atores que compõem o cenário do estágio. No geral, nas licenciaturas (inclusive nas licenciaturas da UFG), até mesmo em

decorrência do número de alunos por turma, o professor orientador realiza uma supervisão indireta que, na maioria das vezes, implica em um distanciamento do trabalho realizado pelo estagiário no campo de estágio. Algumas vezes o orientador sequer conhece esse campo, sua realidade e especificidade, o que dificulta a problematização da realidade educacional junto a seus estudantes e, mais ainda, uma articulação com os supervisores do campo. Estes, por sua vez, no geral não dispõem de condições mínimas para o acompanhamento dos estagiários (espaço físico, tempo disponível no horário de trabalho, segurança com a própria prática pedagógica etc.). E os estagiários acabam por desenvolver uma atividade pouco significativa, que muitas vezes classificam como “dispensável” para sua formação. (CALDERANO, 2013).

No bojo dessa problemática, o curso de Pedagogia tem parcerias oficializadas com as redes municipal e estadual de ensino de Goiânia/Goiás e também com a rede federal (como é o caso do CEPAE, unidade da própria UFG), além da parceria com uma instituição de educação não formal, vinculada também à Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. São mais de vinte turmas de estágio, com cerca de quinze alunos(as) cada, atuando anualmente em diferentes instituições de ensino, sendo dez turmas de estágio em anos iniciais do Ensino Fundamental a cada ano, em média. O CEPAE recebe anualmente apenas uma dessas turmas⁷.

7 Esse fato se deve à organização curricular do curso de Pedagogia, uma vez que todas as turmas de estágio têm aula no mesmo dia da semana, o que dificulta a inserção de mais de uma turma de estágio no CEPAE. No ano de 2016, por receber uma turma do matutino e outra do noturno, atuando em dias diferentes, foi possível alocar no CEPAE duas turmas de estágio da Pedagogia.

O Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) como locus privilegiado para o estágio

O Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae) é uma unidade específica de Educação Básica, de acordo com o artigo 8º, parágrafos de 1º a 5º, do Estatuto da UFG – sob supervisão da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd). O Cepae foi criado com a finalidade de realizar ensino, pesquisa e extensão e de ser uma unidade partícipe na formação de novos educadores, por meio de campo de estágio nas diversas áreas de conhecimento. Dessa forma, a unidade oferece subsídios para a articulação de saberes e experimentos na Educação Básica.

Com ensino inovador e ampla possibilidade de formação e apropriação, o Cepae capacita seus alunos em conhecimentos sistematizados pelas ciências, assim como em diversas linguagens artísticas, cultura corporal e vivências político-culturais. É uma unidade que recebe alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio, por meio de sorteio público e universal, além de desenvolver pós-graduação *lato e stricto sensu*, com o curso de mestrado em Ensino na Educação Básica.

Além dos objetivos relacionados diretamente ao desenvolvimento da Educação Básica, o CEPAE também tem por finalidade:

- I. realizar experiências pedagógicas, mediante projetos de ensino, pesquisa e extensão próprios e/ou integrados às Unidades Acadêmicas ou Unidades Acadêmicas Especiais da UFG;
- II. ser o principal campo de estágio e práticas de ensino para os cursos de Licenciatura e áreas afins da UFG

(Art.3 do REGIMENTO CEPAE-UFG, ANEXO DA RESOLUÇÃO CONSUNI-UFG Nº 32, 2014, p. 2).

Essa organicidade do Centro o constitui como campo privilegiado de estágio dos cursos de licenciatura e de alguns cursos de Bacharelado (Psicologia e Nutrição) da UFG. Faz parte de sua proposta de criação e seu projeto pedagógico o acompanhamento do estágio curricular de diferentes cursos (obrigatório e não obrigatório), o que o diferencia dos demais campos de estágio com os quais as licenciaturas se vinculam, inclusive o curso de Pedagogia, uma vez que estes se dão a partir de convênios estabelecidos com as redes municipais e estaduais de ensino (no geral) e não apresentam uma proposição para o estágio, isto é, não há uma ação intencional e planejada das escolas ou das redes de ensino quanto à recepção e acompanhamento dos estágios. Quase sempre elas o fazem como uma concessão à universidade e não como parte de um projeto de formação inicial e continuada de professores da própria instituição.

Essa política de estágio assumida pelo CEPAE é reforçada também na apresentação dos deveres dos docentes, os quais implicam, entre outras coisas:

Orientar e acompanhar efetivamente os estagiários de sua disciplina e reunir-se com os professores de estágio, a fim de executarem os trabalhos comuns; manter atualizada a documentação didática pedagógica: planejamento de curso, plano individual de trabalho, projetos e relatórios de ensino, pesquisa, extensão e de estágio, diários de classe, e outros (Art.76 do REGIMENTO CEPAE-UFG, ANEXO DA RESOLUÇÃO CONSUNI-UFG Nº 32, 2014, p. 27/28).

Essa explicitação do dever docente para com o estágio faz com que o CEPAE se diferencie de outras instituições na responsabilidade assumida para com os estagiários. Há, de fato, uma responsabilidade compartilhada entre professores(as) do CEPAE (supervisores(as)) e professores(as) das licenciaturas (orientadores(as)) frente ao acompanhamento, orientação e supervisão dos(as) estagiários(as). Estes(as), por sua vez, também são citados(as) em capítulo específico no Regimento da instituição:

O CEPAE atua no âmbito da graduação como campo de estágio da UFG e receberá estagiários, estudantes da graduação, dos diferentes cursos da Universidade e de outras Instituições de Ensino Superior, da área da educação ou de áreas afins, que tenham por objetivo compartilhar a formação teórico-prática desses estudantes. As atividades dos estagiários, seus direitos e deveres serão regulamentados por meio de resolução do Conselho Diretor do CEPAE (Art.79 do REGIMENTO CEPAE-UFG, ANEXO DA RESOLUÇÃO CONSUNI-UFG Nº 32, 2014, p. 28).

Como a própria citação indica, o CEPAE tem ainda uma resolução específica que trata do estágio curricular obrigatório e não obrigatório. (RESOLUÇÃO – CEPAE/CEC N.º 03/2010). Essa resolução reafirma o compromisso da instituição no acompanhamento e desenvolvimento dos estágios, aponta a sua participação direta na elaboração dos projetos de estágio dos diferentes cursos de graduação, dispõe sobre os direitos e deveres dos estagiários e da comissão de acompanhamento do estágio do CEPAE e ressalta, em parágrafo único:

Os supervisores são responsáveis pela orientação e acompanhamento dos estagiários e estarão presentes na realização de todas as atividades pedagógicas desenvolvidas pelo estágio na escola. (RESOLUÇÃO – CEPAE/CEC N.º 03/2010, p. 3).

Os documentos deixam claro o compromisso da instituição para com o estágio, desde a etapa de seu planejamento, passando pelo acompanhamento integral das atividades e chegando à finalização do trabalho, a qual deve apresentar elementos para o novo ciclo a ser desenvolvido. Essa normatização, que se evidencia na prática da instituição, a coloca como um *locus* privilegiado para o desenvolvimento do estágio curricular, uma vez que amplia as possibilidades de formação dos futuros professores, garantindo-lhes orientação, supervisão e acompanhamento adequados. Faz avançar também as propostas formativas das instituições formadoras (cursos de licenciatura), uma vez que se propõe a elaborar com elas, em parceria, uma proposta de estágio condizente com a realidade e as necessidades da Educação Básica, a qual é avaliada e repensada a cada ano. Por esses aspectos, a turma do curso de Pedagogia da FE-UFG que realiza estágio no CEPAE também tem tido a oportunidade de vivenciar uma formação diferenciada.

A experiência do estágio da Pedagogia no CEPAE nos últimos cinco anos (2011-2015)

Da organização e Desenvolvimento do Projeto

O projeto de estágio da Pedagogia no CEPAE é organizado, assim como as outras turmas da Pedagogia, em duas disciplinas

semestrais – Estágio em Anos Iniciais I, no primeiro semestre de cada ano, e Estágio em Anos Iniciais II, no segundo semestre. Mas como se trata de uma continuidade do trabalho no segundo semestre, mantêm-se os mesmos estudantes e professores supervisores e orientador(a). Sendo assim, a organização do projeto é anual e realiza-se a partir de um acompanhamento direto do professor da Faculdade de Educação, isto é, todos(as) os(as) estudantes vão a campo no dia estipulado para a disciplina de estágio (uma vez por semana) e são acompanhados(as) pelo seu(ua) professor(a) orientador(a).

Em consonância com o projeto de curso da Pedagogia, realiza-se, no primeiro semestre, uma contextualização do campo de estágio – uma caracterização da escola, da turma, do(a) professor(a) e das crianças acompanhadas. Para isso, utilizamos instrumentos de pesquisa, como análise de documentos, aplicação de questionários e observações participativas das aulas. No segundo semestre elabora-se um projeto de ensino e aprendizagem a ser desenvolvido pelas estagiárias nas turmas envolvidas. O projeto é desenvolvido ao longo de dois meses, aproximadamente, por meio da realização de regências/atuações nas salas de aula acompanhadas pelas estagiárias.

Na parceria com o CEPAE esse projeto de estágio ganhou contornos próprios, adequados à realidade da instituição e à proposta formativa discutida e compartilhada entre a professora orientadora da Faculdade de Educação, a Comissão de Estágio do CEPAE e os professores supervisores das estagiárias. Manteve-se o núcleo central da proposta de estágio do curso de Pedagogia (contextualização do campo de estágio no primeiro semestre e desenvolvimento do projeto de ensino e aprendizagem no segundo),

mas incorporou-se uma dinâmica de trabalho mais próxima à realidade e fundamentos presentes no CEPAE.

A primeira particularidade da instituição que exigiu uma reorganização do estágio da Pedagogia foi a própria forma de distribuição das aulas e dos professores no CEPAE. O curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG forma o(a) pedagogo(a) como professor(a) único(a), apto(a) a lecionar o conjunto das disciplinas que compõem o currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa não é a realidade encontrada no CEPAE, pois a sua forma de organização pedagógica não preconiza a atuação do(a) pedagogo(a) como professor(a) único(a).

Por constituir-se como campo de ensino, pesquisa e extensão, houve a necessidade, por parte do CEPAE, de diminuir os encargos com o ensino, para que o professor tivesse tempo hábil para a sua qualificação, a realização de pesquisas e da extensão, fazendo cumprir a exigência do tripé institucional previsto no plano de desenvolvimento da universidade. Nesse sentido, houve a opção por uma organização pedagógica que tivesse a presença de professores distribuídos por disciplinas já nos anos iniciais, dos terceiros aos quintos anos, perfazendo um total de sete professores, cada qual lecionando uma disciplina específica (Português, História, Geografia, Matemática, Ciências, Educação Física e Artes Visuais/Teatro/Música), podendo ter sua formação na Pedagogia ou nas licenciaturas específicas, conforme a disciplina.

Nos primeiros e segundos anos optou-se por uma organização diferenciada. Há a presença majoritária de pedagogos(as) que ministram aulas que agrupam as disciplinas da seguinte forma: um(a) pedagogo(a) ministra aulas de Português, História e Geografia e outro(a) pedagogo(a) ministra aulas de Ciências e Ma-

temática. As aulas de Educação Física e Artes/Música/Teatro são ministradas por professores(as) dessas áreas específicas, de modo que nos dois primeiros anos os alunos têm aulas com quatro professores, sendo dois pedagogos(as) e dois professores(as) de disciplinas específicas, Educação Física e Artes ou Teatro ou Música, conforme definições do Departamento de Artes.

Essa experiência da presença dos professores com formações específicas (Matemática, Letras, Educação Física, Artes etc.) atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental no CEPAE é histórica. Mesmo quando o antigo Colégio de Aplicação – C.A. estava ligado à Faculdade de Educação como Departamento de Assuntos Educacionais (DEAE/FE-UFG), as aulas já eram divididas entre professores de várias licenciaturas ligadas ao currículo escolar.

Tal organização nos fez desenhar o projeto de estágio da Pedagogia a partir do acompanhamento das estagiárias de uma área e/ou disciplina. Acompanha-se o(a) professor(a) supervisor(a) e as disciplinas ou a disciplina que ele(a) oferece em uma determinada turma. Com essa definição, optou-se, sobretudo, pelo acompanhamento de áreas diretamente relacionadas ao campo de trabalho da Pedagogia (Português, Matemática, Ciências, História e Geografia). Embora a área de Artes e a Educação Física também estejam presentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e tenham interfaces com a atuação do(a) pedagogo(a), temos dado preferência às demais áreas para o acompanhamento mais sistemático das estagiárias e também para o desenvolvimento de projetos de ensino e aprendizagem.

Essa dinâmica de trabalho nos coloca o fato de que as estagiárias da Pedagogia organizam-se para acompanhar uma dis-

ciplina ou área de conhecimento de uma determinada turma ao longo de um ano, de acordo com a área de atuação de seu professor(a) supervisor(a) e, por isso, não acompanham todas as áreas de conhecimento porque passam por uma mesma turma, como geralmente o fazem as outras turmas de estágio da Pedagogia. Por outro lado, elas têm a chance de se aprofundar na problematização de uma determinada área de conhecimento, o que exige delas estudo rigoroso e pesquisa constantes.

As licenciandas do curso de Pedagogia têm tido a oportunidade, no CEPAE, de participar de aulas ministradas por professores com diversas formações acadêmicas, como de Pedagogia, Biologia, Geografia, História, Matemática etc. E essa experiência tem se configurado como singular para as estagiárias por terem a oportunidade de dialogarem e aprofundarem estudos com professores(as) desses diferentes campos do saber. As alunas, como será possível acompanhar em item específico desse texto, têm apontado essa particularidade como uma experiência enriquecedora no processo de formação ao longo do estágio.

Além dessa especificidade, é preciso também ressaltar que o CEPAE, como campo de estágio aberto a todas as licenciaturas da UFG, recebe semestralmente muitos(as) estagiários(as) que atuam também, muitas vezes, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que quer dizer que, ao longo do desenvolvimento do estágio da Pedagogia, as estudantes compartilham o espaço do CEPAE (e das salas de aula algumas vezes) com colegas de outros cursos. E como as estagiárias da Pedagogia vão a campo todas no mesmo dia, acompanhadas da professora orientadora, é preciso distribuí-las pelas turmas e professores(as) supervisores(as) disponíveis no CEPAE a cada ano, ou seja, para aqueles(as) que não

estão recebendo estudantes de outras licenciaturas e/ou que tenham disponibilidade.

O CEPAE conta com dez turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental, duas de cada ano (1º ao 5º), e a turma de estágio da Pedagogia conta, a cada ano, com 15 estagiárias. Dessa forma, habitualmente o trabalho de estágio organiza-se em duplas ou, até mesmo, trios de trabalho, a depender do número de professores(as) supervisores(as) e turmas disponíveis. No geral, todos(as) os(as) pedagogos(as) assumem a supervisão de estagiárias da Pedagogia, mas contamos também, a cada ano, com supervisores(as) de áreas específicas, como biólogos, matemáticos e geógrafos. Há, inclusive, experiências de supervisores(as) pedagogos(as) que reúnem estagiárias da Pedagogia com estagiários(as) de História ou outras áreas para orientação, supervisão e estudos, demonstrando a riqueza do processo do estágio curricular no CEPAE. A tentativa, a cada ano, é a de acompanhar sete das dez turmas disponíveis na instituição, organizando as licenciandas da Pedagogia em seis duplas e um trio de estagiárias. Quando isso não é possível, constituímos mais trios e menos duplas de trabalho.

*O Primeiro Semestre de Estágio no CEPAE
– a disciplina de Estágio I*

O trabalho realizado ao longo do primeiro semestre de estágio, equivalente à disciplina de Estágio I da Pedagogia, conta com 100 (cem) horas de dedicação, sendo estas distribuídas em carga horária prática (no campo de estágio) e carga horária teórica (na Faculdade). No projeto elaborado em parceria com o CEPAE optou-se por usar o maior número de horas possíveis no campo de

estágio, entendendo que essa seria uma exigência para um trabalho mais significativo para as estudantes. Assim, temos organizado o semestre com uma distribuição média de 60 (sessenta) horas no campo de estágio e 40 (quarenta) horas na Faculdade⁸, embora no campo trabalhem a formação prática e também teórica das estudantes. Nosso esforço é pelo cumprimento mínimo de 12 (doze) semanas em campo no primeiro semestre, com o objetivo de contextualizar o campo de estágio e caracterizar os sujeitos que dele fazem parte.

Considerando-se as particularidades do CEPAE e de sua equipe de trabalho, optamos também por organizar o primeiro semestre de estágio da Pedagogia, dedicado à contextualização do campo de estágio, de forma a contemplar as diferentes áreas e atores do processo de ensino e aprendizagem. Assim, a partir de nosso terceiro ano de trabalho (2013), passamos a realizar um rodízio de estagiárias entre as turmas disponíveis para a Pedagogia. Nessa proposta, todas as estagiárias, em duplas/trios, percorrem as diversas salas de aulas dos diversos anos escolares para conhecerem a proposta de trabalho da escola nas suas diferentes áreas de atuação e de conhecimento e com seus diferentes atores. Participa-se de uma turma e até mesmo de disciplinas diferentes a cada dia de estágio. Sendo assim, por cerca de seis ou sete semanas, todas as

8 Nesse caso, é preciso considerar que dessas 40 horas, 28 são organizadas como horas de estudo e orientação, mas não compõem a carga horária presencial da disciplina, uma vez que só há um dia de aula semanal. No primeiro semestre conta-se, portanto, com 72 horas presenciais de estágio, sendo cerca de 60 horas vivenciadas no campo de estágio e 12 horas na Faculdade de Educação. Estas definições, porém, foram recentemente alteradas no Projeto de Curso da Pedagogia, que contará, a partir de 2018, com 400 horas efetivas de estágio distribuídas ao longo da matriz curricular do curso.

alunas participam de um rodízio por todas as turmas. Durante esse período de tempo é possível para as estagiárias observarem as diferenças no processo de ensino-aprendizado dos alunos dos 1^{os} aos 5^{os} anos, e, após a definição da turma em que atuarão, elas acompanharão de forma mais sistemática e mais plena o processo que ocorre em uma das turmas que compõe a primeira fase do Ensino Fundamental.

Ainda no primeiro semestre, às vezes antes e às vezes depois do rodízio nas turmas (a depender do desejo das estagiárias), faz-se a escolha pela turma e professor(a) supervisor(a) que serão acompanhados mais sistematicamente e com os quais se desenvolverá o projeto de ensino e aprendizagem. No geral, tenta-se organizar as duplas e trios a partir das preferências das estudantes. Quando ocorre de mais de um grupo (formado por duas ou três alunas) desejar ficar na mesma turma, faz-se um sorteio para definir a turma que será acompanhada por cada grupo, mas, frequentemente, esse processo é vivido com muita tranquilidade.

Depois de definida a turma e o(a) professor(a) supervisor(a) que serão acompanhados(as), as estagiárias elaboram a caracterização do campo de estágio e dos sujeitos com os quais irão trabalhar (professor(a) e crianças). Para isso, consultam os documentos da escola, fazem entrevistas com a coordenação e professores(as), aplicam questionários às crianças e aos(as) supervisores(as), de modo que finalizam o semestre com uma aproximação maior da escola e das crianças com as quais irão trabalhar mais diretamente no segundo semestre de estágio.

Uma inserção no projeto de estágio da Pedagogia, feita também a partir do terceiro ano de trabalho no CEPAE, foi a realização de uma regência no primeiro semestre de estágio. Essa

proposição se deu, sobretudo, a partir da avaliação das próprias estagiárias de que era necessário viver essa experiência ainda no primeiro semestre para que se sentissem mais à vontade e seguras na segunda etapa do trabalho, quando de fato teriam que realizar diversas regências para o desenvolvimento de seu projeto de ensino e aprendizagem. Assim, ainda no primeiro semestre, as licenciandas preparam um plano de aula a ser desenvolvido por elas e acompanhado por seus/suas supervisores(as). Porém, é importante frisar que as estagiárias, mesmo antes dessa única regência ainda no primeiro semestre, são convidadas a participar ativamente e constantemente do processo de ensino e aprendizagem nas salas de aula, de modo a permitir-lhes uma aproximação com as crianças e com as formas de organização da turma.

Para viabilizar a proposta de trabalho desse primeiro semestre de estágio organiza-se a participação em campo a partir de dois momentos: no primeiro, que perfaz o tempo de três horas aula, as estagiárias observam e participam das atividades desenvolvidas na sala pelo professor regente (supervisor/a). As estagiárias não ficam sentadas no fundo da sala observando e anotando, como que distantes do processo. Elas observam, anotam, mas também caminham pela sala para verem as atividades desenvolvidas pelos alunos, auxiliam-nos, conversam com eles e com o(a) professor(a), respeitando a dinâmica da aula, ou seja, com o cuidado de não atrapalhar o desenrolar das atividades. As estagiárias passam a fazer parte do grupo e os alunos as recebem com tranquilidade, porque estão acostumados com a presença de estagiários(as), bolsistas, pesquisadores(as) dentro da sala. Após a finalização das aulas, quase sempre, as estagiárias ainda têm entre quinze (15) e trinta (30) minutos de diálogo e orientação com seus superviso-

res(as). Há, inclusive, atendimentos de supervisão em janelas de professores(as) supervisores(as). No segundo momento, que corresponde a uma hora aula, as estagiárias reúnem-se com a professora orientadora da Faculdade de Educação para a discussão teórica e problematização das práticas observadas. O grupo se guia por leituras prévias que auxiliam na compreensão da dinâmica da sala de aula e do processo de ensino e aprendizagem e, para isso, contam com a disponibilização de uma sala em um dos Laboratórios Interdisciplinares da 1ª Fase do CEPAE reservada para o estágio. Esses dois momentos compreendem uma participação que se inicia às 7h20 e é finalizada às 11h15.

*O Segundo Semestre de Estágio no CEPAE
– a disciplina de Estágio II*

O projeto de estágio da Pedagogia no segundo semestre, equivalente à disciplina de Estágio II, também se organiza com 100 (cem) horas de dedicação, sendo, neste caso, todas presenciais e distribuídas em dois dias de aula na semana⁹, um com quatro horas de trabalho, dedicadas ao campo de estágio, e outro com duas horas de trabalho, dedicadas à parte teórica da disciplina. Por assim dizer, tal organização permite uma continuidade e, até mesmo, intensificação do trabalho realizado, o qual deve contar novamente com o mínimo de 12 (doze) encontros ao longo do semestre no campo, no caso do estágio realizado no CEPAE.

Como parte da proposta do projeto de estágio da Pedagogia, no segundo semestre as estagiárias planejam e desenvolvem um

⁹ Um dia da semana é utilizado para o trabalho em campo de estágio e um dia para o estudo teórico na Universidade.

projeto de ensino e aprendizagem junto às turmas que acompanham desde meados do primeiro semestre. Os primeiros encontros em campo no segundo semestre servem para o planejamento (cerca de cinco encontros), e a maior parte destina-se ao desenvolvimento do projeto – realização de regências (cerca de 6 encontros) e um encontro final, que é destinado à avaliação conjunta do trabalho realizado¹⁰.

A particularidade dessa etapa vivenciada no CEPAE está na forma como o projeto é pensado e conduzido. Há uma construção coletiva do projeto a ser vivenciado, e o seu desenvolvimento, embora a cargo das estagiárias, também se dá de forma coletiva. Ao longo de todo o semestre, estagiárias, supervisores(as) e professora orientadora trabalham conjuntamente na elaboração e execução das propostas. Em diálogos entre a professora de estágio, o(a) professor(a) supervisor(a) de cada sala e as estagiárias, elabora-se um tema/uma unidade temática relacionado(a) com o plano de conteúdos da disciplina previstos durante o ano letivo em cada turma, possibilitando, dessa forma, uma continuidade do projeto de ensino da disciplina de cada supervisor(a). A elaboração do projeto de ensino das duplas/trios de estagiárias passa por diversas fases e por acompanhamento da orientadora de estágio e do(a) supervisor(a), com vistas a superação de problemas de forma e conteúdo, contradições e alinhamento com as abordagens teóricas contempladas no Projeto Político-Pedagógico do CEPAE e, notadamente, no projeto da 1ª Fase do Ensino Fundamental do CEPAE.

Enquanto constroem/elaboram os planos de ensino, as estagiárias acompanham semanalmente as aulas de seus (suas) su-

10 Faz-se uma avaliação em cada sala de aula com a participação das crianças, e uma geral, com supervisores(as), estagiárias e professora orientadora.

pervisores(as), participando ativamente das atividades propostas nas salas em que estagiam, como tomar leitura, corrigir tarefas, preparar materiais didáticos, acompanhar os alunos nas atividades pedagógicas dentro e fora do CEPAE: aulas na biblioteca setorial do CEPAE/UFG, visitas pedagógicas em museus, cidades, cinema, teatro, laboratórios, festividades etc., sempre que essas atividades ocorram no dia previsto para o estágio ou mesmo em outros dias, conforme a necessidade e a disponibilidade/interesse das estagiárias.

Para a garantia dessa organicidade, mantém-se a realização do estágio a partir de dois momentos na escola campo: as três primeiras horas-aulas são utilizadas para o acompanhamento das turmas e desenvolvimento dos projetos de ensino e a última hora-aula para a reflexão sobre a prática realizada, avaliação conjunta do trabalho desenvolvido e readequações para as atuações futuras. Esse momento é conduzido por cada supervisor(a) junto ao seu grupo de estagiárias. A professora orientadora acompanha um grupo (dupla ou trio) por dia de estágio, de forma que seja possível acompanhar pelo menos uma regência de cada grupo. Os(as) professores(as) supervisores(as) acompanham todas as etapas do projeto, desde a elaboração até a sua conclusão.

No último ano de estágio (2015) foi organizado, ainda, um terceiro momento do estágio em campo ao longo do segundo semestre. Em decorrência da necessidade, ressaltada pelas estagiárias e também pelos(as) supervisores(as) de se discutir mais detidamente o processo de elaboração/formação de conceitos por parte das crianças, a proposta interdisciplinar do CEPAE¹¹ e os

11 Quanto a essa questão, vale destacar que o CEPAE procura trabalhar de forma integrada e interdisciplinar as áreas de conhecimento que compõem

próprios processos de ensino e aprendizagem a partir das vertentes teóricas defendidas e trabalhadas na instituição, optou-se por garantir um momento de apresentação e debate conduzido pelos professores(as) supervisores junto ao grupo de estagiárias. Tal momento realiza-se após a discussão do projeto de ensino e aprendizagem. Inicia-se por volta das 10 horas e conclui-se às 11h30¹². Como a avaliação dessa experiência foi bastante positiva, tanto por parte das estagiárias como pelos supervisores(as), a previsão é de que possamos repeti-la nos próximos anos.

E como fechamento do trabalho de estágio no segundo semestre temos, ainda, os *Seminários de Estágio realizados no CEPAE e na Faculdade de Educação*¹³. Nestes dois eventos as estagiárias apresentam o resultado dos projetos que desenvolveram com suas turmas, seus desafios, aprendizagens e conquistas. A cada ano tem crescido o interesse das estagiárias em estar nestes eventos e compartilhar suas aprendizagens com outros estudantes, o que qualifica e faz avançar a problematização do trabalho realizado no estágio e o diálogo entre as licenciaturas da universidade.

a grade curricular de cada turma ou ano de ensino, por isso é comum que a escola tenha um projeto desenvolvido por anos e também um mais amplo, desenvolvido por todas as turmas da primeira fase do Ensino Fundamental, projetos nos quais o estágio se envolve e participa.

- 12 Nesses dias, acordamos com as estagiárias a extensão do tempo de aula em meia hora, para garantirmos a apresentação e debate das temáticas.
- 13 Os Seminários de Estágio são uma política da Pró-reitoria de Graduação da UFG, que incentiva as unidades acadêmicas a discutirem e compartilharem suas experiências de estágio.

Da orientação e supervisão das estagiárias

De acordo com a lei nº 11.788, de 2008, que dispõe sobre o estágio, fazem parte do trabalho desenvolvido no estágio o(a) estagiário(a), o(a) supervisor(a) e o(a) orientador(a). O(a) supervisor(a) acompanha o(a) estagiário(a) como representante do campo de estágio, da instituição que concede espaço para o estágio. O(a) orientador(a), por sua vez, acompanha o(a) estagiário(a) como representante da instituição formadora, ou seja, a universidade ou unidade acadêmica a qual se vinculam os(as) estagiários(as). A presença dessa tríade (estagiário/a, supervisor/a e orientador/a) é que garante a realização de um estágio supervisionado.

No projeto de estágio desenvolvido pela Pedagogia no CEP-AE, a orientação e supervisão do estágio se fazem ativamente presentes, isto é, professores(as) supervisores(as) e professora orientadora de estágio se articulam no acompanhamento, supervisão e orientação das estagiárias, de forma a se garantir aquilo que Calderano (2013) chama de *docência compartilhada* – um trabalho pensado e realizado conjuntamente pelos três atores que compõem o cenário do estágio.

No caso da orientação, que fica a cargo da professora da Faculdade de Educação, esta é realizada semanalmente, primeiro em alguns encontros realizados na Faculdade de Educação, depois na última hora-aula vivenciada a cada dia do campo de estágio no próprio CEP-AE e, também, em momentos de orientação mais individualizada, realizados de acordo com a necessidade das turmas e dos grupos (duplas e trios) acompanhados, em horários acordados com as estudantes, nas dependências da Faculdade de Educação.

Faz parte do trabalho de orientação a discussão de temas relacionados à estrutura e funcionamento do Ensino Fundamental, às especificidades e desafios do trabalho docente e a problematização da prática pedagógica observada no primeiro semestre; assim como questões relacionadas ao planejamento das aulas, às metodologias de ensino e à avaliação da aprendizagem, à disciplina na sala de aula, às questões raciais e de gênero e outras temáticas que possam surgir do acompanhamento e desenvolvimento das aulas no segundo semestre. Em ambos os casos as orientações são ancoradas em textos (artigos científicos, capítulos de livros e até livros em sua totalidade) que subsidiem a reflexão sobre a escola, a prática docente e a realidade da sala de aula, sempre dinâmica, movediça e desafiadora. Em alguns casos, no projeto de estágio desenvolvido no CEPAE, é proposta às estagiárias a leitura de dissertações, teses e artigos científicos elaborados e publicados pelos próprios(as) professores(as) supervisores(as) da instituição, o que aproxima a nossa análise e reflexão do trabalho pedagógico realizado na escola.

Já no que diz respeito à supervisão, ela ocorre, sobretudo, nos momentos de finalização das aulas realizadas nas turmas específicas do CEPAE e acompanhadas ou ministradas pelas estagiárias ou, ainda, em momentos de janela dos(as) professores(as) supervisores(as). Trata-se de um tempo menor do que a orientação, dadas as próprias condições de atendimento dos(as) professores(as) supervisores(as) e de permanência das estagiárias na escola. No entanto, há uma constante preocupação para que esse atendimento se efetive (a cada aula acompanhada), tanto por parte das estagiárias como por parte dos(as) supervisores(as)¹⁴, que

14 Os(as) supervisores(as) da escola procuram usar as “janelas” que têm entre uma aula e outra e o próprio momento de intervalo, quando não há outra

se dispõem, inclusive, a realizar um acompanhamento complementar à distância, quando necessário.

O(a) professor(a) regente da sala de aula, aqui nomeado(a) como supervisor(a) do estágio, destina tempo, que geralmente ocorre após as aulas em que as estagiárias estão presentes, para discutirem teoricamente sobre as atividades propostas e desenvolvidas; como, quando e por que elas foram planejadas, considerando quem são os alunos, como e porque eles agiram, interagiram, de uma determinada forma, o processo de aprendizado e desenvolvimento do grupo e de cada um dos alunos com suas singularidades, as questões levantadas pelos alunos, enfim, ocorre um momento muito importante em que há um debruçar sobre todos os pontos que as estagiárias perceberam como significativos e/ou que o(a) professor(a) supervisor(a) entende como necessário para uma maior apropriação, por parte das estagiárias, dos elementos teóricos que fundamentam e que estão presentes no cotidiano escolar.

Destaca-se, ainda, um esforço de acompanhamento dos(as) supervisores(as) que se estende para além do dia e horário estipulado para o estágio da Pedagogia. Há sempre uma disponibilização de atendimento no contraturno das aulas acompanhadas, no próprio CEPAE, e uma abertura para a participação das estagiárias em reuniões docentes de planejamento, avaliação ou até mesmo de Conselhos de Classe, que poderiam enriquecer significativamente a compreensão da prática pedagógica, seja aquela observada ou aquela realizada¹⁵, além do atendimento que se realiza de forma não presencial, seja por telefone ou por e-mail, e que são cons-

alternativa, para esse atendimento, mas quase nunca deixam de realizá-lo.

15 Esses momentos, porém, são pouco aproveitados pelas estudantes da Pedagogia, uma vez que, em sua maioria, são estudantes trabalhadoras, que

tantes, especialmente no segundo semestre do estágio, no qual as estagiárias desenvolvem seus projetos de ensino e aprendizagem.

Das aprendizagens dos sujeitos envolvidos

Com relação às aprendizagens dos sujeitos envolvidos no projeto de estágio desenvolvido em parceria entre o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e o CEPAE é possível apontar, a partir da leitura e análise do material selecionado (relatórios qualitativos, fichas de avaliação e registros de reuniões avaliativas), entre os anos de 2011 e 2015, pelo menos cinco temáticas a partir das quais as aprendizagens se revelam: 1) a organização da disciplina e o acompanhamento dos supervisores(as) e orientadora; 2) a percepção do avanço no processo de aprendizagem das crianças – a especificidade do CEPAE; 3) a vivência da sala de aula (dinâmica, rotina, imprevistos) e prática docente observada; 4) a reafirmação da escolha pela profissão na evidência da relação teoria e prática e; 5) a reflexão do professor(a) supervisor(a) sobre o estágio.

A partir dessas temáticas e das observações realizadas pelos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem do estágio é possível fazer algumas reflexões acerca do projeto de estágio da Pedagogia em desenvolvimento no CEPAE – seus alcances, seus limites e algumas recomendações de continuidade.

realizam sua formação no período matutino ou noturno e que trabalham (no geral em instituições privadas) no período da tarde, quando o grupo de professores(as) da primeira fase do CEPAE costuma se reunir.

Da organização do estágio e acompanhamento dos(as) supervisores(as) e orientadora

Com relação a essa temática, as estudantes, de maneira geral, apontaram a organicidade no acompanhamento da disciplina, tanto por parte dos(as) supervisores(as) como da orientadora de estágio. Esse acompanhamento gerou segurança, confiança no processo formativo e êxito acadêmico.

Com o estágio podemos relacionar o curso com a prática, pois nos deparamos com a sala de aula e os alunos, o campo de trabalho de um professor. Em um momento de orientação o professor supervisor nos ensinou que “a escola é um lugar de reconstrução dos conceitos do cotidiano através dos conhecimentos científicos”. (Estudante Pedagogia-2012).

Destaco de importante em minhas aprendizagens os momentos de conversa que sempre tínhamos com a professora (supervisora) após as observações e as nossas regências, a atenção, o respeito e o compromisso com que nos ouvia [...] após nossa primeira regência fomos conversar com a professora e ela nos perguntou o que achamos, eu disse à ela que gostei muito, que me senti mais confiante porque conseguimos trabalhar com as crianças o conteúdo que havíamos planejado. A professora concordou, disse que nos saímos muito bem e que a cada dia iríamos melhorar mais [...] nessas orientações conseguimos perceber o que pode e deve ser melhorado, e é o que temos buscado sempre, a cada nova regência. (Estudante Pedagogia-2014).

Vejo que saio desta disciplina com um outro olhar. O professor do campo de estágio juntamente com nossa orientadora nos propiciaram momentos onde pudemos vencer os desafios postos de pensar e planejar aulas de matemática, assim como os textos ministrados na disciplina auxiliavam o nosso estágio porque exemplificavam exatamente os momentos aos quais estávamos passando. (Estudante Pedagogia-2011).

Ao final deste estágio de um ano percebi o quanto aprendi, e o quanto ainda tenho que aprender. Com o apoio do professor supervisor, nossas conversas e nossos trabalhos, a prática docente se tornou algo mais acessível do que com certeza seria se não tivesse seu apoio. Com ele a discussão teoria e prática era constante, embasado em Vigotsky, Piaget, Paulo Freire, dentre outros teóricos. Além disso, suas observações e orientações com os planos, materiais didáticos e suas correções também foram de grande valia. (Estudante Pedagogia-2013).

Esses momentos de diálogo com a professora de Língua Portuguesa (supervisora) e com a nossa orientadora de estágio, aliados à literatura estudada ao longo da disciplina foram essenciais no desenvolvimento do projeto que elaboramos e na nossa postura em relação ao trabalho docente. Ter esse apoio nos auxilia a refletir a nossa prática e a crescer como profissionais. (Estudante Pedagogia-2015).

Tais relatos elaborados pelas estagiárias evidenciam uma conectividade entre a formação inicial e continuada de professores, uma vez que o estágio e a relação entre as estagiárias e professores supervisores e orientadora põem em marcha a apreensão do significado social do conhecimento apreendido. Não há um *isolacionismo* por parte das estudantes ou uma *falta de sensibilidade intelectual* por parte dos supervisores, para usar as expressões de Calderano (2013), daí o destaque nas falas das estagiárias para a intrínseca relação entre os estudos teóricos e a prática pedagógica.

Já com relação à condução do trabalho assumida pelos supervisores, convém destacar a postura profissional, cuidadosa, responsável e de orientação. Com relação a essa postura, Calderano (ibid.) ressalta que ela diz respeito a uma série de fatores. Entre eles, pode-se destacar o clima da instituição educacional, as condições de trabalho e o próprio processo de formação docente que pode contribuir ou não com a segurança profissional. E na maior parte dos aspectos pontuados, os professores do CEPAE contam com uma situação adequada e favorável ao estabelecimento dessa segurança e de um clima de trabalho coletivo que em muito contribui também com a formação das estagiárias, como os relatos demonstram.

Da percepção do avanço no processo de aprendizagem das crianças – as especificidades do CEPAE

Nesse tema sobre a aprendizagem dos estudantes da educação básica e as especificidades do CEPAE, é possível apontar, a partir dos relatos das alunas da Pedagogia, os avanços que elas puderem perceber na aprendizagem das crianças ao longo do está-

gio, seja pela atuação dos(as) professores(as) supervisores(as) ou delas mesmas, em momentos de regência. Além disso, as alunas da Pedagogia relatam o compromisso dos supervisores(as) e da escola com esse quesito, a preocupação em ofertar uma formação de qualidade, comprometida com a construção de um sujeito crítico e atuante na sociedade.

Com a convivência durante todo o ano aprendemos a reconhecer as crianças e suas dificuldades e ficamos mais preocupadas com as crianças que apresentavam desinteresse e eram, geralmente, excluídas pelas outras. Foi significativo perceber que uma criança em especial, que tinha muitas dificuldades, ao final de nossas regências, socializou com o grupo e participou ativamente das atividades propostas. (Estudante Pedagogia-2011).

E nada foi mais gratificante que perceber o aprendizado no discurso e nas atividades escritas das crianças no decorrer das aulas. Reafirmo a importância do professor estar em constante formação para que possa assumir uma postura de professor pesquisador, mediador, crítico e reflexivo sobre sua prática docente. [...] Ao começar a disciplina fiquei apreensiva, mas não poderia ter tido experiência melhor. Agora acredito que podemos ter uma escola pública de qualidade, uma escola possível, em que as crianças tenham aprendizagens significativas de fato. (Estudante Pedagogia-2012).

Assim como havíamos aprendido no primeiro semestre do estágio acompanhando o professor (supervisor) todo o nos-

so trabalho foi proposto aos educandos de forma significativa, contemplando a leitura, a oralidade e a escrita, em ações organizadas que apresentassem progressivas complexidades, colocando-os frente a diferentes desafios e promovendo neles o espírito participativo. (Estudante Pedagogia-2015).

Acredito que o nosso campo de estágio, o CEPAE, foi de grande influência para o nosso trabalho e a nossa formação, pois, sendo uma instituição pública, mostrou que é possível ter um diálogo e uma harmonia entre alunos-professores-aprendizagem em busca de um ensino de qualidade em um espaço que acredita e investe nas possibilidades, acredita verdadeiramente na educação e formação de futuros docentes e alunos críticos. (Estudante Pedagogia-2014).

Por ser um campo de excelência em estágio, o CEPAE foi uma experiência muito significativa. Acredito que o diferencial seja o compromisso que os professores demonstram em relação aos alunos, à escola, ao processo de ensino e aprendizagem, enfim, à educação. Mesmo com todos os desafios de uma escola pública, o CEPAE é referência de uma escola possível. (Estudante Pedagogia-2013).

As reflexões das estagiárias apontam para a percepção do compromisso assumido pela escola com relação à aprendizagem dos(as) estudantes da educação básica, uma vez que esse elemento ficou evidente ao longo dos anos de realização do estágio. Esse compromisso é evidenciado na prática pedagógica cotidiana, no envolvimento dos professores supervisores com seus (suas) estudantes, em sua assidui-

dade, pontualidade, preocupação com a aprendizagem das crianças e com sua formação para a cidadania. A postura comprometida percebida nos profissionais do campo de estágio se aproxima do “critério de compromisso” evidenciado por Moysés (1994), em pesquisa realizada junto a professoras de escola pública no Rio de Janeiro:

Ele se expressa pela vontade de não pactuar com o fracasso escolar, pelo seu espírito de luta por uma escola de melhor qualidade, pelo reconhecimento que faz do valor pessoal e social de seus alunos e, sobretudo, por um profundo desejo de contribuir para que eles possam fazer uso do saber escolar em defesa de uma vida mais humana e mais digna. (MOYSÉS, *ibid*, p. 52).

E essa postura não foi apenas percebida pelas estagiárias, como também foi assumida por elas, como se pode notar em suas reflexões. Na condução do estágio, na realização do planejamento e desenvolvimento das aulas elas também passaram a comprometer-se com a aprendizagem de suas turmas e com o melhor resultado que poderiam alcançar.

Da vivência da sala de aula

Com relação à vivência da sala de aula, as licenciandas do curso de Pedagogia destacaram, sobretudo, o aprendizado sobre o planejamento, as boas práticas aprendidas dos momentos de observação que puderam adquirir durante o acompanhamento das aulas do(a) professor(a) supervisor(a) e também na elaboração de suas próprias aulas, assim como a postura necessária e a amplia-

ção de suas percepções de turma e alunos no processo de compreensão do trabalho docente.

Nas observações tivemos a oportunidade de perceber que a instituição verdadeiramente tenta ao máximo realizar os apontamentos que são apresentados no PPP e no seu Regimento, tais como os objetivos de construção da práxis histórica, imbuída na formação de sujeitos autônomos para o exercício da emancipação humana. (Estudante Pedagogia-2011).

Algo por demais interessante que aprendi observando as aulas da professora T. foi que o professor precisa dar atenção e valorizar a bagagem de conhecimento prévio que o educando leva consigo para a sala de aula, o que procurei praticar em todos os momentos que estava como regente da turma. (Estudante Pedagogia-2014).

Foi possível, em cada aula observada, aprender tanto com o professor e sua prática como também com os alunos. Ouvir os alunos, relacionar-me com eles, saber suas dificuldades e seus interesses. Tive a enorme chance e oportunidade de acompanhar um professor imensamente interessado no aprendizado de seus alunos, capaz de não só obter a atenção deles em suas aulas, mas também ter uma boa relação com eles, de forma que a aprendizagem se tornasse eficiente e agradável. (Estudante Pedagogia-2012).

Aprendi que nenhuma sala é homogênea, que cada aluno aprende conforme seu próprio ritmo. Desta forma, é ne-

cessário que saibamos lidar com essa heterogeneidade e acima de tudo conseguir com nossa prática atender a cada aluno com suas dificuldades, dúvidas e realizações. (Estudante Pedagogia-2013).

Ah! E como planejar foi algo corriqueiro para nós nesse período de estágio. Tudo, em cada regência, foi E-X-T-R-E-M-A-M-E-N-T-E pensado e planejado. Mas a sala de aula é sempre muito dinâmica, e as crianças sempre nos trazem questões em meio às discussões que jamais poderíamos planejar... [...] os imprevistos ocorrem, e com mais frequência do que imaginamos. Seja uma criança que leva um brinquedo e desconcentra toda a turma, seja outra que não se demonstra interessada na atividade que a gente achava que seria o máximo. Porém, o planejar é de suma importância, visto que não se consegue improvisar o tempo todo. Logo, aprendi o quanto é importante planejar, toda e qualquer atividade. (Estudante Pedagogia-2015).

Nas elaborações apresentadas percebe-se a vivência do estágio como possibilidade para que as futuras professoras se apropriem da complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais. Uma possibilidade de se prepararem para sua inserção profissional, numa atividade de conhecimento das práticas institucionais e das ações nelas praticadas. (PIMENTA e LIMA, 2006).

Além disso, as licenciandas também demonstram aprender a partir do que as autoras Pimenta e Lima (2006) chamam de

“imitação de modelos”, por meio da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática e consagrados como bons. E, mesmo considerando as limitações dessa forma de apropriação do estágio, compreendemos seu aspecto positivo quando acompanhado de um movimento reflexivo-crítico da prática pedagógica, o qual procuramos implementar ao longo da formação das estagiárias.

Da reafirmação da escolha pela profissão na evidência da relação teoria e prática

Nesse item destacamos os relatos das alunas da Pedagogia no que se refere à sua compreensão da profissão docente enquanto escolha e processo formativo, que se dá, sobretudo, na relação teoria e prática.

As orientações da professora (supervisora) foram muito importantes para a minha formação, porque com as discussões ao longo do processo pude perceber que a prática e a teoria são possíveis em articulação dentro da sala de aula. (Estudante Pedagogia-2014).

Nessa disciplina de estágio posso afirmar com toda certeza que pude concretizar e vivenciar em meu processo de formação, a relação teoria e prática, que até então eu acreditava que não era plausível. [...] apesar de alguns erros e aflições, em minha primeira regência tive certeza que realmente estava me preparando para a profissão certa e que meu caminho seria trilhado nas salas de aula, como professora. (Estudante Pedagogia-2013).

Diante de todas as aulas observadas, relatadas e conduzidas, dos diálogos e reflexões feitos juntamente com o professor supervisor e das leituras realizadas na Faculdade, esse estágio acrescentou muito para a minha formação acadêmica e formação humana. Agora sei que serei uma boa professora. (Estudante Pedagogia-2015).

Durante esse estágio encontramos poucas dificuldades, as quais conseguimos sempre superar por meio das conversas com a supervisora e orientadora, no momento de reflexões com os textos e debates em aula. Tivemos muitas e riquíssimas aprendizagens. Vimos que o estágio realizado no CEPAE foi bastante significativo por tratar-se de uma instituição da própria UFG, que busca sempre aperfeiçoar a educação. Durante o estágio me senti como se estivesse na sala de aula da Faculdade de Educação, pois os professores que dão aula para as crianças têm o mesmo comprometimento com nossa formação. Assim, no nosso estágio, realmente conseguimos relacionar a teoria com a prática. (Estudante Pedagogia-2011).

Termino o estágio amando mais o ambiente escolar e querendo mesmo ser professora. Todas as experiências que tivemos durante o ano foram positivas para a minha formação, que deve continuar para a vida toda. (Estudante Pedagogia-2012).

O fato de as estagiárias terem vivenciado uma experiência positiva de estágio e de escola as fez reafirmar a escolha pela profissão docente, na medida em que perceberam a relação teoria e

prática na sala de aula e a articulação entre o curso de formação vivido na Faculdade de Educação e a realidade conhecida da Educação Básica. Essa relação entre o contexto lido e vivido, como aponta Freire (2011), mobilizou uma *criação de sentido* nas estagiárias, para com a sua profissão. (FLÉCHA, 1997). Há uma alegria manifesta em seus relatos, um contentamento com o que puderam aprender e desenvolver junto às crianças.

O desenvolvimento do estágio como uma atitude que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores e dos alunos parece superar a fragmentação entre teoria e prática, ou pelo menos coloca-se nesse movimento e nessa busca. (PIMENTA e LIMA, 2006).

A reflexão do(a) professor(a) supervisor(a) sobre o estágio

Destacam-se algumas observações e reflexões que foram possíveis de se apreender a partir do relato dos próprios professores(as) supervisores(as) do CEPAE quanto aos resultados do estágio realizado na escola, sobretudo nestes dois últimos anos, quando passamos a realizar momentos de avaliação mais sistemáticos na escola.

Foi uma interação muito significativa, elas valorizavam as falas das crianças, respeitavam-nas e no final as crianças já estavam reconhecendo as estagiárias como professoras (Professora supervisora-CEPAE).

A organização do trabalho foi muito positiva e, apesar da distribuição por turmas, é importante lembrar que todas as estagiárias trabalham com o processo de alfabetização,

que não termina no 1º ano, mas se estende por toda a primeira fase do ensino fundamental, sendo foco de todas as turmas. Seria interessante no primeiro semestre, em vez de uma única regência, realizarmos pelo menos duas, pois o modelo de “observação participativa” favorece muito o desenvolvimento do trabalho e a apropriação da ação docente por parte das estagiárias. (Professor supervisor-CEPAE).

Houve sempre acompanhamento do trabalho e do projeto desenvolvido no estágio. Mesmo com pouco tempo houve diálogo e orientação (presencialmente, por e-mail, pelas redes sociais etc). (Professora supervisora-CEPAE).

A inserção das estagiárias se refletiu em ações como: buscar as crianças na fila, dialogar com os pais/família por meio das tarefas de casa e outras. É muito importante o diálogo no cotidiano no estágio, a reflexão ao final de cada aula e as orientações compartilhadas. No geral, as atividades desenvolvidas pelas estagiárias foram de excelente qualidade e criatividade e o projeto de ensino contribuiu muito para a aprendizagem das turmas. Em alguns casos, inclusive, vamos dar continuidade a ele até o final do semestre e nos próximos anos. (Professora supervisora-CEPAE).

A turma de estágio desse ano foi extremamente comprometida e responsável, o que ajudou no trabalho e na aprendizagem de todo o grupo. Inclusive, esse compromisso se refletiu no reconhecimento das famílias dos estudantes (referência específica aos trabalhos desenvolvidos nos 1º

anos, que articulou a participação dos familiares no projeto proposto), uma verdadeira “inovação”. (Professora supervisora-CEPAE).

Quanto à organização e planejamento das temáticas das aulas, percebi que as estagiárias estiveram sempre abertas às orientações da professora orientadora e também às minhas orientações. Durante a preparação das atividades a serem trabalhadas nas aulas, pudemos perceber o interesse das estagiárias em atender orientações e sugestões que fazíamos. Muitas vezes, além das orientações na escola, realizamos diálogos via e-mail e por telefone. Nesses momentos, pudemos perceber que as estagiárias, durante todo o processo, estavam se sentindo seguras e amparadas por mim e pela professora orientadora. (Professor supervisor-CEPAE).

Nos inúmeros momentos de orientação, ao longo do estágio e, notadamente, nas regências que realizaram, procurei demonstrar a elas que as reflexões e análises que fazíamos tinham um caráter prospectivo, de um vir a ser como futuros(as) professores(as) pedagogos(as). (Professor supervisor-CEPAE).

Nas observações dos(as) professores(as) supervisores(as) nota-se o destaque para a reflexão crítica sobre a prática (deles/as e das estagiárias), uma vez que no desenvolvimento do estágio ambas se articulam, no movimento da *docência compartilhada*. (CALDERANO, 2013). Destaca-se o compromisso com a forma-

ção docente, ancorada numa perspectiva crítica e reflexiva, tal como apontam importantes referências para a área de formação de professores. (FREIRE, 1996; SHON, 1992, ZEICKNER, 1992; NÓVOA, 2000). Mais uma vez revela-se o compromisso com a educação básica, demonstrada em ação direta na sala de aula e também indireta, na supervisão, acompanhamento e formação de novas professoras.

Considerações sobre a continuidade do trabalho

Os documentos analisados para a escrita desse texto revelam o encontro de vozes entre as estagiárias, os professores supervisores e a professora orientadora de estágio. Os relatos se encontram na análise positiva da experiência de estágio, no destaque das mais diversas formas de aprendizagem sobre a carreira docente e o trabalho cotidiano na sala de aula. Revelam aprendizagens de forma e de conteúdo, de caráter político e pedagógico.

Destacamos, porém, três elementos que consideramos de extrema importância ter-se em conta para a continuidade do trabalho de estágio realizado no CEPAE. O primeiro diz respeito à riqueza do processo de apropriação conceitual que ocorre ao longo dos cinco anos que cada criança percorre na 1ª fase do Ensino Fundamental. Do processo inicial de aquisição da linguagem oral e do processo alfabetização-letramento até a apropriação conceitual científica-cultural ao longo da 1ª fase, no conjunto das disciplinas. Consideramos que é preciso, ao longo do estágio, explicitar a riqueza do processo de elaboração conceitual por que passam os alunos no decorrer dos anos de escolaridade na 1ª Fase. Sabemos que as estagiárias vivenciam esse processo por pelo menos um dia,

quando participam do rodízio nas salas e quando nos propomos à elaboração de oficinas (por parte dos professores supervisores) para contribuir com a formação delas. O propósito é também demonstrar esse processo longitudinalmente, mas sabemos que esse movimento é ainda incipiente e precisa ser potencializado.

O segundo elemento que destacamos refere-se à questão da interdisciplinaridade, que é uma questão central no processo de ensino-aprendizado do CEPAE. A escola tem uma proposta de articulação dos conteúdos específicos, a partir da escolha de temas ou unidades temáticas que se relacionam num trabalho didático-pedagógico coletivo. No estágio, entretanto, esse movimento tem sido pouco percebido ou vivenciado mais diretamente pelas estagiárias, o que as leva a construir propostas mais fechadas em cada disciplina. Compreendemos, assim, a necessidade de focalizarmos mais diretamente esse aspecto no sentido de enriquecer a formação proporcionada ao longo da experiência de estágio, seja nos momentos de observação participativa, como nos de atuação na sala de aula.

O terceiro aspecto que gostaríamos de pontuar diz respeito à unidade do trabalho encontrada no CEPAE pelas estagiárias. Os mais diversos relatos pontuaram essa organicidade e postura assumida coletivamente no trabalho dos(as) professores(as). Compreendemos que essa unidade é buscada por atenção a alguns princípios da instituição e seus profissionais, como a formação cidadã, crítica-criativa dos alunos; o compromisso e respeito ao tempo no processo de alfabetização-letramento das crianças e adolescentes; o compromisso com a formação de alunos leitores-escritores críticos-criativos; o compromisso com a formação ético-moral e estética dos alunos e alunas; o compromisso em oferecer oportunidades de formação cultural nas mais diversas ex-

periências culturais, entre outros aspectos, a preocupação com o respeito às formas de manifestações políticas (grêmio estudantil), culturais e musicais (projeto Cajuína de música, coral), teatrais, artísticas; intercâmbios em/com outros países, entre tantos outros aspectos. Tudo isso é possível pelo fato de ter sido assumido no CEPAE o compromisso pela defesa da escola pública, democrática, de qualidade. Assim como a formação e qualificação do seu quadro de professores(as). Entretanto, temos consciência de que cada uma dessas afirmações deve ser vista de forma dialética, contraditória, dialógica, buscando a sua unidade nesses aspectos que elencamos. E que esse movimento deve ser perseguido pelo estágio, num compromisso de reflexão e problematização crescente da realidade vivida e observada.

Acreditamos que não é possível colocar no âmbito de um capítulo de um livro toda a riqueza do processo vivenciado nesses anos de estágio. Há questões complexas, nuances referentes à escola que certamente requerem novos olhares, novos projetos e novos registros. Consideramos, porém, que o aperfeiçoamento do projeto de estágio e a continuidade da parceria entre a Faculdade de Educação e o CEPAE nos permitirão experiências ainda mais singulares e significativas. Esse registro que ora fazemos é apenas o começo. Seguiremos perseguindo resultados ainda mais expressivos e reveladores de um projeto articulado e consistente de formação de professores(as).

Referências

BRASIL. Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008.

CALDERANO, Maria da A. *Docência compartilhada entre universidade*

e escola: Formação Inicial e Continuada através do Estágio Curricular. Relatório Pós-Doutoral. UFJF. São Paulo, 2013.

FLÉCHA, Ramón. *Compartiendo Palabras*. Barcelona, ES: Paidós, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler* (51ª edição). São Paulo: Cortez, 2011.

MOYSÉS, Lúcia. *O desafio de saber ensinar* (16ª edição). Campinas, SP: Papyrus, 1994.

NÓVOA, António. Os professores: um “novo” objecto da investigação educacional in NÓVOA, ANTÓNIO. *Vidas de Professores*. Lisboa: Porto Editora, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. *O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 2002.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos in NÓVOA, ANTÓNIO. *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

Universidade Federal de Goiás. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação*. Goiânia, 2003.

Universidade Federal de Goiás. Resolução CEPAE-CEC nº 03/2010.

Universidade Federal de Goiás. Resolução CONSUNI nº 32/2014. Regimento CEPAE.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90 in NÓVOA, ANTÓNIO. *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

DIDÁTICA COMPLEXA E PROJETOS DE TRABALHO TRANSDISCIPLINARES NO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Marilza Vanessa Rosa Suanno

Introdução

A autora do presente capítulo, desde 2008,¹ tem desenvolvido pesquisas e publicado sobre didática na perspectiva complexa e transdisciplinar (SUANNO, 2015), e vem construindo projetos e interfaces entre tal perspectiva emergente e o estágio² supervisionado obrigatório, no curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás – UFG.

O referido *Estágio*, realizado nos anos iniciais do ensino fundamental,³ em uma escola pública municipal em Goiânia, GO, tem caráter teórico-prático e é desenvolvido por meio da apreensão, problematização e pesquisa sobre a realidade escolar,⁴ me-

1 Entre 2010 e 2015 a autora deste capítulo também lecionava a mesma disciplina na Universidade Estadual de Goiás – UEG-Câmpus Inhumas e desenvolvia os mesmos projetos nas duas instituições.

2 Disciplinas *Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (I e II)*.

3 As turmas dos anos iniciais do ensino fundamental no turno matutino são compostas por crianças, no período noturno por adolescentes, jovens e adultos – EAJA.

4 O que inclui refletir sobre o projeto político-pedagógico; a estrutura, organização e funcionamento da escola; a aprendizagem dos estudantes; os

diante a imersão na instituição educacional e no trabalho docente. E tem oportunizado aos(às) estagiários(as) a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação de projetos de trabalho (HERNÁNDEZ, 1998a) com a intencionalidade de pensar complexo (MORIN, 2007) e criar *práxis complexa e transdisciplinar*. (SUANNO, 2013). Ou seja, tem buscado construir uma compreensão ampliada da *relação entre teoria e prática*, isto é, uma relação ternária entre *teoria, prática e experiência do sujeito*⁵ no intuito de promover ações transformadoras na realidade escolar, no trabalho docente, na formação do(a) estagiário(a), na aprendizagem dos(as) estudantes da escola, com potencialidade para contribuir na geração de metamorfoses sociais, individuais e antropológicas. (MORIN, 2011).

O estágio supervisionado no curso de Pedagogia tem sido um momento da formação que possibilita aos estagiários se perceberem e se experimentarem como professores e professoras, e contribui para a construção de conhecimentos, valores, atitudes e perspectivas sobre a profissão, a identidade e a profissionalidade docente.

processos de ensino; as condições de trabalho dos professores; as especificidades da organização e gestão escolar; as políticas públicas educacionais em vigor; o histórico da escola; os recursos didático-pedagógicos e financeiros; o relacionamento da escola com a comunidade; as atribuições dos professores, direção, coordenação pedagógica, coordenação de turno; atentos às concepções, compromissos e desencantos nos profissionais da escola-campo de estágio; dentre outros.

- 5 *Experiência do sujeito* construída por meio de articulações multidimensionais do ser considerando interfaces entre: razão, emoção e corporeidade; subjetividade e objetividade; biografia, cultura e conjuntura; *autopoiese*, heteroformação e ecoformação.

Esse estágio supervisionado obrigatório articula conhecimentos em torno dos objetos de estudo da Pedagogia, da Didática e da Formação de Professores, dentre outros.

A *Pedagogia*, como campo científico, tem por objeto de estudo as *práticas educativas*, e a docência é uma das modalidades do trabalho pedagógico, sendo essa tratada com destaque nesse estágio na formação de pedagogos. A *Didática* compreendida como sendo *simultaneamente ciência da educação, disciplina pedagógica, campo de investigação e exercício profissional*. (LIBÂNEO; ALVES, 2012) tem por *objeto de estudo o ensino*, sendo assim fundamento teórico-metodológico do estágio com seus temas clássicos⁶ e temas emergentes,⁷ expressos em correntes pedagógicas modernas e contemporâneas. (LIBÂNEO, 2005). Por sua vez, a *Formação de*

-
- 6 Didática e temas clássicos: ensino; aprendizagem; planejamento; objetivos; conteúdos; metodologia; recursos; avaliação; relação professor-estudante; disciplina e indisciplina; sucesso e fracasso escolar; concepções e finalidades da educação e do ensino; educação e lutas democráticas.
- 7 Didática e temas emergentes: reaproximação entre didática e currículo; identidade; autonomia; reflexão; cultura escolar; cotidiano; reintrodução do sujeito cognoscente; subjetividade e objetividade; multirreferencialidade; multidimensionalidade; aula como espaço-tempo coletivo/participativo/corresponsável; interação; mediação didática; interdisciplinaridade; multiculturalismo; transdisciplinaridade; tecnologia e educação; ensino com pesquisa; história de vida, formação e prática pedagógica; saberes docentes; competências; professor reflexivo; emancipação; cultura escolar; representação social; saberes escolares; temas transversais; sistematização coletiva do conhecimento; tecnologia; informática; sociedade digital; pesquisa escolar; ética; estética; diálogo; prática social; transposição didática; educação inclusiva; sexualidade; questões de gênero e raça, livro didático; tempos-espacos; dinâmica; criatividade, jogos; dramatização; recursos audiovisuais; história de vida, formação e trabalho docente.

Professores tem por objeto de estudo os processos de aprendizagem da docência (MIZUKAMI, 2002); o processo contínuo de desenvolvimento profissional (MARCELO GARCIA, 2009); as concepções, representações, saberes e práticas dos professores. (ANDRÉ, 1999, 2010).

De tal modo, o *Estágio Supervisionado, na formação de professores, tem papel articulador entre teoria, prática e experiência do sujeito no contexto profissional, sendo um componente curricular no qual a teoria instrumentaliza a práxis docente* (PIMENTA, 1994) e é por ela retroalimentada. Um campo de conhecimento produtor de interações entre universidade (cursos de formação) e o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas (escolas e outros espaços).

Esse estágio *visa romper com* os limites da fragmentação do conhecimento, da disciplinaridade e da linearidade do pensamento, isso por se pautar no paradigma educacional emergente (MORAES, 1997), que apresenta desafios de reconfiguração e reorganização dos conhecimentos, das relações e do estilo de vida.

Os Projetos de Trabalho Transdisciplinares desenvolvidos no estágio têm sido uma estratégia para pensar complexo, um modo de conhecer via ecologização de saberes e práticas, na busca pela compreensão de *metatemáticas fundamentais* que vão além dos conteúdos disciplinares, pois visam superar a fragmentação dos conhecimentos e os limites da disciplinaridade e tratar de temáticas pertinentes, necessárias e significativas para a humanidade na atualidade.

A complexidade e a transdisciplinaridade ampliam a maneira de pensar, compreender e mediar a formação docente. (CARTA DE FORTALEZA II, 2016). Compreende-se *transdisciplinaridade* como uma perspectiva que transcende (MORAES, 2008) a disci-

plinaridade, pois se refere “àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas, e vai mais além de qualquer disciplina” (NICOLESCU, 1999, p. 2), ou seja, caracteriza-se por ser uma pulsão religadora, por buscar um pensar complexo, multidimensional, multirreferencial, articulando razão, emoção e atitude transformadora, trabalhando assim com uma razão sensível e uma práxis complexa e transdisciplinar.

Inovações didático-pedagógicas-formativas na orientação do estágio supervisionado

Esse projeto de ensino transdisciplinar desenvolvido pela autora de artigo, no estágio do Curso de Pedagogia, dialoga com a *Agenda de Trabalho* proposta por Candau (2000), no X Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE, sendo: a) enfrentar-se com a crítica pós-moderna, romper fronteiras epistemológicas e articular saberes; b) favorecer ecossistemas educativos; c) reinventar a didática escolar; d) afirmar a multidimensionalidade do processo educativo; e) apostar na diversidade; f) revisitar os temas clássicos da didática.

Em estreito diálogo com a Agenda de Trabalho apresentada e ao pesquisar⁸ a didática complexa e transdisciplinar (SUANNO, 2015) reelabora o conceito de *inovação didática* e rompe com o sentido reducionista, técnico e operacional de inovação orientado pela racionalidade técnica.

8 Pesquisa: Trabalho Docente e Pedagogia Universitária sob a Ótica do Pensamento Complexo e da Transdisciplinaridade (Comitê de Ética UFG nº 331/10. Cadastro Sistema de Acompanhamento de Pesquisa – SAP/ UFG n. 41.282).

Suanno (2015) compreende que as *inovações* no trabalho docente se organizam a partir da *reforma do pensamento* e da emergência de novas finalidades educacionais, o que remete a rupturas com o ensino tradicional, disciplinar e centrado na exposição docente. As práticas inovadoras guiadas pela sensibilidade humana, pela ciência com consciência, valorizam o humano, a criatividade, o diálogo, os *princípios da transdisciplinaridade e operadores do pensamento complexo*⁹ na busca por articular razão-emoção-corporeidade no processo educativo, visando, assim, ampliar a percepção, a consciência e a aprendizagem dos envolvidos no processo didático.

Portanto, as inovações didático-pedagógicas-formativas emergem como *processos multidimensionais, multirreferenciais e autopoieticos*,¹⁰ que articulam *processos de ruptura* (CUNHA, 2001, 2005; LUCARELLI, 2009); *processos de transição paradigmática* (MORAES, 1997; SANTOS, 2000, 2010); *processos de emancipação* e de crise (BRAGA; GENRO; LEITE, 1997; SANTOS, 2000); *processos para pensar complexo* (MORIN, 2003, 2010, 2011); *processos educativos transdisciplinares* (NICOLESCU, 1999) e *processos de autoeco-organização dos sujeitos* protagonistas da inovação e de seus *processos auto-hétero-ecoformativos* contextu-

9 O pensamento complexo guia-se por princípios operadores de disjunção, conjunção e implicação, sendo esses articulados e dinâmicos: a) princípio sistêmico-organizacional, b) princípio hologramático, c) princípio retroativo, d) princípio recursivo, e) princípio dialógico, f) princípio autoeco-organizador ou autoprodução e g) princípio da reintrodução do sujeito cognoscente no processo de construção do conhecimento, h) princípio ecológico da ação, i) princípio da enação e j) princípio ético. (MORAES; VALENTE, 2008).

10 Autoprodução, autocriação.

alizados (MORAES, 2008; ZWIEREWICZ; TORRE, 2012; ESPINOSA-MARTÍNEZ, 2014).

Considera-se, assim, inovação como a capacidade docente e institucional de construir rupturas com o instituído e criar novas realidades, processos, percepções e emoções, isto é, produzir *práxis inventiva* (LUCARELLI, 2009) geradora de transformações no trabalho docente e na escola, produtora de metamorfoses em múltiplos níveis e dimensões (individuais, sociais e antropológicos). Inovação como ação mobilizadora rumo a outra direção didático-formativa produtora de metamorfoses individuais, sociais e antropológicas. Inovação rumo ao *inérito-viável* (FREIRE, 2005), a disponibilidade humana *para mover-se em outra direção, construindo o inérito*, por ainda não ter acontecido, no entanto *viável, porque pode vir a acontecer, sendo uma possibilidade*. Inovação implica necessariamente utopia, esperança, criatividade e disposição para trabalhar em prol da concretização de projetos comprometidos e transformadores, pois é na ação sobre a realidade que os sujeitos podem vir a transpor suas situações-limite, barreiras, dificuldades, obstáculos, e assim libertar-se, emancipar-se, reinventar-se e a seu contexto. Por isso a evolução da consciência humana e da cooperação democrática “permite o sonho da realização da utopia da humanização, a concretização do SER MAIS e da autêntica Democracia”. (ARAÚJO FREIRE, 2008, p. 233).

Processos de inovação são *processos incertos*, no entanto, *são apostas*, que demandam dos sujeitos a construção de estratégias criativas no processo educativo-formativo, a partir da intencionalidade de pensamento complexo ao religar conhecimentos e práticas. O estágio visa *favorecer a criação e vivência de experiência significativa de processos educativo-formativos integrais e inovado-*

res, que valorizem razão-emoção-corporeidade, que possibilitem aprender e apreender (ANASTASIOU, 2012), uma vez que concebe os estagiários, bem como os estudantes da educação básica da escola campo de estágio, como seres humanos multidimensionais.

O estágio inspira-se em teorias, práticas e inovações didáticas (SUANNO, 2010a, 2010b) que ressignificam e reorganizam os processos de aprendizagem. Suanno (2011) analisou três¹¹ documentos-síntese de eventos da área da educação e identificou que esses propõem que professores tenham uma formação sólida, em nível universitário, em perspectiva complexa, crítica e transdisciplinar, que favoreça a aprendizagem teórica e, para além dela, uma aprendizagem que possibilite o desenvolvimento de uma consciência ampliada com percepção aguçada e que seja capaz de impulsionar os seres humanos para realizarem ações comprometidas com a cidadania planetária e a Terra-Pátria.

De acordo com Suanno (2011), o conhecimento transdisciplinar se constrói por meio de uma *tessitura pedagógica complexa*, autoeco-organizadora, nascida nos interstícios da (inter)subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo e de uma pluralidade de práticas, espaços, tempos e modos de aprender, ensinar e pensar. Suanno (2015) argumenta que para inovar é fundamental romper com o ensino instituído e elaborar novas finalidades educativas. Assim o sendo, Suanno (2009, 2010a, 2010b, 2011, 2015) aponta como inovação didática a busca por:

11 Manifesto para a criação de um modelo pedagógico integral (UNESCO-Madrid, 2009); Contribuições e conclusões do II Fórum sobre Inovação e Criatividade UB/Barcelona (FERNÁNDEZ, 2010); e Carta de Fortaleza – Por uma educação transformadora: os sete saberes da educação para o presente (UNESCO-Brasil, 2010).

1. Mudar o modo de pensar e de aprender por meio dos *objetivos* de:
 - reformar o estilo de pensamento;
 - pensar complexo;
 - reintroduzir o sujeito cognoscente em processos de aprendizagem contextualizados e saudáveis;
 - transdisciplinarizar saberes científicos, filosóficos, poéticos e artísticos a fim de compreender o mundo presente;
 - promover articulações entre os saberes científicos e os saberes populares; saberes universais e saberes locais;
 - viabilizar a religação entre cultura das humanidades e a cultura científica;
 - valorizar a multidimensionalidade, a multirreferencialidade e a autorreferencialidade;
 - ampliar a consciência humana;
 - buscar na formação humana a religação entre razão, emoção e corporeidade;
 - construir práticas emancipatórias, cooperativas e solidárias;
 - considerar a dialógica entre a incerteza cognitiva e a incerteza histórica.

2. Rever as *metodologias de ensino* e mover-se por vivências e experiências participativas e significativas de aprendizagem, considerando:
 - trabalho com metatemas, metapontos de vista e metaconceitos;
 - vivência de experiências e estratégias didático-formativas complexas e transdisciplinares;

- inédito-viável e experiência ótima alcançada via histórias de vida em processo de ensino-pesquisa-formação complexo e transdisciplinar;
- promover vivências que articulem mente-corpo-emoção-movimento-espço;
- educar por projetos de trabalho (HERNÁNDEZ, 1998b), por projetos de investigação;
- considerar os conhecimentos prévios dos estudantes no processo de ensino e de aprendizagem;
- utilizar-se em sala de aula de perguntas mediadoras (CUNHA, 2001; BONILL; CALAFELL, 2007) e favorecer a elaboração de sínteses provisórias;
- reconhecer a pluralidade cultural, a multiplicidade de vozes e olhares na produção e disseminação do conhecimento;
- compreender os processos pedagógicos como processos autoeco-organizadores geradores de processos autorreflexivos, explicativos da realidade complexa;
- construir práticas pedagógicas transdisciplinares e interdisciplinares;
- valorizar estratégias pedagógicas autopoieticas que se utilizem de memorial de formação; história de vida; matriz pedagógica; análise das experiências formativas vividas como estratégia de construção e reconstrução de conhecimento;
- criar ambientes de aprendizagem criativos, dialógicos, inovadores, prazerosos e emocionalmente saudáveis. (MORAES, 2008).

3. Rever os *conteúdos escolares* na busca por superar os limites da fragmentação do conhecimento e, assim:
 - substituí-los ou complementá-los com metatemas, como, por exemplo: democracia; sustentabilidade; cidadania; consciência; responsabilidade planetária; justiça e responsabilidade social; solidariedade; pluralidade cultural e diversidade; globalização; cultura de paz e não violência; direitos humanos; cidadania planetária; aprender a viver e bem viver; razão-emoção-corpo; condição humana; identidade terrena; compreensão humana; ética do gênero; antropolítica; antropolítica; ser humano, Terra-Pátria; vida; natureza; cosmo; culturas adolescentes; dentre vários outros – para, assim, construir o conhecimento pertinente, de natureza transdisciplinar, envolvendo novas relações entre ser humano, natureza e sociedade;
 - criar processo de ensino e de aprendizagem que navegue no oceano das incertezas por meio dos arquipélagos das certezas e se proponha a construir um conhecimento que favoreça o desenvolvimento humano e o conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencimento à espécie humana e à Terra-Pátria.

4. Rever o *modo de pensar, o estilo de pensamento*
 - ensinar e aprender guiando-se por princípios operadores do pensamento complexo;
 - construir um conhecimento pertinente, contextualizado, plural, que ajude a enfrentar as incertezas, abra-se ao

- diálogo e à religação transdisciplinar de saberes;
 - superar a lógica reducionista que fragmenta o conhecimento científico e produz cegueiras, erros e ilusões;
 - valorizar a contradição e a complementaridade;
 - reconhecer a diversidade de saberes, teorias e epistemologias ao reconhecer os múltiplos caminhos para compreender e transformar o real;
 - valorizar a racionalidade aberta e o pensar transgressivo.
5. Rever *valores e sensibilidades no ambiente escolar*
- estimular a sensibilidade humana;
 - cultivar o respeito pela vida e pela Terra-Pátria;
 - desenvolver a empatia, a escuta sensível e o diálogo afetivo;
 - trabalhar a cooperação e solidariedade por meio de trabalho em equipes e aprendizagem cooperativa.
6. Conjuguar nos processos de aprendizagem *a construção de conhecimentos, a ampliação da consciência, os níveis de percepção da realidade e compromisso com a construção de ações transformadoras*
- favorecer a ampliação da consciência, da percepção e da ação do ser humano;
 - integrar aprimoramento individual, comunitário e social;
 - valorizar autonomia, autoria e autopoiese;
 - educar para o autoconhecimento e a autocrítica;
 - oportunizar a formação cultural e estética, acessar diversas expressões artísticas e estéticas a fim de conhecer,

sensibilizar e ampliar a percepção sobre o humano, o social e a realidade;

- promover a escuta musical (PAREJO, 2007; NOGUEIRA, 2008) em cenários de aprendizagem;
- desenvolver atividades de concentração, meditação e relaxamento, fundamentais para propiciar estados de serenidade, calma e paz interior;
- promover a formação crítica e comprometida com o bem comum;
- valorizar e desenvolver a criatividade e a inovação;
- favorecer a metacognição (BRUNNER, 1998);
- relacionar pensamento e emoção (MORAES, 2008);
- criar estratégias para "sentipensar" (MORAES e TORRE, 2004);
- desenvolver a escuta sensível (BARBIER, 2002) e o diálogo;

7. Relação professores-estudantes

- buscar estabelecer uma relação humana, fraterna e profissional entre professores e estudantes;
- possibilitar a geração de uma nova ecologia de saberes e um sentido, também novo, para o trabalho docente;
- repugnar processos de dominação cultural, de homogeneização, bem como reducionismo, linearidade, das verdades absolutas;
- humanizar a relação entre professores e estudantes, irrigando-a com apoio, confiança, afetividade e diálogo.

8. Construir *conhecimentos e aprendizagens complexas*
 - construir articulações ternárias, interações e religações de saberes e conhecimentos;
 - construir metapontos de vista e metaconceitos.

9. Rever a *formação de professores*
 - valorizar a formação e o trabalho docente;
 - favorecer as dimensões formativas propostas por Gaston Pineau (2006) (autoformação, heteroformação e ecoformação);
 - pesquisar a profissionalidade (ROLDÃO, 2010) docente emergente;
 - investir na formação pedagógica do professor universitário (CUNHA, 2001, 2005; PINEAU, 2006);
 - desenvolver pesquisa (auto)biográfica, histórias de vida, biografia educativa na formação de professores como processo que pode auxiliar no resgate da subjetividade (PASSEGGI et al., 2006);
 - registrar, refletir e analisar experiências pedagógicas vividas como estratégia de construção e reconstrução de conhecimento;
 - enfrentar o problema do mal-estar e sofrimento docente;
 - elaborar política de formação profissional ao longo da vida;
 - resgatar teóricos que contribuam com teorias e práxis baseada no compromisso social, planetário e na busca de alternativas para o bem comum;
 - valorizar concepções e práticas pedagógicas criativas e inovadoras;

- assumir a responsabilidade social e planetária como temática e enfoque na formação de professores, e assim colaborar no sentido de ampliar o compromisso individual e coletivo diante das questões atuais da sociedade em crise e em transição.

A reforma do ensino (MORIN, 2003) perpassa a reforma do pensamento, a reforma da formação de professores, a reforma dos processos vividos ao longo da formação inicial e do estágio curricular, pois esses são importantes para contribuir em prol da construção de uma *política de civilização* e uma *política de humanidade* que reconfigure a vida no século XXI.

Intenciona-se na formação humana que os estudantes tenham “uma cabeça bem-feita”, expressão em alusão à formulação de Michel de Montaigne, que propôs como finalidade do ensino que os processos educativos favorecessem a formação de “uma cabeça bem-feita”, em vez de “uma cabeça bem cheia” (MORIN, 2003), ou seja, que os estudantes aprendam a pensar e utilizem os conhecimentos para compreender a vida, o humano e a realidade, superando assim os limites do ensino disciplinar e da memorização de conteúdos. O autor propôs que façamos uma metamorfose, uma *política de civilização*, pautada na qualidade de vida, na solidariedade, nas necessidades poéticas e estéticas no ser humano, no bem-estar em sentido existencial, que permita que “floresça o mais que humano em nós (Caetano Veloso, Música: Tá combinado)”. Educar em prol de uma nova *política de civilização* implica ter por base a democracia e a cultura de paz, capaz de garantir dignidade humana, diversidade cultural, e fomentar: política de qualidade de vida; política de convivência; política ecológica; po-

lítica de solidariedade; por meio da cidadania planetária e da sustentabilidade do planeta.

Morin (2011) analisa que o futuro da humanidade não se deve pautar unicamente pelo desenvolvimento econômico. É preciso uma *política de humanidade* que reconheça cada nação e cada cultura. E argumenta que a educação, a ciência, a sociedade e a política deveriam ser reformadas, deveriam modificar o modo de pensar, se complexificar para provocar metamorfoses sociais, individuais e antropológicas. O autor nos alerta que necessitamos formar pessoas que tenham consciência de que fazemos parte de uma *comunidade de destino da espécie humana*, e para tal precisamos de uma política de humanidade pautada nos conceitos de Terra-Pátria e de cidadania planetária. A *política de humanidade* pauta-se no humanismo planetário, na governança global, em outra lógica político-econômica capaz de promover simultaneamente processos de globalização e desglobalização; crescimento e decrescimento; desenvolvimento e involução; transformação e conservação. De tal modo, as instituições educativas ao dialogarem sobre metatemas, ou seja, conteúdos fundamentais e pertinentes, contribuem para que os estudantes se percebam como seres humanos, cidadãos planetários e se comprometam com a vida coletiva e as problemáticas da sociedade na atualidade. Nesse sentido, faz-se necessário construir novas maneiras de pensar e aprender, bem como novos estilos de vida que sejam mais sustentáveis, democráticos, igualitários, cooperativos e socialmente mais justos. O estágio supervisionado desenvolvido pela autora deste capítulo tem buscado desenvolver-se considerando esses desafios formativos apresentados anteriormente.

Projetos de Trabalho Transdisciplinares no Estágio Supervisionado

Projeto de Trabalho inspira-se na Complexidade e na Transdisciplinaridade e assume o desafio de pensar complexo por meio de uma razão sensível capaz de globalizar conhecimentos e ecologizar saberes ao repensar a educação escolar e buscar superar os limites do ensino disciplinar.

A *finalidade do ensino* por projetos de trabalho (HERNÁNDEZ, 1998b) é intencionalmente: a) promover a compreensão dos problemas que são investigados; b) ser capaz de ir além da informação dada; c) reconhecer as diferentes versões e abordagens sobre um fenômeno/objeto de estudo; d) propor hipóteses e buscar explicações na pluralidade de abordagens relacionadas à questão em estudo. Esse é um processo de ensino baseado na aprendizagem, no estabelecimento de relações entre vida e conhecimento, na problematização/pesquisa/interpretação da realidade, por meio de um estilo de pensamento organizador e articulador entre as partes/todo, o singular/global, contemplando e indo além dos conteúdos disciplinas, o que remete à valorização de outros saberes e práticas.

Os Projetos de Trabalho Transdisciplinares desenvolvidos no estágio curricular pautaram-se em *inovações didáticas complexas e transdisciplinares* (SUANNO, 2015) anteriormente apresentadas e, *metodologicamente*, foram assim desenvolvidos:

1. os sujeitos participantes¹² do projeto de trabalho tiveram protagonismo no processo de produção e desenvolvi-

12 Estagiários(as) do curso de Pedagogia; professora orientadora de estágio; professores(as) supervisores(as) e estudantes do ensino fundamental da

- mento dele, tendo sido valorizados seus conhecimentos prévios, desejos, curiosidades e expectativas em relação à temática em estudo;
2. o objetivo geral dos projetos de trabalho desenvolvidos no estágio foi: pensar complexo e transdisciplinar, religando saberes e práticas, em torno do metatema selecionado;
 3. o estudo foi elaborado em torno de um metatema-problema, ou seja, de um metatema fundamental para a humanidade na atualidade;
 4. o metatema foi problematizado por meio de perguntas mediadoras criadas para impulsionar a pesquisa, a curiosidade dos envolvidos no projeto, o diálogo e a compreensão sobre a temática em estudo;
 5. buscou-se promover condições para se pensar complexo e transdisciplinar, religando saberes e práticas em torno dos metatemas;
 6. buscou-se sensibilizar os sujeitos para reflexões, mas também para criarem ações e práticas vinculadas aos metatemas em estudo;
 7. buscou-se construir *metapontos de vista* e elaborar *metaconceitos* a partir dos metatemas trabalhados;
 8. os projetos assumiram perspectiva transdisciplinar, por tratarem o metatema e o processo vivido em perspectiva

multidimensional,¹³ multirreferencial¹⁴ e autorreferencial;

9. trabalhou-se com "conteúdos vivos e significativos";

10. os conteúdos multidimensionais e multirreferenciais (disciplinares ou não) foram organizados e visualizados por meio de *Mandala de saberes*¹⁵ e *mapas conceituais*.¹⁶

-
- 13 Compreende-se que uma abordagem *multidimensional* consiste em considerar múltiplas dimensões na investigação do objeto de pesquisa/ estudo, como, por exemplo, as dimensões: histórica, política, econômica, social, institucional, local, regional, nacional, planetária, pedagógica, cognitiva, pessoal/biográfica, subjetiva, formativa, cultural, tecnológica, ou outras dimensões. (SUANNO, 2015, p. 101). A construção do conhecimento implica multidimensionalidade e uma interação dinâmica (PETRAGLIA, 2006), que comporta retroações, antagonismo, contradições, convergências e incertezas, pois reconhece subjetividades e objetividades; saberes e conhecimentos; culturas e valores universais.
- 14 Utiliza-se o termo multirreferencial no sentido do uso de diferentes e múltiplos referenciais e fontes de pesquisa no processo de construção do conhecimento.
- 15 O Sistema de Construção de Mandalas de Saberes (<http://www.madaladossaberes.org>) permite representar o complexo esquema articulado entre currículo, vida cotidiana e metatemáticas em estudo, um sistema não linear e simples. A metodologia Mandala dos Saberes, inspirada em Paulo Freire, é uma tecnologia social criada pela Casa da Arte de Educar (Rio de Janeiro), no intuito de ampliar o diálogo entre escolas e comunidades e integrar os saberes locais aos escolares e acadêmicos, favorecendo a ampliação da aprendizagem e possibilitando que o currículo se enriqueça com diversidade cultural, bem como com metatemáticas.
- 16 Mapas conceituais possibilitam elaborar esquemas conceituais e representá-los graficamente (Programa *CmapTools e outros*), construindo, assim, mapas conceituais, que permitam organizar e visualizar a rede de relações e conexões entre os conceitos, conhecimentos disciplinares, tecnológicos, artísticos, lendários, econômicos, sociais, ambientais, locais, planetários, construídos no projeto de trabalho. O mapa conceitual

11. múltiplos foram os *processos de escolha do metatema* a serem desenvolvidos no estágio, como: diálogo da professora orientadora com a gestão escolar e a equipe de supervisores; articulação do metatema com o projeto temático definido pela escola para o semestre; planejamento coletivo e participativo em sala de aula na faculdade (professora orientadora e estagiárias) após consulta à equipe escolar;
12. mesmo o metatema sendo definido *a priori*, há flexibilidade e readequação do planejamento ao longo do processo de desenvolvimento do projeto, atendendo às demandas, às aprendizagens, às curiosidades dos discentes, podendo emergir subtemas ou novas dimensões para o estudo;
13. construíram-se objetivos e planejaram-se as atividades do projeto, mas mantém-se em aberto para ampliação de tais objetivos e dos processos vividos ao longo do projeto;
14. o processo de estudo e pesquisa foi desenvolvido em grupos, em torno do metatema e suas questões proble-

foi desenvolvido como um instrumento para organizar o conhecimento e como uma maneira prática de representá-lo para si mesmo ou para outras pessoas. Joseph Novak e colaboradores criaram tal ferramenta a partir da teoria de David Ausubel – a aprendizagem significativa –, a qual propõe que o conhecimento não pode ser construído adequadamente de modo arbitrário e pautado exclusivamente na memorização; ao contrário, deve ser (1) compreendido, (2) significativamente relevante e (3) bem integrado (GOMES et al., 2011, p. 1). Nos projetos do estágio os mapas conceituais permitiram representar multidimensionalidade de olhares sobre o metatema estudado, contemplando aspectos políticos, geográficos, sociais, econômicos, estratégicos, ambientais, dentre outros.

matizadoras, uma parceria dialógica e colaborativa entre estudantes¹⁷ da escola, estagiários do curso de Pedagogia, professores da escola-campo de estágio e professora orientadora do estágio;

15. o estudo não se pautou em verdades e certezas, mas na abertura do olhar e no respeito às diferentes concepções e abordagens teóricas sobre o objeto/fenômeno de estudo;
16. cada projeto é único, pois os sujeitos, os diálogos, os processos vividos e os conhecimentos elaborados situam-se em uma experiência coletivamente em um dado contexto, sendo assim uma experiência contextualizada que gera aprendizagens que intencionam ser significativas;
17. diariamente registraram-se o processo e as aprendizagens, a fim de se reconhecer as elaborações do coletivo e as elaborações individuais, com suas singularidades e visões sobre o processo e o objeto/fenômeno em estudo. Emergem diferentes formas de aprender e diferentes interesses sobre o metatema em estudo. Assim, os estudantes produzem elaborações coletivas, bem como produções paralelas e complementares, que compartilhadas enriquecem a percepção de todos. Cada estudante encontra no projeto e no processo seu desejo, seu papel e sua contribuição – valorizou-se a produção de sistematizações diárias;

17 Os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, no período matutino, são crianças entre 6 e 12 anos, no período noturno, estudantes da Educação de Jovens, Adolescente e Adultos – EAJA, entre 15 e 70 anos (geralmente).

18. os projetos possibilitam atualizar as discussões, algumas delas previstas no currículo e nas disciplinas, mas efetivamente os projetos de trabalho oportunizam a ampliação da reflexão e da consciência sobre uma realidade atual – trata-se do conhecimento escolar para pensar e problematizar o mundo presente;
19. o foco do processo educativo é a aprendizagem do estudante;
20. a aprendizagem não se limitou aos conteúdos, mas ampliou-se ao modo de pensar, problematizar, sentir e investigar o fenômeno/objeto de estudo – e ao final verificou-se que as aprendizagens foram além dos limites dos conteúdos das disciplinas e do currículo exatamente por dialogarem com a vida;
21. articulou-se a *aprendizagem conceitual* à *aprendizagem problematizadora transdisciplinar* que possibilitou religar teoria e prática e produz novas aprendizagens e ações;
22. os estudantes podem participar ativamente do processo de *planejamento, pesquisa, sistematização, divulgação, publicação e avaliação* do projeto de trabalho transdisciplinar;
23. a *sistematização das informações e das aprendizagens* foi organizada no sentido de responder às questões iniciais, as questões problematizadoras, às novas questões e curiosidades que surgiram ao longo do projeto;
24. viabilizamos a *divulgação* do processo, das vivências e das aprendizagens dos Projetos de Trabalho com o intuito de socializar o conhecimento produzido pelo grupo;

25. os registros visarão articular as compreensões considerando o contexto sociopolítico, econômico-cultural, local-planetário sobre as informações encontradas e os conhecimentos construídos; refletiu-se também sobre as mudanças de atitudes e pensamentos dos participantes do projeto em relação ao metatema estudado;
26. o projeto oportunizou um conjunto de vivências, experiências e aulas práticas;
27. utilizou-se a estratégia transdisciplinar de *fotolinguagem*,¹⁸ com a intenção de promover momentos para "sentipensar", no qual "pensamento e sentimento trabalham em conjunto: uma fusão de duas formas de interpretação da realidade, a partir da reflexão e do impacto emocional para converter o mesmo ato de conhecimento (senti + pensar)" (MORAES; TORRE, 2004);
28. as estagiárias se esforçaram para criarem aulas participativas, dialógicas e desenvolvidas por meio de metodologias ativas; situações-problema; problematização da temática; pesquisa; interpretação (de documentários, *animes*, fotos, infográficos,¹⁹ gráficos, mapas, letras de músicas, histórias em quadrinhos, charges, lendas, tex-

18 Schmidt Neto (2013) considera que a dinâmica da *fotolinguagem* tem se mostrado um excelente exercício de *pensamento simbólico*. A foto provoca o pensamento e impulsiona relações, associações e comparações, além de permitir liberdade interpretativa, imaginação, construção de relações, pois não estamos mostrando as fotos para serem descritas, mas para serem associadas ao metatema em estudo. Este é exercício de abstração, à medida que o participante transcende o significado imediato da imagem.

19 A interpretação de infográfico se relevou muito interessante, dadas a criatividade na exposição visual da temática e as informações disponíveis

- tos jornalísticos, narrativas, livros literários); produção textual; teatro de fantoches; dramatizações; escuta musical e jogos interpretativos;
29. o processo de avaliação foi contínuo e contemplou autoavaliação;
 30. alguns registros dos projetos foram publicados no periódico²⁰ criado em parceria entre o estágio e a escola;
 31. professores(as), coordenadoras, diretoras e funcionários da escola-campo de estágio têm participado anualmente desde 2008 do “Curso de Extensão: Prática de Ensino e Formação Continuada FE/UFG”, ofertado pela professora orientadora desse estágio. O curso contempla a perspectiva do estágio e as demandas da comunidade escolar.
 32. os(as) estagiários(as) apresentaram anualmente comunicações orais e pôsteres científicos relatando o Projeto

que demandavam interpretações e complementações a serem construídas a partir da pesquisa.

- 20 SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; GOMES, Andréa Dias. Histórico da publicação da Escola Municipal João Paulo I: parceria entre universidade e escola. In: Simpósio de Estudos e Pesquisas da Faculdade de Educação – políticas de formação e formação de políticas: reconfiguração de tempos e espaços, 20., 201, Goiânia. *Anais...* Goiânia, GO, 2011. Disponível em: https://www.fe.ufg.br/up/2/o/ANAIS_XX-SIMP%C3%93SIO-FE-UFG_VOLUME_2.pdf. Acesso em: 2 fev. 2017.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; SILVA, Carlos Cardoso. Formação continuada e publicação periódica: parceria entre universidade e escola. In: Seminário de Extensão Universitária da Região Centro-Oeste-UFG – SEREX, 5., 2012, Goiânia. *Anais ...* Goiânia: UFG, 2012. Disponível em: https://serex2012.proec.ufg.br/up/399/o/MARILZA_VANESSA_ROSA_SUANNO.pdf. Acesso em: 2 fev. 2017.

de Trabalho desenvolvido durante o Seminário de Estágio da Faculdade de Educação da UFG, e as publicações estão disponíveis nos anais²¹ do evento.

Entre 2013 e 2016, os(as) estagiários(as) orientados(as) pela autora desse capítulo criaram e desenvolveram Projetos de Trabalho Transdisciplinares com metatemas ecológicos e sustentáveis que intencionaram refletir, ressignificar e reorganizar a relação entre ser humano, natureza e sociedade, como proposto por D'Ambrosio (2016), ao vivenciar e aprender por meio do: a) Projeto de Trabalho Transdisciplinar Cooperação Internacional pelas Águas (2013); b) Projeto Transdisciplinar Economia Solidária e Desenvolvimento Sustentável (2014); c) Projeto de Trabalho Sustentabilidade, Meio Ambiente e Sociedade (2015); d) Projeto de Trabalho Transdisciplinar Hortas Urbanas e Hortas Escolares (2016).

Considerações provisórias

A didática emergente valoriza a educação integral do ser humano e a compreensão de que a finalidade da educação, no século XXI, passa a ser um pensar complexo e transdisciplinar a fim de promover *metamorfose social, individual e antropológica* e, portanto, salvaguardar a humanidade, a Terra-Pátria e dar prosseguimento ao processo de hominização.

21 *Anais* do IV Seminário de Estágio FE/UFG (2013). Disponível em: <https://estagiodepedagogia.fe.ufg.br/p/12184-iv-seminario-2013>. Acesso em: 10 out. 2014. *Anais* do V Seminário de Estágio FE-UFG (2014). Disponível em: <https://estagiodepedagogia.fe.ufg.br/p/12189-v-seminario-2014>. Acesso em: 10 out. 2014.

Viver uma experiência com Projeto de Trabalho Transdisciplinar no estágio curricular tem demonstrado que contribui para desestabilizar as certezas pedagógicas, construir rupturas com práticas didáticas tradicionais, auxiliar para se criar um comunidade de mudança, a fim de mover-se rumo à construção de uma escola criativa (TORRE, 2012), capaz de se rever e se transcender, no intuito de ensinar a viver (MORIN, 2015), ou seja, de se aprender a viver, ao pensar complexo, "sentipensar", ampliar a consciência e os níveis de percepção dos sujeitos sobre os níveis de realidade. A leitura de mundo (FREIRE, 1989) no ambiente escolar possibilita a construção de outros modos de compreender e agir sobre a realidade e sobre si mesmo.

Projetos de Trabalho Transdisciplinares conjugam mediação didática com autonomia discente em um ambiente de aprendizagem alegre, criativo, prazeroso. Um modo de educar que pretende ir além dos muros da escola, considerando a cidade e o campo como espaços educadores.

A inovação educativa pode surgir como inédito-viável (FREIRE, 2005; ARAÚJO FREIRE, 2008) e experiência ótima (CSIKS-ZENTMIHALYI, 1999), sendo alcançada via experiências vividas de modo comunitário, solidário e cooperativo. Tais experiências nos tocam e passam a compor nossas histórias de vida, no caso de professores, a compor as histórias de auto-hetero-ecoformação (GALVANI; PINEAU, 2012) oportunizadas pelo estágio curricular.

Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das

Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Org.). *Processos de ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 10. ed. Joinville, /SC: UNIVILLE, 2012.

ANDRÉ, Marli et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação e Sociedade*, ano XX, n. 68, p. 301-309, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068.pdf>. Acesso em: 08 maio /05/2014.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8075/5719><http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8075/5719>. Acesso em: 21 set. /09/2013.

ARAÚJO FREIRE. Inédito viável. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Ed.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 231-234.

BARBIER, René. Escuta sensível na formação de profissionais de Saúde. *Conferência na Escola Superior de Ciências da Saúde -- FEPECS - SES-GDF*. Brasília, D.F, 2002. Disponível em: <http://www.barbier-rd.nom.fr/ESCUTASENSIVEL.PDF>. Acesso em: 16 nov. /11/2008.

BONILL, Josep; CALAFELL, Genina. *Dialogar entre disciplinas em la formación inicial de maestros*. In: TORRE, Saturnino de lLa; PUJOL, Maria Antònia; SANZ, G. *Transdisciplinaridad y ecoformación: una nueva mirada sobre la formación*. Barcelona: Editorial Universitat, 2007.

BRAGA, Ana Maria e Souza; GENRO, Maria Elly; LEITE, Denise. Universidade futurante: inovações entre as certezas do passado e incertezas do futuro. In: LEITE, Denise; MOROSINI, Marília (Org.). *Universidade futurante*. Campinas: Papirus, 1997.

BRUNNER, Jerome. *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70, 1998.

CANDAU, Vera M. F.; OLIVEIRA, Maria R. S. N.; SOARES, Magda; SILVA, Aída M. Mesa 20 anos de ENDIPE: a didática hoje, uma agenda de trabalho. In: CANDAU, Vera M. F. *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 20012000.

CANDAU, Vera Maria. A didática hoje: uma agenda de trabalho. In: CANDAU, Vera. Maria. et al. *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CARTA DE FORTALEZA II. In: *Anais da CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SABERES PARA UMA CIDADANIA PLANETÁRIA (UECE)*, 2016, Fortaleza. FortalezaAnais.../Ceará/Brasil, Fortaleza, 24 a 27 de maio de 2016. Disponível em: <http://uece.br/eventos/spcp/anais/http://uece.br/eventos/spcp/anais/>. Acesso em: 02 fev. /02/2017.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *A descoberta do fluxo: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). *Formatos avaliativos e concepção de docência*. Campinas: Autores Associados, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). *Formatos avaliativos e concepção de docência*. Campinas: Autores Associados, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações: conceitos e práticas. In: CASTANHO, Sergio; e CASTANHO, Maria Eugênci (Org.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papirus, 2001. p. 125-136.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Conferência: Das gaiolas epistemológicas à ecologia integral: novos saberes docentes. In: *Conferência Internacional Saberes para uma Cidadania Planetária (UECE)*. Fortaleza, 24 de maio de 2016.

ESPINOSA-MARTÍNEZ, Ana Cecília; & GALVANI, Pascal. *Transdisciplinarietà y formación universitaria: teorías y prácticas emergentes*. Puerto Vallarta: CeuArkos, 2014.

FERNÁNDEZ, José Tejada. Aportaciones y conclusiones de un encuentro. In: TORRE, Saturnino de La; MAURA, Maria Antonia Pujol (Coord.). *Creatividad e innovación: enseñar e investigar com outra conciencia*. Madrid: Editorial Universitas, 2010. *II Fórum sobre Innnovación y Ccreatividad*, celebrado nos dias 10-12 de junio de 2010, Universidad de Barcelona – Grupo de Investigación e Asesoramiento Didáctico (GIAD/UB). Madrid: Editorial Universitas, 2010.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005.

GALVANI, Pascal; PINEAU, Gastón. Experiências de vida e formação docente: religando os saberes: – um método reflexivo e dialógico. In:

- MORAES, Maria Cândida; & ALMEIDA, Maria da Conceição de (Org.). *Os sete saberes necessários à educação do presente: por uma educação transformadora*. Rio de Janeiro: Wak editora, 2012. p. 205-226.
- GOMES, Andréia Patrícia; DIAS-COELHO, Udson Chandler; CAVALHEIRO, Priscila de Oliveira e SIQUEIRA-BATISTA, Rodrigo. O Papel dos Mapas Conceituais na Educação Médica. *Rev. bras. educ. med.* [online]. 2011, vol.35, n.2, p. 275-282.
- HERNÁNDEZ, Fernando. Os Projetos de Trabalho e a necessidade de transformar a escola (II): In *Revista Presença Pedagógica*, n. 21, maio/jun., 1998a.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Tradução de: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 1998b.
- LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, José. Carlos; SANTOS, Akiko. (Org.). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. Campinas, -SP: Atomoealinea, 2005. p. 19-62.
- LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org.). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez Editora, 2012.
- LUCARELLI, Elisa. *Teoría y práctica em la universidad: la innovación em las aulas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editora, 2009.
- MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. Sísifo – *Revista das Ciências da Educação*, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: file:///C:/Users/MIELT/Downloads/dcart.pdf. Acesso em: 12 fev. /02/2014.
- MIZUKAMI, Maria das Graças N. et al. *Escola e aprendizagem da docência*. São Carlos: Edufscar, 2002.
- MORAES, M. C. e TORRE, S. de la. *Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus, 1997.
- MORAES, Maria Cândida & VALENTE, José Armando. *Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?* São Paulo: Paulus, 2008.
- MORAES, Maria Cândida. *Ecologia dos saberes: complexidade*,

transdisciplinaridade e educação: – novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. São Paulo: Antakarana/WHH – Willis Harman House, 2008.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução: Eliane Lisboa. 3.ed. Porto Alegre: Sulinas, 2007.

MORIN, Edgar. *La Vía: Para el futuro de la humanidad*. Tradução: Núria Petit Fontseré. Barcelona: Paidós, 2011.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2010.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2009.

NICOLESCU, Basarab. *O Manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 1999.

NOGUEIRA, Monique Andries. Experiências estéticas em curso de didática: a formação cultural dos futuros professores. In: *XIV ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE*, 14., 2008, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: PUCRS, 2008.

PAREJO, Enny. *Escuta musical: uma estratégia transdisciplinar privilegiada para o Sentipensar*. 2007. Tese (Doutorado em Educação e Currículo). PUC-/SP: São Paulo, 2007.

PASSEGGI, Maria Conceição et al. Formação e pesquisa autobiográfica. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. Sete ideias norteadoras da relação educação/complexidade. In: ALMEIDA, C.; PETRAGLIA, I. (Org.). *Estudos de complexidade*. São Paulo: Xamã, 2006. p. 23-36.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 1994.

- PINEAU, Gaston. (Org.). *Investigaciones transdisciplinarias em formación*. In: *Jornada de Innovación Universitária: Transdisciplinaridad*. 2006. Anais. Barcelona: Universidade de Barcelona, 2006.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In: ENS, Romilda. Teodora; BEHERENS, Marilda. Aparecida. (Org.). *Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar*. Curitiba: Editora Champagnat, 2010. p. 25-42.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez, 2010.
- SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. *Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade*. 2015. 493 p. Tese de Doutorado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, pela Universidade Católica de Brasília – UCB, Brasília-DF, 2015.
- SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. *Formação cultural de professores: conhecimento e sentipensar*. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE/ PUCPR. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Curitiba, 26 a 29 de outubro de 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3458_1871.pdf. Acesso em: 01/02/2017.
- SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Formação docente e didática transdisciplinar: aventura humana pela aventura do conhecimento. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (Org.). *Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a didática*. Goiânia: CEPED; e Editora PUC Goiás, 2011.
- SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Inovação pedagógica no contexto universitário. In: *II Forum Internacional; V Jornadas sobre Innovación y Creatividad - Una Mirada Transdisciplinar y Ecoformadora*. Anais. Barcelona, 10- al 12 de junio de 2010b.
- SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Outra finalidade para a educação: emerge uma didática complexa e transdisciplinar. In: ZWIEREWICZ,

Marlene. *Criatividade e inovação no ensino superior: experiências latino-americanas e europeias em foco*. Blumenau: Nova Letra, 2013. p. 59-80.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Universidade e práticas pedagógicas inovadoras. In: *II Forum Internacional; V Jornadas sobre Innovación y Creatividad - una mirada transdisciplinar y ecoformadora*. Anais. Barcelona, 10 al 12 de junio de 2010a.

UNESCO-/Brasil. Carta de Fortaleza I - Por uma educação transformadora: os sete saberes da educação para o presente. In: *Conferência Internacional sobre os Sete Saberes Necessários à Educação do Presente*. (Fortaleza, CE, /Ceará – Brasil), 24 de setembro de 2010.

UNESCO-/Madrid. *Manifiesto para la creación de un modelo pedagógico integral*. Ciclos de Conferência Unesco, /Madrid, 17 de abril de 2009.

ZWIEREWICZ, Marlene; TORRE, Saturnino de la (Org.). *Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação*. Florianópolis: Insular, 2009.

CONFLUÊNCIAS DE RIOS: O ESTÁGIO NA INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E PROJETO CIRCENSE

Carime Rossi Elias

Elzimar Pereira Nascimento Ferraz

Introdução

Um momento significativo da formação inicial docente é a vivência do estágio supervisionado de ensino, componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura. É um tempo de aprendizagem que pressupõe uma relação pedagógica ampliada já que envolve não somente a universidade, mas outras instituições parceiras na condição de campos de estágio a partir do trabalho articulado entre o professor universitário orientador, o estagiário e o supervisor da escola concedente. Essa relação é regulamentada por normativas oficiais (leis, resoluções institucionais, projetos políticos pedagógicos de cursos, projetos e regulamentos das outras instituições etc.) que direcionam tanto as ações da universidade como também das instituições campo.

Pelas possibilidades legais dadas tanto pela Lei nº 11.788, que regulamenta sobre o estágio supervisionado e que permite a realização do estágio em outros locais além das escolas, quanto pela política de estágio da Universidade Federal de Goiás (UFG) que também abre essa possibilidade (Resoluções CEPEC nº 731 e nº 766), o curso de Pedagogia, em seu Projeto Político Pedagógico, admite a realização de estágio supervisionado obrigatório em

instituições educativas que não sejam necessariamente espaços escolares:

Seu desenvolvimento dar-se-á em instituições educacionais, preferencialmente públicas, que ofereçam Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou em outros espaços educativos mediante projetos previamente aprovados pela coordenação de curso e de estágio. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA-FE/UFG, 2015).

Nesta perspectiva, este texto aborda o estágio supervisionado obrigatório no curso de Pedagogia realizado em parceria com uma instituição educativa não convencional: uma organização não governamental (ONG). Portanto, tal parceria constitui-se na inter-relação entre duas modalidades de educação formal: a que ocorre no Curso de Pedagogia (convencional) e a que acontece no Circo Laheto (não convencional). Ambas as instituições atuam com ensino e, embora uma delas não se caracterize como ensino escolar, ambas têm intencionalidade em suas práticas pedagógicas, estruturação sistemática dos trabalhos desenvolvidos, planejamentos configurados em projetos de pequeno, médio e longo prazo, avaliações de resultados alcançados. (LIBÂNEO, 2010).

A abordagem do texto ocorre a partir da compreensão que o estágio, análogo ao encontro de águas entre dois rios, se faz e refaz em meio a normativas institucionais, a práticas culturais cotidianas das diferentes instituições envolvidas, mas também a características próprias individuais e coletivas dos grupos em cada momento de interação. Neste sentido, é possível pensar em uma realidade estruturada, mas que também vai se estruturando. (BOURDIEU,

2007). De um lado, porque existem identidades locais, formadas por culturas do passado e do presente, que constituem *habitus* nas organizações espaciais formando uma dimensão estruturada de cada uma delas (neste caso, academia e circo), e, de outro, porque estes mesmos construtos e ações práticas atualizados no decorrer do estágio vão engendrando uma formação que se forja nessa experiência mesma de inter-relação entre as instituições e que, por não estarem dados desde o início, vão sendo construídos no decorrer do trabalho e compõem a dimensão estruturante desse movimento.

Para realizar esta reflexão sobre o estágio na intersecção entre universidade e circo, esta escrita está organizada em dois momentos. No primeiro, aborda aspectos organizativos gerais relativos ao estágio supervisionado obrigatório no Curso de Pedagogia e ao projeto social do Circo Laheto. No segundo momento, a partir da própria experiência do estágio, apresenta aspectos formativos considerados relevantes pelos estagiários, na perspectiva da universidade, e pela coordenadora pedagógica do Circo (supervisora de estágio, segundo a legislação vigente), na perspectiva da instituição concedente.

Nos fluxos normativos da parceria

O estágio supervisionado obrigatório do curso de Pedagogia da UFG é um momento de formação profissional que tem a presença participativa do graduando no exercício *in loco* de campo em ambientes de atividade profissional, acompanhado diretamente pelo professor orientador da turma, seguindo uma concepção de estágio como movimento de articulação entre teoria e prática fundamentado pela pesquisa (atitude investigativa), de acordo com Pimenta e Lima (2011). Esta configuração do estágio

pretende proporcionar aos discentes o exercício contínuo da reflexão-ação-reflexão sobre sua própria prática.

O estágio abrange uma carga horária de 400 horas distribuídas em 100 horas por semestre. Tal carga horária é dividida entre atividades na universidade e atividades no campo. O curso possui uma proposta de base comum que tem por eixo uma concepção de docência ampliada que engloba as múltiplas dimensões do trabalho pedagógico na Educação Básica, envolvendo educação infantil e anos iniciais, nas modalidades regular e educação de jovens e adultos.

Deste modo, a partir do quinto período do Curso, os alunos iniciam quatro semestres de estágio, dois em anos iniciais do ensino fundamental (ensino regular ou modalidade Educação de Jovens e Adultos) e dois em educação infantil. Cada turma de alunos permanece com o mesmo professor orientador durante um ano: no estágio em anos iniciais do ensino fundamental (5°. e 6°. semestres) e no estágio em educação infantil (7°. e 8°. semestres).

Neste sentido, o estágio supervisionado obrigatório se caracteriza por uma relação de ensino e aprendizagem, objeto da sua formação, mediada pela ação do professor-formador-orientador. Visa principalmente à reflexão teórico-prática sobre a docência em suas práticas pedagógicas, envolvendo também demais aspectos educativos integrantes do cotidiano escolar e não escolar. Em linhas gerais, é desenvolvido a partir das seguintes etapas: observação participante, entrevistas e análise documental de registros escritos relativos à instituição campo, feitos pelos alunos no contexto de atuação profissional a fim de mapear a realidade na qual o estudante, futuro docente, irá se integrar; acompanhamento de atividades profissionais realizadas no campo e posterior planejamento de projeto de ensino e aprendizagem, desenvolvimento do projeto elaborado e

avaliação processual e final do trabalho realizado. O estágio curricular é concebido pela UFG como “uma atividade privilegiada de diálogo crítico com a realidade”. (Resolução CEPEC n. 731).

Do ponto de vista da instituição parceira, a organização não governamental (ONG) Circo Laheto procurou o curso de Pedagogia da Universidade com o objetivo de qualificar os processos de leitura e escrita das crianças e adolescentes que frequentam esse espaço educativo no contraturno escolar.

Arte, circo e cidadania é o principal projeto do Circo Laheto e inclui subprojetos que se modificam anualmente¹. Tal projeto é desenvolvido desde 1996 e consiste em oferecer atividades com equipamentos da arte circense (pernas-de-pau, malabares, monociclo, rola-rola, diabolô, lira, cama elástica, acrobacias, tecido acrobático e trapézio), atividades que aprimorem o gosto pela leitura e produção de textos, teatro e brincadeiras do folclore brasileiro, música (percussão), oficinas de jogos de raciocínio lógico-matemático, recreação e lazer (Projeto Brasil de Cabo a Rabo, 2015).

Cerca de cento e cinquenta meninos e meninas de bairros vizinhos e escolas públicas da região frequentam as atividades do circo regularmente². A participação é gratuita e depende somente do comparecimento de um responsável para fazer a inscrição da criança. Desde 2012 o Circo Laheto participa do *Programa Mais*

1 O Circo Laheto sobrevive de doações, de parcerias com governos e tem um grupo profissional de artistas que faz apresentações e oficinas a preços populares e cuja renda é revertida para a manutenção do projeto social, além de locação do espaço e venda de produtos.

2 Em sua grande maioria, trata-se de crianças em situação de vulnerabilidade social.

*Educação*³ do governo federal mantendo parcerias com duas escolas públicas municipais da região. As aulas acontecem de segunda à quinta-feira no Circo, nos turnos matutino e vespertino e, nas sextas-feiras, ocorrem nas escolas parceiras. A metodologia de trabalho quando as atividades são realizadas no circo inicia com uma reunião coletiva/assembleia realizada no picadeiro principal quando crianças e arte-educadores se reúnem para discutir assuntos referentes ao dia a dia, dar opiniões, expor problemas, fazer críticas, buscar soluções. A reunião termina com uma brincadeira coletiva sempre de caráter cooperativo (não competitivo). Depois os alunos são divididos em três grupos e cada um deles faz uma aula específica de acordo com as atividades oferecidas naquele dia. Cada aula tem uma duração de cerca de 40 minutos e após há um revezamento entre os grupos.

Um ônibus do Circo busca as crianças nas escolas e as leva de volta, nos dois turnos. Há lanche pela manhã e à tarde, e almoço para as crianças menores do turno matutino.

O convênio da Universidade com a instituição Circo Laheto data do ano de 2008, mas somente em 2011 iniciou-se a parceria com o Curso de Pedagogia da UFG, conforme relato da coordenadora pedagógica (CP):

Bom, por volta de 2008 (não me recordo com segurança o ano), apresentei o projeto pedagógico do Circo Laheto para a coordenadora de estágio da época e recebemos uma resposta negativa. Não me recordo qual foi a argumentação. Assim como apresentei para Faculdade de Pedagogia,

3 <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>

apresentei também para outras Faculdades como: Educação Física, Nutrição e Matemática por acreditar que seriam campos de conhecimentos que enriqueceriam nossas ações socioeducativas, porém, apenas a Faculdade de Matemática manifestou interesse. (CP, 2016).⁴

Em 2014 o convênio foi renovado⁵ e tem como objetivo proporcionar aos estudantes regularmente matriculados na UFG a oportunidade de realização de estágio curricular nas diversas áreas de atuação do Circo Laheto.

Assim, o estágio, dentro dos limites de ação da parceria e da própria dinâmica organizacional, engendra uma prática pedagógica balizada pelas legislações vigentes e diretrizes do curso de Pedagogia, possibilitando abertura para o diálogo acerca de problemáticas educacionais no sentido de construir caminhos que aprimorem a formação do licenciando, que contribuam com os processos de aprendizagem das crianças, bem como estreitem as relações entre universidade e instituição parceira. Nesta parceria ambas instituições responsabilizam-se pela formação profissional docente, pois o estágio apresenta-se como via de mão dupla dessa formação.

O estágio na experiência formativa

4 A sigla CP refere-se à coordenadora pedagógica e a sigla AL refere-se a alunos.

5 Publicado no Diário Oficial da União, com o número 116, em 13 de maio de 2014, com vigência de 2014 a 2019. Para mais informações, acessar: <https://www.convenios.ufg.br/>

O conceito de *habitus*, de Bourdieu, permite pensar a formação inicial no estágio supervisionado como movimento constante de criação e recriação porque considera os modos de ser das pessoas e dos grupos na interação em configurações culturais. De acordo com o autor, é na incorporação do social que a aprendizagem se realiza. Neste sentido, afirma Vasconcelos (2002, p. 79):

o conceito de *habitus* que ele desenvolverá ao longo da sua obra corresponde a uma matriz, determinada pela posição social do indivíduo que lhe permite pensar, ver e agir nas mais variadas situações. O *habitus* traduz, dessa forma, estilos de vida, julgamentos políticos, morais, estéticos. Ele é também um meio de ação que permite criar ou desenvolver estratégias individuais ou coletivas.

Assim, consideramos que o *habitus* que constitui a instância do campo de estágio, neste caso o circo como espaço de educação formal não escolar, na intersecção com o *habitus* que advém da academia, envolvendo uma concepção de estágio, de ensino, de aprendizagem mais voltados para a educação formal convencional, engendram outras inter-relações pedagógicas e culturais que contribuem com a formação docente inicial dos alunos.

Pensar a relação entre indivíduo e sociedade com base na categoria *habitus* implica afirmar que o individual, o pessoal e o subjetivo são simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados. O *habitus* é uma subjetividade socializada (Bourdieu, 1992, p. 101). Dessa forma, deve ser visto como um conjunto de esquemas de percepção, apropria-

ção e ação que é experimentado e posto em prática, tendo em vista que as conjunturas de um campo o estimulam. (SETTON, 2002, p. 63).

Para conhecer um pouco desse processo de interação do *habitus* dos alunos e da academia com o campo de estágio do circo, com a equipe que lá atua, com as crianças que o frequentam, foi enviado por e-mail um questionário com oito questões para os estagiários das duas turmas de 2015. Somente sete alunos, três da turma do matutino e quatro da turma do vespertino, seis meninas e um menino, o responderam, de um total de vinte e dois. Quatro dessas alunas praticamente não tinham tido nenhum contato do tipo pedagógico com crianças em instituições de ensino antes do estágio, sendo que duas delas atuam como bolsistas de iniciação científica na Faculdade de Educação. Duas alunas trabalhavam em instituições formais de ensino, e o aluno atuava em outra ONG, além de ser monitor em uma unidade federal de ensino.

As temáticas dos projetos desenvolvidos naquele ano, que surgiram de observações participantes feitas pelos discentes durante o primeiro semestre, e que, por sua vez, se articulavam com os focos temáticos transversais previstos para serem trabalhados pelo Circo, segundo o seu planejamento, foram: “Problematizando questões étnico-raciais e de gênero” (matutino) e “Problematizando questões de gênero” (vespertino). Tais temáticas/conteúdos foram estudados pela turma de estágio ao mesmo tempo em que o planejamento do projeto de intervenção foi sendo elaborado pelo grupo⁶.

6 Outros projetos desenvolvidos foram: “Brincando com a leitura e a escrita” (2011); “Projeto Rádio e Magia” (2012/1) e “O espetáculo vai começar”

Neste sentido, Pimenta & Lima (2011, p. 127) consideram que a função do professor orientador do estágio deve ser a de “[...] 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 de trabalho vividas por esses professores-alunos”. Posteriormente, tais temáticas foram apresentadas à coordenadora pedagógica da instituição e aprovadas pela equipe do circo para serem trabalhadas com as crianças/adolescentes naquele ano.

As atividades matutinas são frequentadas por crianças que têm, em média, de 6 a 11 anos e, para a realização das atividades, são divididas por idade em três grupos. No grupo I ficaram as crianças de 6 a 7 anos, no grupo II, de 8 a 9 anos e, no grupo três, as crianças maiores, de 10 a 12 anos. Ao todo havia em torno de setenta crianças por turno.

Como na primeira regência realizada pelos estagiários avaliou-se que as atividades desenvolvidas com os dois primeiros grupos não foram adequadas ao terceiro grupo, o das crianças com maior idade, optou-se por trabalhar de modo diferenciado com este último, desenvolvendo outro tipo de atividade. Deste modo, os grupos I e II trabalharam mais intensamente a temática étnico-racial e o grupo III dedicou-se mais à temática de relações de gênero⁷.

(2012/2); “Corpo e circo” (2013); “Toda a humanidade veio de uma mulher” (2016).

7 A turma de estágio do período noturno atuou no Circo Laheto, no turno da tarde, e desenvolveu o projeto “Discutindo relações de gênero”. As alunas que trabalharam com o grupo III, da manhã, planejaram as atividades junto com esta turma de estágio que se reunia à noite na faculdade.

As crianças/adolescentes que frequentavam o turno vespertino tinham, em média, de 09 a 15 anos e, para as atividades diárias, eram divididas por idade em três grupos, o que também ocorria com as atividades de estágio. No grupo I ficavam as crianças de 9 a 10 anos, no grupo II, de 11 a 12 anos e, no grupo três, 13 a 15 anos, totalizando, em média, setenta crianças/adolescentes.

Nos momentos de regência, a divisão em três grupos foi mantida nos dois turnos, matutino e vespertino, e cada grupo foi coordenado por um trio de estagiários acompanhado por um arte-educador do circo.

As respostas dos alunos ao questionário mostram um pouco das relações que os discentes estabeleceram com o campo de estágio e o que eles pensam sobre a experiência após a terem vivenciado. Uma primeira questão do questionário solicitava que o aluno citasse pelo menos uma dificuldade enfrentada no estágio realizado em espaço não escolar. Em sua maioria, as respostas referem-se a um estranhamento inicial em relação ao espaço físico aberto e amplo onde as regências seriam realizadas, coberto por lonas que formam dois picadeiros, um grande e outro menor⁸, sem as paredes que delimitam e caracterizam as salas de aula escolares. Como escreveu uma das alunas, “isso mexe com nossas estruturas, acostumadas ao óbvio” referindo-se a uma tradição dos cursos de pedagogia de formação docente para atuar na escola e, ao mesmo tempo, a uma representação de escola com salas de aula fechadas, alunos sentados em carteiras dispostas uma atrás da outra, de acordo com os excertos a seguir:

8 Também uma sala menor, climatizada, e a varanda da cozinha são utilizadas para a realização das atividades, quando necessário.

AL3: Particularmente tive resistência e muita insegurança, sobretudo quanto à maneira organizacional do local. Não há salas de aula, não existe alunos enfileirados em suas carteiras, e isso mexe com nossas estruturas, acostumadas ao óbvio.

AL5: Em um primeiro momento minha maior dificuldade foi justamente me acostumar com o ambiente, um espaço mais amplo e aberto que é bastante divergente de um espaço escolar (delimitado) [...]. Minha superação foi sentir que mesmo com todas essas peculiaridades era capaz de fazer um trabalho enriquecedor com as crianças.

AL6: Uma dificuldade que encontrei foi desenvolver atividades de leitura e escrita em um espaço físico como o do circo: aberto, sem paredes, sem carteiras etc., pois é um espaço fisicamente muito diferente da sala de aula.

Uma segunda dificuldade citada pelos alunos referiu-se às metodologias que deveriam ser utilizadas nas regências. Três respostas dos alunos referem-se a um receio de que as atividades planejadas no projeto de ensino e aprendizagem não agradassem as crianças tanto quanto as atividades circenses realizadas pelos arte-educadores. As preocupações eram em relação à realização de atividades coletivas e artísticas (AL1), “cuidado de não tornar as atividades entediantes e não atrativas” (AL3), receio por não despertar o interesse das crianças “uma vez que no circo elas realizam atividades que podem ser consideradas mais lúdicas e divertidas do que os conteúdos escolares” (AL6), conforme mostram os excertos abaixo:

AL1: A grande superação foi a possibilidade de um trabalho diferenciado, coletivo e artístico. Não achei que conseguiria, que talvez a aula não fosse interessante como os arte-educadores são para eles. Mas as crianças se mostraram muito dispostas a participar.

AL3: O planejamento das atividades demanda maior reflexão em sua elaboração, já que o objetivo central era possibilitar que as crianças/adolescentes desenvolvessem a leitura e a escrita, porém havia um cuidado de não tornar as atividades entediantes e não atrativas.

AL6: Ao iniciar o estágio no Circo Laheto, um espaço não-escolar, pensei que seria muito complicado despertar o interesse das crianças por conteúdos, uma vez que no circo elas realizam atividades que podem ser consideradas mais lúdicas e divertidas do que os conteúdos escolares. No entanto, considero que superamos esse desafio, pois, apesar das crianças se manifestarem dizendo que preferem as atividades circenses do que as atividades pedagógicas, elas se mostraram receptivas e participativas durante as oficinas que nós, estagiárias, realizamos.

Fig. 01 - Estagiários numa atividade de escrita e leitura



Fig. 02 - Organização de apresentação das crianças
(turma do vespertino) (turma do matutino)



Tais cuidados com a seleção de atividades e as metodologias a serem utilizadas nas regências justificavam-se pelas observações das práticas pedagógicas dos arte-educadores realizadas pelo grupo de estágio no primeiro semestre. As observações mostraram o envolvimento entusiasmado das crianças com as atividades do circo que sempre apresentavam um caráter lúdico ou porque iniciavam com alguma brincadeira ou porque os próprios arte-educadores assumiam posicionamentos ao mesmo tempo sérios e brincalhões nos momentos de ensino do uso de equipamentos circenses. De modo diverso, o objetivo para o qual o grupo de estágio do curso de Pedagogia havia sido convidado a participar das atividades do circo era qualificar os processos de leitura e escrita das crianças/adolescentes. A leitura e a escrita trazem, para os estagiários e para as crianças, uma representação escolar de práticas pedagógicas muitas vezes dissociadas do lúdico e do prazeroso e esta articulação se tornou um desafio para o grupo de estágio.

Além das atividades desenvolvidas pelo grupo de estágio, que acontecem no segundo semestre quando os projetos de ensino e aprendizagem são desenvolvidos, as crianças realizam outras atividades de leitura e escrita em oficinas semanais ministradas por um arte-educador⁹. No entanto, tais oficinas não ocorriam nos mesmos dias em que o grupo de estágio ia ao circo e, por este motivo, não puderam ser observadas neste ano.

Para o grupo de estágio do curso de Pedagogia, um desafio,

9 O arte-educador, como outros educadores que atuam no Circo, assumiu esta função após ter sido aluno do Projeto durante vários anos. Atualmente é estudante do Curso de Letras da Pontifícia Universidade Católica de Goiás PUC/GO.

portanto, era trabalhar leitura e escrita de uma maneira lúdica, de modo a aproximar-se das metodologias utilizadas no circo já que o objetivo era que todas as crianças participassem. Esta questão também é explicitada por AL6 quando escreve:

AL6: A dificuldade maior foi acertar ações que fizessem sentido dentro do circo (algumas atividades nossas foram pensadas mais com a lógica escolar; a que fez mais sucesso utilizou elementos de dramatização – teatro – que tem tudo a ver com o circo)¹⁰.

Em relação a esta mesma atividade, a aluna AL7 escreve:

AL7: Aprendi que a aprendizagem acontece de diferentes formas, entre as atividades que foram aplicadas eu pude perceber o envolvimento total das crianças na atividade de troca de papéis, em que as meninas teriam que interpretar o papel masculino e os meninos, o feminino, era uma cena do cotidiano familiar, onde a temática discutida era a questão do gênero. [...].

Outro grupo de respostas dos estagiários refere-se a aprendizagens devidas a metodologias utilizadas nas práticas pedagógicas da própria disciplina de estágio, como as reuniões de avaliação do trabalho, que ocorriam no refeitório do circo após cada oficina realizada. Em algumas dessas reuniões tivemos a participação da coordenadora pedagógica do circo que ouviu os estagiários e dialogou com o que eles diziam. Tais aprendizagens feitas pelos

10 A atividade consistia na interpretação de pequenas narrativas cotidianas nas quais os meninos deveriam assumir o papel feminino e vice-versa.

alunos contribuíram para seus processos de formação enquanto futuros docentes: a descoberta da importância do diálogo, da escuta do outro pelo educador, do movimento de ação e reflexão que permite perceber dificuldades, pensar sobre elas e tentar alternativas para superá-las, como no depoimento a seguir:

AL3: Durante o estágio percebi o quanto são importantes as discussões para desenvolver um projeto bacana. As opiniões, as discordâncias, tudo foi de muita valia. O ouvir o outro, creio que seja indispensável. Reconhecer quando sua ideia não é viável, quando você ou seu grupo falhou e procurar melhorar.

Uma aluna mencionou a dificuldade de lidar com o planejamento: AL2 “[...] No entanto, a maior dificuldade que tive foi lidar com o planejamento, até por ter pouco estudo a respeito da temática com a qual trabalhamos e pelos imprevistos que acontecem”. A dificuldade mencionada pela aluna está relacionada a dois aspectos: à necessidade do professor/educador ter domínio sobre o conteúdo a ser ministrado, neste caso questões sobre gênero e étnico-raciais, quando ela afirma “ter pouco estudo a respeito da temática com a qual trabalhamos” e à dimensão flexível do planejamento pedagógico na medida em que a dinâmica de um grupo, dentro ou fora de uma sala de aula, raramente ocorre exatamente conforme o planejado, quando ela diz “e pelos imprevistos que acontecem”. Segundo Freire (1997, p. 3):

O improvisar é importante na ação pedagógica desde que o educador tenha consciência, controle do que está improvisando. Para isso ele terá que ter organizado seu planejamento. [...]

O desafio, portanto, é viver o planejamento sem deixar de correr o risco de possíveis improvisações. A improvisação, desse modo, faz parte do planejamento, mas não é o planejamento.

Com relação à pergunta sobre contribuição do estágio para a formação profissional e pessoal dos estagiários, as respostas ressaltaram a descoberta do processo educativo como algo que acontece para além dos espaços escolares:

AL4: Contribuiu bastante. Foi possível perceber a ‘força’ do circo, o encanto que ele provoca, o interesse das crianças nas atividades [...]. Isso nos ensina como o ato educativo não precisa necessariamente estar nos muros da escola, ele pode acontecer de forma bela em outros espaços. E a escola pode aproveitar o circo para também se tornar um local agradável, respeitoso, divertido, feliz.

AL2: Bastante! Primeiro por ser minha primeira experiência com educação sistematizada. Depois por me mostrar que existem muitos espaços que podem ser muito proveitosos enquanto espaços educativos, não só a escola.

Outras respostas que abordaram o aspecto de formação profissional citaram aprendizagens em relação aos modos como o grupo de arte-educadores desenvolve seu trabalho, como, por exemplo, no excerto a seguir: AL2 “[...] Também por ver o respeito, o comprometimento dos profissionais que trabalham lá, a união do grupo [...]”.

Observações referentes a comportamentos positivos das próprias crianças foram citadas como aprendizagens significativas para os alunos estagiários, por exemplo, no depoimento a seguir:

AL4: Crianças em situação de risco social que ali não demonstravam revolta ou desânimo. Legal ver a autoestima delas quando dão conta de alguma coisa; o desafio de elas se apresentarem e se sentirem orgulhosas de estarem fazendo um espetáculo; a noção de pertencimento ao grupo que vão adquirindo, o respeito aos colegas mesmo quando eles erram.

Aprendizagens específicas do campo da didática e das práticas pedagógicas também foram citadas como exemplos de aprendizagens profissionais pelos estagiários, conforme o excerto a seguir:

AL6: Sim, o estágio no Circo Laheto contribuiu tanto para a minha formação profissional quanto para minha formação pessoal. Com relação ao profissional, o estágio foi o primeiro contato que tive com algum espaço educativo sem estar no lugar de aluna. Dessa forma, pude aprender e refletir acerca de práticas pedagógicas, acerca do processo de ensino-aprendizagem da língua escrita e de outras questões importantes para o professor, tais como a importância do planejamento das aulas/oficinas e da sua flexibilidade etc.

O trabalho em equipe envolvendo também a comunidade, além da equipe da instituição, foi citado por AL5:

[...] por mais que o ambiente fugisse da atmosfera escolar, percebi que para por um projeto e/ou plano de aula em prática é necessário mais do que a vontade da professora regente, o ambiente educativo é algo interligado com a coordenação, professores, gestão e principalmente às realidades dos alunos e de seus familiares [...].

A respeito das contribuições para sua formação pessoal, uma aluna comentou: “Com relação à formação pessoal, penso que a temática escolhida para o projeto que desenvolvemos no estágio me proporcionou uma reflexão sobre questões sociais fundamentais, como o preconceito racial e de gênero.” (AL6).

Um questionário também foi respondido pela coordenadora pedagógica que, na parceria com a universidade, assume a função de supervisora do estágio na instituição concedente (circo). De acordo com as respostas, ela considera que o diálogo entre professor-aluno e os trabalhos em grupo e duplas realizados pelos estagiários se aproximaram das metodologias utilizadas no circo¹¹ e que a parceria “Deveria ser ampliada, visando novas possibilidades de ações pedagógicas”.

Em relação às dificuldades e superações relativas ao acompanhamento das atividades dos estagiários, como supervisora de estágio a CP diz que:

Gostaria de dispor de mais tempo para participar dos encontros de planejamento e avaliação. Entendo que se pudessemos encontrar toda equipe de arte-educadores com o

11 Ainda havia como opções: apresentação oral dos alunos e outros (tipos de metodologias), que não foram marcadas pela coordenadora.

grupo de estágio para construirmos o planejamento, seria um momento rico de construção coletiva em favor das crianças/adolescentes, aproveitando ao máximo as duas áreas de conhecimento, a Arte e Educação. Superamos com a leitura previa do planejamento das ações realizadas pelas estagiárias e repassadas pela professora [...].

Dependendo da época do ano, as atividades realizadas no circo são muito intensas, o que acaba por impedir que a coordenadora pedagógica tenha um contato mais direto com os estagiários pela falta de tempo. Mas, em geral, principalmente no segundo semestre quando ocorrem as regências, ou seja, o desenvolvimento dos projetos pedagógicos, reuniões de avaliação do trabalho são realizadas ao final de cada turno no circo, com a presença da coordenadora, da professora orientadora e dos estagiários. Conforme já referido, as temáticas dos projetos surgem de observações feitas pelos alunos no primeiro semestre e buscam contemplar temas transversais que constam no planejamento do projeto do circo. Os focos temáticos a serem desenvolvidos nos projetos surgem das observações feitas pelos estagiários, mas são discutidos com a coordenadora pedagógica. Os planejamentos de cada regência (oficina) são enviados à coordenadora pedagógica com alguns dias de antecedência, visando à sua avaliação crítica e também à divulgação entre os arte-educadores que acompanham o trabalho de regência dos estagiários.

Conforme depoimento da coordenadora pedagógica, o ideal seria que o planejamento e a avaliação pudessem ser feitos conjuntamente pelos dois grupos, da equipe do circo (arte-educa-

dores, coordenadores e agentes de apoio pedagógico¹²) e dos estagiários: “seria um momento rico de construção coletiva em favor das crianças/adolescentes, aproveitando ao máximo as duas áreas de conhecimento, a Arte e Educação. [...]” (CP).

Além dos citados acima, outros movimentos de aproximação são feitos pela orientadora de estágio a convite da equipe do circo, como a participação em algumas reuniões semanais da equipe, eventuais participações em reuniões com a comunidade do circo (responsáveis pelas crianças), participação como espectadora em espetáculos e outras atividades circenses realizadas aos finais de semana, participação em grupos via WhatsApp, tanto interno da própria equipe, como de colaboradores do circo, dentre outras. Tais movimentos da professora orientadora visam à aproximação com as práticas culturais do circo com vistas à construção de um projeto baseado no diálogo, na troca de saberes entre a universidade e o circo.

A relação entre instâncias sociais diferenciadas vai se construindo aos poucos, na inter-relação entre *habitus* diferentes, mas cujos participantes se dispõem ao diálogo com o objetivo de desenvolver um trabalho conjunto que implica a invenção da possibilidade de interlocução entre práticas pedagógicas formativas e práticas pedagógicas circenses¹³.

12 Desde 2012 o Circo Laheto tem uma parceria com o *Programa Mais Educação*, do Governo Federal do Brasil. No ano de 2015, quatro agentes de apoio atuavam com as crianças no circo e também na escola parceira. Neste mesmo ano a parceria ampliou-se e passou a incluir mais uma escola pública da rede municipal de ensino de Goiânia. A parceria também implica a atuação de dois professores das escolas parceiras no trabalho realizado no circo, onde permanecem num turno por dia.

13 Texto “Onde estão as paredes: a escola de circo como campo de estágio”, apresentado no II RIEC – Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas,

Considerações

As relações institucionais entre universidade e campo de estágio são complexas pois, de um lado, seguem as normativas de ambas as instituições e, de outro, as extrapolam, pois se constituem em um processo dinâmico de relações entre *habitus* diferenciados. A teoria de Bourdieu, com o conceito de *habitus*, nos auxilia a pensar as parcerias no estágio curricular obrigatório, neste caso com uma organização não governamental, como um movimento de construção realizado na intersecção entre duas instituições, na perspectiva de se buscar alternativas para a estruturação das inter-relações dentro de uma lógica de aproximação, de diálogo, de troca de saberes não somente ao se considerar as nuances da institucionalidade mas também as subjetividades sociais e culturais presentes nas relações que se estabelecem.

Para conhecer um pouco dessas diferenças que causam estranhamentos em ambos os grupos e acabam por modificá-los, este texto trouxe as vozes de alunos de estágio da universidade e da coordenadora pedagógica do circo.

Os depoimentos dos alunos apontam para uma ampliação de suas concepções de modalidades de educação na medida em que descobrem que processos educativos são exercidos em outros espaços que não somente os escolares. Além disso, aparece um estranhamento em relação ao espaço físico diferenciado e aos modos de organização do campo de estágio quando descobrem que ele não é a escola convencional com seus ambientes separa-

realizado no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE/ UFG (Goiânia/Goiás/Brasil), em setembro de 2015. https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/Escolas_Criativas_Parte_III.pdf (acesso em junho de 2016).

dos por paredes. As práticas pedagógicas desenvolvidas com um intenso foco no lúdico também foram observadas pelo grupo de estágio e tornaram-se mais um desafio a ser enfrentado no planejamento das atividades a serem desenvolvidas com as crianças. Tais elementos apontam para um outro *habitus* e, em uma proposta de trabalho em conjunto, indicam a necessidade de um deslocamento de posição do grupo de estágio e suas representações em direção à articulação com as práticas pedagógicas e culturais do circo.

Entende-se que estes estranhamentos por parte dos alunos são incentivados pela concepção de estágio adotada pela Faculdade de Educação que o compreende como movimento de articulação entre teoria e prática fundamentado pela pesquisa (atitude investigativa). De acordo com Pimenta e Lima (2011, p. 46), “Supõe que se busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidos na postura investigativa”. Deste modo, as “descobertas” dos alunos em relação às práticas do circo tornam-se conteúdo para pensar e planejar o projeto de ensino e aprendizagem.

Em relação às respostas da coordenadora pedagógica, evidenciou-se a intenção de estreitar as interações com o grupo de estágio através de um trabalho mais cooperativo entre as duas equipes (grupo de estágio e grupo do circo), principalmente em relação ao planejamento do projeto de ensino e aprendizagem e à avaliação do trabalho realizado pelos alunos da universidade. Conforme a CP: “seria um momento rico de construção coletiva em favor das crianças/adolescentes, aproveitando ao máximo as duas áreas de conhecimento, a Arte e Educação [...]”. O estranhamento é colocado na tensão entre campos diferentes de conhecimento e que, se

colocados em diálogo, poderiam produzir diferenças na qualidade do trabalho realizado com as crianças, segundo a coordenadora.

Tais diferenças produzem especificidades que vão se constituindo ao longo do processo e que acabam por modificar tanto a turma de estágio e a própria orientadora, e indiretamente a universidade, como também a equipe do circo e as crianças/adolescentes, sem reduzir uns aos outros.

Referências

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: lei nº 9.394, de 1996. 12 ed. Brasília, DF: Edições Câmara, 2016. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/edicoes>. Acesso em 03 de julho de 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CP nº 21/2001*, aprovado em 6 de agosto de 2001. Dispõe sobre a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/021.pdf>. Acesso em: 02 de julho de 2016.

BRASIL. *Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm. Acesso: 03 de junho de 2016.

BRASIL. *Resolução CNE/CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 02 de julho de 2016.

FREIRE, Madalena. *Planejamento – sonhar na ação de planejar. Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão*. In: *Instrumentos Pedagógicos II*. São Paulo, SP: [s.n.], 1997, p. 54-58. Disponível em: http://www.ufrgs.br/espmat/disciplinas/geotri2014/modulo3/planejamento_MadalenaFreire.pdf. Acesso 15/02/2015.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. 6. ed. São Paulo,

SP : Cortez, 2011.

PROJETO BRASIL DE CABO A RABO. Goiânia, GO: Circo Laheto, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. *Projeto pedagógico do curso de Pedagogia*. Faculdade de Educação (FE/UFG), 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA. Resolução CEPEC Nº 731. Goiânia-GO, 2005.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. *A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea*. Revista Brasileira de Educação. Campinas-SP. n. 20, maio/jun/jul/ago, 2002, p. 60-70. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05>. Acesso: 12/02/2016.

VASCONCELOS, Maria Drosila. Pierre Bourdieu: A herança sociológica. In: ____ *Educação e Sociedade*. Campinas-SP, v.23, n. 78, p. 77-87, abr. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101. Acesso em 04 de julho de 2016.

ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES, JOVENS E ADULTOS: UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Maria Emilia de Castro Rodrigues
Carlos Cardoso Silva

Introdução

O estágio é um momento importante e significativo na formação do futuro profissional de qualquer área do conhecimento. Sobretudo é fundamental para o profissional da educação que trabalha diretamente com o formador de todas as outras profissões. Assim, propomos, neste texto, apresentar uma reflexão sobre as ações de formação inicial e continuada desenvolvidas no decorrer do estágio do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE-UFG), em anos iniciais do ensino fundamental na educação de jovens e adultos (EJA), em escolas campo de estágio da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME-Goiânia).

O estágio supervisionado, na formação de futuros educadores, possibilita o contato direto com um dos possíveis espaços de atuação da(o) pedagoga(o). No período do estágio as/os estudantes vivenciam a realidade das salas de aula da educação de jovens e adultos, como também colocam em prática conteúdos subsidiados pelas teorias estudadas durante a formação, tanto no período de observação quanto na elaboração do planejamento e dos planos de aula e na execução da aula da regência.

No processo de formação as/os estudantes vivenciam e elaboram reflexões na construção de sua identidade profissional, conforme explicam Pimenta e Lima (2009, p. 112):

A identidade se constrói com base no confronto entre as teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias, na elaboração de teorias, o que permite caracterizar o estágio como um espaço de mediação reflexiva entre a universidade, a escola e a sociedade.

Nesse processo de mediação entre universidade, escola e sociedade, percebe-se nos discentes do estágio um processo de emancipação diante de questões oriundas de suas vivências escolares e do confronto com a realidade da escola-campo, o que possibilita a construção de sua identidade profissional.

O estágio, portanto, é o espaço onde a teoria e a prática se encontram e se contextualizam, permitindo ao futuro docente uma concepção e internalização da importância de a teoria ser concebida como norteadora de uma prática em que ambas (teoria e prática) estão interligadas. Por isso compreendemos que o papel do estágio é o de ser um campo teórico-prático, pois concordamos com Paulo Freire (1978, p. 68) quando afirma que a “prática de pensar a prática é a melhor maneira de aprender a pensar certo. O pensamento que ilumina a prática é por ela iluminada tal como a prática que ilumina o pensamento é por ele iluminado”.

Na EJA, em virtude de sua historicidade, percebemos que ainda é bastante presente nas escolas a marca de um processo de caráter compensatório e aligeirado, resultado de uma concepção de ensino supletivo. Além disso, verificamos que existe uma visão equivocada

que tende a priorizar questões relativas ao ensino muitas vezes pautadas em uma perspectiva tradicional, em detrimento de um processo de ensino-aprendizagem mais voltado para a compreensão. No momento do estágio essa percepção fica clara quando se verifica que os professores, em sua maioria, tendem a concentrar mais atenção ao conteúdo a ser trabalhado em sala do que ao ritmo e às condições de aprendizagem de cada aluno, suas dificuldades e suas potencialidades.

Em seu estudo, José Carlos Barreto e Vera Barreto (2006, p. 65-66) apresentam o que, com algumas exceções, são as representações das(os) alunas(os) da EJA acerca da escola:

[...] o lugar onde os que não sabem vão aprender com quem sabe (o professor) os conhecimentos necessários para ter um trabalho melhor (menos pesado, mais bem pago) e um lugar social mais valorizado.

Sabendo por que busca a escola, o adulto elege também seu conteúdo. Espera encontrar, lá, aulas de ler, escrever e falar bem. Além, é claro, das operações e técnicas aritméticas. Espera obter informações de um mundo distante do seu, marcado por nomenclaturas que ele considera próprias de quem sabe das coisas.

[...] Eles têm também muitas ideias a respeito de como a escola ensina. A aprendizagem, na visão popular, está centrada na ação do professor. É ele que coloca o conhecimento dentro dos alunos. Para isso, o professor usa alguns recursos como: explicações, correções, cópias, repetições... Para essas ideias contribuí, também, a distribuição das carteiras, todas voltadas para o professor. Afinal, todo o conhecimento virá dessa figura central.

Também existem ideias consagradas sobre a atitude que os alunos devem ter para poder aprender. Como imaginam que o professor é o único detentor do conhecimento que vão buscar, acham que devem prestar toda a atenção naquilo que o professor diz. Costumam achar pura perda de tempo quando um colega fala. Na opinião [deles], o conhecimento vem do professor, nunca dos colegas. Por isto, irritam-se quando a professora estimula a discussão entre os alunos.

Por outro lado, acham que o professor ensina só quando fala de coisas sobre as quais eles não tenham a menor ideia. Quanto menos estiverem entendendo mais acreditam que o professor esteja ensinando. Se não entendem a culpa é deles (“que já não têm muita cabeça”) o professor, coitado, está se esforçando...

Por isso, sentem-se frustrados quando a professora fala de coisas do seu dia-a-dia. Não vieram para aprender melhor o que está próximo deles. Querem saber sobre o que está distante. Na sua imaginação, é o conhecimento desse distante que permitirá a melhoria de sua vida.

Outra ideia muito forte que trazem sobre como aprender melhor é a crença cega no poder de repetição. Baseados em sua experiência de vida, em que na quase totalidade das vezes aprenderam as coisas vendo os outros fazerem e tentando fazer depois, acreditam piamente que irão aprender se repetirem muitas vezes o que estão procurando aprender.

Essa concepção de escola e de ensino-aprendizagem que as/os estagiários observam nas/nos educandas(os) também está mui-

to presente nas práticas pedagógicas das/dos educadoras(es). Por conseguinte, se trata de concepção que no processo de formação da(o) estagiária(o) precisa ser analisada e desconstruída.

Por meio de um processo de reflexão, as/os educandas(os) deverão compreender que a escola é um espaço que os auxilia a (re)construir os conhecimentos necessários, embora isso não tenha uma relação direta com a garantia de uma vida melhor e socialmente mais valorizada, como ideologicamente tem sido apresentado pela sociedade. Para isso faz-se necessário que a/o educanda(o) perceba que sua condição de vida não se deve a ele próprio, visto que vive em uma sociedade de classes sociais, em que vigora o sistema capitalista e cujas relações e o privilégio de pertencer ou não a uma determinada classe interferem nos destinos individuais. Portanto, uma condição social não se resume a ter escolarização.

Ademais, à escola compete não apenas ensinar informações distantes e curiosas, mas favorecer a apropriação, construção e reconstrução do conhecimento pela(o) educanda(o), o que não perpassa apenas pela reprodução, cópia, memorização ou a mera transmissão de informações, sem desafiar e estimular as(os) alunas(os) ao estabelecimento das relações entre os saberes adquiridos com a experiência e os saberes técnico-científicos, historicamente produzidos e sistematizados.

Como referem Barreto e Barreto (2006, p. 66), o “exercício de pensar, de estabelecer relações não se restringe ao que é dito pelo professor. Pode acontecer e acontece a todo momento, inclusive a partir do que é dito pelos colegas”. Assim, na sala de aula, é o/a professor(a) que exerce o papel de mediador(a), mas não se restringe a ele(a). Acerca disso, vale assinalar que a fala das(os)

colegas da(o) educanda(o) são valiosas oportunidades de conhecer, de aprender com o outro diversos saberes. Não é apenas o/a professor(a) que sabe na sala de aula.

Outra desconstrução que precisa se dar refere-se à visão de que o conhecimento decorre apenas do totalmente desconhecido e socialmente valorizado. Na verdade, decorre também do que já dominamos, entrecruzando ao novo saber, reelaborando de um ambiente externo para um interno e vice-versa. Nesse processo, muitas vezes compete à escola ajudar a/o aluna(o) a organizar aquilo que já sabe, ampliando-o, conhecendo-o melhor, com mais intensidade e profundidade. Ainda, compete à escola ter discernimento do que a/o aluna(o) já sabe e que pode estar equivocado, para assim ser auxiliada(o) na desconstrução e reconstrução desse saber. Afora isso, é óbvio, é objetivo da atividade escolar ensinar novos saberes ainda não dominadas.

Contudo, o grande equívoco das(os) alunas(os) da EJA (e muitas das vezes também do/a professor/a) é pensar que a simples repetição mecânica do conhecimento sistematizado leva à aprendizagem. Diferentemente disso, precisam chegar à percepção de que o processo de aprendizagem dos conhecimentos, seja ele desenvolvido no cotidiano de sua vida ou na escola, se dá pela observação, acessando informações e realizando trocas (via professor, colegas, meios de comunicação, livros etc.). O aprender requer o estabelecimento de relações, a comparação de saberes, a observação de outras formas de fazer e refletir sobre o que viram, pode permitir a reelaboração e (re)organização do seu modo de fazer, pensar sobre tudo isso, até mesmo sobre os movimentos executados e os resultados obtidos. Dessa forma, ser-lhes-á possível criar novas alternativas, refletir, enfim, sobre o que estavam fazendo ou querendo ver/fazer.

Desconstruir a concepção de que se aprende pela repetição possibilita outra concepção pedagógica de escola e de ensino-aprendizagem, que é a de construção de uma escola significativa. Escola essa cuja formação crítica, historicamente situada, contribui para intervir na realidade social com vistas a transformá-la, diferentemente da escola tradicional, que apenas contribui para a perpetuação do *status quo* da sociedade em geral.

Ao perceber a importância da reflexão teórica e a ação da(o) professor(a) em sua atuação no processo de ensino e aprendizagem, a/o futura(o) docente visualiza o campo de conhecimento originário de cada aluna(o) e compreende que o ato de ensinar não é um processo de reprodução do conhecimento e que a aula não é uma palestra pontual, mas sim uma ação intencional, planejada, contínua e sustentada por um referencial teórico que fornece uma diretriz para pensar o homem, a sociedade e o processo de ensino, como afirma Freire (1978, p. 168): “A profissão do professor está situada exatamente entre o conhecimento sistematizado que a escola oferece, e o aluno, portanto, se desenvolve nessa ponte representada na mediação entre o aluno e o saber, o ensino e a aprendizagem”. E o/a professor(a) como mediador(a) não deve perder de vista os saberes de experiência das/os alunas(os). Afinal, é no processo de apreensão do saber sistematizado historicamente que os saberes em geral passam a ter sentido.

Assim, o estágio tem a finalidade de propiciar à/ao aluna(o) sua aproximação com a realidade na qual atuará. Para tanto, deverá adotar novos procedimentos, uma vez que a efetivação do estágio como uma atividade de conhecimento exige fundamentação, diálogo e intervenção na realidade. É sobretudo no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se efetiva. (PIMENTA, 2009).

Princípios de trabalho com o Estágio na Educação de Jovens e Adultos – EJA

O estágio é um momento de tensão entre a teoria e a prática, na busca da construção da coerência entre o fazer/pensar, mas também de opção político pedagógica com vistas a uma formação humana crítica e libertadora ou não. De um lado, existe uma pressão do sistema neoliberal, exigindo e forçando a universidade a render-se ao mercado de trabalho, com projetos de formação rápida e muitas vezes aligeirada. De outro lado, uma visão humanista, com projetos de formação universitária pautada pela qualidade, para a formação humana crítica, a emancipação e a cidadania. E as contradições daí resultantes instauram polêmicas que precisam ser contornadas no projeto de formação para a docência.

Diante dessa realidade, a proposta de estágio na educação de jovens e adultos, em consonância com as demandas para a formação de professores, deve estar pautada na horizontalidade do diálogo e na permanente atenção e zelo com o diálogo entre os sujeitos e instituições, por se tratar de momento fundamental à formação de educadores que, em sua maioria, atuarão/atuam na educação pública estatal.

A referida proposta precisa também calcar-se nos princípios da educação popular, visto que educandas(os) e educadoras(es) são os sujeitos históricos do processo educativo, no que tange à construção, desenvolvimento e avaliação do trabalho educativo da EJA. Assim, a pesquisa em educação terá como princípio no processo ensino-aprendizagem o compromisso ético-político com a classe trabalhadora, o que será explicitado na permanente intencionalidade política do ato educativo, com vistas à transformação social.

Por conseguinte, a educação será desafiadora/problematizadora, visto que instigará a curiosidade e atenderá aos interesses e necessidades dos educandos. Para tanto, são fundamentais: a análise crítica da realidade, a ação à consciência crítica e à politização, a conscientização de classe; a articulação teórico-prática, em que pensamento e ação não se separam; a construção do currículo da EJA no processo, para que seja significativo, valorizando os conhecimentos populares e científicos e estabelecendo vínculos com a prática social; o respeito à linguagem popular dos educandos e apropriação da linguagem padrão, cuja leitura da palavra deve ampliar a leitura de mundo, para dar sentido e significado à leitura da palavra, mediante a leitura crítica da realidade e da palavra; uma prática educativa baseada na totalidade concreta; uma formação humana, integral, interdisciplinar, pautada em princípios ético-morais; o papel do/a educador(a) que toma a educação como ato político, com opção e compromisso de classe, no exercício da mediação com vistas à (re)construção dos conhecimentos, saberes e práticas.

Ainda, o estágio, em sua proposta, terá a escola como locus de reflexão teórico-prática. Deverá ser um espaço privilegiado de pensar o fazer docente e seus profissionais, educandos, além das(os) estagiárias(os), como sujeitos na construção e realização das propostas de estágio.

Afora isso, a organização do estágio, como espaço e forma, deverá garantir momentos de aprendizado para os educandos, quer na formação inicial para as/os estagiárias(os), quer na formação continuada para os profissionais das instituições- campo.

O Parecer CNE/CP nº. 05/2005 (BRASIL, 2005, p. 7) diz que a docência deve ser:

[...] compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia. [...] Dessa forma, a docência, tanto em processos educativos escolares como não escolares, não se confunde com a utilização de métodos e técnicas pretensamente pedagógicos, descolados de realidades históricas específicas. Constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais.

No âmbito da formação inicial, o estágio na EJA é um espaço que contempla tanto o processo de ação e reflexão sobre a prática, quanto a aprendizagem de saberes necessários à atuação com os sujeitos da modalidade, em consonância com o que orienta a Resolução nº 2, de 1º de julho 2015, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2015), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

O estágio na EJA: a escola como *locus* de reflexão teórico-prática na formação inicial do Pedagogo

O estágio na EJA no curso de Pedagogia se caracteriza como um *locus* de reflexão teórico-prática que direciona e possibilita uma formação crítica e contextualizada da realidade da(o) educanda(o) e da(o) educador(a). Permite evitar que, ao entrar em

contato com a realidade escolar, a/o aluna(o) se distancie da formação teórica que é oferecida na universidade, limitando-se ao fazer prático oferecido em sala de aula. Gatti (2010) assinala como se pode evitar erros e o fracasso docente dos futuros professores:

Um dos caminhos para alterar essa realidade é justamente o aprimoramento da qualidade dos programas de estágio. Essa é uma oportunidade essencial para unir teoria e prática, preenchendo essa pouca atenção dada à vida real pelos currículos das universidades, [...] os estudantes já deveriam ser "apresentados" à escola gradualmente desde sua entrada no curso de Pedagogia. Os alunos poderiam estudar as diversas modalidades de ensino analisando suas diferenças no primeiro ano. E isso poderia se desenvolver em etapas progressivas ao longo do curso. [...] para mudar esse quadro é preciso que novas propostas de estágio conversem com os currículos dos cursos, permitindo que a realidade da escola chegue aos universitários. A experiência de um bom estágio gera conhecimentos ricos em reflexões. Melhores estágios formam melhores professores.

Para evitar práticas fragmentadas do estágio e modificar essa realidade tão presente nos cursos de formação de professores, como aponta Gatti (2010), é preciso aprimorar a qualidade dos programas de estágios, o que requer conhecer os limites impostos à ação pedagógica.

Nesse contexto, é necessário pensar sobre a prática e nela intervir, pois é pensando sobre a prática que se aprende a pensar certo, construindo uma prática intencionalmente melhor

(FREIRE, 1996). Trata-se de ato que perpassa a escuta do outro, colocando-se em seu lugar. Analisam-se os dados obtidos numa perspectiva de práxis (prática, teoria e prática intencionalizada com perspectiva de intervenção política) e elabora-se o planejamento com base nas demandas da EJA. O trabalho é desenvolvido refletindo-se teoricamente e sistematizando todo o processo.

Além disso, é preciso compreender o papel de mediador do educador no processo de ensino e aprendizagem e desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes relativos à profissão docente. Isso porque, na perspectiva do ensino e aprendizagem do estágio, é fundamental o aprendizado dos sujeitos que são protagonistas da ação, do fazer docente ao qual serão inseridos como futuros docentes de forma atuante e participativa.

Com base na realidade, devem ser explicitados e vivenciados os processos de ensino-aprendizagem com pesquisa na escola-campo nos momentos do estágio. Momentos que se iniciam com a elaboração do diagnóstico preliminar, por meio da investigação, perpassam a análise documental, a observação participante, entrevistas com a direção, coordenação, educandos e diálogos com professores sobre o fazer pedagógico, com vistas à escuta da realidade dos sujeitos do processo educativo da EJA. Esses sujeitos são sobretudo as/os educandas(os) educadoras(es), além da comunidade escolar e da instituição educativa, que apontam os “saberes de experiência”, os interesses e as necessidades, bem como os problemas vivenciados na comunidade. Isso tudo é analisado e sistematizado para levantamento do(s) tema(s) de interesse.

Portanto, para a elaboração e desenvolvimento do projeto de ensino-aprendizagem com pesquisa, parte-se da definição do(s) tema(s) a ser(em) trabalhado(s), considerando o diagnósti-

co dos interesses e das necessidades dos sujeitos, a proposta político-pedagógica da escola (por meio do estudo do projeto político-pedagógico da escola e entrevista com professores, coordenação e direção da escola) e o nível de desenvolvimento da turma e de cada educanda(o). Os saberes/conhecimentos a serem desenvolvidos e dominados em cada série/turma deverão ser significativos para as/os educandas(os) da EJA.

O diagnóstico inicial se dá, portanto, dialogando com as/os educandas(os) e professoras/es sobre seus interesses e necessidades. Concomitantemente as/os estagiárias/os realizam estudos e fundamentação teórica: das especificidades dos sujeitos e da aprendizagem das(os) educandas(os) da EJA, orientando para a necessidade de desenvolver um trabalho sério, ético e politicamente comprometido com a profissão e os sujeitos; do conhecimento dos princípios do processo de ensino e aprendizagem na EJA; bem como por meio da reflexão sobre as regências observadas, a partir de leituras que subsidiem a compreensão delas, e do projeto político-pedagógico da escola.

Por isso é necessário que as/os alunas(os) da escola-campo e estagiárias(os) tenham uma formação político-pedagógica fundamentada em suas reais condições, necessidades e saberes prévios, para que se tornem sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Reflexões deverão estar presentes na análise dos dados obtidos e serão sistematizadas no relatório final do estágio, em artigos, pôsteres e resumos. Nessas produções escritas as/os estagiárias(os) deixarão registrada a dimensão do trabalho realizado, assim como o que os orientou teoricamente, no sentido de subsidiar toda a ação e prática pedagógica desenvolvida durante o processo do estágio na escola-campo.

Estágio e formação continuada dos profissionais da escola-campo

Concomitante ao processo de formação inicial das/os estagiárias(os), o estágio que desenvolvemos nas escolas-campo tem proporcionado a formação continuada com as/os profissionais das escolas. Este configura-se em um momento de formação continuada em serviço e cujo conteúdo trabalhado advém de um levantamento dos temas de interesse e necessidade das(os) educadoras(es), assim como das observações das regências das(os) educadoras(es) pelas(os) estagiárias(os). Após o levantamento do(s) tema(s) e sua definição com as/os educadoras(es), realizam-se discussão e reflexão. Para isso, vale-se dos conhecimentos prévios das/os educadoras/es, de estudo de textos e reflexões sobre as práticas das(os) profissionais e estagiárias(os), além de discussões e trocas de experiências sobre o trabalho desenvolvido na EJA.

O projeto de formação continuada corresponde a uma contrapartida da universidade à escola, tomando a prática educativa e os saberes pedagógicos como objeto de análise. Trata-se de uma abordagem teórico-prática que visa contribuir para as instituições envolvidas no que tange ao processo educativo como ato político. A formação se traduz em um momento de respeito aos espaços educativos, com troca de saberes entre a escola-campo e a instituição de ensino superior, na construção de novos saberes, uma construção coletiva que visa pensar as práticas pedagógicas que se coadunam com uma EJA crítica e de qualidade social.

Mas nesse processo de formação há conflitos, desafios e perspectivas, pois é um local em que vivemos realidades diversas e nele encontramos desde educadoras(es) que não se dispõem a

refletir sobre sua prática, que não se sentem incomodados com uma prática pedagógica tradicional e ainda se justificam dizendo ser esta a concepção que os educandos da EJA almejam. Também o tempo disponível para o desenvolvimento do estágio na escola é restrito (apenas uma vez na semana e sempre no mesmo dia, às terças-feiras), fator que não proporciona às/aos estagiárias(os) verem a continuidade do processo de ensino-aprendizagem e das aulas das(os) educadoras(es) consecutivamente.

Cabe assinalar que o profissional da Educação de Jovens e Adultos nem sempre recebe uma formação direcionada para a atuação com os sujeitos da modalidade – jovens, adultos e idosos. Em sua maioria, são professoras(es) da educação fundamental que têm experiências com o trabalho com crianças e pré-adolescentes e que, por questões pedagógicas ou administrativas, assumem salas da EJA. Por conta disso, tendem a assumir a prática que já dominam, e assim a adequação à nova realidade não se efetiva. Como ilustração dessa realidade, seguem relatos de situações ocorridas em sala de aula durante o período de estágio em escolas-campo que acompanhávamos.

Em uma sala de primeiro ano da EJA, a professora apresentou o seguinte texto no quadro-negro para uma turma cujo aluno mais jovem tinha 42 anos: *“Dona pata e seus patinhos saem a passear. Dona pata faz quá e seus patinhos: quá, quá, quá, quá. Dona pata é feliz com seus patinhos. Eles adoram passear. No passeio dona pata diz: quá e seus patinhos: quá, quá, quá, quá”*. Essa turma era composta de quatorze estudantes: oito mulheres (donas de casa, aposentadas, diaristas) e seis homens (carroceiros, garis e pedreiro). Após a leitura do texto com as/os alunas(os) em sala, a professora fez um breve comentário (as/os alunas(os) apenas ou-

viram) e passou a tarefa de interpretação com as seguintes questões: 1) O que fez dona pata com seus patinhos? 2) O que dona pata e seus filhotes gostam de fazer? 3) O que dona pata e seus patinhos fazem no passeio? Vale registrar que essa atividade havia sido feita pela professora com as/os alunas(os) do primeiro ano matutino, ou seja, com crianças, e sequer acrescenta algo de novo, quer para o público infantil, quer para o público adulto.

Acerca disso, vejamos o que afirmou um senhor à estagiária que tentava auxiliá-lo nessa atividade: *“Trabalhei o dia todo sentano tijolo e venho aqui para saber que pata faiz quá, quá?! [e sorriu]”*. Essa fala mostra a insatisfação do aluno com o conteúdo abordado e a falta de sensibilidade da professora com os alunos trabalhadores. Durante as observações em sala, várias estagiárias relataram episódios semelhantes a esse.

Durante as aulas realizadas na universidade, discutimos as questões observadas, planejamos as aulas conforme a diagnose realizada na turma. Com base na realidade das/os alunas/os, elaboramos os planos de aula e combinamos que as estagiárias atenderiam individualmente à/ao aluna(o) conforme os seus desejos, necessidades e interesses, segundo expressaram as/os educandas/os da EJA nas seguintes falas:

Eu sou pedreiro, a minha fia iscrevia pra mim os pidido de materiar. Ela casô e não sei iscrevê mais. Quero aprendê iscrevê pra anotá os nomes para os crientes. Sabe, os crientes pede orçamento iscrito e a gente não sabe, passa vergonha.

Eu sou custureira e quero aprendê pra fazer notas das medidas e, também, anotar o que ganho para saber organizá.

Recebo, recebo e gasto, no final do mês não tenho nada e não sei o que ganhei. Quero saber anotar para aprendê fazê a minha poupança.

Eu quero aprendê a ler e a iscrever para fazê a lista de compra lá de casa. Sabe trabaio de doméstica e a minha patroa não faiz a lista, tenho que falá com a vizinha para iscrevi pra mim. Lê eu leio divagar, mais iscrevê não sei nada. Vim pra cá pra aprendê. Já estou dano conta de, sabe, umas letrinha [riso].

As aulas foram planejadas com base em situações concretas, seguindo a orientação de Paulo Freire. Com fotos de materiais de construção, de peças de vestuários e de gêneros alimentícios foram trabalhadas de forma sistemática a leitura e a escrita. Com letra bastão as palavras eram escritas no caderno de caligrafia e copiadas pelas(os) alunas(os). Na sequência a palavra era decomposta em sílabas (por exemplo: tijolo – TI – JO – LO). Constituída novamente a palavra, conversava-se com o aluno sobre o objeto: sua importância, como era feito, como ele trabalhava com ele, o modo de preparação, a cor, o preço e o uso dele. Essa técnica foi empregada com todas(os) as/os alunas(os) conforme o seu interesse, a partir das palavras geradoras, e novas palavras eram formadas. Após a apresentação das palavras geradoras como a do exemplo (Tijolo), as estagiárias trabalhavam as sílabas (TA – TE – TI – TO e TU) e com elas os alunos formavam novas palavras.

Durante as aulas de estágio ocorria uma exposição para toda a turma como forma de exemplificação, depois cada aluna(o)/estagiária(o) atendia individualmente à/ao aluna(o) propondo ati-

vidades didáticas de acordo com o nível de desenvolvimento da leitura e escrita e/ou problematizando este nível para que avançasse para o subsequente, além de considerar a finalidade de cada educanda/o quanto ao porque gostaria de ler e a escrever. Pautava-se, portanto, na perspectiva freiriana de valorização do saber acumulado que o jovem e o adulto têm da sua realidade e vivência e de suas demandas como ponto de partida.

À medida que as aulas iam sendo realizadas percebia-se um interesse maior das(os) alunas(os) em participar. O diálogo era mais aberto. O medo inicial das(os) alunas(os) e o distanciamento das estagiárias foram superados. As estagiárias também perceberam mais confiança das(os) alunas(os) e desenvolveram uma parceria de trabalho e também afetiva. A metodologia utilizada e a valorização do objetivo de cada aluno propiciaram uma interação entre os grupos e geraram aprendizagem significativa.

De sua parte, a professora da sala, diante das aulas e das estagiárias, mostrou-se aberta e disposta a aprender. Em uma fala, ela disse:

Estou muito satisfeita com vocês. Não sabia nada de EJA, agora aprendi muito. Quero aproveitar vocês para melhorar. Os livros indicados que já li e quero mais referências. Na época na minha formação não vi nada de EJA na faculdade e quando a rede municipal fechou algumas turmas e eu tive que assumir a EJA eu disse que não sabia nada, mas não teve outro jeito. Então, pensei, "vou fazer como faço com os alunos da alfabetização". Já tinha ouvido falar de Paulo Freire, mas nunca havia lido nada. Agora que li três livros dele, fico até com vergonha do que fazia antes.

O depoimento da professora confirma a falta de formação à/aos professoras(es) da EJA e apresenta a necessidade de formação continuada na escola, tanto para a formação das(os) novas(os) professoras(es) quanto das(os) professoras(es) que estão atuando na EJA. Revela, assim, a necessidade de compreensão da importância de uma educação diferenciada para uma clientela que foi excluída da educação regular e que na vida adulta busca a escola para recuperar o “tempo perdido”. Daí a urgência, cada vez mais, de uma ação pedagógica formativa das(os) professoras(es) que atuam nesta modalidade, uma formação comprometida social e politicamente com a formação do cidadão.

Não se trata de oferecer uma educação compensatória para o mundo do trabalho, ainda que, na maioria das vezes, a/o aluna(o) da EJA busque essa educação, em virtude de sua exclusão ou necessidade de inclusão no mercado de trabalho. Porém, antes de capacitá-lo apenas para o mercado de trabalho, a escola deverá prepará-lo para a vida, para o mundo do trabalho, para que se constitua como sujeito, para o exercício de suas potencialidades humanas. Nesse aspecto, o projeto de formação universidade-escola é fundamental para a integração, preparação e formação do(a) professor(a) e das(os) futuras(os) professoras(es) que estão em processo de formação pela universidade.

No encerramento do estágio percebemos o crescimento das(os) alunas(os) propiciado pelas novas dinâmicas das aulas. A metodologia utilizada possibilitou uma compreensão significativa para as estagiárias e para a professora regente. As/os alunas(os) da turma manifestaram contentamento com o fato de terem conseguido aprender um pouco mais e ver que era possível uma aprendizagem a partir da sua realidade. Vários depoimentos demons-

traram satisfação com o que aprenderam e gratidão pelas “professoras”. Resultados como esses são convincentes quando se trata da importância do processo de formação inicial e continuada das(os) professoras(es), sobretudo quando se concretizam perpassando a modalidade de Educação de Jovens e Adultos das(os) professoras(es) da educação básica.

Considerações finais

As ações de formação inicial e continuada desenvolvidas no decorrer do estágio do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), em anos iniciais do ensino fundamental na EJA, em escolas-campo de estágio da SME de Goiânia, configuraram-se em um espaço *sine qua non* na formação das(os) estagiárias(os). Ao fazerem parte da formação inicial de todos os cursos de licenciatura, tais ações permitem que essa modalidade da educação básica possa contar com profissionais qualificados para atender a(aos) educandas(os) jovens, adultas(os) e idosas(os) que tiveram historicamente o direito negado ao acesso, à continuidade e à conclusão da educação básica.

Vale assinalar que na EJA são comuns as desistências, muitas vezes porque, quando do retorno à escola, as/os alunas(os) são tratadas(os) de forma infantilizada. Além disso, quando resistem, as permanências podem ser marcadas pela desarticulação entre os saberes de experiência feitos e os saberes técnico-científicos, dando-lhes sentido e significado, recaindo na memorização de saberes. E assim efetivamente não se aprende.

Na formação inicial e continuada, a escola e os sujeitos que dela participam devem ser os atores e autores da construção de

saberes. No que se refere às/aos estagiárias(os) e educadoras(es), faz-se necessário compreender que a escola é um lócus de reflexão teórico-prática que visa à (re)construção de conhecimentos, práticas e princípios norteadores do fazer-pensar docente. É um ambiente em que a construção de saberes entre profissionais da escola-campo, estagiárias(os) e professoras(es) da universidade é recíproca. Todos são copartícipes nessa formação.

O estágio, por conseguinte, configura-se em momento de formação tanto individual quanto coletivamente das(os) profissionais da escola-campo e da universidade – estagiárias(os) e professoras(es) formadoras(es) –, em que o processo de reflexão da prática implementada pessoalmente e de outros sujeitos que atuam na EJA se dá à luz de referenciais teóricos.

Referências

BARRETO, José Carlos; BARRETO, Vera. Um sonho que não serve ao sonhador. In: _____. *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: UNESCO; MEC; RAAAB, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº. 5, de 13 de dezembro de 2005*. Brasília: CNE, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, 2 de julho de 2015, Seção 1, p. 8-12.

FREIRE, Paulo. *Consciência e história: a práxis educativa de Paulo*

Freire (antologia). São Paulo: Loyola, 1978.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete. Estágio: uma oportunidade de aprender na prática. *Revista Nova Escola*, n. 223, jun./jul. 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência: questões e propostas*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FORMAÇÃO CONTINUADA POR MEIO DO ESTÁGIO

Valdeniza Maria Lopes da Barra

Introdução

No intento de produzir o estado da arte sobre a formação de professores no país nos anos 90 do século XX, as autoras André, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999) se propuseram a analisar 115 artigos publicados em dez periódicos nacionais, 284 dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação, além de 70 trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da Anped. Entre os temas contemplados estavam a “preocupação com o preparo do professor para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental”, a “necessidade de articulação entre teoria e prática, tomando o trabalho pedagógico como núcleo fundamental desse processo”, o “tratamento isolado das disciplinas específicas e pedagógicas, dos cursos de formação e da práxis, da formação inicial e da continuada” além da indicação de “excesso de discurso sobre o tema da formação docente e escassez de dados empíricos para referenciar práticas e políticas educacionais.” (1999, p. 309).

Para o interesse desse trabalho, cabe destacar pelo menos dois dos aspectos apresentados: a tendência manifestada de centralidade do trabalho pedagógico no processo de formação de professores e o tratamento isolado de cursos de formação inicial e de

formação continuada. Tais aspectos parecem constituir interfaces com o trabalho do professor de estágio de pedagogia, profissional inscrito em ponto privilegiado e tenso da formação inicial e também na formação continuada. O seu trabalho implica a realização de ações diretamente associadas à especificidade pedagógica do trabalho docente, sendo mediador entre a formação inicial do estagiário e a prática do professor em exercício. O lugar que ocupa lhe permite aferir, dentre outros aspectos, o impacto da ampliação do conceito de docência, no qual se vislumbram ações como:

participar da elaboração da proposta pedagógica; elaborar e cumprir plano de trabalho; zelar pela aprendizagem dos alunos; propor estratégias de recuperação aos alunos de menor rendimento; participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996, art. 13).

Entende-se que o estágio, embora seja invisível na legislação e literatura sobre o trabalho docente e sua especificidade, também representa mais uma demanda que se associa a tais ações normatizadas pela LDB 9394/96, requerendo do professor do campo, certa responsabilidade em relação à formação inicial do estudante de pedagogia. Este hiato contribui para evidenciar as fissuras e possibilidades de diálogo postas pela relação entre o campo de atuação profissional do futuro professor e a universidade.

Maria do Socorro L. Lima (2012, p. 137-151) identifica seis perspectivas de tratamento do estágio em estudo realizado nos

anais do Endipe (2008 e 2010): 1) o estágio como prática pedagógica inserida na prática social, 2) o estágio como teoria que ressignifica a prática, 3) o estágio como objeto de investigação e reflexão e de construção e articulação de saberes e conhecimentos, 4) o estágio como espaço/tempo de aprendizagem, 5) o estágio como oportunidade de experiências pedagógicas, 6) o estágio como possibilidade de ensino/aprendizagem da profissão, tutoria e monitoria. Para a autora, as discussões sobre o estágio tem constituído um espaço dentro do Endipe que lhe permite, entre outros alcances, “a valorização da prática e a respectiva reflexão sobre ela no contexto escolar, das condições objetivas que estas práticas se realizam na vida dos alunos e dos professores.” (Lima, 2012, p. 151).

O ponto de vista observado por Lima (2012) parece confluir com o entendimento do estágio como ponto de cruzamento, interseção ou articulação entre teoria e prática vista na especificidade pedagógica do trabalho docente que é disposta pela relação entre a formação inicial do estudante de pedagogia e a formação continuada do professor da escola (campo de estágio). Esta é a hipótese central da proposta de formação continuada em contexto por meio do estágio que, em alguma medida, se identifica com a postura que reconhece “a importância da necessidade de rever a questão do estágio, da relação universidade e escola, da relação teoria-prática no processo formativo de professores.” (Ghedin, Almeida, Leite, 2008, p. 18).

A aposta de que a formação continuada pode ser potencializada via estágio emerge do entendimento de que o estágio e suas especificidades seria dotado de elementos da formação docente, podendo aliar formação inicial e continuada a partir de estratégias de ressignificar tanto o papel do professor do campo de

estágio em relação ao estagiário como os produtos gerados pelo estágio (relatórios de observação, avaliação das aulas dos estagiários, projeto de ensino e aprendizagem, relatórios de regências, planos de aula, dentre outros). Esses produtos, em geral, inerentes ao desenvolvimento do estágio poderiam se constituir como base para a sistematização de ações intencionadas para uma proposta de formação continuada do professor do campo.

É consensual a relevância do campo de estágio e suas respectivas atividades para a formação inicial, haja vista o modo como o estágio se define, isto é, período da formação que implica na inserção do aluno em formação no campo de atuação profissional. (Resolução n. 9/1969; Lei n. 6.494/1977; Decreto n. 87.497/1982; Anexo IV do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da FE/UFG, 2003; Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, Lei n. 11.788, 25/09/2008).

Se o campo de estágio cumpre papel relevante na formação inicial do aluno de Pedagogia, poderia se pensar o estágio como elemento de formação continuada dos professores do campo?

A relação entre o estágio a formação inicial e a formação continuada se apresenta para Selma Garrido Pimenta e Maria do Socorro Lucena Lima (2012) a partir de quatro perspectivas. As autoras admitem a construção da identidade profissional docente no estágio no mesmo movimento no qual propõem “a formação do professor como um projeto único, englobando a inicial e a contínua.” (p. 68). Compreendem o estágio em duas dimensões: “a do aprender da profissão, para os alunos que ainda não exercem o magistério, e a do estágio como formação contínua, para os alunos que já são professores. (p. 95). Reconhecem a pesquisa como componente essencial do estágio a partir da qual “o estágio

torna-se possibilidade de formação contínua para os professores formadores (universitários)” (p. 114). Apontam para “a importância da participação dos professores das escolas que recebem os estagiários nesse processo formativo, no qual esses assumem também a função de “supervisores” (ou orientadores) do estágio, o que aponta para a necessidade de rever o estatuto dos professores das escolas nos projetos de estágio” (p. 115).

É com especialidade sobre a última pista, aquela que reconhece na função supervisora (de acompanhamento) do professor do campo a possibilidade formativa, que este projeto se inscreve. Nessa direção, algumas tentativas iniciais foram se constituindo, ao mesmo tempo em que se tentava construir um conjunto de evidências que reconhece o estágio como possibilidade de diálogos entre a formação inicial e a formação continuada ou mais claramente, investimentos do estágio na construção de um estatuto de atuação e formação do professor do campo. Entre as quais, vale registrar: a) como aspectos do trabalho e da identidade docente do professor do campo se revelam na avaliação que realiza da aula do estagiário; b) o relatório de observação da aula do professor do campo (registro do estagiário): instrumento que permite articulação teórico prática do trabalho docente realizado na sala de aula; c) o relatório da aula do estagiário (registro do estagiário): instrumento que permite articulação teórico prática do trabalho docente realizado na escola.

Ensaio da proposta de formação continuada por meio do estágio: algumas evidências da relação entre o professor do campo e o estágio

A primeira evidência baseia-se no trabalho realizado com as avaliações que os professores da escola (supervisores de estágio) realizam acerca das aulas realizadas pelos estagiários. O procedimento empregado foi o de destacar duas questões que integravam a ficha de avaliação das aulas dos estagiários que foram realizadas pelos professores do campo em 2009. Notou-se, conforme mostra o quadro a seguir, que a grande maioria daqueles professores, parecia se eximir do seu lugar de autoridade no processo de avaliação do trabalho docente realizado por estudantes em formação inicial.

Quadro 1 – Avaliação das aulas dos estagiários em 2009

Aspectos negativos	Sugestões
P1) Indisciplina por parte dos alunos, não deixando a aula se desenvolver como o planejado.	P1) Espaço em branco.
P2) Espaço em branco.	P2) Espaço em branco.
P3) Indisciplina dos alunos	P3) Espaço em branco.
P4) Andou muito rápido pela sala, ao realizar as leituras [...], deixou a turma muito livre [...]?”	P4) Procurar, enquanto atende individualmente, não deixar os outros dispersos.
P5) Espaço em branco.	P5) Elaboração da rotina da sala.
P6) Espaço em branco.	P6) Espaço em branco.
P7) Espaço em branco.	P7) Espaço em branco.
P8) Deixou de resolver conflitos em sala.	P8) Espaço em branco.

Fonte: Avaliações de professores supervisores sobre as aulas de estagiários (2009).

Duas atitudes prevalecem, aquela que cobra do estagiário o controle disciplinar da classe e outra que revela a ausência do professor do campo no processo de formação do futuro professor, o que pode ser entendido, entre outras, como um profissional esvaziado de autoridade. Este material foi sistematizado, apresentado e discutido com os professores do campo de estágio tendo como guia o exercício de convidá-lo a pensar sobre o modo como a sua identidade poderia ser lida no conjunto predominantemente evasivo ou vazio de como se representava na avaliação do futuro professor.

Quadro 2 – Avaliação das aulas dos estagiários em 2012

Aspectos negativos	Sugestões
P1) Indisciplina por parte dos alunos, não deixando a aula se desenvolver como o planejado.	P1) Espaço em branco.
P2) “Observar uma melhor adequação ao tempo das atividades na aula e explicação final com clareza sobre a continuidade da atividade na próxima regência”.	P2) Continuem se empenhando e demonstrando compromisso com a educação. Nossos alunos merecem pessoas comprometidas e vocês demonstraram isso.
P3) “tiveram uma certa dificuldade em determinados momentos de controlar a turma em conversas paralelas”.	P3) “tenham mais firmeza em chamar a atenção dos alunos para que não fiquem dispersos a fim de fim de atrapalharem o bom andamento da aula”.
P4) Espaço branco	P4) Espaço branco
P5) “não andaram pela sala. Ficaram sempre na frente, perto do quadro negro.”	P5) Durante a checagem dos conhecimentos prévios dos alunos, circular pela sala estimulando a participação de todos.
P6) Ainda falta melhorar a postura e a entonação no momento da leitura, pois a leitura é um pouco mecânica.	P6) Desenvolver técnicas de leitura (contação de histórias).

<p>P7) Não percebi. Elogios... elogios e elogios: são e serão ótimas educadoras, pois mostram gostar do que fazem. Acho que poderiam ser qualquer coisa mas escolheram ser professoras.</p>	<p>P7) Continuar com “vontade” naquilo que fazem pois é fundamental nessa profissão. É de onde vem nossa realização, já que temos várias dificuldades no fazer docente todos os dias.</p>
---	---

Fonte: Avaliações de professores supervisores sobre as aulas de estagiários (2012).

A atividade de avaliação das aulas dos estagiários realizada pelos professores do campo de estágio no ano de 2012 mostra que, apesar de ainda haver espaços brancos, nos quais se esperava críticas ou sugestões para as aulas observadas, há um expressivo movimento caracterizado pelo exercício de se aproximar de questões específicas da prática docente, tais como a preocupação com a organização do tempo da aula, a qualidade da explicação, a seqüência didática, a postura necessária para a garantia da disciplina necessária ao trabalho suposto pela aula, dentre outros.

A segunda evidência foi apurada a partir de relatórios de observação de aulas dos professores do campo desenvolvido pelos estagiários. O procedimento empregado com o relatório pretende mostrar que este documento pode ser um instrumento articulador de teoria e prática no trabalho docente realizado na escola. Colocou-se à disposição de duplas de professores (campo de estágio) uma série de fragmentos de relatórios de observação. Estes deveriam ser lidos interpretados de modo a produzirem o registro escrito de temas recorrentes das seqüências didáticas das aulas relatadas pelos estagiários.

Quadro 3 - Fragmentos de relatórios de observação

A aula inicia com os alunos sentados. Observa-se que o professor utiliza o texto sobre o conteúdo a ser ministrado [...]. Faz uso também do livro didático. Os alunos transcrevem o texto para o caderno.

Na segunda observação o professor faz uso do quadro giz, livro didático e reescrita do texto no caderno. Há preocupação do professor com relação ao desenvolvimento do trabalho feito por todos os alunos, quanto a leitura e a realização das atividades escritas.

O professor se preocupa com a formação de hábitos (permanecessem sentados e em silêncio ao realizarem o trabalho em sala). O professor utiliza o quadro giz e faz atividades escritas.

O professor utiliza o livro didático para leitura do texto e reescrita. Há interação do professor com os alunos e nota-se que há participação em relação ao conteúdo ministrado [...] Houve também momentos de intervenção do professor e momento de dúvida, quando o aluno pergunta, expondo sua dúvida. Finalizou a aula pedindo que guardassem os materiais e que na próxima aula entregaria os trabalhos que de desenhos que foram solicitados no final da aula.

Fonte: Relatórios de observação de 2010.

A estratégia de dispor aos professores a leitura dos relatórios de suas próprias práticas produziu registros como os que se lê a seguir.

Quadro 4 – Fragmentos de registros dos professores

Na turma [...], observa-se segundo as anotações das estagiárias, que são recorrentes nas aulas [...]: o momento de acolhida; interrupções para resolver problemas de indisciplina; a leitura de textos; a apresentação da rotina da sala de aula; o desinteresse de parcela significativa da turma.

Percebe-se ainda que há, por parte da professora, uma tentativa de interação com os alunos, que nem sempre é correspondida.

Fonte: Registros de professores supervisores sobre relatórios de observação de estagiários em 2010.

Entre os encaminhamentos possíveis diante do procedimento acima, cabem algumas questões geradoras de possibilidades de ações com natureza formativa, a exemplo da pergunta sobre os conteúdos ou concepções que são informados por tais práticas ou recorrências? Ou ainda, será que a dificuldade de leitura é uma especificidade da turma relatada ou está presente nas demais? Quais são os referentes teóricos que balizam o ensino de leitura na escola? A heterogeneidade dos ritmos de aprendizagem exige estratégias diferenciadas de trabalho?

A terceira evidência se pauta no relatório da aula do estagiário (registro do estagiário) como instrumento que permite a articulação teórica e prática do exercício da função docente na sala de aula. O procedimento empregado foi o de entregar a cada professor um trecho de relatório de aula dada pelo estagiário. O mesmo deveria ser lido e relacionado a temas e/ou concepções presentes naquela sequência didática.

A seguir se apresenta um fragmento de relatório de aula de estagiário que foi relatado por estagiário e dado a ver aos professores supervisores de estágio.

Quadro 5 – Fragmento de relatório (estagiário) de aula de estagiário

A leitura foi feita pelos alunos em voz alta e naquele momento, um colega fazia a leitura e alguns alunos diziam: “Nossa, não estou entendendo nada! Professora pede para esta pessoa ler alto, porque eu não consigo escutar!” Ou, “quem está lendo agora? Ah não professora a (---) não sabe ler! Pede outra pessoa no lugar dela pra ler.” E a algazarra começou. Ninguém conseguia escutar a leitura do colega. Era impossível acompanhar a leitura, porque as conversas paralelas não permitiam que se escutasse.

Fonte: Relatório de aula de estagiário em 2011.

A seguir se mostra a percepção de um professor sobre a aula de estagiário relatada por estagiário.

Quadro 6 – Fragmento de registro do professor
sobre o relatório da aula do estagiário.

A estratégia de leitura em voz alta é complicada para ser aplicada em nossa escola, pois os alunos (alguns alunos) não dominam a habilidade da leitura o que acaba levando à indisciplina. Falta coleguismo, pois não conseguem tolerar o “erro” do outro, nem a leitura lenta ou baixa. Mas deve acontecer, já que sem a oportunidade de leitura em voz alta o aluno não aprende entonação e outras coisas.

Fonte: Registro de professor da análise de relatório de aula de estagiário em 2011.

O registro acima revela que o professor do campo dispõe de diferentes elementos para interpretar a prática do estagiário (registro de estagiário), reconhece a importância da estratégia de leitura adotada e a situa no contexto da heterogeneidade dos ritmos de aprendizado dos alunos. Esta seria a provável fonte da indisciplina, engendrada pela intolerância entre os alunos que têm mais e menos dificuldades. A análise (professor supervisor) da questão disciplinar vista na prática do outro (futuro professor) é substantivada, ultrapassando a visão de que a questão disciplinar na prática docente do estagiário está associada à falta de formação e de experiência de quem está na formação inicial (estagiários).

Os três exemplos acima demonstram que alguns instrumentos do estágio podem ser potencializadores da relação entre formação inicial e continuada, favorecendo-a, desde que intencionados para tal fim. O exercício de redimensionamento da prática docente por parte do professor do campo, seja ela vista na atuação

dos futuros professores, seja ela a própria prática do professor do campo relatada pelo estagiário. Neste movimento parece ganhar consistência a hipótese de que a relação entre formação inicial e formação continuada pode ser dinamizada por ações sistematizadas do projeto de estágio. O exercício de dispor ao professor a própria prática, a prática de seus pares ou a prática docente dos estagiários se aproxima, em alguma medida, daquilo que Medina e Portilho (2012) reconhecem como possibilidade de, “no interior de sua instituição” realizar a “escuta e reflexão de sua prática” como forma de “construção de conhecimentos e de transformação do contexto em que está inserido.” (p. 7).

Das evidências à experiência piloto da proposta de formação continuada via estágio: discussão de resultados

Durante o ano de 2013 foi realizada, em formato de experiência piloto, a formação continuada via estágio em escola pública da rede municipal de Goiânia. Os encontros ocorriam no período destinado ao planejamento dos professores da escola, contavam com participação de quinze estagiários de pedagogia, sete professores e a coordenadora pedagógica da escola (campo), num trabalho coordenado pela professora de estágio. A base programática se constituía da combinação das atividades de estágio desenvolvidas por estudantes estagiários de pedagogia da Faculdade de Educação (UFG), sendo que, a cada encontro a professora de estágio fazia uma exposição teórica do tema seguida da proposta de atividade escrita que implicava a leitura de texto confrontada com algum documento produzido no estágio (relatório de regência, relatório de observação, plano de aula, etc.).

Uma das atividades propostas aos professores do campo solicitava que os mesmos lessem na obra de Gasparin (2007) os fundamentos teóricos daquilo que denomina de prática social inicial do conteúdo, isto quer dizer, a mobilização inicial da aula (anúncio do conteúdo de ensino que será trabalhado, seus objetivos e finalidades, levantamento dos conhecimentos prévios). A leitura deveria se confrontar com os procedimentos práticos relatados por estagiárias em três trechos de regências realizadas em anos anteriores (2010-2012), isto é, os professores deveriam verificar o modo como, nos procedimentos práticos de aulas de estagiárias relatadas, apareciam os fundamentos teóricos da mobilização inicial de uma aula.

Nota-se nas respostas dos professores que há uma oscilação entre o modo como estes percebem o mesmo evento. Um professor não explica mas indica, com aparente rigor, que somente um dos três relatos de estágio tinham os procedimentos supostos na proposta didática: “houve uma tentativa de todos os grupos, mas somente o primeiro relatório ao meu ver conseguiu aplicar o procedimento.” (L). Outras duas professoras optam pelo registro de que os três relatórios possuíam os aspectos em questão: “nos relatórios dos estagiários este procedimento prático está presente de forma clara e objetiva.” (A e NA, 2014), tratando-se de uma resposta que não informa com efetividade o que tais professoras evidenciam na proposta em andamento.

Já a resposta produzida pelos professores E e AM (2014) se aproxima do exercício mais rigoroso de analisar a prática do estágio, como se pode ler a seguir.

Na primeira aula a estagiária relata aos alunos que irão estudar ciências e cita o objetivo: aprender sobre os cinco

sentidos do corpo humano (ou seja, “o que aprender). No entanto, ela não esclarece sobre “para quê aprender.

Na segunda aula o procedimento não foi realizado. A estagiária simplesmente inicia a aula afirmando que aquela seria uma aula diferente e que os alunos pesassem sobre o Cerrado. Primeiro, não deixou claro que o tema da aula seria Cerrado. Depois, não explicou “o que aprender” nem “para quê aprender”.

A terceira aula foi um pouco melhor. As estagiárias relatam que iniciaram a aula expondo o conteúdo a ser trabalhado na Língua Portuguesa, como fariam e por quê. No entanto, não deixam claro se explicaram aos alunos o motivo de “para quê aprender”.

A explicação acima expõe a tentativa de trabalhar a operação conceitual estimulada pela mediação docente e a repercussão desta sobre a mobilização inicial do conteúdo (aula) demonstrada nas relações entre o conteúdo escolar e os conteúdos socialmente experimentados pelos alunos, o que condiz com a proposta teórica em estudo.

Em outro momento também se solicitou aos professores do campo que emitissem um parecer acerca da proposta didática estudada e que também se constituía com orientação teórico-metodológica do trabalho dos estagiários.

O professor LE (2014) destacou que, embora as estagiárias demonstrassem conhecer os fundamentos dos procedimentos práticos que pretendiam implementar em suas aulas, a formação inicial carece do ensino de técnicas para o controle da indisciplina escolar.

[...] tenho notado que existe uma boa fundamentação teórica e uma tentativa de seguir esses conceitos, porém a falta de voz de comando e a ineficiência para conter a indisciplina dos alunos têm colocado tudo a perder. Talvez seja o caso de trabalhar textos e informações em geral para que as estagiárias aprendam técnicas de controle da turma e voz de comando, para que assim consigam colocar os planos em prática em sua plenitude.

A fala acima é uma tradução de outra face da tensão entre teoria e prática revelada nesta proposta de formação. Há uma sugestão de que a formação inicial dá conta da formação teórica mas esta não resiste ao teste prático, neste caso, a questão disciplinar.

A dupla de professores E e AM (2014) opta por avaliar o trabalho docente como um todo, em vez de se deter sobre a especificidade das aulas observadas, registra a dificuldade de implementar uma proposta didática marcada pela participação ativa do aluno no contexto atual da questão disciplinar e ainda, levando-se em conta aspectos das condições efetivas de trabalho docente, a exemplo do excesso de número de alunos por turma.

O que dificulta muito a nossa atuação e a conseqüente conquista dos resultados está relacionada a maneira que alguns alunos das turmas se portam na nossa tentativa de promover esse diálogo entre o saber desses alunos e os conteúdos. Além disso, alguns educandos têm extrema dificuldade em se expressar, formular frases com um mínimo de lógica baseadas em seus pensamentos e saberes. Outros estudantes partem para o lado das brincadeiras, respondendo a ques-

tionamentos levantados com gracejos nada producentes. Outros não têm paciência de ouvir o colega até chegar a vez deles se expressarem, transformando o momento de abordagem em ruídos exagerados e sem nexos.

Um fator agravante para que a proposta seja efetivada de fato é a quantidade de alunos em sala de aula. Tentar conduzir uma proposta participativa com 30 alunos ou mais alunos em sala de aula é quase “humanamente” impossível, porque o tempo de uma aula, em média 50 minutos, não é suficiente para realizar o procedimento de forma significativa.

Também no conjunto das atividades propostas aos professores, se solicitou que os mesmos identificassem na prática docente dos estagiários - em andamento -, acertos e equívocos, além de convidá-los a apontar sugestões para o aprimoramento da atuação dos futuros professores. O procedimento de análise do professor (individual ou dupla) deveria ter por base a escolha de um plano de aula dos estagiários empregados durante a fase de regência. A professora E destacou os seguintes acertos das estagiárias cujas aulas, ela teria acompanhado: plano de aula com foco nas dimensões cultural, histórica e geográfica do conteúdo proposto; mobilização inicial da aula com sondagem (investigação) do que os alunos conheciam sobre os conteúdos com problematização; aprofundamento do conteúdo planejado; instrumentalização (recursos didáticos diversificados, atividades em duplas, atividades oral e escrita; perguntas para avaliar o que os alunos aprenderam da proposta.

Entre os equívocos das estagiárias, diria a professora E: o desconhecimento de particularidades dos alunos tendo em vista que constituíram formação de duplas que geravam problemas

disciplinares; a não identificação do conhecimento prévio relacionado ao raciocínio lógico-matemático que teria levado a dificuldades frente à atividade escrita proposta; a falta de organização da rotina da aula e de uso do quadro negro.

Nota-se no conjunto acima a tentativa mais efetiva de pensar a prática e a formação do estagiário, uma preocupação que se reveste de certo reconhecimento da própria atuação, como o que se vê no registro sobre o “interesse das estagiárias no final da aula, em saber da professora do campo como foi [a aula] e o que poderia melhorar para a próxima regência”. Nota-se também que os acertos parecem vincular-se à fundamentação teórica vista no plano de aula enquanto os equívocos parecem associar-se aos procedimentos práticos observados na aula.

A professora AC (2014) escolheu uma aula de leitura e sobre a mesma fez a seguinte avaliação:

[...] uma aula destinada somente à leitura torna-se cansativa e desinteressante, mesmo quando ali é trabalhada, também a oralidade, os alunos se dispersam rapidamente e o objetivo da aula se perde ao longo do tempo. Nesse dia, em especial, quase não houve atividades de registro escrito que levassem os alunos a pensarem. O tempo não foi muito bem distribuído, isto é, houve muito tempo para a leitura e para a oralidade e pouco tempo ou poucas atividades escritas. Então, os alunos se perderam, mostraram desinteresse e houve indisciplina, muita conversa, agitação e movimento. É certo que houve uma boa intenção por parte das estagiárias, inclusive o planejamento foi bem pensado, porém os recursos utilizados foram insuficientes.

As observações pontuadas acima associam as eventuais falhas na organização da aula como origem do problema disciplinar, além de reforçar o entendimento de que as estagiárias planejam bem as suas aulas, mas têm dificuldade de desenvolvê-las, ensejando a tensão entre teoria e prática vista na relação entre o professor em formação inicial (estagiário) e o professor em exercício (formação continuada). A questão disciplinar que brota com recorrência nesta bifurcação (teoria e prática) se constitui como um aspecto dos mais evidenciados pelos professores do campo ao avaliar o estagiário em função docente. Todavia estes professores também mostraram que o exercício de acompanhar a formação do futuro professor também lhes ensinava algo: “é difícil ser professor quando a gente vê o outro tentando” (LE, 2014), “o estágio me faz pensar que dar aula é muito difícil (ES, 2014). E é quando a prática alheia consegue promover o olhar para si, que surge na voz de autoria indefinida a questão coletiva: “a questão da disciplina é nossa”.

O exercício de se pensar como profissional responsável pela formação dos novos professores se constitui como fio condutor desta proposta e se fez presente na proposta de avaliar o trabalho de formação realizado, a partir do qual foi possível obter as seguintes posições dos professores do campo:

A proposta de estudarmos a teoria com a qual os estagiários iriam estabelecer sua prática docente permitiu a nós não somente avaliá-los, mas também nos autoavaliarmos e isso foi bastante enriquecedor”. (ES, 2014).

[...] nos momentos em que os estagiários estão na regência eu aprendo com eles em liderança de sala de aula, em es-

estratégias, em posicionamentos, em conteúdos, com as atividades elaboradas e aplicadas aos alunos da turma. (NA, 2014).

Pensando em teorias pouco tenho a contribuir, pois percebe-se que o estagiário está buscando, estudando e pesquisando a cada dia mais. São bons leitores e possuem um bom nível de criticidade. Já, na prática do dia a dia, em sala de aula penso ter algo a acrescentar como: experiências, domínio de sala de aula, distribuição do tempo e do espaço, isto é, itens que são adquiridos somente com o tempo em sala de aula. [...]. Ao observar os estagiários nos departamentos com um “espelho” e mesmo sem querer pensamos ainda mais o planejamento do dia seguinte. Colocamos na balança o que deu certo e o que não deu certo, durante a observação, e automaticamente excluímos ou incluímos algo que irá acrescentar ao nosso dia a dia. (AC, 2014).

Diferem-se na balança os pesos dados pelos professores do campo aos possíveis dividendos da proposta experimentada. Mas acredita-se que o debate ocorrido, por si só, já aponta para o valor da mesma, tendo vista que a mesma resultou em subsídios para pensar a formação docente no eixo da formação inicial e continuada. Parece razoável afirmar que esta proposta de formação indicia traços daquilo que Guimarães (2004, p. 27) reconheceu como uma prática capaz de contribuir para uma ressignificação da identidade profissional docente (2004, p. 27), baseada numa compreensão de estágio que o compreende como campo de conhecimento para a aprendizagem da profissão (LIMA, 2012, p. 141), extensivo tanto à formação inicial como à formação continuada de professores.

Considerações finais

A proposta de formação continuada por meio do estágio pode ser uma possibilidade de redimensionar o papel do professor da escola pública na formação docente na via dupla que tanto constitui a própria formação como a dos estudantes de pedagogia (estagiários). A integração sistemática e intencionada das atividades relativas ao projeto de estágio dos alunos de pedagogia em formação inicial com ações de formação em contexto dos professores do campo se anuncia com a capacidade de promover, em alguma medida, a aproximação entre escola e universidade. Também contribui para explicitar e problematizar a relação entre teoria e prática na formação e atuação docente, com implicações sobre o estatuto da profissionalização docente engendrado pelo processo identitário dos sujeitos envolvidos. E, ainda mais que isto, a proposta de formação continuada por meio de estágio esbarra em entraves que dizem respeito às políticas de formação e de atuação de professores. Tanto as instituições concedentes como as instituições formadoras devem trabalhar com o estágio/elo da formação e da atuação docente (estágio), definindo-o nos seus documentos (PPP, programas, projetos, políticas), de forma a facilitar e motivar práticas de igual natureza. Em última instância, isto corresponde a dizer que, iniciativas como esta sobre a qual se discorreu aqui, contribui para o fortalecimento do argumento de que o estágio pode potencializar formação inicial e continuada, mas o caminho para a proposição de iniciativas de inicial envergadura supõe pensar canais de interlocução entre universidade, secretarias e escolas, com vistas a discutir papel do estágio no conjunto das ações do trabalho docente, seja este docente o professor

orientador da universidade (instituição formadora), seja o professor supervisor da escola (instituição concedente).

Referências

ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____, SIMÕES, Regina H. S, CARVALHO, Janete M., BRZEZINSKI, Iria. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação e Sociedade*, ano XX, n. 68, Dez. 1999.

BARRA, Valdeniza M. L. da. *Estágio: campo de conhecimento influente da formação inicial e potencializador da formação continuada*. Texto de exposição na mesa redonda: Diálogos sobre formação inicial e continuada. III Seminário de Estágio de Pedagogia da Faculdade de Educação/UFG. Goiânia, 2013.

CALDERANO, Maria da Assunção. *Docência compartilhada entre universidade e escola: formação inicial e continuada através do estágio curricular*. Relatório de Estágio Pós Doutoral, Fundação Carlos Chagas. São Paulo, 2013.

GUIMARAES, Valter S. *Formação de professores, identidade e profissão*. Campinas: Papirus, 2004.

GHEDIN, Evandro, ALMEIDA, M. Isabel de., LEITE, Yoshie U. F. *Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática*. Brasília: Liber Livro, 2008.

LIMA, Maria do S. Lucena. *Estágio e aprendizagem da profissão docente*. Brasília: Liber Livro, 2012.

MEDINA, Giovanna Beatriz Kalva e PORTILHO, Evelise Maria Labut. *Uma metodologia de formação continuada para professores de Educação Infantil*. XIX Anped Sul, 2012. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1938/467> Acesso em 08/01/14.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. *O estágio na formação compartilhada do professor: retratos de uma experiência*. Faculdade de Educação/USP, 1999.

PIMENTA, Selma G. & LIMA, Maria do S. Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2012.

O ESTÁGIO REMUNERADO NÃO OBRIGATÓRIO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Noêmia Lipovetsky

Introdução

Observam-se na organização do trabalho, na sociedade atual, formas bastante escamoteadas de exploração, garantindo, das mais variadas maneiras, a extração da mais-valia e a obtenção do lucro. Nesse sentido, investiga-se em que medida os estágios não obrigatórios remunerados do curso de Pedagogia contribuem para esse processo de exploração. Tal pesquisa justifica-se pela necessidade de explicitar de que forma tem se dado, por meio da experiência de estágio, a relação entre a formação na universidade e a atuação no mundo do trabalho, configurando-se a subserviência da primeira instância ao mercado. Esta subserviência, dentre outros aspectos, se constitui pelo caráter ideológico da sociedade capitalista que se manifesta de maneira violenta e, na maioria das vezes, imperceptível para a classe trabalhadora.

Os objetivos deste trabalho se circunscrevem a: discutir a relação entre a formação na universidade e a atuação no mundo do trabalho, assim como sobre o papel do estágio na formação dos educandos do curso de pedagogia da UFG; analisar a forma de realização dos estágios não obrigatórios e remunerados em tal instituição e explicitar o escamoteamento da violência subliminar

presente na efetivação desses estágios. A metodologia utilizada para realização de pesquisa, envolvendo o curso de Pedagogia da UFG, foi de cunho qualitativo, contemplando a análise documental da proposta e do regulamento desse curso, assim como foram aplicados questionários e entrevistas semiestruturadas com os alunos estagiários. Os sujeitos foram selecionados aleatoriamente, dentre aqueles alunos do Curso de Pedagogia que realizavam, em 2014, Estágio Remunerado Não Obrigatório, a partir do interesse deles em participar da investigação. Para tanto, contou-se com a participação de vinte discentes que responderam ao questionário, o qual buscou levantar o perfil do grupo e explorar algumas categorias investigativas.

Dos sujeitos que responderam ao questionário, seis participaram de entrevista, por intermédio da qual se construiu uma análise mais aprofundada da temática pesquisada. O método de análise fundamentou-se em Franco (2012), na perspectiva da “Análise de Conteúdo”, que parte de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem, entendida como uma construção de toda a sociedade e como expressão da existência humana, que em diferentes momentos históricos elabora e desenvolve compreensões do real, estabelecendo elos entre formas de expressão, pensamento e ação.

A partir dos questionários aplicados a vinte estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás, participantes de estágios remunerados, buscou-se inicialmente levantar o perfil dos sujeitos.¹ Nesse sentido, em relação aos períodos

1 Para o levantamento de dados, por meio de questionários e entrevistas, bem como para a elaboração do perfil dos sujeitos, contou-se com a colaboração do aluno do Curso de Pedagogia Sherry Max de Souza, participante do

do curso nos quais os investigados se encontram, levantaram-se os seguintes dados: 40% (8) cursam o 4º período, 35% (7) o 6º e 20% (5) o 8º período. Esse percentual indica uma amostra bastante equitativa, visto os números bem próximos de representantes dos três períodos acadêmicos em funcionamento no segundo semestre de 2014 – cabendo ressaltar que os estágios remunerados se iniciam, para o Curso de Pedagogia, conforme indica a Pró-Reitoria de Graduação da UFG (s.d.), a partir do terceiro semestre.

Em relação ao sexo dos participantes, a grande maioria é do sexo feminino, 95% (19), sendo, portanto, apenas 5% (1) do sexo masculino. Esse dado confirma que ainda permanece a feminização no campo educacional, fator perceptível na Educação Básica, em nível nacional, de acordo com dados publicados pelo INEP (BRASIL, 2009, atualizado em 12/01/2011), conforme mostra o Quadro 1 – de 1.977.978 professores que atuam nesse nível de ensino, 1.612.583 (81,5%) são do sexo feminino e 365.395 (17,5%) do masculino. Estudos, como os de Campos (2002) e da Unesco (2004),² comprovam que a maior concentração do sexo feminino ocorre principalmente na educação infantil e nos primeiros anos da educação básica, bem como em seus respectivos cursos de formação.

Programa de Bolsa Prolicen, da Universidade Federal de Goiás (UFG).

- 2 A Unesco realizou, em 2004, uma pesquisa intitulada “O Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam”, a qual abarcou professores do ensino fundamental e do ensino médio, contemplando algumas de suas características sociais, econômicas e profissionais, mediante questionários respondidos por 5.000 docentes de escolas públicas e privadas das 27 Unidades da Federação.

Quadro 1

Número de Docentes da Educação Básica por Sexo – Brasil – 2009			
	Professores da Educação Básica		
	Total	Sexo	
		Masculino	Feminino
Brasil	1.977.978	365.395	1.612.583

Fonte: BRASIL (2009), atualizado em 12 jan. 2011

Esse aspecto da carreira docente pode ser compreendido a partir de uma série de fatores. Para Apple (1987, p. 5), esta questão está diretamente relacionada ao processo de “proletarização” do trabalho docente, que se caracteriza, dentre outros aspectos, pela “[...] intrusão de procedimentos de controle técnico sobre o currículo das escolas”. Nesse contexto, as mulheres na condição de professoras, assim como em outras as categorias,

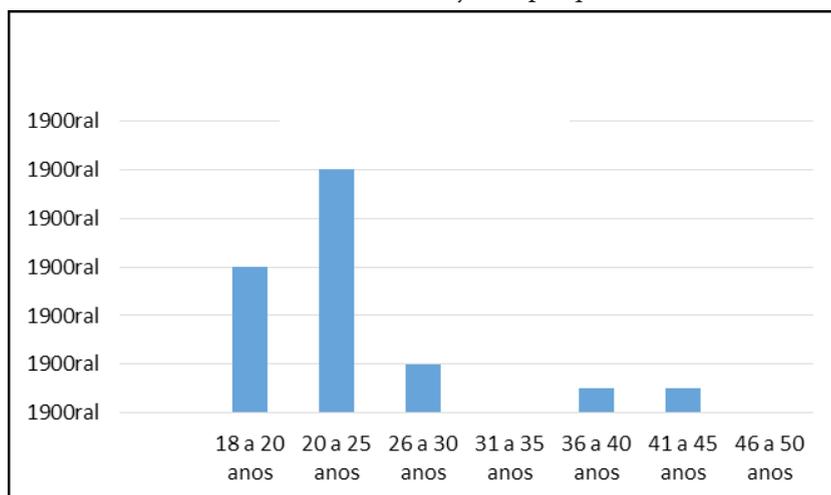
[...] estão mais sujeitas a serem proletarizadas do que os homens. Isto pode ser devido ao fato de práticas sexistas de recrutamento e promoção, à tendência geral a se dar menor importância ao trabalho das mulheres, à forma pela qual o capital tem historicamente tirado proveito das relações patriarcais, e assim por diante. (APPLE, 1987, p. 5).

Já para Louro (1997), a feminização do corpo docente nos anos iniciais da educação tem início com as transformações so-

ciais que ocorreram na segundo metade do século XIX, com destaque para o processo de urbanização, por intermédio do qual novas atividades foram atribuídas às mulheres. Nesse âmbito, o desenvolvimento de determinadas funções deveria evidenciar a concepção de mulher ideal, que se caracterizava pela “boa” mãe de família, que cuidava da casa, dos filhos e do marido. Tal concepção foi transposta para o campo da educação, os alunos passaram a ser os seus “filhos” e o curso do magistério se constituía por intermédio de concepções hegemônicas do modelo feminino da época. Para Silva (2003, p. 17), a identidade profissional dos docentes, principalmente da educação infantil (pedagogo), “[...] é permeada por um conflito entre os papéis de mãe e professora”.

A idade dos sujeitos da pesquisa é outro fator relevante. De acordo com este levantamento, cerca de 80% dos estudantes pesquisados possuem idade entre 18 e 25 anos, tal como demonstra o Gráfico 1, que segue.

Gráfico 1 - Idade dos sujeitos pesquisados

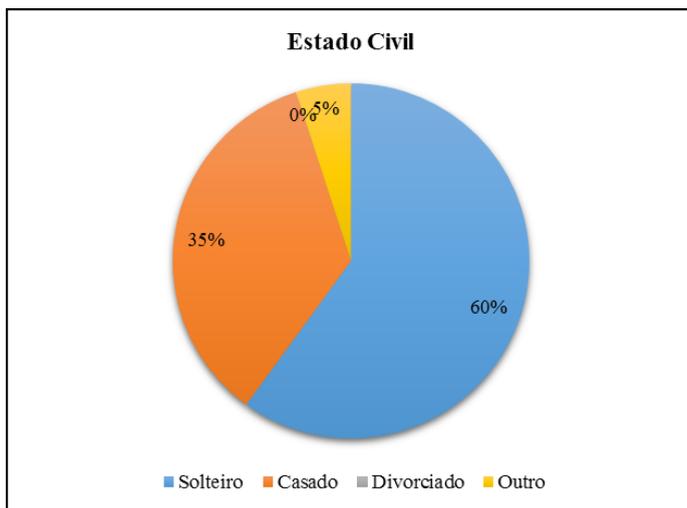


Fonte: Dados retirados dos questionários respondidos pelos sujeitos

Estes números vão ao encontro do estudo da Unesco (2004), que aponta, no início de carreira, para uma idade média dos docentes inferior a 40 anos nos países que estão fora do bloco da União Europeia. Mas quais fatores estariam contribuindo para a formação desse quadro jovem em países como o Brasil? Segundo estudo de Lapo e Bueno (2002), realizado na década de 1990, esses números podem ser explicados a partir do processo de exoneração dos professores, como assinala a pesquisa feita no Estado de São Paulo, que observou um crescimento da aposentadoria de aproximadamente 300% na referida década. Desse modo, observa-se uma constante renovação no quadro de professores da rede pública em virtude desse motivo. Daí uma média de idade, principalmente no início da carreira, considerada baixa em relação à Europa.

O estado civil dos sujeitos pesquisados é representado pelo Gráfico 2.

Gráfico 2 - Estado civil dos sujeitos pesquisados



Fonte: Dados retirados dos questionários respondidos pelos sujeitos

De acordo com o gráfico, o número que predomina é o de estudantes solteiros, fato este que pode estar relacionado à idade, ou seja, a maioria dos estudantes é jovem na faixa dos 18 a 25 anos. No entanto, este quadro se inverte em relação ao grupo de 5.000 docentes pesquisados pela Unesco (2004), em que a proporção de solteiros representa apenas 28,3% e de casados representa 55,1%. Mesmo assim, o número de estagiários solteiros na presente pesquisa é bem significativo, pois representa 60% desses indivíduos. Esse dado, que juntamente ao da feminização superficialmente não possui importância, é fundamental para se compreender as atuais condições da inserção desses estagiários nas vagas disponíveis, haja vista a melhor aceitação da mulher, sobretudo a solteira, nesses postos de trabalho. Tal como argumenta Saffioti (2009, p. 131) sobre a participação da mão de obra feminina na estrutura ocupacional das sociedades capitalistas,

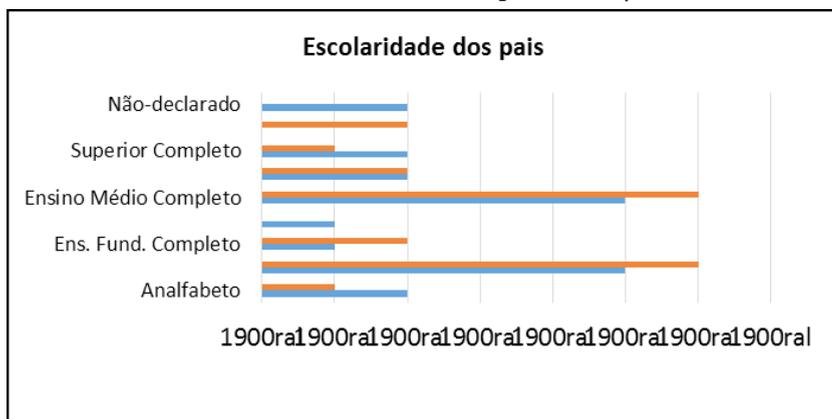
[...] ou seja, aceitação social relativamente generalizada do padrão trabalhadora para a mulher só (solteira, viúva, divorciada, desquitada ou meramente separada do marido) [...] com a intensidade que a conjuntura econômica nacional e ou internacional permite, e a rejeição, quase completa [...], do padrão trabalhadora para as mulheres casadas com filhos de tenra idade.

Já em relação à escolaridade dos pais dos pesquisados percebe-se que está próxima da média nacional, pois apenas 10% deles possuem curso superior. Os números nacionais para escolaridade de nível superior dos progenitores de alunos do curso de Pedagogia apontam para apenas 7%, de acordo com dados (BRASIL, 2013).

No que diz respeito à escolaridade das mães, os dados estão acima da média nacional, pois 15% das mães dos estudantes pesquisados possuem escolaridade superior, e em nível nacional, segundo o "perfil socioeconômico do estudante de Graduação" (BRASIL, 2013), observa-se que nacionalmente apenas 6,7% das mães de alunos do curso de Pedagogia possuem essa formação superior.

Mesmo havendo uma relativa diferença, a maior para a presente pesquisa na formação dos progenitores, sobretudo das mães, os dados aqui coletados ainda demonstram que a grande maioria dos estudantes pesquisados faz parte da primeira geração de universitários da família. Situação que se confirma também nos dados nacionais publicados (BRASIL, 2013), os quais registram que 97% dos ingressantes do curso de Pedagogia no Brasil são os primeiros da família a ter acesso ao ensino superior. Esse dado aponta ainda para um aspecto relevante: o alto número de estudantes com pais que possuem baixo nível de escolaridade, conforme o Gráfico 3 abaixo.

Gráfico 3 - Escolaridade dos pais dos sujeitos



Fonte: Dados retirados dos questionários respondidos pelos sujeitos pesquisados

No que diz respeito à profissão dos pais, pode-se observar uma relação direta com escolaridade, donde se destaca que apenas uma mãe e dois pais possuem curso superior completo. Sendo assim, suas profissões, na maioria das vezes, não necessitam de formação em nível superior, como se verifica no Quadro 2 abaixo:

Quadro 2 - Profissão dos pais dos sujeitos da pesquisa

PROFISSÕES DOS PAIS			
PAI	Qte.	MÃE	Qte.
Engenheiro elétrico	01	Do lar	04
Despachante	01	Auxiliar administrativo	03
Microempresário	01	Vendedora autônoma	02
Técnico agrícola	01	Doméstica	01
Autônomo	02	Costureira	01
Industriário	01	Estudante	01
Vaqueiro	01	Supervisora de vendas	01
Açougueiro	01	Cozinheira	01
Produtor rural	01	Aposentada	01
Militar	02	Auxiliar de serviços gerais	01
Operador de cobrança	01	Funcionária pública municipal	01
Caminhoneiro	01	Professora	03
Chapa	01		
Pedreiro	01		
Sapateiro	01		
Caixa	01		
Não declarado	02		

Fonte: Dados retirados dos questionários respondidos pelos sujeitos pesquisados.

Em relação ao número de integrantes da família, o presente levantamento aponta para um perfil de alunos de graduação em que o número de pessoas na família (75%) fica entre dois e quatro integrantes, tal como apresentado no Quadro 3:

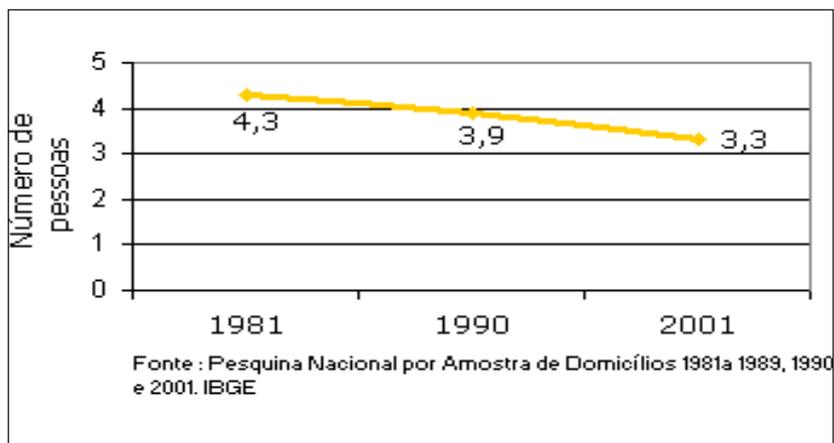
Quadro 3 - Número de integrantes familiar dos sujeitos pesquisados

Número de pessoas na família	
Duas pessoas	35%
Três pessoas	10%
Quatro pessoas	30%
Cinco pessoas	10%
Seis pessoas	5%
Não declarado	10%

Fonte: Dados retirados dos questionários respondidos pelos sujeitos

Analisando esses dados percebe-se uma tendência que se mostra no Censo Nacional (BRASIL, 2010), no que diz respeito à quantidade de integrantes nas famílias. Os números apresentados nesse Censo demonstram que, no Brasil, existe uma tendência de queda do número de membros da instituição familiar, como demonstram os dados apresentados no Gráfico 4 a seguir.

Gráfico 4: Número médio de pessoas por família residentes em domicílios particulares (Brasil - 1981-2001)



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1981 a 1989, 1990 e 2001. IBGE

Já em relação à renda familiar observa-se que 25% dos estudantes pesquisados são integrantes de famílias que possuem renda de menos de três salários mínimos e 50% integram núcleos familiares com renda de três a cinco salários mínimos. O primeiro dado aponta para uma quantidade inferior de estudantes de baixa renda no curso de pedagogia da UFG se comparada com os números nacionais, que representam uma proporção de 34% dos estudantes universitários no país com essa faixa de renda, segundo os levantamentos do Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior. (BRASIL, 2013). No que diz respeito, especificamente, aos dados nacionais dos alunos de graduação em pedagogia, de acordo com o mesmo estudo, pode-se perceber que no curso de Pedagogia da UFG o número de estudantes de baixa renda é bem menor que os números nacionais, pois 55% a 60% dos estudantes do curso de pedagogia no Brasil possuem renda mensal de até três salários mínimos.

Na formação escolar pregressa dos sujeitos pesquisados observa-se uma mudança na formação da educação básica dos estudantes de pedagogia, pois 95% (19) destes são oriundos do ensino médio tradicional (com ênfase na formação clássico-científica e não técnica-profissionalizante) e 5% (1) do supletivo. Ao confrontar esses dados com a pesquisa de Silva (2003), pode-se perceber uma mudança no perfil dos estudantes de pedagogia, pois o autor aponta, dentre seus pesquisados, um percentual significativo, proveniente do ensino médio, com formação técnica em magistério (32%, computando apenas os 22 que declararam ter concluído o ensino médio). Esse dado da pesquisa de Silva (2003) assinalava que o curso de pedagogia era considerado como uma continuidade na formação do sujeito, o que aqui não se revela.

Os locais de trabalho indicados pelos participantes da presente investigação demonstram uma tendência que está relacionada à questão da feminização, já que dezenove pertencem ao sexo feminino e quinze (75%) declaram ser a educação infantil o local e modalidade de ensino em que atuam. Este fato se relaciona com vários estudos que demonstram uma tendência da presença massiva de mulheres na educação infantil, tais como os trabalhos de Silva (2003), Unesco (2004), Sayão (2010), Gibim e Lessa (2011), dentre outros. Talvez esse percentual aqui apresentado seja até maior, uma vez que o restante (25%) destacou como local de trabalho apenas as intuições educativas, não especificando a modalidade de ensino na qual trabalha.

Outra informação obtida é que todos os participantes da pesquisa responderam que no decorrer de suas experiências no estágio realizam apenas atividades pertinentes à sua formação.

Em relação a esta pergunta³ foi possível aprofundar um pouco mais quando se analisaram as entrevistas, pois, nestas, pediu-se aos entrevistados que descrevessem suas atividades diárias, o que proporcionou melhor explicitação acerca da natureza do trabalho que realmente cada sujeito desenvolve.

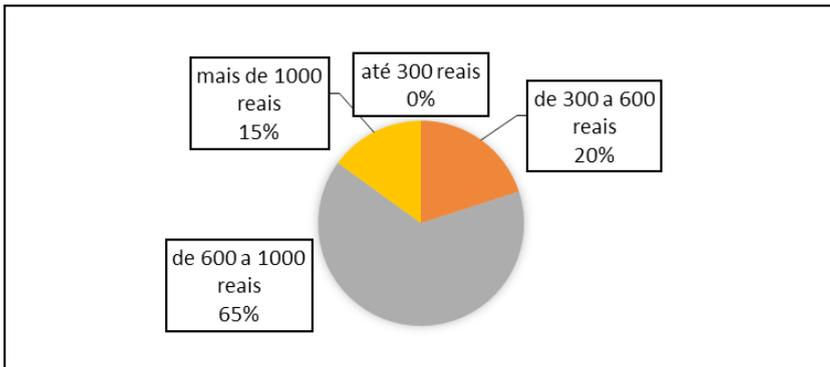
Outro dado importante diz respeito à orientação e suporte nas atividades de estágio. Nesse quesito, a maioria afirma ter recebido suporte, com uma proporção de 85% informando ter obtido orientação na execução de suas atividades de estágio. Sobre os demais, 10% afirmam receber orientação parcial e 5% declaram não receber qualquer orientação. Apesar do registro nos questionários desse alto índice de assistência destinada aos estagiários, constatou-se, nas entrevistas, que esse tipo de orientação e/ou suporte não foi oferecido à maioria dos respondentes.

As condições de realização das atividades de estágio, segundo os estagiários, foram avaliadas como ótimas (45%), boas (45%), regulares (10%). Nenhum estudante afirmou que as condições de realização de suas atividades nos locais de trabalho são ruins, o que também se mostrou contraditório se comparado aos dados obtidos nas entrevistas.

Como demonstra o Gráfico 5, o valor da bolsa de estágio variou entre acima de 300 reais e mais de 1.000 reais, o que no decorrer da pesquisa, quando da realização das entrevistas, não se confirmou.

3 No questionário aplicado aos pesquisados a questão de número 14 era a seguinte: “Realiza as atividades apenas pertinentes à sua área de formação?”.

Gráfico 5 - Valor da bolsa dos(as) estudantes pesquisados(as)



Fonte: Dados retirados dos questionários respondidos pelos sujeitos

Outro dado importante do levantamento é o fato de que 80% dos estudantes declararam obter no estágio sua única fonte de renda. Os demais (15%) responderam que são ajudados pelos pais e 5% possuem outra fonte de renda (Bolsa PIBID). Fato que, de certa forma, explica, sobretudo, a subserviência às condições de exploração e violência, às quais os estagiários estão, geralmente, submetidos.

A respeito das horas trabalhadas, 85% dos estudantes trabalham de cinco a seis horas por dia e 15% trabalham apenas quatro horas por dia. Portanto, nenhum estagiário trabalha mais que trinta horas por semana, o que demonstra que o estágio curricular não obrigatório na UFG vem respeitando a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que prevê uma quantidade máxima de trinta horas semanais para essa modalidade de trabalho.

Os sujeitos da pesquisa foram indagados sobre o motivo pela procura do estágio remunerado não obrigatório. Como respostas foram dadas as seguintes opções para que eles enumerassem em ordem de importância: pela importância profissional; pela possi-

bilidade de aprendizagem na área; para auxiliar a construção do currículo; pela tentativa de ser contratado posteriormente. A opção que mais recebeu a classificação de importância relativa ao número um (1), ou seja, o motivo que mais os levaram a fazer o estágio, foi a “possibilidade de aprendizado na área” (seis vezes), seguida da opção “pela experiência profissional” (cinco vezes). Na ordem de importância número dois (2), tivemos: a opção “pela experiência profissional” (oito vezes) e a opção “possibilidade de aprendizagem na área” (seis vezes). Portanto, pode-se concluir que, dentre as razões que levaram os sujeitos a optarem pelo estágio não obrigatório, a possibilidade de aprendizado na área e a experiência profissional são consideradas as mais importantes.

Pelo contrário, a opção que mais recebeu classificação número cinco (5) – última opção – foi a “pela tentativa de ser contratado posteriormente” (oito vezes). Ou seja, 40% dos estagiários pesquisados não veem o estágio como uma oportunidade de ser contratado, implicando certa consciência acerca das dificuldades de se engajar nesse mercado hoje, como trabalhador formal.

No que diz respeito aos locais de estágio, 60% dos estagiários estão passando pela primeira experiência de estágio curricular não obrigatório e 40% já tiveram outras experiências. Fato interessante sobre as experiências dos estagiários é que apenas um sujeito da pesquisa afirmou ter tido experiência de estágio em uma escola pública (no projeto do Governo Federal – Mais Educação). Os demais atuaram ou atuam em escola privadas ou conveniadas.

Tal fato implica que os estagiários, ao se inserirem nas instituições particulares – as quais, segundo Gentili (1996, p. 9), funcionam “[...] como empresas produtoras de serviços educacionais”, vinculadas às necessidades do mundo moderno e do

seu mercado –, já são iniciados, por diferentes formas, a processos adaptativos de precarização, desvalorização e intensificação do trabalho, presentes nesses ambientes. Processos os quais, de acordo com Pedroso (2015), apontam que o professor se submete às exigências da escola no sentido empresarial, tornando-se um mero funcionário na engrenagem produtiva.

Sobre o período dessas experiências de estágio que já foram vivenciadas, 90% dos estudantes questionados trabalharam menos de um ano, o que representa uma alta rotatividade nestes postos de trabalho, característica do *trabalho atípico* descrito mais adiante.

Quando questionados sobre o que o estágio representa na sua formação, apresentaram as seguintes respostas descritas no Quadro 3:

Quadro 3

Representação do Estágio na Formação dos Sujeitos da Pesquisa	
Relato	Frequência
Confronto entre teoria e prática	5
Experiência profissional	11
Relação entre teoria e prática	5
Não respondeu	3
Fonte de renda	3
Ampliação da prática	1
Exploração de mão de obra	1
Amplia a visão da área de trabalho	1
Oportunidade profissional	1

Fonte: Dados retirados dos questionários respondidos pelos sujeitos

O fato de a maioria dos estudantes relatarem que procuraram o estágio pela busca da “experiência profissional” pode estar diretamente relacionado com a violência subliminar intrínseca ao trabalho assalariado, ou seja, aquele que não tem experiência não tem a sua mercadoria (força de trabalho) valorizada. Marx (2011, 2012) refere que na sociedade capitalista ocorre uma prevalência do trabalho assalariado sobre as demais formas de trabalho, e esta se caracteriza pela venda da força de trabalho, por parte dos trabalhadores, para os proprietários dos meios de produção em troca de determinada quantidade de dinheiro (preço) que constitui o salário. E conclui Marx (2012, p. 36):

A força de trabalho é, portanto, uma mercadoria que o seu proprietário, o operário assalariado, vende ao capital. Por que ele vende? Para viver. Mas a força de trabalho em ação, o trabalho, é a própria atividade vital do operário, a própria manifestação da sua vida. E é essa atividade vital que ele vende a um terceiro para se assegurar dos meios de vida necessários. A sua atividade vital é para ele, portanto, apenas um meio de poder existir. Trabalha para viver. Ele nem se quer considera o trabalho como parte da sua vida, é antes um sacrifício da sua vida. É uma mercadoria que adjudicou a um terceiro. Por isso, o produto de sua atividade tampouco é o objetivo da sua atividade. O que o operário produz para si próprio não é a seda que tece, não é o ouro que extrai das minas, não é o palácio que constrói. O que ele produz para si próprio é o *salário*; e a seda, o ouro e palácio reduzem-se, para ele, a uma determinada quantidade de meios de subsistência, talvez a uma roupa de algodão, a umas moedas, a um quarto num porão.

Como se não bastasse a violência das relações de assalariamento, no modo de produção fundado no capital, para dispor de uma maior exploração da força de trabalho, através da mais-valia, os empresários preferem a mão de obra “mais qualificada” possível no intuito de não perder tempo e dinheiro com a formação do trabalhador. Desse modo, o fato de adquirir por meio do estágio experiência profissional, apesar de, realmente, contribuir para inserção no mercado de trabalho na área de atuação, contraditoriamente, antecipa e amplia o processo de exploração sobre trabalho. Antecipação já explicitada pelo estudo da Unesco (2004), quando analisa os dados sobre o início da carreira docente, demonstrando que ela tende a começar cedo, antes da formatura, pela via do estágio. “Segundo os dados apurados [...], 53% dos professores conseguiram seu primeiro emprego antes de concluir seus cursos de habilitação, o que pode ser decorrência da obrigatoriedade do estágio como prática docente”. (UNESCO, 2004, p. 82). Em virtude do caráter ideológico da sociedade burguesa, o discurso dominante proferido, mediante tal situação, é de que a experiência precoce seja determinante para inserção e manutenção no mercado de trabalho.

A segunda fase da coleta de dados da pesquisa empírica se deu por meio da realização de entrevista que buscou verificar: como os sujeitos percebem a sua inserção no estágio remunerado não obrigatório; as condições de trabalho que vivenciam nesse estágio; de que forma identificam a atividade de estágio com a possibilidade de inserção no mercado de trabalho e o que esse estágio representa para sua formação. Desse modo, a pesquisa procurou resgatar a discussão acerca da relação entre formação e trabalho, ocorrida no interlúdio da formação acadêmica universitária e a

inserção do sujeito como trabalhador diplomado no mercado, enfocando a questão da violência presente nesse contexto, desde o estágio, destacando o seu aspecto subliminar, o seu ocultamento e a sua dissimulação por mecanismos ideológicos e institucionais.

Dos vinte alunos que responderam ao questionário, somente seis (denominados doravante de A, B, C, D, E e F) se apresentaram, depois de muita insistência, para a realização das entrevistas. Fato que representou dificuldades bastante significativas para esta pesquisa, inclusive de cunho epistemológico. O esquadrinhamento das entrevistas realizadas permitiu elaborar o levantamento e a análise dos dados que se seguem.

Quanto ao tipo de atividade que desenvolvem no estágio, dois sujeitos (A e F) exercem a função de auxiliar o professor regente na instituição concedente, um deles declara participar do planejamento e acompanhar a realização dos projetos.

O sujeito D realiza multitarefas, ou seja, executa tarefas de recepcionista, arquivista, auxiliar da inspeção e da orientação pedagógica, mesmo reconhecendo que tais tarefas não correspondem àquilo que consta no Plano de Trabalho, anexo ao Termo Contratual de Estágio da UFG. Assim diz D: “Tudo que eu faço? Mesmo sem ser o que tá no meu plano de trabalho?”.

Desse modo, declara D atender telefone; fazer ligações; receber os alunos que procuram pela orientadora; arquivar documentos; auxiliar na inspeção disciplinar dos alunos, no monitorando do recreio e daqueles que recebem alguma punição no período de aula e pós-aula; ir para a sala de aula quando há ausência de professor (desde a Educação Infantil até a segunda fase de Ensino Fundamental); além disso, diz ouvir e encaminhar as reclamações dos alunos que recebem punições, sem que isso tenha qualquer

retorno por parte da instituição, sentindo-se mal com semelhante situação. Literalmente, D diz o seguinte sobre as situações as quais permanece junto aos alunos que recebem punição:

[...] então, tá assim, o que tem me chateado muito lá é esse tal desse pós-aula. E aí, eu não consigo me colocar, é assim, igual eu estou te falando, é tão dependente de mim esse pós-aula... e aí que os problemas vêm tudo, porque aluno chega reclamando: "É, mas eu fiz a tarefa e o professor me colocou porque eu deixei uma questão em branco". E aparecem mil e um problemas, e aí eu levo isso pra eles, mas não é resolvido, sabe. É um castigo. E assim, pros meninos está sendo mais um castigo, que qualquer outra coisa positiva, entendeu? Então, assim, o que me tem chateado lá é isso. (Entrevista D).

Enfim, D exerce o papel de “pau para toda obra” na instituição. Declara se sentir sozinho e não receber nenhuma orientação nem apoio em seu trabalho:

[...] aí, lá nessa sala de artes acontece de mil e uma coisas. Comigo só, sozinho lá. Tem dias que são cinco alunos, tem dia que são trinta, tem dia que são vinte. Tem dias que a orientadora vai lá, tem dias que ela tá muito ocupada, não tem como ir... e o dia que eu falto por alguma atividade aqui na faculdade ou por problema de saúde, não existe pós-aula. Depende muito de mim, tanto que os meninos me vee, eles dizem: "Ó, o pós-aula. Não, e eu já tive vários problemas por causa deste pós-aula. Inclusive eu já che-

guei na diretora, falei com ela, disse que estava me sentindo muito sozinha lá, sem orientação, que eu não conseguia ficar com aquele tanto de aluno lá, porque eles acham que é recreio, por não ter uma figura de autoridade naquele momento. Não tem professor. Então, eu fico muito à mercê desses alunos lá... E aí, que a diretora se prontificou a ajudar e tal... foi quando essa orientadora e a vice-diretora começou a ficar mais presente, mais aí agora volta de novo a sumirem, porque é uma coisa, eu preciso fazer isso, eu preciso fazer aquilo. E aí, a prioridade delas não é tá lá comigo [...]. (Entrevista D).

Já os sujeitos B, C e E relatam atuarem como professores, regentes de sala:

[...] acompanho aluno e assumo regência. (Entrevista B).

É, eu sou regente. Na sala são eu e mais três [...]. A gente faz plano de aula, a gente... é como se fosse a professora. Porque lá eles não contrata formado. Só estagiário!. (Entrevista C).

É assim, onde eu trabalho agora [...] na sala de aula, com as crianças diretamente, ficam as estagiárias, então, em sala de aula não tem pedagoga formada. E o meu papel na sala é como professora regente. [Na sala que] eu trabalho são três educadoras regentes. No caso sou eu e mais duas, que fazemos o planejamento, que fazemos o diário, fazemos relatório do desenvolvimento das crianças de três em três

meses. Então, assim, nós é que exercemos o papel tanto de professora quanto de auxiliar, no caso, outros aspectos de banho é tudo a gente que faz. (Entrevista E).

Com base nos relatos acima se podem destacar duas situações: a primeira dos sujeitos A e F, que parece corresponder ao que prevê a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 (Art. 3º, § 1º, e Art. 9º, inciso II) sobre o acompanhamento dos estagiários por um supervisor com formação e experiência profissional, capaz de orientá-los. No caso, trata-se do professor regente que assume oficialmente a sala e se responsabiliza pelo trabalho ali realizado, além de orientar e acompanhar os estagiários. Também se aproxima ao previsto no Termo de Compromisso de Estágio para Estudante da UFG – Cláusula Segunda e Subcláusula Segunda (UFG, s.d.) –, em instituições externas, o qual indica que

[...] o estágio é um componente de caráter teórico-prático que, desenvolvido no ambiente de trabalho, tem como objetivo principal preparar os estudantes para o trabalho produtivo, com vistas *ao aprendizado* de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular [...] O estágio dar-se-á [...] em atividades que tenham *estrito relacionamento com a linha de formação acadêmica do estudante*. (Grifo nosso).

Nessa direção, A e F (sobretudo o sujeito A) indicam receber tanto orientação nas tarefas institucionais quanto vivenciar atividades de sala de aula e processos de produção da docência de caráter intelectual, tais como planejamento e desenvolvimento de pro-

jetos, no contexto de trabalho, os quais têm intrínseca relação com a formação acadêmica recebida no Curso de Pedagogia da UFG.

A segunda situação, relativa aos sujeitos B, C, D e E, destoa daquilo que propugnam a Lei nº 11.788 (BRASIL, 2008, Art. 1º, § 2º, e Art. 3º, inciso III) e as normas internas da instituição formadora, tanto o TCE-UFG (s.d.) quanto o Regulamento Geral dos Cursos de Graduação – RGCG (UFG, 2012), uma vez que D desenvolve tarefas que não têm estrita relação com a linha de formação acadêmica de estagiário – não vivenciando experiências relativas às desenvolvidas na e para a sala de aula, que se constituem como foco central da formação para a docência – e que B, C e E assumem a sala de aula sozinhos, sem a presença de um professor licenciado, com bagagem teórico-prática para orientá-los presencialmente. Por conseguinte, os sujeitos B, C e E estão submetidos à realização de trabalhos que não têm condição de executar, em razão de ainda se encontrarem em formação. Ou seja, esses sujeitos se encontram na instituição na condição de aprendizes do trabalho docente, de modo que obviamente, se ainda estão em processo de aprendizagem, não podem e não devem assumir a docência na sua integralidade (nem em sua configuração teórico-intelectiva, nem em sua dimensão intelectual-prática).

Desse modo, esses quatro sujeitos (B, C, D e E) se encontram apropriados de uma condição formativa que deveria ocorrer pela via do estágio remunerado não obrigatório e, portanto, se acham submetidos, ainda mais, à exploração do trabalho já denunciada por Antunes (2011) e Vasapollo (2005, p. 27-29; 39) como trabalho *atípico*,⁴ conceituado por esse último como aquele que

4 Essa expressão merece um estudo mais aprofundado que escapa aos limites da presente análise, contudo, torna-se importante esclarecer que semelhante expressão é aqui entendida como trabalho não alcançado pelas benesses

se submete à nova organização capitalista do trabalho que “[...] é caracterizada [...] pela *precariedade*, pela flexibilidade e desregulamentação, de maneira sem precedentes”. No âmbito da qual foram introduzidas “[...] as novas formas de trabalho temporário, as bolsas de estudo de trabalho, *os estágios de aprendizado*, que mudaram a característica dos estágios anteriores, [...] os trabalhos socialmente úteis e a formação profissional” (grifo nosso).

Essa modalidade de estágio, muitas vezes, tem se constituído em mais uma dentre as diversas formas de obtenção de mão de obra barata, jurídica e legalmente referendada – atualmente pela Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008. Essa própria Lei que, a princípio, foi promulgada no intuito de coibir abusos relativos às diferentes modalidades de estágio, abre possibilidades diversas a que ocorra exploração de mão de obra, visto que, dentre outras, institui a figura caricata do trabalhador (denominado estagiário), cujo trabalho “[...] não cria vínculo empregatício de qualquer natureza [...]” (BRASIL, 2008, art. 3º, *caput*), não sendo amparado, portanto, pela legislação trabalhista e previdenciária vigente.

Em decorrência, o estagiário se constitui em um trabalhador de baixo custo, uma vez que desonera o empregador da quase totalidade dos chamados “encargos sociais e trabalhistas” (INSS; FGTS; PIS/PASEP; Adicional de Férias; 13º Salário; Ausência Remunerada; Licenças; Rescisão Contratual; dentre outros), cabendo-lhe desprender, como despesas compulsórias com estágios não

da legislação trabalhista geral vigente (sobretudo CLT), por vincular-se, por exemplo, à informalidade, à prestação autônoma ou por estar sob a tutela de legislação específica, não trabalhista, *tal com ocorre com os estágios remunerados não obrigatórios* que ensejam as mais perversas formas de exploração de uma mão de obra barata, desqualifica ou semiqualficada.

obrigatórios, somente o pagamento de bolsas (diga-se, a propósito, irrisórias, se comparadas ao salário de um trabalhador contratado para desempenhar igual função), auxílio-transporte (que pode se diferir quantitativamente do vale-transporte); recesso remunerado de trinta dias/ano e seguro contra acidentes pessoais (BRASIL, 2008, art. 3º, *caput*, e art. 9º, inciso IV).

A despeito do que proíbe essa mesma Lei (BRASIL, 2008, art. 3º, inciso III e art. 5º, § 3º), de fato, os estagiários, como se relatou acima, são levados à realização de trabalhos que não têm condição de executar por se encontrarem ainda em formação – a exemplo de B, C e E, convocados a assumir a docência antes de se tornarem um licenciado, percebendo por isso um pró-labore que varia entre R\$ 656,00 e R\$ 722,00 (valor da bolsa confirmado, já que os três sujeitos citam o nome das instituições onde realizam estágio). Recebem, portanto, bem menos do que ganha um professor em início de carreira, cujo piso salarial corresponde a R\$ 1.917,78 desde janeiro de 2015. (BRASIL, 2015).

Outra situação de desvio, exploração do trabalho e baixa remuneração para a atividade que realiza se remete ao sujeito D, cujo serviço, como se descreveu acima, foge à natureza central do campo de conhecimento do estágio como parte do processo formativo.

Mediante tais condições de deformação do estágio e de exploração do trabalho, torna-se explícita a situação de violência subliminar à qual os sujeitos B, C, D e E também estão submetidos, visto que a exploração do trabalho aparece disfarçada como *oportunidade de complementar/ampliar a formação* (discurso referendado pela instituição formadora, no Art. 18, § 3º, Resolução UF-G-Cepec nº 1.122/ 2012, e à disposição de todos os estudantes).

Entretanto, o aspecto formativo, inerente ao estágio desses sujeitos, se encontra comprovadamente desvirtuado e comprometido.

O trabalho que esses sujeitos realizam nas instituições, ditas concedentes de estágio, se revela, de fato, como exploração de mão de obra semiqualficada e barata e não com estágio propriamente dito (aquele no qual o aluno está envolvido em processos formativos intencionais de aprendizagem), uma vez que, sob a fachada do estágio (pelo cumprimento dos ritos legais: preenchimento e assinatura de temas, planos e relatórios e alguma compensação financeira: pagamento de bolsa, auxílio-transporte) se escamoteia e se camufla a dita exploração e não se cumpre com as prerrogativas do estágio, o que se constitui, pois, em violência subliminar.

Essa violência oculta, disfarçada, encoberta, dissimulada, escondida para não ser vista, dita e revelada, fica também submersa no discurso de que o estágio renumerado não obrigatório (independentemente de sua forma de efetivação) é necessário e importante para a formação e para inserção no mercado, inclusive na fala dos próprios sujeitos. Todos os sujeitos participantes foram unânimes em dizer que o estágio contribui para a sua formação e para sua futura inserção no mercado de trabalho.

Somente o sujeito A fez menção a alguns aspectos inerentes às condições precárias reais de trabalho vivenciadas pelos estagiários – mesmo dentre aqueles que realizam estágio em concedentes que seguem a legislação e as normas das instituições formadoras. Assim diz A:

[Nome de instituição] lá é bom, porque você interage com o todo mesmo, você só não ganha como professor, mas você trabalha tal e qual [...] sê vê a exploração também,

porque você não é funcionário da instituição, você é um estagiário, você esqueceu disso? Você percebe isso, você não tem direito é de nada na Instituição... é sério... nós temos... nós assinamos termos é... por exemplo, eu jamais eu vou poder pôr uma empresa na justiça, porque eu assinei um termo, eu sou estagiária, eu não tenho 13º salário, eu não tenho férias [...]. Então, você vê que você não é funcionário, você não tem ligação, você tem o dia e hora de começar e terminar. (Entrevista A).

O aspecto central dessa violência aqui explicitada, sob o ocultamento da realidade que se apresenta nos estágios remunerados não obrigatórios, é engendrado por meio de mecanismos ideológicos. A ideologia, segundo Marx e Engels (1998), caracteriza-se como visão de mundo da classe dominante, para atender seus interesses, mas aparecendo como se fosse a visão de mundo de toda a sociedade e correspondendo aos interesses de todos. Por isso ela tem um caráter de ocultamento da realidade com objetivo de manutenção da ordem existente e do domínio da classe que detém o poder econômico e político, abarcando aspectos objetivos e subjetivos.

Nesse sentido, historicamente o sistema dominado pelo capital tem lançado mão de subterfúgios de escamoteamento dessa natureza, para ocultar seus verdadeiros interesses. Atualmente, em tempo de crise econômica que assola o capital, os estágios remunerados não obrigatórios, de fato, vêm servindo para baixar custos das empresas educacionais em gastos com a mão de obra, mas são alardeados como benesses para a formação profissional mais qualificada (ideia repetida na Entrevista B); como auxílio fi-

nanceiro para evitar a evasão dos estudantes (ideia repetida na Entrevista F) e como ainda ressaltam os sujeitos desta pesquisa: o estágio é importante para enriquecer o currículo (Entrevistas C, D e E) e para ganhar experiência e prática (Entrevistas F).

Desse modo, no desenrolar do processo investigativo observaram-se elementos que explicitam a violência subliminar, caracterizada como exploração do trabalho que aparece de maneira disfarçada, sutil e submersa nas relações sociais, sobretudo quando os sujeitos consideram o estágio, na maioria das vezes, como uma oportunidade de complementação de sua formação e garantia da empregabilidade.

Diante disso, verificou-se que alguns aparatos de base jurídica contribuem para esta violência, pois o estágio é regulamentado e institucionalizado. No entanto, se constitui, implicitamente, como forma desenvolvida pelo capital de ampliar seu processo de exploração sobre o trabalho, através do baixo custo do estagiário. E em determinadas condições, mesmo regulamentado, percebeu-se, em grande parte, que as leis e normas que regem o estágio não são respeitadas, pois os(as) estagiários(as) realizam atividades que fogem de seus planos de trabalho, quando são desviados para atividades paralelas (sujeito D), ou quando assumem a regência sem ter a formação adequada e sem o acompanhamento de profissional formado na área (sujeitos B, C e E).

Como se não bastasse, os(as) estagiários(as), na maioria das vezes, não veem o estágio como uma forma de exploração violenta da força de trabalho já denunciada por Vasapollo (2005, p. 27-29; 39) e Antunes (2011) como trabalho *atípico*, e ainda acreditam que ele pode ser fundamental para acrescentar ao seu currículo uma forma de “experiência profissional” que contribuirá

para uma futura contratação, mesmo que seja em outra empresa. Sendo assim, nesses aspectos evidenciaram-se a violência subliminar e o caráter ideológico do estágio que subjugou o trabalho ao processo de reconfiguração do capital.

Portanto, é notável que, no contexto da sociedade atual, os estágios não obrigatórios remunerados pouco contribuem para a formação acadêmica dos estudantes, tal como são propostos pelas instituições formadoras, haja vista que os estudantes são cooptados como mão de obra barata pelas “empresas” que os recebem como estagiários. Tal situação, ao invés de ser questionada pelas instituições formadoras, é referendada e fomentada por elas – fato que se confirma na UFG.

Em conclusão, a presente pesquisa optou por não tergiversar sobre tema tão importante e polêmico, sobretudo no meio acadêmico, julgando ser fundamental compreender o papel que a Universidade pode e deve desempenhar ante a tarefa de construção de uma sociedade diferente da existente. Assim é que se propôs refletir acerca da natureza e dos vínculos estabelecidos pelos estágios não obrigatórios remunerados com a perpetuação do modelo de sociedade dominado pelo capital, uma vez que esse tipo de estágio se coloca, atualmente, como um trabalho atípico, precarizado e, portanto, submetido à violência subliminar. Tal situação se confronta com uma concepção de educação como formação humana, desenvolvimento do processo de humanização e constituição do homem onilateral, um homem mais completo, mais realizado, desenvolvendo toda sua potencialidade, tal como apresentam Marx e Gramsci (MANACORDA, 1991).

Referências

ANTUNES, Ricardo. Os modos de ser da informalidade: rumo a uma nova era da precarização estrutural do trabalho? *Revista Serviço Social e Sociedade*, São Paulo: Cortez, n. 107, p. 405- 419, jul./set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n107/02.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2017.

APPLE, Michael. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 60, p. 3-14, 1987. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/768.pdf> Acesso em: 10 jan. 2017.

BRASIL. Perfil socioeconômico do estudante de Graduação: uma análise de dois ciclos completos do ENADE (2004 a 2009). *Cadernos do GEA*, Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, n. 4, jul./dez. 2013.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Censo 2010. Disponível em: <http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/familias-e-domicilios>. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Portal do Ministério Educação. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/piso-salarial-de-professores?id=21042>. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação e Cultura. INEP. Sinopses estatísticas da Educação Básica: sinopse do professor. Brasília, 2009, atualizado em 12 de janeiro de 2011. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 10 de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 10 jan. 2017.

CAMPOS, Maria Cristina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da (Org.). *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. São Paulo: Edusf, 2002.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de conteúdos*. Brasília: Liber Livro, 2012.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE, 1996. Disponível em: <http://static.recantodasletras.com.br/arquivos/4002523.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2017.

GIBIM, Robson; LESSA, Patrícia. Homens que cuidam: por uma política de igualdade de gênero no cuidado de crianças pequenas. In: SIMPÓSIO GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS, 2., 2011, Londrina. *Anais...* Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2011.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. O abandono do magistério: vínculos e rupturas com trabalho docente. *Psicologia*, São Paulo: USP, v.13, n. 2, p. 243-276, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, Denise et al. (Org.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez, 1991.

MARX, Karl. *Grundrisse*. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. *Trabalho assalariado e capital & salário, preço e lucro*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PEDROSO, Sandra Gramilich. *Trabalho e educação: as estratégias de controle e precarização do trabalho docente nas instituições de ensino privadas a partir do ano 2000*. 2015. 93 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/14002/1/TrabalhoEducacaoEstrategias.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2017.

SAYÃO, Déborah Thomé. Não basta ser mulher... não basta gostar de crianças... “Cuidado/educação” como princípio indissociável na Educação Infantil. *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, v. 35, n.1, p. 69-84, 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117116990006>. Acesso em: 10 jan. 2017.

SILVA, Caroline. Alunos(as) egressos(as) do curso de pedagogia,

habilitação educação infantil: onde e em que trabalham? *Zero-a-Seis*, Florianópolis: UFSC, v. 5 n. 8, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/10130>. Acesso em: 10 jan. 2017.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Trabalho feminino e capitalismo. *Perspectivas – Revista de Ciências Sociais*, v. 1, n. 1, 2009.

UFG – Universidade Federal de Goiás. Pró-Reitoria de Graduação. Termo de Compromisso de Estágio para Estudante da UFG. Disponível em: <https://prograd.ufg.br/p/7185-formularios>. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. Período mínimo para realização de estágio não obrigatório. s.d. Disponível em: ce.prograd.ufg.br. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. Resolução Cepec nº 1.122, de 9 de novembro de 2012. Aprova o novo Regulamento Geral dos Cursos de Graduação (RGCG) da Universidade Federal de Goiás e revoga as disposições em contrário. Goiânia: UFG, 2012. Disponível em: https://www.prograd.ufg.br/up/90/o/Resolucao_CEPEC_2012_1122.pdf. Acesso em: 10 jan. 2017.

UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004.

VASOPOLO, Luciano. *O trabalho atípico e a precariedade*. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

DIDÁTICA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Noeli Prestes Padilha Rivas
Cristina Cinto Araujo Pedroso
Delma Rosa dos Santos Bezerra

Introdução

Este texto tem como objetivo discutir a importância do estágio como espaço privilegiado de formação do pedagogo e, de maneira mais específica, pretende discutir um programa de estágio que, ancorado na disciplina de Didática II (*Didática e Práticas Pedagógicas: Planejamento e Currículo*), do Curso de Pedagogia, do Departamento de Educação, Informação e Comunicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, procura favorecer a compreensão do futuro professor acerca da profissionalidade docente. Assim considerado, este texto discute primeiramente a Didática em sua dimensão disciplinar nos cursos de formação de professores e, na sequência, a contribuição da proposta de estágio articulado a essa disciplina.

O lugar da Didática no âmbito da formação de professores, enquanto campo epistemológico, disciplinar e de práticas pedagógicas, tem sido debatido e problematizado por pesquisadores da área, principalmente Pimenta, Libâneo, Almeida, Fusari e Franco, os quais têm procurado ressignificá-la em meio às contradições impostas pelo atual contexto socioeconômico, histórico e político,

o qual coloca em questionamento o papel do ensino, da aprendizagem, da escola e dos professores.

A Didática, ao longo da história, sempre foi sensível e reverberou os desafios que o contexto propõe à tarefa educativa. Desde o seu início ela surge *do e no* enfrentamento das contradições. Por exemplo, no século XVII ela tentou responder aos desafios da reforma protestante e da proposta de universalização do saber buscando romper com a hegemonia da educação católica medieval e no século XX, na década de 1980, ela reflete o cenário constituído pelos movimentos sociais dos trabalhadores no período pós-ditadura e pelos movimentos sociais de reorganização da sociedade civil brasileira. Dentre outras questões, tais movimentos colocaram em questionamento a escola, o currículo e as práticas pedagógicas e impulsionaram a organização dos professores em sindicato, o surgimento das greves e a ampliação dos cursos de formação de professores (FUSARI; FRANCO, 2010). Nesse contexto, a Didática assumiu as questões pedagógicas como base de sua produção e situou as questões políticas como determinantes das pedagógicas. Diante desse cenário entendeu-se que

[...] a Didática deveria propiciar a análise crítica da realidade do ensino por parte dos professores em formação, inicial ou continuada, buscando compreender e transformar essa realidade, de forma articulada a um projeto político de educação transformadora (FRANCO, 2010, p. 89).

Na atualidade, a Didática compromete-se com a superação das desigualdades e com a construção de um mundo mais democrático, justo e igualitário. Nesse contexto, ela assume o ensino

(indissociável da aprendizagem) como seu principal objeto de análise e investigação, o que demanda certa delimitação de seu campo específico, qual seja, as relações entre o ensino e a aprendizagem (LIBÂNEO, 2010). O ensino é entendido como prática social complexa, específica e multideterminada que se realiza na práxis social entre os sujeitos envolvidos nesse processo, portanto, ocorre em situações historicamente situadas, ou seja, nas aulas e demais situações de ensino das áreas do conhecimento, nas escolas, nos sistemas de ensino, nas culturas, nas sociedades, estabelecendo-se os nexos entre eles (PIMENTA, 2010; ALMEIDA; PIMENTA, 2014). Portanto, o ensino de qualidade será aquele que resulte em qualidade formativa; ensinar é organizar intencionalmente as condições para sua realização visando ao desenvolvimento do exercício da crítica para transformação das condições vigentes (ALMEIDA; PIMENTA, 2014). Complementando essas dimensões, a Didática é chamada a responder aos desafios da escola contemporânea, sobretudo a pública. Para tanto, enquanto disciplina dos cursos de formação de professores, cabe a ela oferecer aos futuros professores os recursos teórico-práticos que poderão abrir novos caminhos na busca de condições mais dignas para o trabalho docente e para a aprendizagem dos alunos (FRANCO, 2010).

Apoiadas em Libâneo e Alves (2012), compreendemos que a Didática enquanto campo disciplinar reúne duas dimensões: a lógica dos saberes disciplinares e a lógica da relação pedagógica as quais são permeadas pelas práticas socioculturais, a trajetória social dos alunos, a vida cotidiana, as mídias, as identidades sociais e culturais, dentre outros aspectos que atravessam os processos de ensinar e aprender. Em outras palavras

[...] a didática é concebida como disciplina que busca melhor compreender como ações de ensino podem gerar ações de aprendizagem, tendo como referência os conteúdos das disciplinas, para propor meios que favoreçam a mútua transição de um a outro. (LIBÂNEO; ALVES, 2012, p. 28).

No nosso entender, a Didática nos cursos de Pedagogia pode oferecer os recursos teórico-práticos necessários à reflexão sobre o ensino como prática social contextualizada que tem como intenção a aprendizagem futura dos alunos. Para Pimenta, Franco e Fusari (2014)

[...] aí está o papel contemporâneo da Didática que estamos denominando de Didática Multidimensional: uma Didática que tenha como foco, a produção de atividade intelectual, no aluno e pelo aluno, articulada a contextos nos quais os processos de ensinar e aprender ocorrem. Uma Didática que se pautem numa pedagogia do sujeito, do diálogo, onde a aprendizagem seja mediação entre educadores e educandos (p. 3).

Para tanto, é preciso revigorar a Didática, teórica e profissionalmente, contemplando a necessidade de: retomar o estudo aprofundado do campo teórico e investigativo da Pedagogia; priorizar a pesquisa didática sobre e na escola e sobre e na sala de aula, destacando as mediações pedagógicas; ampliar seus elementos constitutivos visando clarear os contextos e as condições concretas em que ocorrem os processos de ensino e de aprendizagem considerando as questões socioculturais, antropológicas, lingüís-

ticas, estéticas, comunicacionais e midiáticas. (LIBÂNEO, 2010). Todavia a “Didática, certamente, precisa manter fidelidade aos seus elementos constitutivos clássicos: o que ensinar, para quem ensinar, como ensinar, ou seja, os elementos que a definem como mediação da aprendizagem”. (LIBÂNEO, 2010, p. 69).

As questões anteriormente colocadas mostram que a Didática, nas dimensões epistemológica, disciplinar e de práticas pedagógicas, está profundamente comprometida com o ensino e a aprendizagem. Isso evidencia a identidade dessa disciplina com os cursos de formação de professores bem como o seu potencial privilegiado de nortear e subsidiar o estágio supervisionado.

O estágio supervisionado tem ocupado posição de destaque na discussão acerca da formação de professores no Brasil. Diferentes autores, com destaque para Pimenta, Almeida, Lima, Gomes e Carvalho, têm se preocupado em ressignificar o sentido do estágio nos cursos de formação de professores e apontar caminhos teórico-metodológicos para a superação dessa atividade na perspectiva meramente instrumentar. Se, por um lado, ele tem o potencial de se configurar como espaço privilegiado de formação por outro pode se configurar apenas como uma atividade meramente técnica e instrumental, com pouca ou nenhuma articulação com o projeto do curso e sem aproximação, com o aprofundamento necessário, com o campo de atuação profissional do pedagogo.

O estágio neste trabalho é entendido como atividade teórica instrumentalizadora da prática, isto é, como *campo de conhecimento e atividade científica*. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 61). Como *campo de conhecimento* pode possibilitar ao professor em formação ressignificar continuamente a prática e a descobrir novas maneiras

de compreender o fazer pedagógico. (LIMA, 2012). Isso implica aferir-lhe um estatuto epistemológico que rompa com sua tradicional concepção, ou seja, atividade prática instrumental assentada em modelos que foram produzidos pela cultura escolar dominante e que reduziram a atividade docente a um fazer *artesanal*.

Conceber o estágio como *atividade científica* pressupõe potencializá-lo como espaço de pesquisa, como caminho para a formação de futuros professores no sentido de analisar, refletir e ampliar a compreensão das situações vivenciadas e observadas pelos estudantes de Pedagogia nas escolas, nos sistemas de ensino e demais espaços educativos. Nesse âmbito, reconhecê-lo como campo de pesquisa significa desenvolver um processo formativo integrado em que os atores (estagiários, professores formadores e professores da educação básica) tenham possibilidade de buscar conhecimentos que permitam a análise de questões educativas e da profissão docente em contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais. (PIMENTA; LIMA, 2011). Portanto,

o estágio propicia aproximações com a escola (ambiente de trabalho dos professores), com as práticas didático-pedagógicas (quando professores e alunos estabelecem relação com o conhecimento por meio de ações coletivamente desenvolvidas) e com os professores e alunos (aproximando-se das compreensões e atitudes dos sujeitos envolvidos na aula) (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 16).

Nessa perspectiva, a aproximação com a escola, futuro campo de atuação profissional do pedagogo, pressupõe uma atitude

investigativa, ou seja, espera-se que os estudantes levantem dados, observem a prática de profissionais mais experientes, reflitam, analisem, conceituem, busquem articular as teorias estudadas com as situações práticas, procurem articular os vários elementos que estão percebendo na realidade observada de modo que avancem no seu desenvolvimento pessoal e na constituição dos seus estilos de atuação. (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 29). Portanto, essa aproximação com a escola e a sala de aula deve ser analítica, ou seja, por meio dela o estagiário analisa as condições de ensino, as interações entre professor e aluno, a organização da aula, a visão de ciência predominante, o conteúdo ensinado, os impactos das políticas educacionais e curriculares na prática docente, dentre outros aspectos. (CARVALHO, 2012). A Resolução CNE/CP 2/2015 (BRASIL, 2015) destaca que o estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.[...]”

Em síntese, o estágio discutido nesse texto é percebido pelo conceito de práxis, ou seja, como atividade que compreende e transforma a realidade. Assim, é exercício teórico de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, que valoriza a prática profissional como momento de construção de conhecimento por meio de reflexão, análise e problematização dessa prática e como espaço privilegiado da construção da identidade de professor. (PIMENTA; LIMA, 2011). As questões anteriormente colocadas apontam para a importância de estudos que se proponham a analisar a organização do estágio no curso de Pedagogia.

A pesquisa foi realizada na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo. Trata-se de um estudo qualitativo, tendo como *corpus* o programa de estágio da disciplina de Didática II (*Didática e Práticas Pedagógicas: Planejamento e Currículo*), o qual foi estudado na perspectiva da análise documental. (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Dessa forma, entendemos tratar-se de uma pesquisa exploratório-descritiva, na qual se busca, preponderantemente, a descrição e análise dos dados de forma articulada e aprofundada. (LUDKE; ANDRÉ, 1986). A seguir, descrevemos o processo formativo do estágio supervisionado no contexto da disciplina de Didática II.

O estágio supervisionado no âmbito da disciplina de Didática II do Curso de Pedagogia da FFCLRP: entre ressignificações e possibilidades formativas

A análise do programa de estágio para este estudo foi realizada em função dos seguintes aspectos: *organização geral do estágio, campo de estágio, atividades propostas pelo programa e relação da proposta de estágio com o programa da disciplina de Didática II*.

O Curso de Pedagogia, do Departamento de Educação, Informação e Comunicação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo contempla 400 horas de estágio curricular. Essa carga horária atende o que preconiza a legislação, especialmente a Resolução CNE/CP nº 2/2002 (BRASIL, 2002), revogada pela Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015), bem como, o Programa de Formação de Professores da USP (PFPUSP). Os estágios no Curso de Pedagogia em tela ocupam papel relevante no processo for-

mativo, sendo ofertados e organizados ao longo do curso em formatos distintos que visam propiciar ao futuro professor diferentes experiências teórico-práticas de docência, na perspectiva da polivalência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, e de gestão.

Quanto à *organização geral do estágio* proposto pela disciplina Didática II ocorre no quarto semestre do curso e contempla uma carga horária de 30 horas, objetivando que os estudantes se aproximem da realidade vivenciada em uma sala de aula de Ensino Fundamental I. Assim organizado, possibilita aos estudantes compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá a atividade docente. (LIMA; AROEIRA, 2011). Da mesma maneira que os demais estágios do curso, este está organizado a partir dos seguintes princípios: do trabalho coletivo e democrático, da valorização da escola pública e da atividade científica como eixo formativo. A realização dos estágios em duplas fundamenta-se no pressuposto de que o “trabalho do professor pode ser potencializado se houver um projeto que tenha sido pensado, construído e avaliado coletivamente.” (CORRÊA, 2010, p. 39).

Orientado por esses princípios, *o campo de estágio* é exclusivamente a escola pública (das redes municipal e estadual). A escolha de ter como campo de estágio somente escolas públicas ancora-se no compromisso que o referido curso de Pedagogia assumiu, desde sua concepção, de contribuir com a melhoria da qualidade do ensino das escolas públicas, bem como, em um dos princípios do programa de formação de professores dessa universidade o qual reconhece a escola pública como parceira na formação dos futuros professores e foco prioritário de interesse de pesquisas, projetos e intervenções propostos pela universidade pública.

Em relação às *atividades propostas pelo programa de estágio* verificou-se que o mesmo contempla: *observação participante das aulas; participação nas reuniões pedagógicas; atividade de análise do projeto político-pedagógico da escola e do plano de ensino desenvolvido pelo professor; desenvolvimento de atividade durante o recreio e atividade de docência (regência de aula)*. Assim organizado verifica-se que o programa supera e muito a perspectiva meramente instrumental e técnica a qual se baseava, predominantemente, na observação e na reprodução de modelos.

Por meio da *observação participante* o estudante é levado a olhar de maneira investigativa para as situações de ensino, estabelecendo os nexos necessários para compreendê-la na sua complexidade, superando a visão simplista dos problemas de ensino e aprendizagem e do cotidiano escolar. (CARVALHO, 2012). Além disso, possibilita a aproximação do pedagogo em formação com as situações reais vivenciadas pelo professor na sala de aula, com seus limites e possibilidades. Essa aproximação possibilita o necessário encontro do estagiário com a “real condição das escolas e suas contradições entre o escrito e o vivido, o dito pelos discursos oficiais e o que realmente acontece”. (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 34). Assim, o estágio como reflexão da práxis possibilita a construção de conhecimento sobre a organização do ensino subsidiada por estudo, análise, problematização, reflexão e proposição de caminhos mais apropriados para as situações de ensinar e aprender, tal como é proposto por Pimenta e Lima (2011).

A análise do programa permitiu verificar que o mesmo prevê atividades que possibilitam o *conhecimento acerca do processo de planejamento*, com destaque para a *análise do projeto político*

pedagógico, do currículo, do plano ensino do professor e da formação continuada que ocorre nas reuniões pedagógicas.

A *atividade durante o recreio* tem como objetivo propiciar o conhecimento dos espaços escolares, bem como, da vida fora da sala de aula. Os estudantes elaboram um plano das brincadeiras que serão desenvolvidas, com a descrição dos materiais necessários. Essa atividade é objeto de reflexão dos estudantes nas situações de supervisão, pois nesse momento eles podem perceber como a escola está organizada e como se dão as relações dos adultos com as crianças.

A *atividade de docência* ocorre após a observação participante. Pela análise do programa verificou-se que os estudantes constroem um projeto de intervenção de comum acordo com a professora da classe estagiada e sob a orientação das docentes e educadora responsáveis pelo estágio. O projeto de intervenção é elaborado por meio de uma *Unidade Didática*. Essa atividade coloca o estagiário em uma situação de docência, supervisionada pelo professor responsável pela classe.

A Unidade Didática é elaborada a partir do referencial tratado na disciplina de Didática II sobre planejamento, bem como, da obra de Dermeval Saviani, *Escola e Democracia*, na qual ele discute um processo que, na perspectiva histórico crítica, deve nortear a relação com o conhecimento. Esse processo considera a prática social do aluno o ponto partida e de chegada, fazendo o seguinte movimento: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social refletida. (SAVIANI, 2011). Interessante destacar que essa orientação teórico-metodológica pode contribuir para que os estagiários percebam o ensino não como transmissão, mas como fenômeno complexo que se

realiza na práxis social entre os sujeitos situados em contextos, e que por isso é modificado e modifica os sujeitos envolvidos nesse processo. Essa atividade de docência garante a aproximação entre o professor em formação e o professor em ação e seus modos de desempenhar o trabalho. Organizado como campo de conhecimento o estágio propicia ao futuro professor formular suas representações sobre a docência e ampliar suas compreensões conceituais a respeito de como ensinar e aprender. (ALMEIDA; PIMENTA, 2014).

A docência desenvolve-se num quadro permeado de determinações, o que lhe confere complexidade, bem como pressupõe autonomia e responsabilidade do professor. Esteves (2012) argumenta que em relação a outras formas de trabalho, a “docência define-se por ser uma ação sobre o outro, no contexto de uma classe ou turma de alunos, onde ocorre uma relação pedagógica, uma interação, que escapa em certa medida à padronização e à racionalização contínua” (p. 21). Entendendo-se que o estágio curricular não é a prática em si, mas uma reflexão sobre ela, depreende-se que a relação que os estagiários estabelecem com a docência no programa de estágio analisado pode contribuir para seu processo identitário. Dessa forma, o estágio passa a ser um retrato vivo da prática docente. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 127).

O programa de estágio prevê atividades de reflexão e de planejamento que se realizam na Universidade nas *supervisões periódicas em pequenos grupos*, realizadas pelo educador e pelo docente. Os estagiários são provocados a refletir sobre as situações observadas e vivenciadas à luz do referencial teórico da disciplina de Didática. Os dados obtidos por meio das atividades de estágio são registrados sistematicamente em diário de campo e os mesmos

são objeto de reflexão nas supervisões e a análise deles compõe o relatório. Assim, o estudante vivencia o estágio na perspectiva investigativa, ou seja, o estágio com pesquisa, tal como propõe Almeida e Pimenta (2014) e Carvalho (2012).

Por fim, a *elaboração do relatório* é uma atividade que sistematiza todas as vivências e experiências do estágio articuladas com as discussões teóricas da Disciplina de Didática II, portanto, representa um espaço de elaboração teórica, de pesquisa e de autoria. De acordo com Pimenta e Lima (2008, p. 127) “A pesquisa no estágio como método de formação dos estagiários, futuros professores, se traduz pela mobilização de investigações que permitam a ampliação e análise onde os estagiários se realizam”.

Todas as atividades propostas no programa de estágio encontram suporte teórico na disciplina de Didática II. Essa *relação entre estágio e a disciplina Didática II* leva os estudantes a perceber a importância dessa disciplina, rompendo com a perspectiva meramente técnica e pragmática. Tratando o ensino como fenômeno complexo e prática social a disciplina de Didática ajuda a criar respostas novas, assumindo, portanto, um caráter explicativo, compreensivo e projetivo sobre o ensino, tal como recomendam Almeida e Pimenta (2014).

As atividades propostas para o estágio e sua disposição ao longo do semestre atreladas ao programa da disciplina e as discussões em supervisões de pequenos grupos, favorecem aos estudantes de Pedagogia condições para construção de sua identidade como professor, bem como de se perceber preparado para se inserir nos contextos e neles intervir. (PIMENTA, 2001).

Considerações Finais: construindo algumas sínteses acerca do estágio na formação do pedagogo

A realização do estágio curricular sob a forma de interação e de intervenção mostra-se como um caminho teórico-metodológico que melhor possibilita a concretização dos fundamentos e objetivos do curso: proceder à mediação entre o processo formativo e a realidade no campo social. Por intermédio da atitude investigativa frente à prática docente que se desenvolve na escola e, principalmente, frente às diversas atribuições do professor (ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente os alunos, estar atento às relações, preparar materiais, avaliar o processo, organizar espaços e atividades, etc...) o estudante, apoiado no referencial teórico da disciplina de Didática II, vai produzindo nessa experiência de estágio suas compreensões pessoais, seus saberes e compromisso ético profissional com a escolarização das crianças e jovens.

Por fim, o programa de estágio analisado propõe uma experiência desencadeadora de observações, problematizações, investigações, leituras, análises e formulações de novos conhecimentos essenciais à atuação docente.

Referências

ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. Centralidade do estágio em cursos de Didática nas Licenciaturas: rupturas e ressignificações. In: ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. (orgs.) *Estágios supervisionados na formação docente*. São Paulo: Cortez, 2014.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília/DF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>

cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf . Acesso em: 1 jun.2017.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/> . Acesso em: 1 jun.2017.

CARVALHO, A. M. P. *Os estágios nos cursos de licenciatura*. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et.al. *A pesquisa qualitativa: enfoque epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

CORREA, B. C. Experiências de estágio em um curso de pedagogia: vivências e desafios em busca de uma formação de qualidade. In: ARAUJO, E. S.; PACÍFICO, S. M. R. (Orgs.). *Docência e gestão: a aprendizagem em situação de estágio*. 1ed. Ribeirão Preto: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, 2010.

ESTEVES, M. Promover a racionalidade crítica na intervenção curricular os professores. In: SANTOS, L. L. C. P.; FAVACHO, A.M.P. *Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos*. Curitiba: CVR, 2012.

FRANCO, M. A. S. Didática e Pedagogia: da teoria do ensino à teoria da formação. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 2010.

FUSARI, J. C.; FRANCO, M. A. Apresentação. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 2010.

LIBANEO, J. C. O campo teórico e profissional da Didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 2010.

LIBÂNIO, J. C.; ALVES, N. Apresentação. Conversas sobre Didática e Currículos: a que vem este livro. In: LIBÂNIO, J. C.; ALVES, N. (Orgs.). *Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, M. S. L. *Estágio e aprendizagem da profissão docente*. Brasília: Liber Livro, 2012.

LIMA, M. S. L.; AROEIRA, K. P. O estágio curricular em colaboração, a reflexão e o registro reflexivo dos estagiários: um diálogo entre a universidade e a escola. In: GOMES, M. de O. (Org.). *Estágio na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Epistemologia da prática: resignificando a Didática. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (Orgs.) *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. 4ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

PIMENTA, S.G; FRANCO, M. A. S; FUSARI, J.C. *Didática multidimensional: da prática coletiva à construção de princípios articuladores*. Fortaleza, XVII ENDIPE 2014, Livro 4, p. 1-17.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 2011.

ESTÁGIO COM PESQUISA: A ONTOGÊNESE DE UM PROCESSO*

Evandro Ghedin

Introdução

A pesquisa que deu origem a este trabalho situa-se na interseção estágio-pesquisa como condição do desenvolvimento profissional e articulador da identidade docente no processo de formação inicial de professores.

A ideia motora do trabalho defende que a articulação entre estágio e pesquisa na formação inicial de professores constitui instrumento epistemológico, teórico e metodológico que se propõe como modelo alternativo-inovador nas licenciaturas, constitutivo à autonomia intelectual, profissional e da identidade docente. Decorrente da produção científica na área da Educação, a pesquisa fundamenta-se nos conceitos de professor reflexivo e pesquisador, que lhe dão suporte epistemológico e metodológico.

A pesquisa teve por objetivos: (1) sintetizar as perspectivas teórico-epistemológicas apresentadas na literatura da área que discute a formação do professor reflexivo-pesquisador como fundamentação articuladora do *estágio-pesquisa* na formação inicial de professores; (2) estudar os procedimentos adotados e propostas de cursos de formação inicial de professores tendo em vista sua avaliação, compreensão da prática instituída e aprofundamento

da formação; (3) refletir e propor o desenvolvimento de práticas pedagógicas para a formação inicial de professores articulando estágio com pesquisa, tendo como referência a literatura da área e propostas em desenvolvimento para a formação do professor-pesquisador.

A abordagem metodológica adotada para a análise documental foi a da hermenêutica crítica e no que se refere à coleta de dados, pautou-se em procedimentos da pesquisa-ação e outros instrumentos da investigação qualitativa.

O trabalho conclui que o desenvolvimento do estágio com pesquisa fundamenta-se em uma “pedagogia do conhecimento” que institui a estrutura de uma educação científica constitutiva da identidade que possibilita um trabalho docente centrado nos processos de conhecimento como condição de autonomia intelectual, política e científica do professor.

A filogênese do processo de Estágio com Pesquisa

Este texto origina-se da pesquisa que nasceu de uma experiência positiva desenhada e executada em um curso de licenciatura. O objetivo geral da pesquisa desenhava o estudo de uma proposta de formação inicial de professores centrada na articulação do estágio com pesquisa como condição de desenvolvimento da autonomia intelectual, profissional e da identidade docente, tendo em vista a formação de um professor-pesquisador da própria prática como condição da construção de sua autonomia de intelectual crítico.

Os objetivos foram desdobrados em questões centrais do processo investigativo: (I) quais as perspectivas teórico-epistemológicas que se apresentam na literatura da área que discutem

a formação do professor reflexivo-pesquisador que se constitua como fundamentação articuladora do *estágio com pesquisa* na formação inicial de professores capazes de sustentar uma proposta pedagógica na direção aqui proposta? Quais são os procedimentos adotados pelos cursos de formação inicial de professores em instituições que já desenvolveram/desenvolvem o processo de formação inicial articulando *estágio com pesquisa*? Quais os resultados obtidos até o momento? Como é possível, a partir das propostas existentes, desenhar uma perspectiva comum tendo em vista a avaliação, compreensão da prática instituída e aprofundamento deste modelo formativo? Como desenvolver um “projeto” de formação inicial de professores articulador do *estágio com pesquisa*, tendo como referência a literatura da área e as propostas em desenvolvimento para a formação do professor-pesquisador em instituições brasileiras, como resposta às necessidades formativas inovadoras desta prática?

A pesquisa propôs-se e defende a seguinte tese: “*A articulação do estágio com pesquisa constitui instrumento epistemológico-teórico-metodológico fundante de um modelo alternativo/inovador da formação inicial como condição de desenvolvimento da autonomia intelectual, profissional e da identidade docente, tendo em vista a formação de um professor-pesquisador crítico-reflexivo*”.

O texto aqui apresentado, como resultado de um processo de investigação, é decorrente da leitura, análise, sistematização e síntese da produção sobre a formação de professores a partir de determinados conceitos previamente definidos como centrais para a teorização da prática e desta a teoria: a construção do conhecimento na escola/universidade/curso, a organização do trabalho com o conhecimento, os professores diante do conhe-

cimento. Essas categorias desdobradas em duas: saberes da docência e identidade do professor. Decorrente desse mapeamento, assumindo-se como metodologia da formação, tem-se os conceitos de *professor pesquisador*, *professor reflexivo*, *ensino de estágio* e *estágio com pesquisa* como elementos centrais e fundamentais a essa investigação.

Iniciou-se o trabalho com o levantamento de uma extensa bibliografia. Esta decorrente das pesquisas na área que discutem o tema e os conceitos aqui apontados como chaves de leitura para interpretar e propor alternativas a formação. Para isso, lançou-se mão de uma vasta base de dados disponíveis para conhecimento, compreensão e aprofundamento do conhecimento que decorre da investigação deste objeto. Procurou-se avaliar e sintetizar a origem do conceito de professor pesquisador e seus desdobramentos na literatura brasileira.

Na opção desta estratégia metodológica realizou-se uma investigação que se deu a partir da produção científica sobre *estágio com pesquisa* que se apresentou nos últimos dez anos, em eventos da área: o ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino); a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação), sendo que nesta deu-se nos *Grupos de Trabalho de Didática e Formação de Professores*; o ENPEC (Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências), promovido pela ABRAPEC (Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências), neste concentrou-se, também no levantamento da produção que discute o *Estágio nas Licenciaturas*, pois para além dos problemas que estas enfrentam, há uma riqueza de pesquisas que podem colaborar na sustentação teórica da proposta aqui desenhada.

Fez-se um extenso levantamento da produção de pesquisas

publicadas em livros da área sem uma delimitação temporal. Além disso, fez-se um mapeamento da produção de teses e dissertações de programas de pós-graduação na área da educação. Estas disponíveis nas bibliotecas virtuais dos programas de pós-graduação. Do mesmo modo, fez-se uma intensa busca da produção em periódicos científicos da área, além de uma busca detalhada no *Google Acadêmico*. Esse procedimento permitiu um mapeamento da rica produção do conhecimento sobre os conceitos-chaves aqui apresentados.

No transcurso do processo mapeou-se a experiência do estágio com pesquisa em quatro instituições e se analisou os dados de uma instituição para garantir profundidade epistêmica e clareza metodológica.

Nesse caso, abriu-se mão da comparação dos projetos de cursos, desenvolvidos no âmbito de determinadas escolas e/ou cursos para concentrar-se em diferentes olhares sobre um mesmo problema. Essa opção possibilitou testar metodologias diferentes na abordagem de um mesmo objeto. O resultado desta decisão tornou possível verificar que metodologias diferentes, no processo da pesquisa educacional, levam a resultados muito próximos quando são desenvolvidas adequadamente. Para além da validação da dimensão metodológica do processo investigativo, o resultado do trabalho possibilita sustentar e defender que os processos de autonomia intelectual e a identidade profissional do professor estão intimamente relacionados quando a formação conduz práticas de investigação que possibilitam processos reflexivos estruturantes de outros processos perceptivos e cognitivos. Decorrente disso, pode-se pensar que a identidade docente e sua autonomia estão intimamente ligadas aos processos de percepção e cognição, compreendendo-se que isso só se realiza num determinado con-

texto social, ideológico e cultural.

A inter-relação entre percepção e cognição é um constructo humano que funciona como mecanismo de leitura e interpretação do mundo. Quanto mais se desenvolvem mais aprofundam a leitura e mais completa é a interpretação. A interseção entre mecanismos perceptivos e cognitivos, desenvolvidos pelos processos de reflexão, desencadeados pelos procedimentos de investigação, constituem os elementos centrais da identidade e da autonomia docente no espaço da atuação profissional. Essa conclusão “parece” ser o ganho mais significativo deste trabalho, pois tudo leva a crer que os processos de investigação constituem instrumentos capazes de proporcionar, ao professor em formação, relações neurológicas duradouras, isto é, uma estrutura de pensamento e ação que lhe permite agir no cotidiano da escola orientado por uma forma de percepção de si que lhe garante mais segurança no trato dos problemas pedagógicos que precisa dar conta no cotidiano escolar.

Ao defender a ideia de que a educação científica do professor passa pela necessidade que este possui de dominar os procedimentos da produção do conhecimento científico, sustenta-se que o estágio com pesquisa constitui-se no instrumento de formação que possibilitará, ao final do processo e ao longo do desenvolvimento profissional, uma nova identidade para a docência. Nesse caso, a identidade docente não está exclusivamente no exercício profissional, mas no modo como o docente pensa a si mesmo e o sentido que constrói sobre o seu trabalho pedagógico.

Isso implica colocar o ser do professor em outra condição. Aquela de que é fundamental, diante de todas as mudanças e alterações no mundo contemporâneo, ensiná-lo a trabalhar com os

processos e não com os produtos educacionais, isto é, apreender a produzir conhecimento a partir de seu contexto, de suas condições, de seus problemas, de suas dificuldades, de seus dilemas. Trata-se de possibilitar ao professor, na formação inicial, uma formação científica de tal modo que esta possa fazer com que compreenda seu trabalho como parte da construção de uma cultura científica, pois age como investigador de sua prática, como construtor das ciências da educação. Isso por si só tornaria possível à superação do fosso existente entre escola e universidade.

Este trabalho demonstra as razões e os procedimentos que tornam possível uma educação científica do professor, capaz de fazer dele um sujeito de identidade e autonomia no modo de pensar e fazer ciência. Os instrumentos para tal, dentre tantos outros, encontram-se na articulação de um conjunto de mecanismos pensados e organizados inter-transdisciplinarmente na formação inicial de professores.

O trabalho não esgota as possibilidades de se pensar a formação. O que faz é oferecer uma alternativa centrada numa epistemologia diferente daquela que forma o professor para cumprir uma tarefa meramente operacional no conjunto da educação escolar. Do mesmo modo que não se quer formar um especialista em pesquisas educacionais, pois esse não é um trabalho da formação inicial. O que se espera é que este professor, egresso das licenciaturas, seja capaz de operar, em seu trabalho pedagógico, com os mecanismos das ciências da educação como condição do trabalho docente.

Para efeito desse trabalho de pesquisa, além do que já foi mencionado, lançou-se mão de processos metodológicos específicos. Esse horizonte nos conduz a organização do conhecimento a partir das práticas dos sujeitos pesquisados. O ponto central da

articulação do processo não está no método que sustenta a organização e acesso as informações, mas no próprio objeto-sujeito da ação investigativa. Embora que, no atual contexto da pesquisa em educação, não seja mais possível separar o sujeito do objeto e nem o método do conceito. No caso específico deste trabalho, situado na perspectiva de uma *hermenêutica crítica*, a dimensão do conceito constituiu o eixo articulador do trabalho de mapeamento do conteúdo produzido sobre o objeto, antecedendo o processo próprio de inserção na realidade pesquisada.

No desenvolvimento da pesquisa ação operou-se tecnicamente com três grupos de sujeitos no processo investigativo: (1) acompanhamento e orientação do estágio com pesquisa com um grupo de 28 estudantes em formação durante quatro semestres letivos; (2) desenvolvimento de um curso de formação continuada feito com 15 egressos do curso e que trabalham como professores concursados do sistema público de educação; (3) solicitou-se aos professores que trabalharam no estágio com pesquisa por mais de três anos que elaborassem um relato escrito sobre a experiência realizada. Dez professores aceitaram o desafio e elaboraram textos que constituem os relatos da sua experiência do estágio com pesquisa. Esses textos foram lidos, estudados e analisados a luz das práticas instituídas e das teorias que os engendraram. Ao todo foram 98 sujeitos pesquisados ao longo do processo.

A ontogênese do processo de Estágio com Pesquisa

Por aquilo que fica evidenciado ao longo da pesquisa pode-se afirmar que a realização do estágio com pesquisa constitui um processo de educação científica do professor que caracteriza sua

identidade docente enquanto profissional que, pelo domínio dos processos de construção e produção do conhecimento, se constitui sujeito de sua autonomia.

Concluimos, então, que serão necessárias determinadas atitudes que viabilizem a formação do professor pesquisador, dentre elas: o desenvolvimento de um período de estágio vinculado à pesquisa, a discussão dos conceitos que constituem o processo formativo docente, a apresentação dos elementos técnico-científicos que instrumentalizam a Pedagogia como ciência articuladora das ciências da educação, pois se considera que essa trajetória também se caracteriza como um processo de Educação Científica.

Consideramos o período de estágio, na formação inicial de professores, como o primeiro momento em que ele tem contato com a realidade da sala de aula, desenvolvendo suas práticas pedagógicas por meio das atividades realizadas nesse período. Neste contexto, faz-se necessário um processo de estágio que apresente os elementos instrumentalizadores das ciências da educação e discuta os conceitos constitutivos da formação docente, porém, entende-se que esta trajetória apenas se consolidará quando articulada à pesquisa.

Nessa perspectiva de estágio, o estudante de licenciatura conhece os instrumentos com os quais operam as ciências da educação, tendo contato com projetos de natureza variada (pedagógicos, político-pedagógicos, pesquisa, etc.), planejamentos diversos (de aula, de curso, de unidades) e desenhos curriculares. Esta modalidade também evidencia os conceitos que caracterizam a formação docente, tais como: identidade, saberes, autonomia e profissionalização, além de trabalhar as técnicas que viabilizam uma trajetória metodológica. Entende-se que é o conjunto da operaciona-

lização destes elementos que propiciam ao professor intervir na realidade educacional permitindo-lhe encontrar respostas para as situações-problemas ocorridas na sala de aula e ao mesmo tempo construir, desconstruir e reconstruir o conhecimento.

Para que esse modelo de formação obtenha êxito no âmbito escolar é preciso que ele seja sustentado pela compreensão da Pedagogia como ciência articuladora das ciências da educação, pois dessa forma acredita-se que o próprio processo de estágio vinculado à pesquisa também se constituirá num processo de Educação Científica do docente em formação inicial.

Na nossa compreensão o estágio vinculado à pesquisa possibilita que o professor inicie a legitimação de sua identidade docente a partir de um olhar reflexivo sobre o seu contexto, pois dessa forma ele dá início à busca por sua autonomia profissional/intelectual.

Nossa intenção nessa investigação foi contribuir com a perspectiva epistemológica que sustenta a formação do professor-pesquisador, tendo em vista um processo de estágio vinculado à pesquisa onde o estudante dará início a construção de sua identidade docente e despertará para a necessidade de desenvolver sua autonomia intelectual/profissional. Entende-se que o próprio processo de formação docente quando articulado com a pesquisa, que prioriza a discussão dos conceitos que constituem a formação do professor e discute os elementos técnico-científicos que operam nas ciências da educação, pode ser considerado também um processo de Educação Científica.

Assume-se aqui a necessidade de tratar a Pedagogia como a ciência articuladora das ciências da educação. Nesse contexto, a incorporação da pesquisa no espaço do ensino constitui-se ele-

mento articulador da construção de uma prática desta ciência no contexto da escola. Assume-se que a articulação do estágio com a pesquisa no momento da formação do professor constitui instrumento formativo para a própria compreensão da Pedagogia como ciência, pois seus processos são incorporados às práticas dos docentes.

Ao defender essa ideia, também assume-se uma perspectiva de Educação Científica na formação de professores, que vai além da discussão de conceitos científicos, abarcando uma reflexão sobre os próprios conceitos constituidores do processo formativo docente. Ao refletir sobre este processo enfatiza-se a necessidade de o professor tornar-se sujeito do conhecimento agindo com autonomia no espaço escolar para ressignificar as suas práticas a partir da problematização de seu contexto. Para isso, se faz necessário a articulação das teorias trabalhadas na escola às práticas que ele desenvolverá em sala de aula, daí considerarmos o período de estágio como o primeiro momento desta articulação.

Compreender o estágio como um dos principais espaços para o estudante realizar pesquisas, pode constituir-se no primeiro passo para a construção de sua identidade de professor-pesquisador, pois neste momento ele pode adquirir postura e habilidades que propiciem uma leitura crítica do contexto educativo a partir da problematização das situações que observam.

Dessa forma, considera-se que, apesar de todos os limites desse trabalho, os resultados obtidos durante o seu desenvolvimento nos levam a concluir que o estágio com pesquisa, pelos processos que engendra, possibilita a articulação dos elementos constituidores da formação docente. Entretanto, para o êxito deste processo faz-se necessário algumas recomendações às institui-

ções responsáveis pelos cursos de formação de professores:

- Proporcionar aos estudantes do magistério um processo de estágio voltado para a pesquisa;
- Tratar o período de estágio como um momento de articulação dos conteúdos curriculares às atividades desenvolvidas;
- Disponibilizar, ao professor de estágio, ferramentas teórico-metodológicas que possibilitem a ressignificação de suas práticas no transcorrer do processo;
- Promover a interação entre os professores de estágio a partir dos registros de suas experiências;
- Incentivar os professores e estudantes a desenvolverem pesquisas no espaço de estágio;
- Possibilitar aos professores e estudantes meios para a comunicação e publicação dos resultados de suas pesquisas;
- Viabilizar a prática do acompanhamento da docência e da pesquisa por meio de condições objetivas de trabalho.

A consolidação destas diretrizes por meio dos cursos de formação de professores contribuiu para o desenvolvimento de um modelo de estágio que propicia a formação do professor-pesquisador. No entanto, se faz necessário uma junção de forças entre quem dirige a instituição, a coordenação de curso, os professores e estudantes em torno de um projeto que é, por natureza, inter e transdisciplinar.

O desenvolvimento da pesquisa permitiu refletir sobre a Universidade enquanto instituição formadora dos professores na condição de sujeitos desta formação e em que medida a formação docente,

mediada pelos processos da pesquisa, é capaz, nesta triangulação, da ação educativa de formar professores como intelectuais autônomos, instrumentalizados por uma educação científica e crítica.

O percurso dos estudos sobre a epistemologia do professor pesquisador revelam que este é um sujeito à medida que tem o domínio da escolha dos processos de construção e produção do conhecimento e que, por isso mesmo, faz de seu trabalho educativo uma experiência de articulação entre teoria e prática.

Ao estudar *o estágio com pesquisa* na triangulação entre a *epistemologia do conceito de professor pesquisador*, na intercessão com o *conceito de professor reflexivo*, articulado, fundamentado e organizado aos *processos de investigação da realidade* pode-se afirmar que um professor formado nesta perspectiva tem mais condições de dominar as ferramentas da construção do conhecimento pelo caminho da pesquisa que outro formado só a partir dos conceitos, isto é, dos produtos da Ciência.

Este estudo constata que os professores recém-formados possuem sérias dificuldades no enfrentamento da cultura escolar, por isso acabam rendendo-se a ela, conservando os hábitos que já encontram ao chegar à escola. No entanto, os docentes pesquisados, também manifestam sentimentos de que a formação lhes deu uma visão mais alargada da realidade e lhes permite perceber com mais clareza as injustiças sociais e os mecanismos de coerção. Têm uma visão diferenciada da realidade, especialmente no sentido de perceber algumas “brechas” para fazer diferença no contexto escolar em que se encontram.

De acordo com a pesquisa, a proposta do estágio com pesquisa garantiu aos professores uma visão mais crítica da realidade, além de despertar-lhes o interesse pelos processos de pesquisa

desenvolvidos na escola, mesmo que dentro de espaços e condições limitadas por um currículo que incorpora a velocidade e o interesse do mercado e não a construção do conhecimento, que demanda tempo e um novo currículo a ser elaborado, estudado e testado pelo coletivo escolar.

Constatou-se que o Ensino de Ciências, embora as iniciativas em levar alguns dos processos da pesquisa para sala de aula, ainda se faz, em sua maioria, pelo estudo dos conceitos consolidados pela ciência com apoio do livro didático e não com os processos de construção da ciência.

Levando em conta que o processo de formação do professor é inconcluso, acredita-se que os egressos formados na perspectiva do *Estágio com Pesquisa*, dão pistas, em sua prática, de um ensino com processos que fazem parte da investigação em aula, mas se pode dizer que a marca mais evidente dessa atitude investigativa é o inconformismo com a realidade escolar. A resposta que dão os professores está na necessidade que sentem de buscar constantemente o desenvolvimento de práticas educativas mais críticas pela busca constante do saber construído em colaboração com os estudantes.

Constatou-se que não basta ter conhecimento para mudar uma realidade como a escola. O conhecimento é uma ferramenta e o professor, por mais que saiba utilizar bem essa ferramenta, não tem condições de fazer uma transformação enquanto indivíduo, por isso, a educação sozinha não muda uma sociedade, mas é capaz de construir a mudança por meio dos processos de reorganização do conhecimento, do trabalho coletivo e da renovação do currículo centrado nos processos e não exclusivamente nos produtos de ensino.

Construir processos de conhecimento é acercar-se da reali-

dade. Portanto, ao estudar o *Estágio com Pesquisa* compreendeu-se que a construção do conhecimento é feito a partir de todo um processo de pesquisa. Percebeu-se que a grande dificuldade dos professores da Educação Básica é que não se apropriaram dos processos de produção do conhecimento da Ciência na graduação. Uma formação estreita implica limitações na construção do conhecimento com seus estudantes, reduzindo-se a aula ao repasse de informações e não a apropriação do conteúdo por parte dos discentes.

Isto acontece porque a compreensão dos conceitos de Ciências tem sido enfatizada nos programas de formação contínua como questões que carecem de soluções meramente técnicas e práticas, reflexo da tradição acadêmica que toma como premissa que o domínio da “matéria”, pelo professor, é o mais importante para a formação docente.

A pesquisa revela que o *Ensino de Ciências* é visto, de um lado, como disciplina decorativa presente no currículo escolar, com uma carga horária mínima e seu ensino se dá predominante a partir do livro texto. De outro, como visão de mundo que, com seus instrumentos de construção do conhecimento, possibilita o desenvolvimento dos estudantes mediante processos de investigação em aula de diferentes modos, inclusive através de jogos.

Os professores compreendem que o Ensino de Ciências é um componente curricular que, por ser trabalhado de forma disciplinar e com menor carga horária em relação às outras disciplinas do Ensino Fundamental, é desenvolvido por meio do livro texto na maioria das vezes, como atividades extraescolares.

Os professores demonstraram interesse em realizar aulas mais significativas. Nisso a pesquisa demonstrou que eles até fazem, com certo limite, experiências que envolvem alguns passos

da pesquisa, como a observação de um objeto, o registro dessa observação e socializam com os colegas os resultados. Quando tem apoio do gestor e do pedagogo utilizam alguns espaços não formais, muito raramente em datas comemorativas.

Entre os pontos limitantes da pesquisa destacam-se a inviabilidade de participação efetiva dos sujeitos egressos no curso de formação proporcionado. No entanto, é preciso lembrar que a formação continua deve acontecer mesmo é na escola onde os professores desenvolvem a docência, o que não foi possível neste caso.

Acredita-se que como a pesquisa é constituída por sujeitos, de *gente como a gente*. Muitas vezes, foi desafiador estudar a realidade na qual se trabalha e interagir com os pares, talvez porque desnude o fazer pedagógico cotidiano em que, ao estudar sobre a formação desenvolvida por terceiros, reflete-se também sobre o “papel” de formador, para além da responsabilidade de pesquisador.

A busca da resposta à pergunta: em que medida o estágio vinculado à pesquisa contribuiu para a educação científica na formação inicial de professores? Fez-se um caminho que trouxe como resposta as seguintes conclusões:

- O curso estudado, até certo momento de sua historia, conseguiu desenvolver naqueles sujeitos das primeiras turmas, cujo recorte se dá no período de 2003 a 2005, a ideia mais sólida da proposta do professor pesquisador reflexivo. O que fica visível na compreensão que os professores egressos (tanto os que participaram do curso como os entrevistados) nos apresentam.
- A maior referência de uma postura investigativa sentida nos egressos se dá pela resistência às condições de um ensino memorístico e a postura de constante busca pelo

conhecimento, uma vez que nenhuma transformação coletiva acontece, enquanto sentimento, de forma individual, pois ela é coletiva e processual, embora se saiba que possa partir das ações de cada sujeito na direção do coletivo.

- O conceito de professor pesquisador, enquanto não foi bem compreendido em sua proposta pelos professores do curso (na Universidade), não foi compreendido pelos estudantes, que só se apropriaram depois de perceber os professores mais afinados com o conceito e sua prática.
- O trabalho de gestão da instituição pesquisada, enquanto esteve articulado com a coordenação do curso pesquisado, com o devido apoio a professores e estudantes, deu resposta positiva ao modelo de docente que se pretendia, ficando claro, pela fala dos sujeitos, que na medida em que a coordenação pedagógica não articulou com a clareza adequada a organização do trabalho pedagógico com professores e estudantes, estes últimos sentiram a ruptura de um processo de formação que se iniciou valorizando a pesquisa e depois a deixou em segundo plano, perdendo sua epistemologia vinculada ao conceito de formação reflexiva-pesquisadora.
- Concluiu-se também que os professores que vem de uma jornada de trabalho de quarenta horas precisam de maior energia física e intelectual para dar conta de não cair no adormecimento de suas capacidades intelectuais diante do sistema opressor e alienante que devora aqueles que não estão preparados para resistir à cultura

escolar hegemônica, desesperançados com as condições que exigem ruptura com as ideias de uma educação discriminadora.

Esta pesquisa teve seus limites. Ao estudar a literatura que trata do conceito de professor-pesquisador foi possível compreender que quando o professor desconhece como se constrói o conhecimento este não domina os processos de construção dos conceitos da Ciência a qual se origina sua disciplina. O professor, por sua vez, concentra todos os seus esforços em fazer com que os estudantes decorem os conceitos, ou os aprendam mecanicamente, sem a construção do processo, que vai requerer utilizar elementos da pesquisa que na sua formação também não foi desenvolvida. Isso reflete uma prática conteudista em que professor e estudante saem frustrados e incompreendidos, engolidos pela cultura centrada em um currículo carregado de conceitos que deve dominar em um curto espaço de tempo, que não coincide com o tempo necessário para a construção significativa do conhecimento escolar.

Diante destas reflexões conclui-se que a formação desenvolvida no *Estágio com Pesquisa* deixa marcas de uma educação científica na inquietação sentida em todos os egressos cursistas e entrevistados.

É possível concluir, também, que estes não encontram condições para agir em todas as ocasiões como professores pesquisadores, mas deixam claro que a luta que travam consigo mesmos na condição de intelectuais da cultura, embora em número menor, é vivenciada com seus estudantes para a formação destes a partir de processos que articulam ensino com processos de investigação.

Na experiência com os concluintes constatou-se um mo-

vimento que foi da falta dos pressupostos (conhecimentos, planejamento e projeto consistente) que influenciou negativamente tanto na proposta de integração entre estágio e pesquisa, quanto de uma Educação Científica sustentada na concepção de professor-pesquisador. Mas, depois do percurso, com o desenvolvimento das atividades observou-se avanços referentes ao processo de Educação Científica, principalmente porque os estudantes se empenharam em superar a falta dos pressupostos, que não tiveram acesso em disciplinas anteriormente, possibilitando-os perceber a educação desenvolvida por meio do ato de pesquisa, que permite uma mudança de perspectiva de um ensino formativo para uma prática criativa e transformadora.

No contexto daquela experiência com os concluintes é importante frisar que a sociedade proclama os princípios democráticos, mas pouco investe no cultivo da autonomia, da habilidade argumentativa e do valor da diversidade. De certo modo, o modelo de estágio com pesquisa contrasta com esta contradição, pois busca formar justamente esse sujeito crítico e participativo. Decorrente disso e por meio da pesquisa o professor terá maiores condições de cultivar as características necessárias para operar mudanças significativas no desenvolvimento coletivo da sociedade. Desta forma, a ressignificação da concepção do professor-pesquisador por parte dos estudantes dessa pesquisa, no processo vivenciado por aqueles sujeitos, demonstra o desenvolvimento da Educação Científica.

O desenvolvimento do *Estágio com Pesquisa* enfatiza que o processo da formação científica é construído a partir da valorização, planejamento e acompanhamento dos diversos professores das disciplinas no transcorrer do curso, do mesmo modo que, ao longo

do estudo, os estudantes devem ser estimulados a uma perspectiva crítico-reflexiva na e sobre a prática. No caso desta pesquisa, a proposta do *estágio com pesquisa*, constata-se que houve a ressignificação da concepção do professor pesquisador, levando os estudantes a perceberem a necessidade de reflexão sobre o espaço de articulação do estágio com a pesquisa. Além disso, também perceberam a proposta do estágio com pesquisa presente naquele momento formativo, gerando um avanço no momento de Educação Científica. Desse modo, entenderam que o espaço destinado à proposta de se pesquisar no estágio contribui no desenvolvimento do pensamento articulador entre prática e teoria, isto é, educação e ciência.

Conclusão

Embora não seja muito adequado no momento da conclusão, considera-se importante retomar algumas falas dos sujeitos, pois sintetizam elementos significativos do processo. Um dos professores orientadores entrevistados apresentou bem as fortalezas e debilidades no processo de articulação entre estágio e pesquisa:

as fortalezas são: engajamento dos professores, compreensão de universalidade de conhecimentos e práticas, oferta de possibilidade de ida às escolas desde os primeiros períodos do curso, exercícios interdisciplinares e confecção de projetos de pesquisa e propostas de ações. As debilidades são: desarticulação entre os docentes e as disciplinas que ministram, falta de uma escola de aplicação dos saberes e fazeres do curso.

Por meio da atividade do painel integrado com os concluintes obteve-se sugestões dos estudantes sobre a melhoria do processo formativo no curso em questão: (1) o estabelecimento de parcerias entre a universidade e as escolas públicas para contribuir significativamente com a prática educativa; (2) discutir com estudantes, desde o início da formação inicial, a proposta do curso em atrelar estágio à pesquisa, contribuindo para o avanço das pesquisas desenvolvidas; (3) iniciar o processo de orientação e estágio logo no início do processo formativo mantendo o mesmo corpo docente no acompanhamento da pesquisa.

Para ratificar, apresentam-se trechos das falas de dois estudantes que experienciaram a condição de sujeitos dessa pesquisa. O primeiro recomenda que

[...] a coordenação deve ser mais politicamente independente, para que tenha maior liberdade para tomar decisões, sobretudo quanto às questões de extensão. Isso aproximará o objeto das pesquisas à realidade contextual em que as mesmas são produzidas. Quanto aos professores, muitos estão bitolados a linhas epistêmicas ortodoxas, algumas muito distantes do foco local, sem falar de que não estão em sintonia com as próprias propostas de pesquisa da universidade, já que não passaram pelos mesmos processos a que empurra os discentes, algo que cria abismos conceituais e metodológicos (Egresso 4).

O segundo sustenta que:

[...] todas as disciplinas ligadas diretamente à pesquisa, de-

vem ser priorizadas no processo formativo, levando o aluno ao conhecimento real em relação ao universo geral da pesquisa educacional. A instituição deve procurar e proporcionar ao maior número de acadêmicos possíveis a participação em projetos de iniciação científica remunerado ou não, ressaltando sempre a importância desses projetos na formação profissional e acadêmica. A coordenação deve procurar conscientizar os acadêmicos desde seu ingresso sobre a proposta da Universidade de formar o professor pesquisador [...], mostrando alternativas e promovendo encontros e eventos que esclareçam definitivamente este processo para todos. Os professores devem apoiar a coordenação e sempre que possível esclarecer temas relacionados a pesquisa, independente da disciplina a qual estejam ministrando, pois todos são no mínimo mestres em seus respectivos campos de conhecimento e estão capacitados a orientar e ajudar os alunos em relação a estes temas” (Egresso 5).

A partir da compreensão da expressão dos sujeitos, o processo vivenciado na realização do *plano de ação* com os concluintes levou-os a repensar a sua própria formação evidenciando aspectos do *Projeto Pedagógico* do Curso, que propõe que a pesquisa seja o eixo articulador entre as disciplinas. Por outro lado, mesmo que alguns estudantes não tenham tido conhecimento sobre o Projeto Pedagógico do Curso, percebe-se que reconheceram a proposta de estágio como processo de pesquisa centrado na ideia de que a aprendizagem da profissão leva o professor a produzir conhecimento a partir da prática.

Constata-se, depois da análise, que a elaboração do trabalho

de conclusão do curso, quando conduzida a partir da valorização da pesquisa, é um processo formativo que contribui para que a educação científica efetivamente ganhe sentido na formação do professor.

Ficou evidente também que quando o processo em questão é evidenciado no período de estágio, mais significativa fica aquela experiência. Os estudantes concluintes passaram a vivenciar um momento ímpar em que lhes foi possível articular o que foi dito pelos professores em sala de aula, durante o processo de formação, com o que os professores que atuam na docência faziam e fazem no cotidiano das escolas, não apenas como um compromisso a ser cumprido por exigência do curso, mas como um momento de aprendizado de como é possível ser professor pesquisador, na articulação entre teoria e prática. Ao mesmo tempo em que essa experiência também ajuda o professor a compreender a sala de aula como um espaço de construção da cidadania, princípio básico da Educação Científica.

Decorrente de todo o trabalho aqui apresentado podemos afirmar que o desenvolvimento do estágio com pesquisa fundamenta-se em uma “pedagogia do conhecimento” que constitui a estrutura de uma educação científica constitutiva de uma identidade que possibilita um trabalho docente centrado nos processos de conhecimento como condição de autonomia intelectual, política e científica do professor. Por isso, abre novos horizontes na direção da crítica ao instituído...

Nota explicativa

- * O presente texto é uma síntese do relatório de pesquisa intitulado: *Estágio com pesquisa na formação inicial de professores*, originalmente apresentado como relatório de pós-doutoramento à Faculdade de Educação da USP, sob

a supervisão da Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta.

Referências

- ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.
- ANDRÉ, Marli. *O papel da pesquisa na prática e na formação dos professores*. Campinas. Papyrus. 2002.
- BAIRD, J.R.; MITCHELL, I.J. E NORTHFIELD, J.R. Teachers as researchers: the rationale; the reality. *Research in Science Education*, 17: 1987: 129-138.
- CARR, Wilfred e KEMMIS, Stephen. *Becoming critical: Education, knowledg and action research*. Londres: Falmer Press, 1996.
- CONTRERAS, José. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa*. Princípio científico e educativo. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- ELLIOT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: FIORENTINI, GERALDI E PEREIRA (Orgs.). *Cartografias do Trabalho Docente*. Campinas. Mercado de Letras. 1998.
- ELLIOTT, John. *La investigación-acción en educación*. Madri: Morata, 1990.
- FRANCO, Maria Amélia. *A Pedagogia como ciência da educação: entre práxis e epistemologia*. Tese de doutorado. São Paulo, USP. 2002
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- GARRIDO, Elsa.; FUSARI, Maria.F.R.; MOURA, Manoel. O. e PIMENTA, Selma.G. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). *Educação continuada*. Campinas: Papyrus, 2000, 89-112.
- GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da Pedagogia*. Pesquisas contemporâneas sobre o Saber Docente. Ijuí: Editora Unijui, 1998.
- GHEDIN, Evandro. *Estágio com pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2015 (no prelo).
- GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. *Formação de professores*. Caminhos e descaminhos da

prática. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. - Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUIMARAES, Laura de Toledo. *Concepção dos professores sobre os cursos de capacitação: uma reflexão sobre sua prática*. São Paulo, 2001(Dissertação).

HARGREAVES, Andy. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid. Morata. 1996.

KINCHELOE, Joe. *A formação do professor como compromisso político. Mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre. Artes Médicas. 1998.

LEITE, Uoshie Ussami Ferrarri. *O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

LIBÂNEO, José C. *Adeus professor, Adeus professora?* São Paulo. Cortez. 1998.

LIMA, Maria Socorro L. *A formação contínua dos professores nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional*. São Paulo. FE-USP. Tese de Doutorado. 2001a.

LIMA, Maria Socorro L. *A hora da prática. Reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha/ UECE, 2001b.

PIMENTA, Selma G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma G. *O estágio na formação de professores. Unidade teoria e prática?* 10 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido, LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PORLÁN, R. El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. *Investigación en la Escuela*, 1, 1987, p. 63-70.

STENHOUSE, Lawrence. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata, 1991, 319 p.

ZEICHNER, Kenneth y LISTON, Daniel P. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid. Morata, 1990.

ESTÁGIO E TRABALHO DOCENTE: ESTRUTURAS DE DICOTOMIZAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Carlos Cardoso Silva
Amoné Inácia Alves

Introdução

Falar das propostas de escolarização no Brasil é remeter a um passado (e presente) de exclusão social, em que grande parte da população social tem sido alijada de seus direitos. Utilizando a dimensão temporal para descrever as mudanças que vêm ocorrendo – haja vista o forte investimento que o Estado diz fazer –, pode-se afirmar que não têm ocorrido rupturas que permitam incluir essa população nos espaços escolares.

Também se revelaria uma ingenuidade acreditar que a escola funciona como uma resolução para todos os males. Na verdade, sabe-se, desde os filósofos clássicos no século IV, que se trata apenas de uma dimensão do ato educativo, atuando como uma área do saber, pois grande parte do que se aprende é muito mais tributada ao mundo da cultura que ao mundo das escolas.

Além disso, engana-se quem pensa que a escola é capaz de resolver as contradições mais profundas da sociedade. Depara-se, inclusive, com um discurso demagógico, constantemente proferido por políticos, com o seu *marketing* agressivo, de que as escolas seriam responsáveis pela mobilidade social e pela alteração de *status*. Acerca disso, vale assinalar que poucos são os escolarizados

que participam da divisão de bens materiais e da distribuição de renda. Portanto, discursos como tais são meramente ideológicos no sentido de uma falsa consciência.

Este artigo, em coautoria, visa contextualizar o Estágio por meio de uma problematização entre as políticas educacionais, incluindo os espaços de formação, e a prática, que mostra a precarização das escolas brasileiras, como parte de um discurso político.

Pensando a função da escola e do currículo

A escola é invadida com uma série de atribuições que não lhe caberia desempenhar. Isso é ainda mais gritante no ensino fundamental, em que se transferem para o universo das crianças afazeres que seriam pertinentes aos adultos. Por meio dos currículos impostos, a infância é obrigada a pensar em questões como trânsito, educação ambiental, educação sexual e consumo, eximindo o seio social de qualquer reflexão sobre esses temas.

São muitos os que falam no currículo como propulsor de mudanças. Há os que advogam em favor de uma escola que comece a repensar a sociedade em que se vive. Se os adultos já não têm jeito, tendo em vista a crença de que a formação se dá em um tempo determinado, não contínuo, então deixe que o “futuro seja mais promissor” no que tange a um mundo melhor.

Na verdade, observa-se que ideias como essas escamoteiam a questão central, que é a própria função escolar. Em uma sociedade de classes e, portanto, de diferenças, a escola não pode ser dissociada do modo de produção, pois funciona como o âmago da base produtiva, em que pesem a distribuição dos bens

materiais e a redistribuição destes na superestrutura.

Quanto ao seu papel ideológico, o currículo aprofunda e determina quem terá acesso e quem não terá na divisão do “bolo”, que é o poder. Aí reside a diferença principal na sociedade pós-industrial, do conhecimento. (CASTELLS, 2002). Não basta afirmar que existe “escola para todos” e que esta é “um direito social”. Na realidade, as coisas não funcionam binariamente assim. É de amplo conhecimento que os que têm acesso à produção do saber possuem mais chances que os consumidores.¹

Outro ponto a ser observado é que, na medida em que a escola passa a ganhar a centralidade no cenário econômico, ela vem a ser o centro de regulação e de perda da autonomia. Desse modo, a questão da competitividade se insere nesse cenário, impondo-lhe mudanças que implicam novas contradições:

[...] produção de alta tecnologia, formação de mão-de-obra de alto nível, treinamento para atendimento de demandas imediatas do mundo do trabalho, formação qualificada para ocupações de tipo novo, formação para a inovação, preservação e desenvolvimento da alta cultura, recuperação da cultura popular, educação continuada, formação para o empreendedorismo, promoção da cidadania e da consciência da nacionalidade, inserção no mundo globalizado e compreensão das transformações transnacionais, capacitação de professores de todos os níveis, formação de novos pesquisadores, ascensão social de grupos desfavore-

1 Segundo Lema (2003, p. 185), dos “150 milhões de pessoas que no mundo participam de atividades científicas e tecnológicas, 90% se concentram nos países das sete nações mais industrializadas”.

recidos, impulso à grande indústria, apoio aos pequenos produtores, pesquisa de ponta, tecnologia de baixo custo e de aplicação direta na agricultura e nos serviços, desenvolvimento local, nacional e regional, atendimento às carências de saúde da população, sucesso individual e tantas outras exigências carregadas de urgências e, em todo o caso, de difíceis respostas. (SOBRINHO, 2005, p. 14).

Afora o que foi apontado, há uma questão que diz respeito ao tipo da escola. Tacitamente se reconhece que apenas uma minoria das escolas possui qualidade; as outras, portanto, não.² Assim, há escolas consideradas boas e escolas consideradas ruins, quando se analisam as notas dos estudantes. Isso ocorre porque se esquece que as avaliações contemplam apenas parte de um conhecimento, conhecimento esse adquirido em um momento da vida e transmitido por uma determinada escola. Deixa-se de notar também que os alunos com melhores resultados geralmente advêm de centros particulares e gozam de uma série de benefícios na área da informação, como livros atualizados, além de tempo de dedicação e apoio familiar.

Diferentemente, para os alunos das classes menos favorecidas, o desempenho individual não é o determinante, mas sim as suas condições sociais, que os empurram desde cedo para o trabalho, razão do pouco acesso à leitura e presença familiar.

Não é à toa que os piores resultados são encontrados nas es-

2 O governo brasileiro, desde a gestão do ministro Paulo Renato de Souza, tem usado indicadores para aferir a chamada "qualidade de ensino". No ensino fundamental, é aplicado o Índice da Educação Básica – IDEB; no ensino médio, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM; no ensino superior, o Exame Nacional de desempenho – ENADE.

colas públicas, cujos problemas citados se associam à falta de infraestrutura necessária ao encaminhamento das atividades educativas. Na outra ponta estão os melhores resultados, vistos em espaços em que a tecnologia é sobejamente utilizada, com recursos didáticos com fortes apelos imagéticos, professores individualizados e ensino especializado para o atendimento às dificuldades específicas. Isso sem contar os investimentos nos chamados “vestibulinhos”, que preparam cada vez mais jovens competidores a se tornarem aptos aos exames. Nessas escolas, crianças de 4 e 5 anos são submetidas a provas de análise de conhecimento e desafiadas a competir.³

Mas como fica o Estado com a famosa política pública da educação? Onde está o vultoso investimento público das escolas? Como fica o estímulo da escola cidadã?

Observados os últimos anos, vê-se que o mesmo Estado que propagandeia a “escola para todos” tem cada vez mais se distanciando desse princípio, ao promover reformas que muito mais visam responder à crise do capital que à crise da escola.

A proposta inicial era de orientar reformas que atendessem à demanda de que no capitalismo mundial não comportavam mais formas de organização criadas no mundo pós-guerra, do chamado Estado de Bem-Estar Social. Esse movimento propunha construir novas formas de relacionamento entre Estado e sociedade, modificando “procedimentos de gestão, captação de recursos, financiamento e distribuição do fundo público.” (CARVALHO, 2007, p. 39).

Propalava-se que o Estado se isentaria de algumas responsabilidades, investindo mais fortemente em questões sociais, como educação, previdência e saúde. Ocorreria, portanto, uma diminui-

3 Trata-se de prática que ocorre com frequência em escolas particulares, mesmo após a promulgação da nova LDB.

ção de gastos no setor público, outorgando poder ao setor privado.

Haveria também um investimento grandioso em armas, ainda que pusessem a sociedade em risco:

No ano fiscal de 2003, cerca da metade das despesas desvinculadas do governo dos Estados Unidos (despesas sem destinação obrigatória, como as da Seguridade Social ou dos juros da dívida pública) foi usada para fins militares – para a defesa, como se costuma dizer, de forma mais conveniente. Uma grande parte vai para a compra ou para a inovação e o desenvolvimento de armas. (SOBRINHO *apud* GALBRAITH, 2004, p. 41).

Segundo análise de Carvalho (2007, p. 39), a compreensão dessa postura do Estado permite entender a crítica da sua capacidade gerencial, evitando-se o debate central, que é o da regulação dos mecanismos de distribuição e apropriação de recursos de fundo público e o papel do Estado nos processos de acumulação. E assinala:

Um dos pressupostos centrais a orientar a estratégia dos reformistas foi a subsunção do debate político ao técnico ou, mais precisamente, o político apresentado como técnico. [...] No Brasil, esse movimento se constitui em um processo de atualização histórica, que ganha organicidade na passagem da década de 1980/1990. Nesse contexto, o grupo político que se torna hegemônico encaminha um amplo processo de mudanças na normatização e na regulação do Estado. (CARVALHO, 2007, p. 39).

Por conseguinte, no âmbito político, a educação é vista como espaço privilegiado a ser reformado, com várias medidas a serem tomadas imediatamente. A primeira delas dizia respeito à necessidade de aumento da escolaridade da população, como forma de inseri-la na economia de mercado, no desenvolvimento econômico, ou seja, era preciso preparar os trabalhadores para o mercado de trabalho. Isso porque, superado o modelo capitalista de acumulação fordista, com o aparecimento das novas tecnologias, das novas formas de organização do trabalho, tudo com base no *onhismo*⁴, *just in time* – modelos de qualidade implementados pela fábrica –, as empresas não buscariam mais um trabalhador que apenas obedecesse a ordens, de acordo com o fordismo, mas que fosse capaz de estruturar intelectualmente o seu trabalho.

E assim, em tempos de acumulação flexível (HARVEY, 1992), a empresa integrada exige cada vez mais qualificação do trabalhador. E foi nesse contexto que o debate educacional vislumbrou a possibilidade de se repensar a formação e o aperfeiçoamento profissional de modo a atender aos interesses do mercado.

O Estágio como ponte entre a teoria e a prática

Na dimensão do aperfeiçoamento profissional, o estágio seria o momento de o aprendiz conceber a teoria vinculada à prática, numa articulação de construção da unidade teórico-prática,

4 Essa expressão, conhecida também como Toyotismo, pressupõe que não haja a divisão de tarefas do modelo fordista, em que o trabalhador seja capaz de executá-la integralmente. Outra questão importante é a produção não mais em escala, mas de acordo com a demanda dos produtos.

de forma interdependente. No entanto, o que se vivencia nos currículos é que as disciplinas são trabalhadas de forma estanque, são fragmentadas, e os professores formadores, em sua maioria, não conseguem perceber essa dicotomia, “visto que [eles] próprios dão um tratamento igualmente compartimentado aos encaminhamentos das diferentes atividades pedagógicas” (RESENDE, 2008, p. 19).

A lógica estanque do trabalho pedagógico está alicerçada no modelo de acumulação flexível, no modelo fabril, que dissocia teoria e prática em benefício da produção e da acumulação e bens. No campo da produção industrial o resultado foi significativo: além de aumentar a produção em série, distanciou o trabalhador do processo de pensar e perceber todo o processo de organização do trabalho. Trata-se de processo (de alienação) que retira do indivíduo a sua capacidade de se perceber como sujeito da ação da produção, a sua historicidade e sua inserção como ser que se constitui por meio das relações sociais, instituindo a ação do individualismo.

No campo do trabalho pedagógico, o processo de teoria e prática muitas vezes é compreendido de forma equivocada, ou seja, como se a inclusão da unidade teórico-prática se referisse a momentos fechados, sem interligações e dissociados do todo. Resende (2008, p. 19) assim afirma: “é o perverso, comprometedor e reprodutor efeito em cadeia, difícil de ser rompido”.

O efeito da reprodução em cadeia retira a dimensão espacial da importância e da compreensão do conceito do teórico e do prático que ajuíza uma ação de reductionismo na qual alguns educadores fundamentam suas concepções da ação educativa. Acerca disso Resende (2008, p. 19-20) refere:

Dependendo da organização do trabalho pedagógico, uma atividade que ocorre em sala de aula, sob a coordenação do professor, pode promover melhor unidade teórico-prática que uma atividade em laboratório ou oficina pedagógica. Daí a importância em destacarmos um princípio fundamental, qual seja, a unidade teórico-prática associa-se ao nível de consciência com que relacionamos e realizamos as interferências na realidade. E essa capacidade vai ocorrer se os pontos de conexão fizerem parte do cotidiano educativo dos sujeitos – que ensinam e ao mesmo tempo aprendem: alunos e professores. As atividades que aliam teoria e prática não precisam revestir-se de caráter excepcional, ou tampouco precisam ser necessariamente uma “festa”, mesmo que algumas delas tenham o caráter de culminância e/ou síntese de ações.

É significativo apontar que, por equívoco ou incompreensão da extensão do que caracteriza a associação teórico-prática (relação de interdependência) nos cursos de formação de professores, os cursos superiores estabelecem vínculos com a prática, predominantemente nos estágios, não levando em consideração que “a unidade teórico-prática refere-se a um processo constituído pela reciprocidade entre uma e outra e que somente os envolvidos no processo educativo poderão processar essa relação.” (RESENDE, 2008, p. 20).

A vivência universitária é um período rico e fundamental na vida do “aprendente” para a ampliação das suas possibilidades de compreensão histórico-social da sua ação como sujeito

que terá interferência em sua vida pessoal e no mundo do trabalho. O sujeito é integrante do mundo, portanto, não pode ser desvinculado do mundo da vida e do mundo do trabalho. O ser é dependente do mundo real, concreto, porém a sua ação, a sua interferência neste mundo, se dará por meio de sua subjetividade, do modo como este mundo é significado e significante para ele. Distanciar o momento da vivência universitária da sala de aula, da vivência cotidiana, é criar um espaço de afastamento, indiferente à ação e emocionalmente distante das condições da humanidade e da sua percepção de sujeito histórico constituído e constituinte das relações humanas. Conseqüentemente, sujeito destituído da compreensão da unidade teórico-prática. Resende (2008, p. 20) esclarece que a relação teórico-prática, no campo educacional, se dá como a motivação:

A relação teórico-prática ocorre, então, como processo interno. Não é o professor que faz a relação para o aluno, mas o próprio aluno, como sujeito da ação educativa e pelo significado que essa ação tenha para ele. O trabalho pedagógico realizado pelo professor pode facilitar e/ou dificultar relações, mas não constituí-las para outro sujeito.

O conhecimento humano é produto da prática social, porém é construído individual e solitariamente. No coletivo, ocorre com a constituição da história da humanidade, no processo de hominização. Isso se dá por meio dos bens culturais produzidos no processo de desenvolvimento do homem na sua constituição como ser pensante que, dotado de inteligência, intenciona agir e transformar o meio no qual está inserido, como ser que produz

cultura.

Toda essa construção faz-se pela ação criativa e consciente de homens e mulheres, que articulam teoria e prática em sua atividade sociocultural, estendendo-se às várias dimensões da vida. [...] A constituição entre teoria e prática é consolidada e ganha significados a partir das circunstâncias que constituem a cotidianidade de cada sujeito histórico. Os sujeitos vão tecendo seus conhecimentos utilizando vários componentes: histórias de vida, referências significativas, fatos, pessoas, conteúdos já sistematizados etc. É preciso haver conexões; caso contrário, como uma malha mal tecida, surgem buracos que prejudicam a consistência do todo. (RESENDE, 2008, p. 20).

Diante do exposto, como articular o campo teórico-prático na sociedade atual com a nova ordem no campo do trabalho? A exigência seria que as novas formas de organização do trabalho demandariam novas habilidades do trabalhador, principalmente cognitivas e atitudinais. “A escolarização da população tornou-se condição necessária para atender às demandas postas por um setor produtivo em rápido processo de mudança.” (CARVALHO, 2007, p. 45).

Por isso, o estágio é um momento de compreensão e articulação do saber-ser e do saber-fazer no processo de construção da aprendizagem. O saber ser dá a dimensão da autonomia na formação do ser como sujeito do seu processo de ação e de aprendizagem no mundo da cultura, no mundo da vida. O saber-fazer é o domínio das habilidades necessárias para a aquisição das condições indispensáveis para o mundo do trabalho. Nessa dimensão

de ação pensada (campo teórico) e da ação do fazer (campo da prática), constitui-se, em nível da consciência, a práxis, ou seja, ocorre o processo de compreensão do ser e do fazer numa mediação de constituição do sujeito autônomo para pensar a sua existência e sua intervenção na sua realidade vivencial.

De modo contrário a uma ação de práxis, o que se percebe no campo do trabalho é uma desarticulação do ato de pensar e de fazer o trabalho pedagógico:

[...] uma das maiores ameaças aos professores existentes e futuros nas escolas públicas é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrata para a preparação dos professores e também para a pedagogia de sala de aula. No cerne da atual ênfase nos fatores instrumentais e pragmáticos da vida escolar colocam-se diversas suposições pedagógicas importantes. Elas incluem: o apelo pela separação da concepção de execução, a padronização do conhecimento escolar com o interesse de administrá-lo e controlá-lo; e a desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores e estudantes pela primazia de considerações práticas. (GIROUX, 1997, p. 159).

Para uma ação efetiva do trabalho pedagógico de forma emancipadora é necessário que o professor se compreenda como profissional intelectual comprometido político e socialmente com os sujeitos aprendizes. Por isso, o educador deve perceber a contradição existente na sociedade e as relações humanas próprias do ato educativo que exigem um saber teórico consistente e grande dispo-

nibilidade afetiva. Assim, é fundamental ter clareza do que segue:

[...] as práticas profissionais que envolvem emoções suscitam questionamentos e surpresa na pessoa, levando-a, muitas vezes de maneira involuntária, a questionar suas intenções, seus valores e suas maneiras de fazer. Esses questionamentos sobre a maneira de ensinar, de entrar em relação com os outros, sobre os efeitos de suas ações e sobre os valores nos quais elas se apóiam exigem do professor uma grande disponibilidade afetiva e uma capacidade de discernir suas reações interiores portadoras de certezas sobre os fundamentos de sua ação. (TARDIF, 2000, p. 17).

No campo da educação, especificamente no que se refere ao estágio, é necessário dimensionar a ação de profissionalidade e profissionalização. No regime de flexibilidade do mundo do trabalho, o que está posto é o sistema de profissionalização,

[que se] define mais por sua racionalidade global do que pela conformidade de cada gesto a um determinado modelo. Ela se fundamenta em uma evidência: uma ação intuitiva, improvisada, heterodoxa dos padrões da profissão, pode ser mais eficaz do que uma ação raciocinada e conforme as “regras da arte”. Do profissional aceita-se a parcela de irracionalidade inerente a toda ação humana complexa, exigida cada vez que há conflito entre a eficácia e o respeito pelos procedimentos estabelecidos. O profissional deve saber jogar com as regras, se necessário violá-las e redefini-las, e isso também ocorre com as regras técnicas e as incertezas teóricas. Nesse sentido, pede-se que ele tenha

uma relação com os saberes teóricos que não seja reverente nem dependente, mas, ao contrário, crítica, pragmática e até mesmo oportunista. (PERRENOUD, 2001, p. 141).

No processo de "profissionalidade", a articulação teórico-prática é constituinte do processo de formação em qualquer área de atuação, diferentemente do modelo da racionalidade global do modelo flexível do modelo neoliberal. Neste modelo, a política de estágio contribui para a fragmentação do trabalho docente, pois não prioriza a ação do profissional como intelectual orgânico como afirmava Gramsci. Se o trabalho docente se torna fragmentado, o que se espera do estagiário? E a resposta é que, com base em um programa de estudo sistematicamente prático, ele possa ser um profissional técnico para atuar em uma sociedade altamente competitiva.

Ainda se pretende que o estagiário realize longas horas de trabalho e, em troca, o agente formador fornecerá instruções e oportunidades para que possa adquirir a experiência prática e melhor entender o campo de trabalho a que se candidata. Para garantir as qualidades educacionais do programa de estágio, proporciona aos estudantes eventos educacionais durante o período de estágio. A orientação, obrigatória, é que os programas sejam desenvolvidos em cooperação com Universidades e demais instituições de alto conceito na área de formação do estudante.

Durante o processo de realização do estágio, os estudantes devem elaborar relatórios e questionários mensais e no final desse período elaborar o Projeto Final, para avaliação dos professores e coordenadores da Instituição formadora. Ao cabo disso, os estagiários estarão aptos a exercer a profissão.

Nesse contexto de valorização das habilidades individuais

características do modelo capitalista, a diversidade não é reconhecida, apesar de existir um discurso da inclusão. O discurso inclusivo está presente na legislação, porém, no plano da realidade, nota-se dificuldade de compreensão e inclusão do aluno considerado “diferente” ou que apresenta situações de deficiências ou alguma situação que o caracteriza como um aluno “anormal” para os padrões de aluno esperado. Essa exclusão ocorre da parte tanto dos colegas de sala de aula ou grupo de trabalho quanto de alguns educadores que não conseguem assimilar um novo processo de educação para equidade, no sentido de não igualar os sujeitos, mas compreendê-los como seres diversos do modelo dominante, com direitos e deveres semelhantes a todo cidadão.

Neste espaço, utiliza-se de uma experiência vivenciada em sala de aula com um aluno adulto, trabalhador e dependente de bebida alcoólica. Nas aulas teóricas era considerado desinteressado, chegava atrasado e apresentava histórico de reprovações em várias disciplinas, inclusive em estágio. A relação dos colegas de turma também era de distanciamento e exclusão do grupo. Os mesmos alunos da classe trabalhadora oriundos de um processo de exclusão, muitas vezes camuflado pela ideologia da competência, da aceitação religiosa e política de controle, não conseguem integrá-lo ao grupo, pois o percebem como diferente, um incômodo e o excluem.

Em uma sociedade do conhecimento pressupõe-se que o grosso da população pode se beneficiar de suas normas, direitos que regem a posse, o valor e os usos desse capital. Afinal, também é essa sociedade que determina as condições de apropriação do saber. Ademais, assinala-se que grande parte do globo não consegue se inserir na sociedade de mercado porque não investe em

pesquisa. Assim, em vez de tratar do cerne da questão, que é a distribuição justa dos meios de produção, concentra-se em melhorar as "competências", como se o problema não tivesse a ver com o modo como se estrutura a sociedade, mas sim com o indivíduo, que não encontra meios de sair da sua ignorância.

Essa ideia pontuada recentemente pressupõe que cabe ao indivíduo mobilizar seus conhecimentos para enfrentar os desafios da realidade social. Quando Perrenoud (1999, p. 32) traz esse debate para o Brasil, enfatiza a necessidade de vinculação a uma prática social, e não de distanciamento dela. No entanto, a forma como vem sendo aplicada no Brasil sugere uma alienação do aprendiz, em detrimento da crítica a que se propõe. Assim analisa Carvalho (2007, p. 59):

Apropria-se da concepção de prática social sem fazer a crítica dos valores sociais que informam essas práticas. Nesse sentido, embora prometa que o ensino por competências deva objetivar o desenvolvimento de práticas de cidadania, não consegue visualizar que os mesmos processos que informam sua constituição são a condição de sua negação. Em segundo lugar, merece atenção o fato de que, embora as práticas escolares não possam se dar separadas da preparação para o trabalho, que é sim função importante da educação, tais práticas não podem obscurecer a importância da educação para a formação de indivíduos universais e livres, aptos para o enfrentamento das condições sociais impostas pelo trabalho alienado.

Veja-se o que diz a Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008,

Art. 1º, acerca do estágio:

O 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. (BRASIL, 2008, p. 1).

Como foi apontado no início deste texto, não se compreende educação como formação do cidadão, mas sim como formação para o mundo do trabalho. Sendo assim, ao invés de um processo de educação no sentido amplo, tem-se um processo de escolarização que é restritivo, em que a ideia de educar se transforma em instrumentalização do conhecimento para atender à demanda do capital. No campo do estágio, como citado antes, o “Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos”. Dessa forma, acentua-se o distanciamento da formação cidadã e humana para a preparação para o trabalho, proporcionando uma visão de estágio como campo de preparação de mão de obra. A política de estágio, dentro desse modelo de acumulação flexível, dissocia teoria e prática, porque distancia o momento da vivência universitária da sala de aula. E assim se dificulta cada vez mais a compreensão do que seriam uma e outra (teoria e prática). Segundo Vásquez (2003, p. 204), para ultrapassar a divisão entre a teoria e a prática deve-se perceber o concreto pensado: “elevar-se do abstrato ao concreto nada mais é do que o modo como o pensamento se apropria do concreto sob a forma do concreto pensa-

do. Mas não é de modo algum o próprio concreto”.

É fundamental apontar que mesmo estabelecendo uma relação de unidade, indissociabilidade e interdependência, com relatividade de limites, a teoria e a prática são, no entanto, autônomas em si e estão em oposição. Ou seja, não se faz uma ação, em que teoria e prática estejam presentes, sem a ocorrência da contradição, elemento fundamental para a compreensão da realidade humana. Portanto, a dimensão de teoria e prática exige e fundamenta-se por meio de um método, o que o mundo trabalho separa e fragmenta em duas dimensões, a saber: um grupo que pensa, elabora e administra; e outro grupo que executa o que foi pensado e planejado, exercendo, assim, a dicotomia entre o saber e o fazer.

Portanto, como formadora de cidadãos, a universidade tem de ser capaz de oferecer arcabouços teóricos e práticos para que o aluno adquira uma formação e uma capacitação qualitativas. Para isso, utiliza-se de um recurso muito importante para o graduando, que é estágio. É o momento em que ele entra em contato direto com a realidade com a qual conviverá no dia a dia, na vida e no trabalho. O conhecimento adquirido vai propiciar-lhe não apenas uma permuta de saberes, mas também uma relação direta com a prática. O conteúdo teórico apreendido durante o período de formação então poderá ser confrontado, caso assimilado o que a visão capitalista e neoliberal fragmenta e descontextualiza para a formação do cidadão autônomo e sujeito da sua própria história. O § 1º, Art. 1º, da Lei 11.788/2008, assim diz:

Estágio é o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação

para o trabalho produtivo de estudantes. O estágio integra o itinerário formativo do estudante e faz parte do projeto pedagógico do curso. (BRASIL, 2008, p. 1).

Em relação aos objetivos do estágio, na referida lei, § 2º, Art. 1º, lê-se: “O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e a contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho”. Isto posto, percebe-se claramente a contradição existente na lei, ao afirmar que o Estágio “visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos” e, logo adiante, quando se refere aos objetivos do estágio, diz que objetiva “o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho”. Diante das contradições do processo de educação/escolarização, teoria/prática, formação/instrumentalização, o processo educacional brasileiro, cada dia mais, confirma a existência do tripé escolarização/prática/instrumentalização em seu seio. Ainda que de forma incipiente, isso vem atender a uma educação de mercado voltada para o modelo da globalização vigente.

Considerações Finais

A compreensão da relação entre teoria e prática numa visão de unidade é importante, porque ambas não se opõem e não se separam uma da outra. Toda profissão tende a ser prática, mas desempenhar determinada função exige o emprego de práticas específicas. Por isso, torna-se essencial criar uma nova perspectiva quanto às práticas empregadas, muitas vezes restritas à prática pela prática ou ainda à prática como imitação de modelos, em que

se instrumentalizam métodos e técnicas preestabelecidos avaliados como bons, sem adequá-los a sua conjuntura e mesmo sem uma apreciação crítica antes de aplicá-los.

Cria-se, assim, uma pérfida ideia de uma teoria desvinculada da prática e vice-versa. Diante disso, a universidade entra como contrapartida, já que, por ser o espaço formador de discentes, tem por finalidade apresentar a pesquisa como caminho metodológico. O estágio tem então a pesquisa como uma estratégia na formação de professores. É preciso, pois, conhecer as origens dela e sua contribuição na formação de docentes pesquisadores capazes de analisar e intervir no contexto em que estão inseridos.

Entende-se que cabe à universidade, como fomentadora do espaço de formação de educadores, descobrir possibilidades que evitem a separação entre teoria e prática, a fim de que a velha dicotomia seja vista por outro prisma. E uma alternativa é o estágio como pesquisa. Como uma boa estratégia na formação de professores, abre possibilidades. Na condição de pesquisadores devidamente capacitados, serão capazes de atuar no contexto como professores reflexivos, o que também contribui para a construção da identidade do futuro docente.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 25 de setembro de 2014.

CARVALHO, Celso. Políticas educacionais no contexto de mudanças

- na esfera pública. In: _____. *Políticas educacionais e discursos pedagógicos*. Brasília: Líber Livro, 2007.
- CASTELLS, Manuel. La Era de la Información. *Economía, Sociedad y Cultura*, Madrid: Alianza Editorial, v. 1, 2002.
- GALBRAITH, John Kenneth. *A economia das fraudes inocentes: verdades para o nosso tempo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1992.
- LEMA, Fernando. La educación superior para una realidad compleja y múltiples futuros. In: BROVETTO, Jorge; ROJAS MIX, Miguel; PANIZZI, Wrana Maria (Org.). *A educação superior frente a Davos* (La educación superior frente a Davos). Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- RESENDE, Lúcia Maria G. Paradigma e trabalho pedagógico: construindo a unidade teórico-prática. In: TACCA, Maria Carmen V. R. (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2008.
- SOBRINHO, José Dias. *Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- TARDIF, M. A ambigüidade do saber docente nas reformas relativas à formação universitária para o magistério. *Revista Vertentes*, São João Del-Rei: FUNREI, n. 15, p. 1-23, jan.-jul. 2000.
- VÁSQUEZ, Guillermo Hoyos. Participación del Estado, de la comunidad académica y de la sociedad em el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior. In: CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN (Org.). *Educación superior, calidad y acreditación*. Tomo I. Bogotá: CNA, 2003.

A EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

Introdução

A questão mais recorrente quando a temática é a formação de professores é a relação teoria e prática, alicerce da formação, entretanto, objeto de muitas dúvidas quanto à sua estrutura e constituição. O estágio supervisionado se apresenta como um dos momentos curriculares que possibilita a efetivação direta da relação teoria e prática. Diferentes estudos (PIMENTA, 2001 e 2009; FREITAS, 1996; PIMENTA e LIMA, 2004; SANTOS e COSTA, 2008) indicam que a vivência curricular do estágio supervisionado extrapola o limite do empírico, ou mesmo das atividades isoladas, com o objetivo de cumprir a carga horária, defendendo-se que possa ser expressão de reflexão sobre o trabalho docente.

Dessa forma, o estágio supervisionado passa a ter função fundamental, que não é apenas levar os conhecimentos teóricos ao campo da prática, mas compreendê-los, reelaborá-los, pensando a realidade vivida e a formação do professor. Portanto, como trabalhar o estágio supervisionado na epistemologia da práxis? A preocupação que instigou a propor o estudo da formação de professores e, nesse caso, do estágio supervisionado, a partir da perspectiva da epistemologia da práxis, foi a (re)construção de uma

forma de conhecer, ou seja, de compreender questões e respostas sobre como o professor aprende e se constitui enquanto profissional nas condições objetivas em que ele se encontra hoje, como problema de conhecimento.

A epistemologia da práxis busca estabelecer a relação entre a práxis e o conhecimento e, nessa questão, tem muito a contribuir para o campo pedagógico, principalmente no que tange à formação de professores, visto que sua fundamentação é rica em elementos críticos, ao que se pensa sobre a relação teoria e prática.

A epistemologia da práxis como configuração do conhecer e possibilidade de formação do professor

A palavra epistemologia tem origem grega: *episteme* - ciência, conhecimento; ou *logos*, discurso, e se refere ao ramo da filosofia, que trata dos problemas filosóficos relacionados à crença e ao conhecimento. (JAPIASSU, 1975). É o estudo da natureza e dos fundamentos do conhecimento, particularmente de sua validade, seus limites, suas condições de produção, ou seja, é o estudo crítico dos conhecimentos que embasam, por exemplo, o trabalho docente no contexto escolar.

Considerar a epistemologia da práxis na formação de professores é reafirmar a importância de compreender a formação e o trabalho dos professores e professoras como trabalhos intelectuais. Isso significa desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo em que se relaciona com a ordem social, assim como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino. (CONTRERAS, 2002).

A definição do professor como intelectual que ensina permite expressar seu compromisso com um conteúdo muito definido: criticar tanto as condições de seu trabalho como construir uma sociedade mais democrática e mais justa, educando e emancipando seu alunado para que este edifique uma vida individual e pública digna de ser vivida, guiado pelos princípios de solidariedade e de esperança. Tal ação docente está relacionada à práxis como fonte da relação teoria e prática, ou seja, fonte teleológica cujo ato integra conhecer e agir.

O objeto do conhecimento é produto da atividade humana, e como tal, não como mero objeto de contemplação, é conhecido pelo homem. O conhecimento é o conhecimento de um mundo criado pelo homem, isto é, inexistente fora da história, da sociedade e da indústria. (VÁZQUEZ, 1968, p. 152).

Compreende-se a práxis como atividade de conhecer e agir humana, transformadora, pois é a prática eivada e nutrida de teoria. Por isso, é capaz de superar os primeiros estágios do pensamento – constatação e compreensão da realidade – para constituir um pensamento novo que, ao ser colocado em prática, pode se transformar esta realidade. Deste modo, o trabalho docente pode ser também constituído na e pela práxis como a:

Atividade humana que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com um caráter estritamente utilitário. A práxis contém as dimensões do conhe-

cer (atividade teórica) e do transformar (atividade prática), ou seja, teoria e prática são indissociáveis: “[...] fora dela fica a atividade teórica que não se materializa [...] por outro lado não há práxis como atividade puramente material, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica”. (VÁZQUEZ, 1968, p. 108).

Marx, segundo Vázquez (1968), concebe-se o conhecimento em relação à atividade como o de objetos produzidos por uma atividade prática, da qual a atividade pensante, da consciência, não pode ser separada. A prática é o fundamento e o limite do conhecimento e do objeto humanizado que, como produto da ação, é objeto do conhecimento. Para Marx, conhecer é conhecer objetos que se integram na relação entre o homem e o mundo, ou entre o homem e a natureza, relação esta que se estabelece graças à atividade prática humana. Além dessa fundamentação está a natureza exterior, que ainda não é objeto da atividade prática e, enquanto assim permanecer, será uma coisa em si, exteriorizada ao homem, destinada a transformar-se em objeto da práxis humana e, portanto, em objeto de conhecimento.

Vázquez (1968) descreve que a práxis é o fundamento do mundo em que hoje vivemos e nos desenvolvemos, pois é precisamente por ser fundamento do mundo real que ela hoje existe e proporciona à ciência e ao conhecimento a sua finalidade e seu objeto.

Dada à natureza de seu trabalho, a formação requer elementos de natureza científica, artística, ética e técnica. Constrói-se, assim, o sentido da educação como práxis – ação transformadora sustentada pelo conhecimento da realidade, que pode superar o imobilismo e fortalecer o sentido histórico da ação educativa.

É importante pensar a formação na relação com o mundo do trabalho, não na lógica do capital para atender ao mercado, mas em um projeto emancipador no qual os trabalhos manual e intelectual façam parte do mesmo processo, ou seja, da educação como processo de emancipação humana. Destarte, o princípio educativo do trabalho assumiria lugar enquanto “proposta pedagógica determinada pelas bases materiais de produção em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas”, conforme aponta Kuenzer (1999, p. 55).

Ser professor exige produção, construção, crítica e socialização de conhecimentos, habilidades e competências que permitam a inserção dos educandos no cenário complexo do mundo contemporâneo. A prática pedagógica, portanto, não se configura na transmissão e aceitação do conhecimento como produto pronto e acabado, mas na compreensão do processo de produção do saber e na busca de diferentes possibilidades para iniciar os estudantes, de modo rigoroso e crítico, no universo da cultura.

A formação e o trabalho dos professores não alcançarão esses objetivos se não forem tomados como projetos políticos de toda a sociedade, pois, como mostra a perspectiva gramsciana, o que cada indivíduo pode modificar com suas próprias forças parece ser pouco. O coletivo é a força potencial para as possíveis e históricas transformações. Um projeto político de tal magnitude certamente conduzirá às mudanças estruturais tão necessárias no atual momento histórico. A elevação moral e intelectual do povo proporcionará conteúdo e ânimo para se concretizar uma existência melhor para cada um.

A concepção de práxis em um sentido verdadeiramente transformador se faz necessária devido à realidade do papel exer-

cido pelos professores em relação ao que se intenta ou se pretende atingir no campo educacional, ou seja, a função docente de ensinar na e para a constituição da emancipação e autonomia.

Partindo dos conceitos e das relações entre teoria e prática, pode-se entender que a primeira depende da segunda, na medida em que a prática é o fundamento da teoria, já que determina o horizonte de desenvolvimento e progresso do conhecimento. O progresso do conhecimento teórico aparece vinculado às necessidades práticas dos homens. A dependência da teoria em relação à prática e a sua existência como último fundamento e finalidade da teoria evidenciam que a prática, concebida como uma práxis humana total, tem primazia sobre a teoria. Todavia, esse seu primado, longe de implicar uma contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela.

Mas, qual práxis? Segundo Vázquez (1968), a práxis reflexiva é a práxis consciente de sua missão, finalidade e estrutura e da lei que a rege, assim como das possibilidades objetivas de sua emancipação. Trata-se da consciência da práxis com seu aspecto subjetivo, implicando consciência das possibilidades objetivas de transformação social que pode se realizar. É justamente esta última, a práxis reflexiva, que mais se aproxima do entendimento deste estudo, em se tratando do campo da formação de professores, dentro da realidade que se apresenta, atualmente, nas reformulações das políticas educacionais brasileiras e nas práticas pedagógicas dos educadores. Essa práxis representa o fundamento para a transformação social que se espera entre as inúmeras finalidades da educação.

O que se defende, nessa perspectiva, é a concepção de que a formação de professores aspira uma formação do sujeito históri-

co baseada em uma relação indissolúvel entre a teoria e a prática, a ciência e a técnica, constituída no trabalho, que garanta a estes sujeitos a compreensão das realidades socioeconômica e política e que sejam capazes de orientar e transformar as condições que lhes são impostas. Nesta perspectiva, a relação teoria e prática, práxis qualificada pela capacidade reflexiva no e pelo trabalho, visa produzir elementos e recursos necessários à sua existência profícua em uma sociedade humana e historicamente situada, em que a leitura dessa realidade emancipe o professor. Este, por sua vez, consequentemente deve possibilitar a mesma relação com os sujeitos estudantes, ou seja, a ação educativa intencional e sistemática objetiva dotar o sujeito de um conjunto de recursos teóricos e práticos requeridos pela sua condição humana, conforme dada sociedade concreta.

A relação teoria e prática na legislação

A análise da legislação considerou os debates circunscritos no âmbito da Formação de Professores da Educação Básica, expressos no Parecer CNE/CP nº 009 de 8 de maio de 2001 (BRASIL, 2001). Este consubstanciou a Resolução CNE/CP nº 01 de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002), bem como as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, expressos no Parecer CNE/CP nº 2 de 9 de junho de 2015 (BRASIL, 2015). Por sua vez, este consolidou a Resolução CNE/CP nº 2 de 1 de julho de 2015 (BRASIL, 2015).

Nos estudos realizados (CURADO SILVA, 2002, 2008, 2012), organizaram-se os resultados a partir das duas seguintes categorias:

1) significados atribuídos aos termos “teoria” e “prática”;

Os termos teoria e prática transitam no universo dos professores em formação, e a legislação se propõe a explicar as circunstâncias de ambos os termos. Assim, depois da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9394/96, foram propostos muitos esclarecimentos para os termos “prática de ensino”, “prática”, “estágio supervisionado” e “teoria” (Título VI). Essa compreensão ou diferenciação tornou-se fundamental, visto que cada um desses termos tem sua representatividade no universo curricular.

Verifica-se que a colocação dos termos “teorias e práticas” e “prática de ensino” foi realizado em diferentes perspectivas. Com o objetivo de se esclarecer o sentido, a Resolução CNE/CP nº 2, 2002, estabelece que:

Art. 1º. A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: I- 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II- 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; (RESOLUÇÃO CNE/CP nº 2, 2002).

Nessa resolução aparecem a prática como componente curricular e o estágio curricular supervisionado. O que em

alguns momentos foi marcado como sinônimo, por esse parecer passa a ser diferenciado. Na perspectiva de avançar na compreensão da questão, tomaram-se os Pareceres CNE/CP nº 9 e 28/2001, que fundamentam a Resolução CNE/CP nº 01 e 02/2002. O Parecer CNE/CP nº 9/2001, no item 3.2.5, apresenta a concepção de prática no contexto da formação dos professores para a Educação Básica.

A concepção de prática como componente curricular implica reconhecê-la mais como uma dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha a reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional (PARECER CNE/CP nº 9/2001). A explicação contida nos Pareceres CNE/CP nº 9 e 28/2001 ainda não trouxe a necessária clareza que o Parecer CNE/CES nº 15/2005 tratou de realizar:

Portanto, a prática como componente curricular é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Por meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridos nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso. As atividades caracterizadas como prática como componente curricular podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas. Isto inclui as disciplinas de caráter prático relacionadas à formação pedagógica, mas não aquelas relacionadas aos fundamentos técni-

co-científicos correspondentes a uma determinada área do conhecimento. (PARECER CNE/CES nº 15/2005).

Essas regulamentações que separam o estágio “ação docente” da prática “área curricular” têm o objetivo de dirimir as dúvidas quanto à diferença da “prática como área curricular” e a prática desenvolvida nos estágios. As orientações emanadas pela legislação não definem na realidade o trabalho a ser desenvolvido nessas instâncias de formação. A questão é mais ampla ainda porque abre espaço para entendimentos diferenciados. No entanto, as orientações constantes na legislação não parecem dar conta do entendimento da questão.

Além disso, há uma valorização do saber prático, do saber fazer, que é construído num curso de caráter profissionalizante, articulado com outras questões, como a privatização do ensino. Esta formação pode levar a contribuir para uma desqualificação da universidade como instância formadora de professores, o que já se vê presente na lei, nos pareceres, nas resoluções e também nas diretrizes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, expressas no Parecer CNE/CP nº 2 de 9 de junho de 2015 (BRASIL, 2015a), que consubstanciou a Resolução CNE/CP nº 1 de 1 de julho de 2015 (BRASIL, 2015b), reafirmam a primazia da relação teoria e prática na formação dos professores.

Novamente apresentam-se, em diferentes situações e como componentes curriculares, os termos “prática” e “teoria”, já expostos nas legislações anteriores. Ressalta-se ser importante apre-

der tais processos e, sobretudo, situar a concepção e o entendimento do papel da prática como componentes curriculares e do estágio supervisionado, resguardando a especificidade de cada um e sua necessária articulação, bem como a necessária supervisão desses momentos formativos.

Art.12...

b) atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos. (RESOLUÇÃO CNE/CP nº 02/2015, grifos nossos).

Ao qualificar a prática e a relação teoria e prática pela unidade, tendo a centralidade do trabalho como princípio educativo, parece-se ampliar a questão e trazer novas possibilidades para a materialização de tais propostas. O alvo é orientar a construção de uma real articulação entre teoria e prática, num movimento da práxis como meta a ser alcançada no processo formativo, prevista no projeto político do curso. Percebe-se também o estágio supervisionado conectado a uma concepção de trabalho docente, que reforça a ideia de ser essa atividade o momento da práxis.

2) Formas de relação entre teoria e prática: epistemologia da prática

Nessa categoria, procurou-se identificar as formas como a relação teoria e prática é abordada nos documentos analisados,

bem como a relação com as reformas educacionais nos anos de 1990 e 2000. Os documentos trazem a possibilidade de essas duas dimensões serem indissociáveis, isto é, dependentes uma da outra, sem, entretanto, qualificar a relação:

A formação de profissionais da educação [...] terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas [...] (Lei 9.394/96 – LDBEN) O padrão de qualidade se dirige para uma formação holística que atinge todas as atividades teóricas e práticas articulando-as em torno de eixos que redefinem e alteram o processo formativo das legislações passadas. (Parecer CNE/CP 28/2001) [...] integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta [...] as seguintes dimensões dos componentes comuns: [...] prática como componente curricular, [...] estágio curricular supervisionado [...] conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; [...] outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (RESOLUÇÃO CNE/CP nº 2/2002).

Outra possibilidade apontada é de que essas duas dimensões são dicotômicas. A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. (PARECER CNE/CP nº 21/2001).

Essa compreensão parece ser esclarecida a partir das propostas para os cursos de licenciatura, que indicam a epistemologia da prática como referência e modelo de formação. Neste sentido, a articulação entre teoria e prática tem valorizado mais o saber prá-

tico em detrimento do teórico. Como eixo dos cursos de formação de professores, a teoria é entendida como uma reflexão a partir de situações concretas reais – na formação do professor a relevância da prática passa a ser decisiva, atribuindo-se à formação teórica um papel que, se não inócuo, é pelo menos de menor importância. Denomina-se “epistemologia da prática” o conjunto de teorias que permitiu a constituição desse novo modelo de formação, que pode ser considerado uma tendência que vem se tornando hegemônica. A epistemologia da prática tem como principais autores: Carr e Kemmis (1988); Stenhouse (1998); Elliot (1990); Schön (2000) e Zeichner (1993). Nesta concepção, a escola, e não a universidade, seria o *locus* ideal de formação: estar na e em prática desde o início e refletir sobre ela é condição da boa formação.

O estudo de Silva (2008), que analisa a epistemologia da prática e o papel da pesquisa para os professores da Educação Básica na relação teoria e prática, aponta que a imersão na prática não é suficiente para construir o fazer pedagógico. É preciso compreender a realidade e as práticas que ali se realizam, o que só é possível por meio da mediação teórica que pode dotar de significados e de conteúdos interpretativos. Caso contrário, o fazer prático e cotidiano será a reprodução do que já está posto, a busca de técnicas e fórmulas que possam ser aplicadas em diferentes situações de ensino.

No movimento de reflexão, a partir da epistemologia da prática, há uma negação aparentemente simplista do papel da teoria, pois há um relevo da prática e um detrimento da teoria. Esta fica quase que estritamente submetida aos conhecimentos necessários dos conteúdos da Educação Básica, prejudicando a articulação teoria e prática, uma vez que a unidade não se dá pela ênfase em um polo (neste caso, a prática). A prática pode ser o ponto

de partida, porém, é a leitura da essência da prática que permite a práxis. Caso permaneça na leitura aparente desta prática, não haverá articulação, e sim um saber fazer no senso comum, ou seja, em base pragmatista. O papel da teoria é confirmar e adaptar-se à realidade sentida, experimental e imediata, correspondendo o senso comum ao conhecimento sistematizado. A redução do papel da teoria no processo de reflexão mina as possibilidades reais de criticar a práxis do professor.

Ao centrar a relação teoria e prática na escola, deixa-se de esclarecer a função social da escola capitalista, evitando analisar o atual contexto mundial de mudanças no mundo do trabalho e do próprio mercado, e as relações dessas mudanças com a função da escola e das atuais reformas educacionais. Também as questões de poder, classe e gênero ficam à margem, perdendo o tratamento das relações entre sociedade e escola, recusando a totalidade explicativa para se concentrar no micro. Isso quebra a unidade entre teoria e prática, pois a prática, entendida como materialidade e objetivação, só pode ser revelada e compreendida se remetida à totalidade que a envolve, percebendo e mostrando suas determinações e mediações.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, expressas no Parecer CNE/CP nº 2 de 9 de junho de 2015 (BRASIL, 2015), que consolidou a Resolução CNE/CP nº 1 de 1 de julho de 2015 (BRASIL, 2015) expressam em diversos momentos a necessidade da relação teoria e prática na formação de professores:

CONSIDERANDO os princípios que norteiam a base co-

num nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) *unidade teoria-prática*; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação.

Art. 5º...

V - a *articulação entre a teoria e a prática* no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que *conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática* e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão...

Art. 13...

§ 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante *relação entre teoria e prática*, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.

Art. 15...

§ 2º Durante o processo formativo, deverá ser garantida efetiva e concomitante *relação entre teoria e prática*, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência (RE-

SOLUÇÃO CNE/CP nº 02/2015).

A especificidade do trabalho docente aponta a condução da práxis “como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão” (BRASIL, 2015a, p. 24). Entretanto, nos momentos descritos na legislação, há um forte componente da associação relacionada ao trabalho de desenvolvimento de conhecimentos e habilidades necessários à docência, que podem levar a uma interpretação e um cunho pragmático.

Salienta-se a contradição, desta forma, na elaboração de políticas públicas educacionais no marco do capital, que contém um teor democrático e unitário de debate. Os interesses do Estado capitalista são materializados à medida que essas políticas são coerentes com os interesses dos detentores do poder e acarretam um amoldamento dos princípios necessários à manutenção do *status quo*, podendo ser observados no redimensionamento da escola e na conseqüente reconfiguração do professor.

Cabe à resistência dos atores, nos diferentes espaços de formação, retomar o caráter e a possibilidade emancipadora e democrática por vezes circunscritos aos documentos. Desta forma, busca-se pensar o estágio supervisionado como um dos espaços da articulação teoria e prática para a elaboração de uma formação pela epistemologia da práxis.

O estágio supervisionado como um dos elementos da práxis na formação docente

Na proposta ora articulada na formação inicial, procura-se

ultrapassar a lógica da área de conhecimento como objeto da formação para a lógica do trabalho docente na educação básica na(s) área(s) científica(s). Assim, haverá uma relação orgânica com o local de trabalho, que é, também, onde se realiza a formação permanente/continuada. Ou seja, um espaço de formação, universidade e local de trabalho, é articuladamente uma unidade dependente e complementar do outro.

O homem aprende a produzir sua existência no trabalho e, nesse movimento, produz a si mesmo e o conhecimento. A educação está, portanto, ontologicamente ligada ao processo de trabalho, e a escola é o tempo-espaço do lugar do trabalho docente. Formar o professor é compreender, transformar e produzir-se no espaço/tempo de trabalho. De acordo com Marx (1989), cada homem constrói sua própria história enquanto produz e reproduz sua existência através do trabalho.

Nesse íterim, toma-se o trabalho como princípio educativo, e é importante frisar que esse princípio não se resume à ideia do “aprender fazendo” que, de certa forma, sintetiza o ideal educativo da sociedade contemporânea e, conseqüentemente, da formação de professores. Trata-se da formação omnilateral, que permite compreender e se apropriar dos fundamentos científicos, éticos, estéticos, artísticos e tecnológicos do conhecimento (e não só das técnicas produtivas), que subjazem ao processo de trabalho, contribuindo para a formação integral e emancipação do homem.

É desta dimensão ontológica que Marx aponta o trabalho como um princípio educativo. Trata-se de um pressuposto ético-político de que todos os seres humanos são seres

da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. Socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, é fundamental para não criar indivíduos, ou grupos, que exploram e vivem do trabalho de outros. Na expressão de Antônio Gramsci, para não criar *mamíferos de luxo*. (FRIGOTTO, 2001, p. 41).

O trabalho docente, como todas as formas de trabalho, é resultado de um processo histórico que se materializa nas relações de produção e, mesmo contendo suas especificidades nas relações de produção capitalista, não foge a essa lógica alienante e contraditória, podendo ser ferramenta de reprodução e/ou emancipação. Para Saviani (2007, p. 21), o trabalho educativo “[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. O trabalho educativo é, portanto, a produção e reprodução do indivíduo humano e, ao mesmo tempo, a produção e reprodução do gênero humano. Tendo em vista a contradição presente no ato educativo, a função docente é vista aqui como exercício profissional e também humano. O trabalho produz, de maneira intencional, necessidades cada vez mais elevadas em si próprio e em seus alunos. Este entra em contato com o não cotidiano pelo ensino daquilo que de mais elevado tenha sido produzido pelo gênero no campo intelectual, não como um mero instrumento de adaptação, mas como condição imprescindível para a mudança.

A ANFOPE (2011) chama atenção para a ênfase no traba-

lho docente como base da formação e fonte dessa maneira nova de articular teoria/prática para tomar o trabalho como princípio educativo na formação profissional. Reformulam-se os estágios e a relação da universidade com a rede pública e a forma de organização do trabalho docente na escola, realçando-se a pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social. A vivência e a significação dessa forma de trabalho e a produção de conhecimento permitem a apreensão dos elementos do trabalho pedagógico na escola e das formas de construção do projeto pedagógico-curricular de responsabilidade do coletivo escolar.

O estágio visa à participação direta do estagiário em situações profissionais de sua área específica de trabalho, a fim de estabelecer correlações entre essas situações e o referencial teórico. O impacto de transição da vida acadêmica para a atividade profissional pode ser diminuído por meio de experiências de um trabalho sistematizado, crítico e participante. Deste modo é possível se deparar com diferentes tipos de estágio que retratam variadas concepções sobre as relações que o estagiário estabelece com as atividades práticas. Porém,

Quando entendermos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente, e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade de sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. (SAVIANI, 2005, p. 107).

A teoria não está desvinculada da prática, nem esta da teoria. Considerado, dessa maneira, o sentido do conhecimento desenvolvido em sala de aula é teórico-prático à medida que, para ensinar o professor, estabelece relações necessárias para desenvolver os conceitos. Deste modo, o conhecimento não acontece em um momento teórico e em outro prático. Ele é ao mesmo tempo teórico-prático, pois uma teoria é prática na medida em que se materializa, por meio de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.

Nesse sentido, entende-se ser necessário pensar a formação de professores e o estágio supervisionado, tendo como referência a epistemologia da práxis. Trata-se de um processo de compreensão-ação carregado de intencionalidade da própria consciência de sua ação. Mas, a ação, puramente consciente da ação, não realiza em si uma práxis. A consciência-práxis é aquela que age orientada por uma dada teoria e tem consciência de tal orientação. A separação de teoria e prática se constitui na negação da identidade humana. Quando se executa tal movimento, permite-se o retorno à negação do ser, isto é, ao se negar a indissociabilidade entre prática e teoria, nega-se, em seu interior, aquilo que tornou o ser humano possível: a atividade humana intencional, em que o sujeito se externaliza e se reconhece no objeto, ao mesmo tempo em que nega ser o objeto.

O estágio supervisionado na formação inicial, como um dos momentos de formação, requer ser pensado e construído a partir da centralidade do trabalho docente, como atividade práxis. Mas, lembrando que a atividade da práxis não é natural, requer elemen-

tos de intencionalidade, ação e reflexão, o que exige determinadas condições estruturais e de projeto de formação. O estágio supervisionado passa a ter função fundamental, que não é apenas levar os conhecimentos teóricos ao campo da prática, mas compreendê-los e elaborá-los, pensando e interferindo na realidade vivida pelo futuro professor. Para tanto, entende-se que se precisa considerar o trabalho como princípio educativo. Logo, o docente poderá organizar suas ações no processo de ensino, tendo como referência o trabalho, que é o centro da formação humana, ou seja, “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 2005, p. 13).

Dessa forma, o estágio supervisionado não pode ser pensado apenas a partir da ação prática do estagiário. Precisa, também, ser elaborado, considerando-se os condicionantes que essa ação traz em seu contexto. Entende-se como ação intencional no estágio supervisionado aquela que tem como referência o estudo e a pesquisa. Devem-se considerar o saber e o saber sobre o fazer, que necessitam estar integrados na formação dos alunos.

Requer-se também que os professores trabalhem com os futuros professores, sejam comprometidos com o que ensinam e a maneira como o fazem. Somente assim ter-se-ia a práxis como epistemologia, compreendendo-se, em um primeiro momento, que o estágio não é o momento de realizar a aplicação prática dos conhecimentos teóricos. As atividades do estágio supervisionado devem ser organizadas dialeticamente, ou seja, o saber e o saber sobre o fazer devem o tempo todo, e ao mesmo tempo, estar em constante comunicação.

Estudos da área da educação, como a investigação realizada

por Silva (2002, 2008), deixam evidente que a pesquisa é um componente necessário ao trabalho e à formação docente, pois está vinculada à natureza e à função de sua atividade. Desta forma, as pesquisas aqui indicadas revelam, inclusive pela contradição, uma possível aproximação entre as universidades e as escolas de educação básica. Uma proposição que se julga bastante pertinente é a ideia de que a relação universidade e escola ocorra também no tripé pesquisa-ensino-extensão. O projeto de formação deve prever a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Desse modo, garantir-se-á a qualidade da formação inicial, introduzindo-se os licenciandos nos processos investigativos do trabalho docente, tornando-os profissionais com autonomia.

Pressupondo-se a valorização desse tripé para a formação de professores, salienta-se a pesquisa como atividade central no trabalho do professor. Entende-se que se torna essencial o papel da pesquisa no exercício da função docente, uma vez que, para trabalhar com o conhecimento na formação omnilateral, não basta o acúmulo de conhecimentos ou informações, mas é preciso também ser capaz de produzir conhecimentos.

O exercício da pesquisa é uma qualidade eminentemente humana, desenvolvida na cultura e na história humana. Por meio da pesquisa, o ser humano criou instrumentos práticos e teóricos que lhe permitem agir e pensar de uma forma especial sobre a natureza e obter as respostas desejadas. A partir disso, também se mudaram as relações dos homens com a natureza, entre os homens e ainda com o próprio homem. Portanto, como práticas culturais e históricas, as pesquisas devem ser construídas e reconstruídas junto a cada indivíduo nos processos educacionais.

Entende-se que a pesquisa, via estágio supervisionado na

educação, pode ser considerada como uma forma possível de intervenção e mediação no processo da relação universidade e escola e de constituição da atividade práxis. Toma-se como referência a pesquisa no sentido estrito, ou seja, o processo de construir conhecimento, de se fazer ciente e fazer ciência. Significa o processo de construção/reconstrução dos conhecimentos da área para além daqueles disponíveis por meio de estudos anteriores, que transcendam o conhecimento estruturado sob a forma de senso comum, conduzindo a uma compreensão melhor da realidade. Busca-se, assim, uma pesquisa que possa contribuir para a práxis por apreender os conteúdos do fenômeno, preenche de mediações históricas concretas, que só podem ser reconhecidas à luz das abstrações do pensamento, isto é, do pensamento teórico, mas que devem se voltar à prática e transformá-la.

Reitera-se que esse não é um movimento natural e nem solitário, mas um processo coletivo que desencadeia uma elaboração crítica de si mesmo e da sociedade, com a finalidade de se obter a práxis. Ademais, também se considera que a pesquisa participante/ação dentro da abordagem crítica e/ou colaborativa, em parceria com a universidade, é uma possibilidade de formação e desenvolvimento daquela nas escolas. A comunidade escolar e os alunos/estagiários não são, portanto, meros sujeitos da pesquisa, mas pesquisadores parceiros de uma instituição que tem, como uma das suas funções, produzir o conhecimento e divulgá-lo. A universidade e a escola podem construir, juntas, espaço e lugar do tempo coletivo para pensar a realidade e transformá-la. Desta maneira, precisa-se pensar em práticas coletivas, como: professores formadores da educação básica, acolhidos pelas instituições formadoras em grupos de pesquisa, cursos e pesquisas colaborativas;

redes de pesquisa entre universidade e educação básica, ou seja, fortalecer os coletivos de professores nas escolas em processos de produção de conhecimentos sobre o trabalho com os estudantes.

O conhecimento da prática não se faz no sentido da aceitação pragmática da realidade dada, o que resultaria na execução alienada do ato educativo, mas associa-se à busca pela superação possível dos entraves interpostos à qualidade da educação pública. Constrói-se, deste modo, o verdadeiro sentido da práxis, como ação transformadora sustentada pelo conhecimento da realidade e reflexão, que pode superar o imobilismo e fortalecer o sentido histórico da ação educativa. Conjugam-se, portanto, a concepção de mundo, que transcende o imediatismo do presente, o conhecimento dos condicionantes sociais da educação e a ação dirigida à busca de alternativas concretas para o trabalho educativo, consolidando-se os processos de resistência no trabalho docente.

Há uma questão política: a importância dos aspectos estruturais. Todos os fatores e condições discutidos até aqui não têm sentido a não ser quando considerados dentro do contexto mais amplo em que se situam a licenciatura e a própria universidade, dentro do quadro geral da nossa sociedade. É particularmente importante lembrar, dentro desse quadro, a desvalorização do magistério como profissão e da própria educação em geral. As instituições formadoras de docentes têm de notar, nessa variedade, o ponto de partida para se formular suas propostas. Diferentemente de outras situações profissionais, o exercício da profissão de ensinar só é possível no quadro institucional da escola, que deve ser o centro das preocupações teóricas e das atividades práticas em cursos de formação de professores. (CURADO SILVA, 2014).

Algumas considerações

A epistemologia da práxis na formação de professores, especificamente no espaço curricular do estágio supervisionado, pode oportunizar a produção de conhecimentos do professor e fundamentar uma atividade prática-teórica intencional e objetivada, que traga autonomia e emancipação ao professor, tendo como referência o trabalho docente.

O professor que tem um trabalho imaterial exige a consciência do projeto educacional no qual está inserido e participa de sua elaboração para inclusive confrontar os demais projetos. A formação desse professor poderá garantir o direito da criança ao saber que a escola deve socializar, no sentido da emancipação humana. A docência é entendida aqui como uma ação que envolve mais que regência de classe, pois é o conhecimento de todas as instâncias que envolve o trabalho do professor.

Por fim, o estágio supervisionado é um espaço da práxis, na qual teoria e prática dialogam e se transformam. As experiências vivenciadas ali, mediadas pela intencionalidade, ação e reflexão sobre o fazer, permitem análise, críticas e rupturas com uma prática quiçá revolucionária.

Referências

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação-ANFOPE. *IX Encontro Nacional*. Documento Final. Brasília. 2011.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 20 jun. 2009.

_____. Parecer nº 09/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> . Acesso em: 20 jun. 2009.

_____. Parecer nº CNE/CP nº 28/2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://www.uems.br/proe/sec/Parecer%20CNE-CP%2028-2001.pdf> . Acesso em: 15 jun. 2009.

_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> . Acesso em: 15 jul. 2009.

_____. Parecer CNE/CES nº 15/2005, de 02 de fevereiro de 2005. Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf . Acesso em: 10 jul. 2009.

BRASIL. Parecer CNE/CP 009/2001, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.

_____. CNE. Resolução n. 1 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

_____. Parecer CNE/CP 2/2015, de 9 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, 2015.

_____. Resolução n. 2 de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior

(cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, 2015b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21028&Itemid=866. Acesso em: 04 jul. 2011.

CARR, Wilfrd e KEMMIS, Stephen. *Teoria crítica de la enseñanza: la investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Roca. 1988.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. de professores: a concepção oficial. *Revista Inter-ação*, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 1-54, jul./dez. 2002.

CURADO SILVA, Kátia A. P. Cordeiro da. *Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidades, entraves e possibilidades*. 2008. 292 p. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, UFG, Goiânia, 2008.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (Orgs.). *Avaliação de Políticas Públicas de Educação*. Brasília: Liber Livros, 2012, v. 1, p. 261-284.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

ELLIOT, J. Recolando a pesquisa-ação em seu lugar próprio e original. In: GERALDI, Corinta M.G., FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete M de A (orgs). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras-ALB, 1998.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. *O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios*. Campinas: Papyrus, 1996. 248 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (orgs.). *Teoria e Educação no Labirinto do Capital*. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

JAPIASSU, H. Ferreira. *Introdução ao Pensamento Epistemológico*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

KUENZER, Acacia Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade*. v.20 n.68 Campinas dez. 1999.

LIMA, M. S. L. *et al. A hora da prática: reflexões sobre o estágio*

supervisionado e ação docente. 4. ed. revisada e ampliada. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2004. (Coleção magister).

MARX, K; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. 7ª ed. São Paulo: Hucitec, 1989.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores – unidade, teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Séries saberes pedagógicos).

SANTOS, Renato Augusto dos; COSTA, Rosana Tósi da. A formação do licenciando em Pedagogia e o estágio supervisionado: construindo referencial de práxis educacional. Sevilha, 2008 Disponível em: <http://prometeo.us.es/idea/congreso/pdf%20comunicaciones/37.pdf>. Acesso em: ago. 2009.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 17. ed. revista. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

_____. *A pedagogia no Brasil*. História e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SHON, Donald. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de Professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

STENHOUSE, L. *la investigación como base de la enseñanza*. 2ed. Madri: Morata, 1987.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO COMO PRINCÍPIO ONTOLÓGICO E A CONSTITUIÇÃO DO SER SOCIAL DO PROFESSOR

Marcos Jerônimo Dias Junior

Sandra Valéria Limonta Rosa

Introdução

O texto apresenta uma reflexão sobre o estágio na formação de professoras e professores da Educação Básica, entendido como uma atividade que pode dialeticamente unificar formação e trabalho. Compreende-se este último como princípio ontológico da constituição do ser social do professor. Percebemos, portanto, que o estágio não é uma atividade educativa que prepara para o trabalho futuro, mas “é” trabalho e, como tal, possui caráter ontológico. Por ser realizada em circunstâncias e possuir particularidades que permitem processos contínuos de análise e síntese sobre o trabalho docente na realidade concreta das escolas, a atividade de estágio é a base do processo geral de desenvolvimento do ser social do professor.

O trabalho como princípio ontológico no processo de constituição da subjetividade humana

Ao olharmos a história da humanidade, percebemos que os indivíduos e a sociedade não são objetos essencialmente naturais, mas “seres sociais” e “humanidade socializada”, constituídos, dia-

leticamente, por meio de um conjunto de complexos categoriais¹. Este conjunto é produto das atividades sociais, construídas historicamente a partir do metabolismo do homem com a natureza pela mediação do trabalho – considerado, neste texto, como a atividade vital da essência e da existência dos seres humanos.

A gênese do ser enquanto ser humano e da sociedade como totalidade social foi instituída pelos atos de objetivações e apropriações dos indivíduos no decorrer da vida produtiva material e não material². O trabalho é processo histórico que estrutura as dinâmicas e relações econômicas e culturais, sendo, desta forma, a essência do desenvolvimento da subjetividade e da personalidade dos homens.

Assim, “[...] é por meio da elaboração do mundo objetivo que o homem se confirma, em primeiro lugar e efetivamente, como ser genérico. Essa produção é a sua vida genérica operativa” (MARX, 2010, p. 85). O indivíduo não nasce como ser humano, um ser pronto, determinado e acabado, ou que pode ser moldado de forma absoluta pelas relações externas, mas necessita huma-

1 Neste texto, o termo “categoria” é compreendido como uma forma de ser e de determinação de existência, produto da realidade concreta, apreendida como uma síntese de múltiplas determinações sociais e históricas complexas entre a unidade e a diversidade, o singular e o universal, a particularidade e a totalidade e a subjetividade e objetividade (MARX; ENGELS, 2007).

2 Segundo Saviani (2011, p. 12), com base em Marx, trabalho não material “[...] trata-se aqui das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção de saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação situa-se nessa categoria do trabalho não material”.

nizar-se por meio da produção material da vida social. Trata-se de um processo que se efetiva, articulado à totalidade social nas relações dialéticas entre apropriação da riqueza³ histórica do gênero e da individualidade humana e nas objetivações realizadas na realidade concreta.

O ser humano como ser genérico somente constitui sua subjetividade e se desenvolve potencialmente dentro das relações produtivas para além da adaptação singular e passiva nos meios naturais ou sociais. Nas condições históricas e materiais, possui a necessidade e a capacidade de apropriar, produzir, transformar, criar e modificar qualquer meio natural e atividade social. Conforme Marx (2010), o gênero é uma construção histórica e social, materializada nas relações concretas através da mediação do trabalho. É uma capacidade potencial de todos os seres, enquanto seres sociais, de apropriarem/objetivarem o próprio ser — a subjetividade — e os objetos que o constituem como produtos da atividade social. Constitui-se um processo de desenvolvimento ontológico que faz do objeto, do sujeito, da vida e das relações do ser social frutos da vontade e consciência humana.

Nesse sentido, a constituição da subjetividade, que coincide com o processo de humanização, é uma construção histórica, unidade entre o desenvolvimento do gênero e da individualidade, numa relação dialética entre o indivíduo e a sociedade, pois “[...] todo indivíduo vive sua vida como parte da história do gênero hu-

3 Abordamos esse termo na perspectiva marxista, ao contrário da forma burguesa de acúmulo de dinheiro, mas no sentido ontológico, como apropriação das objetivações materiais e espirituais mais desenvolvidas historicamente que possibilitam o desenvolvimento do gênero e da individualidade humana.

mano.” (DUARTE, 2013, p. 125). De acordo com as condições materiais e históricas, o ser humano é capaz de produzir, de maneira consciente, sua essência⁴ como ser genérico universal e reproduzir a existência no desenvolvimento da vida social, num processo contínuo de objetivações e apropriações, tendo como momento preponderante as ações produtivas.

E como tudo o que é natural tem de começar, assim também o homem tem como seu ato de gênese a *história*, que é, porém, para ele, uma [história] sabida e, por isso, enquanto ato de gênese com consciência, é ato de gênese que se suprassume. A história é a verdadeira história natural do homem. (MARX, 2010, p. 128).

O sentido natural/social da subjetividade humana é estabelecido na historicidade da vida social produtiva, dentro da relação entre o homem e a natureza, o indivíduo e a sociedade, o sujeito e o objeto, o particular e a totalidade. Em suma, “[...] o desenvolvimento das forças produtivas constitui simultaneamente um desenvolvimento para um patamar superior do homem, mesmo que isso, com muita frequência, ocorra em formas inumanas.” (LUKÁCS, 2012, p. 561). A formação da subjetividade no sentido da humanização, portanto, é uma realização em meio a uma síntese de múltiplas determinações constituídas historicamente pela própria humanidade.

4 Referimo-nos a este termo, desde uma perspectiva ontológica, como a caracterização real e concreta necessária do ser enquanto ser social presente na dimensão do gênero humano para o desenvolvimento da vida socioeconômica, na qual consideramos o trabalho o elemento preponderante da essência e existência humana. (LUKÁCS, 2013).

Em sua análise sobre a complexa questão da humanização, que envolve a relação entre essência e existência no desenvolvimento do ser enquanto ser social e a constituição da subjetividade humana, Lukács (2012) afirma que “[...] a essência mais concreta e complexa possui como ponto de partida a ontologia, do qual se pode obter através da abstração o conceito do ser, que, também, é primariamente ontológico” (p. 251). Deste modo, destacamos que a subjetividade humana somente pode ser realmente compreendida a partir da totalidade social e da historicidade, mediante a apreensão da gênese, da essência e existência humana, ou seja, por meio dos fundamentos científicos e filosóficos de uma determinada “ontologia”.

A ontologia, conforme Lukács (2012; 2013), é uma área da filosofia que, em sua etimologia, significa *onto* – ser e *logos* – conhecer, “conhecer o ser”. Como conceito filosófico, é uma “unidade sistemática de conceitos” e complexo categorial compreendido como “teoria do ser”, que traz consigo uma determinada concepção de história, realidade, indivíduo, sociedade e teoria do conhecimento. Nesta perspectiva, a ontologia materialista-histórica – na qual nos apoiamos para analisar e fundamentar, dentro das relações materiais e socioeconômicas, a gênese, o desenvolvimento e os desdobramentos da subjetividade humana – nasce com o início da constituição do próprio ser enquanto ser social.

Dessa maneira, compreender a subjetividade humana é apreender o movimento das contradições de forma dialética e as transformações e a estrutura do mundo objetivo que implicam o desenvolvimento histórico e processual do gênero e da individualidade humana no sentido da humanização. Referindo-se à concepção de realidade da ontologia materialista e histórica, Lukács (2012) res-

salta que, nessa concepção, “[...] a verdadeira realidade se apresenta em devir concreto; a gênese é a derivação ontológica de toda objetividade, que — sem esse pressuposto vivo — permaneceria incompreensível enquanto fixidez deformada” (p. 199). A gênese e o desenvolvimento da subjetividade, portanto, efetivam-se somente pelas apropriações e objetivações numa realidade real, contraditória e concreta de determinada sociedade composta por um modo de produção.

Com efeito ativamente atuante dentro da sociedade, reproduzindo-se dentro dela, o homem necessariamente é um ser unitário-complexo que reage ao concreto com a sua própria concretude, um ser que só em sua imaginação poderia ter propriedades de átomo, um ser cuja complexidade concreta é simultaneamente pressuposto e resultado de sua reprodução, de sua interação concreta com o seu meio ambiente concreto. (LUKÁCS, 2013, p. 283).

Quanto mais desenvolvidas e multififormes forem as relações econômicas e culturais da sociedade, mais necessária a atividade do ser humano nesta, já que os indivíduos, por meio de atos de apropriações e objetivações, são “entes objetivos ativos”. Melhor dizendo, eles constituem o todo e, ao mesmo tempo, são constituídos pela sociedade, processo no qual se cria e se desenvolve a realidade concreta, formando-os como sujeitos da práxis. Afirmamos nossa compreensão da práxis como uma categoria ontológica, entendida como ação transformadora consciente da prática social estabelecida na relação dialética entre teoria e prática.

O engendrar prático de um mundo objetivo, a elaboração da natureza inorgânica é a prova do homem enquanto um ser genérico consciente, isto é, um ser que se relaciona com o gênero enquanto sua própria essência ou se relaciona consigo enquanto ser genérico. É verdade que também o animal produz. Constrói para si um ninho, habitações, como a abelha, castor, formiga etc. No entanto, produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou sua cria; produz unilateralmente, enquanto o homem produz universalmente. Precisamente por isso, na elaboração do mundo objetivo é que o homem se confirma, em primeiro lugar e efetivamente, como ser genérico. (MARX, 2010, p. 85).

Essa produção e reprodução da vida social material e não material, que envolvem a constituição e formação da subjetividade – atividades nas quais se materializa a formação do gênero e da individualidade humana –, se efetivam a partir e por meio do elemento ontológico fundante e preponderante dos indivíduos enquanto seres sociais: o trabalho. Assim, uma compreensão ontológica do ser enquanto ser social na discussão sobre a subjetividade necessita do desvelamento do sentido ontológico do trabalho.

Conforme Marx (2010, p. 84), “[...]a vida produtiva é, porém, a vida genérica. É a vida engendrada de vida. No modo da atividade vital, encontra-se o caráter inteiro de umas espécies, seu caráter genérico; e a atividade consciente livre é o caráter genérico do homem”. A apropriação e objetivação pela mediação do trabalho são os princípios ontológicos primordiais de todo o processo de humanização, do desenvolvimento histórico das relações so-

ciais que constituem a sociedade e da formação da subjetividade humana.

Apoiamo-nos novamente em Marx (2010, p. 85), para quem “[...] o objeto do trabalho é, portanto, a *objetivação* da vida genérica do homem: quando o homem se duplica não apenas na consciência, intelectual[mente], mas operativa, efetiva[mente], contemplando-se, por isso, a si mesmo num criado mundo por ele”. Devemos aprofundar a análise ontológica sobre a constituição da formação da subjetividade humana e os desdobramentos da práxis social por meio do trabalho, como eixo central e atividade vital dos seres humanos. Engels (2009), referindo-se a este princípio ontológico fundamental do ser social, afirma:

O trabalho é a fonte de toda riqueza, afirmam os economistas. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem. (ENGELS, 2009, p. 4).

Desse modo, entendemos o trabalho, na perspectiva ontológica, como: a essência e a existência da vida social; a atividade criadora, construtora, formadora e realizadora, expressão da práxis humana; o elemento que transforma a natureza e produz valor⁵ aos objetos, constituindo os produtos materiais e não materiais e

5 Ressaltamos que nos baseamos na teoria do valor em Marx (2013). No limite do texto, não iremos aprofundar tal análise, mas destacamos, neste momento, o “valor” como um importante elemento ontológico.

a rede das relações sociais em determinando tempo e espaço histórico, como também os próprios seres humanos. (MARX, 2013).

De acordo com os fundamentos da denominada “ontologia materialista-histórica”, Lukács (2013, p. 83) destaca que “[...] o trabalho é um processo entre atividade humana e natureza: seus atos estão orientados para a transformação de objetos naturais em valores de uso”. A partir da base socioeconômica, o trabalho engendra a humanização, bem como a estrutura e a dinâmica dos desdobramentos da formação do gênero e da individualidade dos seres humanos – na relação do ser social com o objeto e na constituição da relação objetividade/subjetividade –, de acordo com as necessidades de fruição individual e coletiva.

A essência do processo de constituição e formação da subjetividade, portanto, é a atividade vital que produz a vida do homem e o transforma em ser histórico e social. Ainda segundo o autor, “[...] o trabalho é o modelo de toda práxis social.” (LUKÁCS, 2013, p. 47). Nota-se, portanto, que o ser se humaniza e constitui a formação da subjetividade na materialização das relações objetivas por meio do trabalho, “[...] agindo sobre a natureza externa e modificando-a, por meio desse movimento, ao mesmo tempo, sua própria natureza.” (MARX, 2013, p. 255). Neste processo, o ser humano humaniza a natureza externa a si e também sua própria subjetividade, com a finalidade consciente de realizar ações produtivas para reproduzir sua essência genérica e desenvolver a própria existência individual, ao contrário dos animais.

Resumindo: só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a

servir-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho. (ENGELS, 2009, p. 22).

O trabalho é essencial na formação do homem e na manutenção da vida social: “A essência do trabalho humano consiste no fato de que, em primeiro lugar, ele nasce em meio à luta pela existência e, em segundo lugar, todos os seus estágios são produtos de sua autoatividade.” (LUKÁCS, 2013, p. 43). Fica evidente, portanto, que é a partir do trabalho como eixo fundamental do processo de humanização que o ser social vai se caracterizando humanamente e constituindo a subjetividade. O modo que criamos o mundo espiritual e cultural, os significados e as formas como transmitimos tais significados.

Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. (MARX, 2013, p. 256).

Assim, a sociedade e a formação da subjetividade são ações recíprocas de autoprodução dos seres humanos pelo trabalho. Se-

gundo Duarte (2006), “[...] a dialética entre objetivação e apropriação constitui a própria dinâmica do trabalho e, na perspectiva marxista, o trabalho é a atividade fundamental com base na qual vai sendo constituída a realidade social” (p. 115). Onde existir relação socioeconômica em qualquer forma e tempo histórico haverá trabalho, exteriorização, práxis, objetivação, apropriação, internalização e prévia ideação — características ontológicas essenciais e específicas do gênero humano essenciais na formação da subjetividade.

O trabalho dá lugar a uma dupla transformação. Por um lado, o próprio ser humano que trabalha é transformado por seu trabalho; ele atua sobre a natureza exterior e modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza, desenvolve as potências que nela se encontram latentes e sujeita as forças da natureza a seu próprio domínio. Por outro lado, os objetos e as forças da natureza são transformados em meios de trabalho, em objetos de trabalho, em matérias-primas etc. (LUKÁCS, 2012, p. 286).

Nessa direção, o trabalho é um princípio educativo que contribui para a constituição e o desenvolvimento do ser social (GRAMSCI, 1991). A educação torna-se, na concepção ontológica, uma necessidade da e para a socialidade articulada ao processo de trabalho. Logo, emerge como forma humana de desenvolvimento, que pressupõe construções e autoconstruções para pôr em movimento a produção e a reprodução da realidade material e espiritual para a humanização, de acordo com os condicionantes históricos.

Em primeiro lugar, o trabalho e toda atividade social que, em última análise, parte dele e volta a desembocar, confronta todo homem com novas tarefas, cuja execução desperta nele novas capacidades; em segundo lugar, os produtos do trabalho satisfazem as necessidades humanas de uma maneira nova, que se afasta cada vez mais da satisfação biológica das necessidades, mas sem jamais dissociar-se totalmente dela; de fato, o trabalho e os produtos do trabalho introduzem na vida necessidades sempre novas e até ali desconhecidas e, com elas, novos modos de satisfazê-las. Em suma: tornando a reprodução da vida cada vez mais multiforme, cada vez mais complexa, distanciando-a cada vez mais da reprodução meramente biológica, eles transformam simultaneamente também os homens que efetuam a práxis, afastam-nos cada vez mais da reprodução meramente biológica de sua vida. (LUKÁCS, 2013, p. 291).

O trabalho, como princípio educativo, é uma prática social cuja finalidade é a formação dos indivíduos em seres sociais livres⁶ e universais e, portanto, é uma categoria que compõe o ser em seu “ser-propriadamente-assim concreto”. É, ainda, fundamento essencial da construção da socialidade, das relações materiais e culturais, do desenvolvimento do gênero e da individualidade

6 Seres livres advêm da concepção de liberdade de Marx, articulada ao trabalho e como produto da práxis humana. De acordo com as circunstâncias reais, significa romper com os aprisionamentos históricos e a possibilidade da apropriação do ser humano, das suas propriedades e capacidades do gênero, que possa dominar a natureza e orientar teleologicamente suas atividades na prática social. (DUARTE, 2013).

pelo processo de apropriação e objetivação. Na perspectiva ontológica, o trabalho é o ato educativo original que dá origem à educação como categoria social a ser desenvolvida pelos seres humanos. Como parte constitutiva da essência e existência do ser enquanto ser social, propicia o afastamento, cada vez maior e mais rapidamente, das barreiras naturais e contribui para o desenvolvimento e o enriquecimento do gênero e da individualidade humana na formação da subjetividade humana.

Por se materializar numa realidade composta por contradições, podemos considerar que o trabalho como princípio educativo potencialmente pode se configurar como um conjunto de circunstâncias, alternativas e possibilidades concretas. “Toda sociedade reivindica certa quantidade de conhecimentos, habilidades, comportamentos de seus membros. O conteúdo, o método, a duração etc. da educação, no sentido mais estrito, são as consequências das carências sociais daí surgidas.” (LUKÁCS, 2013, p. 177).

Com isso, queremos enfatizar que a constituição e a formação da subjetividade estão intrinsecamente articuladas ao trabalho como princípios educativos, e não são produtos somente da natureza nem determinadas de forma absoluta pela sociedade, mas sim uma elaboração consciente nas relações sociais, produtos da cultura, dos atos de objetivação historicamente acumulados e constituídos a cada ato social singular. Em síntese, o trabalho, como princípio educativo, colabora preponderantemente para a formação da subjetividade humana e é produto da práxis humana em meio a uma realidade complexa e contraditória.

A partir desse fundamento epistemológico – diferentemente do discurso atual, que vê o estágio como “preparação” para o enfrentamento da realidade concreta de trabalho nas escolas e que,

por isso mesmo, tem elevado o tom no sentido de que esta preparação comece o quanto antes e seja o mais “prática” possível—, nos posicionamos na contramão dessa concepção de estágio. Destacamos o potencial formativo desta atividade quando levada a efeito sua promissora possibilidade de ser uma atividade de trabalho que permite a síntese entre teoria e prática, tão necessária para o professor em processo de formação inicial. A possibilidade do “ir-e-vir”, que caracteriza no estágio o que aqui consideramos trabalho como princípio ontológico, do planejamento cuidadoso às práticas de ensino na escola e de volta para a reflexão teoricamente fundamentada do que foi realizado, é, para nós, a essência da atividade de estágio. Essa essência é o que pode levar a uma formação docente de qualidade.

A teoria em si – nesse como em qualquer outro caso – não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. (VÁZQUEZ, 1977, p. 206).

A atividade de estágio e a constituição do ser social do professor: problematizando a questão da identidade docente

A concepção do estágio como atividade de trabalho de caráter ontológico que buscamos apresentar acima é fundamental para

compreendermos como se constitui o ser social do professor, sua consciência e personalidade. A abordagem marxiana do trabalho como princípio ontológico que constitui a subjetividade humana, no caso do trabalho docente, se contrapõe à ideia de “identidade docente”, tal como esse conceito tem sido apresentado em pesquisas recentes que entendem a construção da identidade do professor a partir da perspectiva da epistemologia da prática.

Uma análise da identidade docente, fundamentada apenas no fazer cotidiano dos professores, desconsidera o docente como ser social, nega a totalidade social e enfatiza a dicotomia entre teoria e prática. Dissocia, também, o particular do universal, o produto do processo e o conteúdo da forma, impedindo a construção da dialética e o desvelamento das contradições que movem a realidade. Isso porque o indivíduo, antes de ser docente, é ser humano, um ser social que se constitui no movimento das contradições históricas da realidade concreta.

Uma alternativa impossível é o homem deixar de ser social e histórico; ele não seria homem absolutamente. Outra impossibilidade é deixar de ser também um animal, consequentemente submetido às condições dessa sua natureza orgânica (tal como a planta à sua natureza vegetal). Contudo (e por isso foi grifada a palavra “também”), não pode ser só animal (dada sua natureza social e histórica). Então, nem anjo, nem besta, o homem é homem, não como uma afirmação tautológica, mas como uma afirmação da materialidade da contínua e progressiva hominização do homem. (CIAMPA, 2001, p. 71).

Entendemos que a categoria trabalho, pautada na concepção ontológica de constituição do ser social, constrói a base para questões epistemológicas e gnosiológicas da realidade, dentre as quais destacamos a questão da identidade docente. Nessa leitura conjuntural, embasando-nos em Marx (2010) para explicitar que tal visão cria caminhos e possibilidades para a explicação da dialética essência/existência do ser social, da construção da humanidade e dos desdobramentos do contexto sócio-histórico da identidade docente.

Diferentes momentos históricos podem favorecer ou dificultar o desenvolvimento das possibilidades de humanização do homem, mas é certo que a continuidade desse movimento (concretização) constitui a substância do homem (o concreto, que em si é possibilidade e, pela contradição interna, desenvolve-se levando as diferenças a existirem, para serem superadas); aquela só deixará de existir se não mais existir nem história e nem humanidade. (CIAMPA, 2001, p. 68).

Dentro dessa análise de totalidade, a identidade docente é um processo em movimento, contraditório, histórico e articulado diretamente com as relações objetivas e materiais da realidade. Assim, a identidade docente se constitui a cada atividade produtora realizada no espaço e no tempo em que se vive. Esta não deve ser vista somente no e a partir do indivíduo como um bloco acabado, fechado e isolado, mas em uma reciprocidade e simultaneidade de “estar sendo” de maneira processual na própria realidade.

O homem deve ser compreendido como um processo, como um devir, porque se constitui como um ser por meio

das relações sociais e materiais, que estabelece relações essas que, além de serem humanas, são históricas, são estabelecidas durante todo o movimento de sua existência e não por um acaso, por um destino, por atuação de forças divinas. (CORRÊA, 2008, p. 47-48).

No processo de constituição da sociedade, em sua atual forma, o modo de produção capitalista se estrutura a partir de interesses antagônicos entre classes sociais – os burgueses proprietários dos meios de produção e os trabalhadores que possuem somente o que sobrou da sua maior riqueza, a força de trabalho. Para Marx e Engels (2000, p. 43), “As classes existem na constituição de uma prática e de uma representação social configurado-se como uma formação econômica, política, social e cultural”. Nesta conjuntura, a classe burguesa, ao deter de forma hegemônica a direção da estrutura da produção econômica e política, utilizou deste poder para a conservação e ampliação de seus interesses e concepções na construção de um projeto de mundo interessado.

São construídas, nesse contexto, implicações que provocaram mudanças na concepção e na execução da divisão social do trabalho. Na perspectiva de Marx e Engels (2000, p. 61), “[...] na sociedade burguesa, o trabalho vivo é apenas um meio para aumentar o trabalho acumulado”. A lógica econômica, política, social e cultural capitalista vai promovendo uma desconstrução da essência do trabalho, como processo de criação na relação entre homem e natureza, e estruturando uma nova organização: o trabalho alienado. Nessa nova configuração, o trabalho e o produto da atividade humana são desenvolvidos não para si, mas para o outro, e o ser social começa a não se reconhecer no processo e no

produto do seu trabalho, havendo um estranhamento do trabalhador com o objeto produzido na ação produtora. O trabalho, na estrutura do capital, é externo ao ser social, pois a força de trabalho do trabalhador fica à disposição do mercado, tornando-se também mercadoria.

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral. (MARX, 2010a, p. 80).

Logo, a estrutura sobre a qual se realiza o trabalho influenciará diretamente na constituição da identidade do ser social e, conseqüentemente, na identidade docente, particularidade analisada neste artigo. Diversos elementos, significados, funções e objetivos interessados foram sendo construídos a respeito dessa realidade, principalmente em relação à categoria trabalho. Na atualidade, a exploração do trabalho docente é cada vez mais violenta e arbitrária. A empregabilidade, a concorrência, a conservação do capital e a ampliação do lucro, baseado no hiperconsumismo, levam os trabalhadores a perderem cada vez mais o sentido e o significado do trabalho como criação e emancipação. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003).

As transformações impostas às forças produtivas pelo capital são também subjetivamente incorporadas pelos trabalhadores, pois não podemos nos esquecer de que há uma dialética fundamental entre pensar e agir, essência e existência, indivíduo e sociedade. Segundo Marx (2010a, p. 91), “No trabalhador existe, pois, subjetivamente, o fato de que o capital é o homem totalmente perdido de si, assim como existe, no capital, objetivamente, o fato de que o trabalho é o homem totalmente perdido de si”.

A constituição do indivíduo como ser social e da identidade docente passa a moldar-se de acordo com os ditames do capital e as constantes transformações nos modos de produzir a vida humana, mas, como nos ensina Lukács (2013), sem desaparecer a essência do ser social. Deste modo, observamos um contexto que infelizmente vem assumindo a cada momento histórico configurações de destruição da sociedade e, simultaneamente, da identidade docente. É preciso, entretanto, ressaltar que foram se constituindo também contradições que negam esta própria realidade, advindas principalmente da cisão entre capital e trabalho, realidade esta que nega o homem na sua capacidade de realização de trabalho, ou seja, na própria essência da constituição do ser social e da identidade docente.

O homem, por mais que seja indivíduo particular, é na mesma medida totalidade como ser social individual e a existência social é uma totalidade de exteriorização vital humana. A individualidade humana constitui-se no âmbito de uma totalidade, a realização do ser genérico, e essa realização passa amplamente pela capacidade de realização de trabalho do ser individual/social. (MASCARENHAS, 2002, p. 55).

Na totalidade estão impressas as possibilidades de mudança, transformação e construção contínua de novas realidades, com princípios tanto para a reprodução desse cenário como para a sua superação. Portanto, apreender as contradições é aprender a realidade e a identidade humana como movimentos históricos.

Na sociedade capitalista contemporânea, “neoideologias” são construídas com base no “velho” liberalismo burguês, com o intuito de garantir determinados interesses e manter os trabalhadores alienados. A ideologia dominante funciona como um instrumento de propagação, reprodução e conservação dos interesses da classe hegemônica, direcionado ao capital, utilizando-se de um conjunto de ideias e pensamentos acerca da realidade concreta.

O trabalho do professor se torna, no atual momento histórico, uma atividade central, pois a ação de seu trabalho trata, diretamente, da formação humana, com construção de ideias que possuem uma grande capacidade de influência na consciência das pessoas. Surge, então, a necessidade, por parte da classe dominante, de se formar estratégias para a manutenção de um tipo de professor que atenda aos seus interesses e, ao mesmo tempo, forneça educação o suficiente para que os indivíduos se adequem às novas formas de produção, principalmente aquelas formas baseadas na tecnologia. Shiroma e Evangelista (2003, p. 89) afirmam que: “Está em jogo a constituição de um novo tipo de professor, formado sobre novas bases e que serviria como ‘correia de transmissão’ na produção da nova mentalidade adequada aos interesses do capital nos novos tempos”.

Nesta perspectiva, o professor profissional seria aquele que experimentaria soluções, que demonstraria compromisso

com seu cliente, que atenderia com eficiência às demandas da instituição, que desenvolveria “motivação individual para o trabalho”, mas seria refratário à “mobilização de sua categoria”, de modo que se sentiria mais membro de determinada organização escolar e menos trabalhador de uma categoria profissional. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 92).

Essas ideias são constituídas a partir das apreensões das próprias contradições da realidade concreta, composta de discursos defendidos e transmitidos como verdades absolutas, pautadas em objetivos que caminham numa direção articulada a determinados fins. Para Marx e Engels (2007, p. 190), a ideologia “[...] derrota a história, dissolvendo-a em pensamentos, puros pensamentos, que nada são além de pensamentos e que, no final dos tempos, se confrontarão apenas com um exército de ideias”.

Essas narrativas têm o poder de escamotear o cenário opressor sobre a sociedade, a educação escolar e o trabalho docente, imposto pela contradição entre capital e trabalho. Na construção das ideologias, de acordo com Marx e Engels (2007, p. 406), “Todos os conflitos que os homens, por suas condições reais de vida, travam consigo mesmos ou com outrem aparecem como conflitos que os homens travam com representações acerca do viver do homem”. Uma das ideologias que podemos destacar como constituinte do ser social do professor é a justificativa de que a falta de qualidade da escola pública tem relação direta com a “falta de competência prática” dos professores para ensinar.

Nas últimas décadas, a educação pública vem passando por um período em que os professores se tornaram, no discurso da

ideologia liberal democrática burguesa, os principais percussores da baixa qualidade da educação, responsáveis por todas as mazelas que prejudicam as vidas dos seres humanos e o pleno desenvolvimento da sociedade. (CORRÊA, 2008).

Nesse universo abstrato trafegam professores e alunos, levados a acreditar que portar competências e habilidades seria suficiente para colocá-los em sintonia com o mercado de trabalho. Nesse quadro, a escola foi gradativamente responsabilizada pelos problemas sociais e os indivíduos culpabilizados por seu fracasso pessoal. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 88).

Essas rotulações direcionadas ao professor, para Shiroma e Evangelista (2003, p. 91), “[...] servem para lhe dar ciência de que estaria condenado a viver em eterna formação, lançando-o à condição de um quase-professor, que nunca estará preparado” (p. 91). Forma-se, nesta perspectiva, uma autculpa, tanto por parte do aluno quanto, principalmente, do professor, responsabilizado por todas as consequências negativas do âmbito escolar. Deste modo, provoca um sentimento de fracasso e incapacidade na ação do trabalho docente. “O aluno não chegaria a dominar a tecnologia, mas tomaria ciência de sua incapacidade de dominá-la, assumiria a responsabilidade por sua exclusão do mundo do trabalho”, nas palavras de Shiroma e Evangelista (2003, p. 90).

As ideologias levam o professor a uma não compreensão da realidade social, de seu reconhecimento enquanto classe, e colocam como impossível a possibilidade de construção de novos caminhos. O professor, ao mesmo tempo colocado pelo mercado

como objeto de grande importância, é desconstruído de sua identidade no processo de sua própria ação, proporcionando a negação da humanização e do processo de constituição da identidade docente como ser social. Desconstruir, desmistificar e desmascarar essas ideologias e seus mecanismos, no âmbito escolar, relacionados à constituição da identidade docente, é construir resistência e luta contra essa realidade imposta brutalmente aos seres humanos, especificamente ao professor.

Considerações finais

Percebe-se a centralidade do trabalho na discussão da identidade docente, relacionado diretamente às formas do capital, como nos descreve Corrêa (2008, p. 47): “[...] refuta-se a formação do trabalhador adaptado, adestrado, treinado, por tratar-se de uma mediação da educação voltada à sustentação de novas formas do capital que explora, expropria e aliena os homens”. A tendência dessa situação de desvalorização e precarização do trabalho do professor é resultado da construção de um individualismo, da culpabilização e de comportamentos controlados e predefinidos que provocam uma identidade desconhecida, fragmentada e esfacelada.

O fato de vivermos sob o capitalismo e a complexidade crescente da sociedade moderna impedem-nos de ser verdadeiramente sujeitos. A tendência geral do capitalismo é constituir o homem como mero suporte do capital, que o determina, negando-o enquanto homem, já que se torna algo coisificado (torna-se trabalhador-mercadoria e não trabalha

autonomamente; torna-se capitalista-propriedade do capital e não proprietário das coisas). (CIAMPA, 2001, p. 72).

Ao refletirmos criticamente sobre os sentidos da desconstrução da identidade docente, percebemos que surgem, nas contradições da própria realidade, novos sentidos e modos de agir, pois “[...] é pelo agir, fazer, que alguém se torna algo.” (CIAMPA, 2001, p. 64). Logo, podemos ver possibilidades de desconstrução de determinados significados da identidade docente na atualidade e, ao mesmo tempo, a necessidade de compreender a identidade docente como um processo em constante construção a partir da prática social. É nesse sentido que entendemos a importância (e a necessidade) ontológica do estágio como atividade de trabalho na formação dos professores da Educação Básica.

Trabalho é um elemento essencial na vida do indivíduo e na composição de sua identidade. A articulação entre identidade e trabalho é parte fundamental da inserção no mundo das relações sociais. O mundo concreto do trabalho constitui-se em uma mediação por excelência entre os mundos da individualidade e da coletividade. A inserção no mundo do trabalho confere valor social, reproduz o imaginário coletivo de valorização moral do trabalhador. Permite a aquisição de qualificações que são agregadas à identidade do trabalhador. (MASCARENHAS, 2002, p. 66).

As reflexões sobre o trabalho, como princípio ontológico, e sobre o estágio, na formação docente, como atividade de trabalho que constitui o ser social do professor, apresentadas neste texto,

visam contribuir para a construção de novos conhecimentos sobre a formação e o trabalho dos professores e da crítica permanente à concepção de formação e trabalho docente, na perspectiva da “epistemologia da prática”, das “pedagogias do aprender a aprender” e do “sacerdócio”, dentre outras concepções que vão nessa direção e que atualmente são hegemônicas.

Finalizamos este texto ressaltando, mais uma vez, a importância de relacionarmos a identidade docente à categoria trabalho como princípio ontológico, pois esta é a base para as questões epistemológicas, proporcionando uma melhor apreensão e superação da realidade atual da formação e do trabalho dos professores. Se é a base da constituição do ser social do professor, já está presente no estágio que aqui estamos também entendendo (e defendendo) como atividade de trabalho. Contudo, é um tipo de trabalho altamente privilegiado, pois o movimento da práxis, ação – reflexão – ação transformadora, é o próprio movimento do estágio e da sua essência, de acordo com Freitas (2010).

Referências

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: LANE, Silvia T. M. (Org.). *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 2001. p. 58-75.

CORRÊA, Vera. Ressignificar a profissão docente do professor trabalhador na sociedade capitalista: questões para debate. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro; D'ÁVILA, Cristina (Org.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o "aprender e aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana*. 4. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2006.

_____. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-*

crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2013.

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. São Paulo: Escala, 2009.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. *O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios*. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LUKÁCS, Gyorgy. *Para uma ontologia do ser social*. Vol. 1. São Paulo, SP: Boitempo, 2012.

_____. *Para uma ontologia do ser social*. Vol. 2. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. *Manuscritos econômicos filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2010a.

_____. *O capital*. Crítica da economia política. 27. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010b. (Livro 1, v.1, O processo de produção do capital).

_____. *O capital*. Crítica da economia política. (Livro I). São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *O manifesto do partido comunista*. São Paulo: Martin Claret, 2000.

_____. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MASCARENHAS, Angela Cristina Belém. *O trabalho e a identidade política da classe trabalhadora*. Goiânia: Alternativa, 2002.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DPA, 2003.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL À FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ESTÁGIO E PIBID EM QUESTÃO

Miriam Fábria Alves

Jaqueline Araújo Civardi

Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar

Introdução

Este texto propõe uma reflexão sobre a relação teoria e prática na formação inicial de professores no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e do estágio curricular obrigatório, buscando compreender suas possíveis contribuições para romper velhas dicotomias no processo formativo desses profissionais.

O discurso de supervalorização da prática vem ganhando destaque, de forma mais acentuada a partir dos anos 2000, quando as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para Formação de Professores focalizaram esse aspecto, além de instituir a Prática como Componente Curricular (PCC) no bojo de ações de supervalorização da praticidade nas ações docentes. Esse esforço, de fazer com que os cursos de formação inicial pudessem contribuir para a *formação prática* dos professores, foi também um dos argumentos utilizados para a criação do Pibid em 2007, que buscava promover a inserção dos licenciandos na realidade da escola ampliando assim o seu conhecimento do mundo do trabalho.

O estágio, por sua vez, sempre foi apresentado como campo privilegiado para estudos e primeiras experiências do trabalho do-

cente e práticas institucionais. Espaço propício para reflexão e problematização do processo ensino-aprendizagem, da realidade escolar, educacional, profissional, carreira, condições de trabalho, dentre outros aspectos inerentes à construção identitária do professor.

Na busca por problematizar a relação entre teoria e prática na formação docente, neste texto apresentaremos alguns elementos da formação inicial de professores que conduzem o discurso da prática como solução para os problemas da formação, seguida pela discussão do papel do Pibid e do estágio no bojo desta temática. No contexto do Pibid, foram utilizados, ainda, os dados de um questionário elaborado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e enviado aos envolvidos neste programa: os professores e os estudantes das universidades (coordenadores institucionais, coordenadores de gestão, coordenadores de área e licenciandos bolsistas) e os professores da educação básica (supervisores)¹.

A formação inicial de professores e o discurso da prática como solução para os problemas da formação

Os cursos de formação de professores, historicamente, têm

1 De acordo com a Capes, "Relevantes instrumentos utilizados para esse levantamento foram os formulários preenchidos pelos membros do programa e enviados por meio do *Google Drive*. Foram dois formulários encaminhados: um para os coordenadores institucionais e de gestão (formulário 1) e o outro para os coordenadores de área, supervisores e bolsistas de iniciação à docência (formulário 2). As respostas a esses formulários foram analisadas pela Coordenação-Geral do programa, como, também, por consultores externos contratados em 2013 com esta finalidade". (BRASIL, 2013).

sido alvos de discursos que buscam responsabilizá-los pela *má formação* dos licenciados que atuam na educação básica e, conseqüentemente, pela falta de qualidade da educação. Dentre outros aspectos, a discursividade recorrente enfatiza o fato de os professores não saberem ensinar, de os cursos de formação inicial serem muito teóricos ou ensinarem apenas conteúdos programáticos. Tais discursos ganham visibilidade mais expressiva em momentos em que são divulgados os resultados das avaliações em larga escala, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), mas também quando as redes estaduais ou municipais de educação pretendem realizar alguma reforma educacional.

Essa conduta de propagar uma possível *má formação* dos professores não é novidade no cenário educacional. O século XIX, por exemplo, caracterizou-se como um período histórico em que havia uma prática de acusar, em discursos governamentais, os professores de não terem a formação necessária para sua atuação. Valdez e Alves (2012, p. 114), estudando tais discursos, reiteram esta assertiva:

Além do papel redentor delegado a essa categoria profissional um dos destaques que caracterizou o Império foi a expressiva crítica dirigida aos mestres, pois a estes era atribuída a pesada responsabilidade do infortúnio e da situação caótica que caracterizava a instrução, sobretudo a primária.

Essa elocução que, por um lado, até hoje atribui ao docente um papel redentor da sociedade brasileira e, por outro, o culpabi-

liza pelo fracasso da formação escolar ganhou nuances e chegou ao final do século XX com novos contornos, trazendo a exigência de formação inicial em nível superior, regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996. O que ela revela em relação à formação dos professores frente aos desafios da realidade brasileira atual? O que ela traz como perspectiva a ser ensinada nos cursos de formação docente? Como o documento posiciona-se em relação ao debate teoria *versus* prática?

A LDB estabeleceu que a formação dos docentes para atuar na educação básica deve ser realizada em nível superior, em cursos de licenciaturas, graduação plena e deve ter como fundamento “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”. (BRASIL, 1996)². Nessa mesma direção, a prática assume centralidade nas diretrizes para formação de professores aprovadas no começo dos anos 2000. Essas diretrizes foram publicadas por meio do Parecer CNE/CP nº 009/2001 e da Resolução CNE/CP nº 001/2002.

O Parecer afirma que uma das dificuldades para que o Brasil supere os desafios educacionais seria a superação do “preparo inadequado dos professores cuja formação, de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional”, por meio de diretrizes que fomentam “revisão criativa dos modelos hoje em vigor” com vistas, dentre outros elementos, a “dar relevo à docência como base da formação, relacionando teoria e prática”. (BRASIL, 2001, p. 4-5). O mesmo documento reafirma, também, que os cursos de formação identificam a prática como estágio, em mo-

2 A reformulação da lei, em 2009, ampliou o texto para a seguinte redação “a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço”. (BRASIL, 2009)

mento final do curso, sob a responsabilidade desse componente curricular. Assim,

A formação de professores fica, geralmente, restrita à sua preparação para a regência de classe, não tratando das demais dimensões da atuação profissional como sua participação no projeto educativo da escola, seu relacionamento com alunos e com a comunidade. Ficam ausentes também, frequentemente, as discussões sobre as temáticas relacionadas mais propriamente ao sistema educacional e à atuação dos professores, restringindo a vivência de natureza profissional. (BRASIL, 2001, p. 22).

Para resolver essa dicotomia, o Parecer apresenta uma perspectiva de prática, como simetria invertida, ou seja, que a formação do professor considere a necessidade de que o "futuro professor experiencie, como aluno, durante todo o processo de formação, as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende venham a ser concretizados nas suas práticas pedagógicas". (BRASIL, 2001, p. 30-31).

Essas questões foram materializadas na Resolução CNE/CP nº 001/2002 definindo que a "prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso". Nessa perspectiva, "a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor" (BRASIL, 2002a). Como essa concepção de prática foi inserida na organização curricular dos cursos de formação de professores, a Resolução CNE/CP 002/2002 determinou que a carga horária dos cursos deveria totalizar 2.800

horas, sendo 400 horas destinadas à “prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso”. (BRASIL, 2002b).

No que tange ao estágio, essas normativas determinam uma carga horária de 400 horas a ser cumprida a partir da segunda metade do curso, ou seja, não devendo ser cumprida apenas no último ano do curso quando, em larga medida, seria ofertada a formação pedagógica, dissociando a formação da área de conhecimento com os saberes pedagógicos. O respeito ao "regime de colaboração entre os sistemas de ensino" pauta a realização do estágio, bem como as atividades realizadas na escola-campo deverão ser avaliadas em conjunto com a instituição formadora. (BRASIL, 2002a).

Esse corpus documental foi alvo do debate intenso por parte de vários estudiosos que, dentre outros aspectos, enfocaram a matriz de competências como basilar para a formação, bem como a centralidade da prática e sua concepção nas diretrizes de formação de professores. No bojo desta discussão, Freitas (2002, p. 147) apresenta uma reflexão importante sobre as consequências da prática em um processo formativo docente. A autora afirma que

as atuais políticas para a graduação e também para a pós-graduação pretendem gradativamente retirar a formação de professores da formação científica e acadêmica própria do campo da educação, localizando-a em um novo “campo” de conhecimento: da “epistemologia da prática”, no campo das práticas educativas ou da práxis.

Os documentos posteriores a esse período supracitado, como o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 - Lei nº 13.005/2014 e a Resolução CNE/CP nº 002/2015, que versam so-

bre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e a formação continuada, reforçam a necessidade de formação específica de nível superior ao profissional da educação e a articulação ao longo de todo o curso da dimensão teórico-prática, ampliando a carga horária mínima da licenciatura para 3.200 horas. A resolução mantém as PCC e o estágio como nas resoluções anteriores, mas intensifica a necessidade de existir uma relação teoria-prática no ensino, na pesquisa e como extensão durante toda a graduação.

Nesse cenário, podemos localizar o estágio curricular dos cursos de licenciatura como lócus de indissociabilidade entre teoria e prática? Cabem ao estágio e ao Pibid serem os espaços que agregam os elementos teóricos à prática docente?

O estágio como espaço de convergência da relação entre teoria e prática na formação inicial docente

Como o estágio tem sido abundantemente discutido na literatura, há compreensões dele como “campo de conhecimento que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender” (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 29), como instrumento pedagógico “conectivo” cuja função é articular a teoria e a prática (LIMA, 2012), como atividade “teórica instrumentalizadora da práxis docente” (PIMENTA; LIMA, 2011), como corpo de conhecimento articulado ao processo investigativo voltado a uma formação docente que leve ao desenvolvimento de uma autonomia intelectual e profissional constitutiva da identidade do docente. (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015; LIMA, 2012; PIMENTA; LIMA, 2011).

No que tange à normatização do estágio, a Lei n. 11. 788, de 25 de setembro de 2008, em seu artigo 1º afirma que:

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. (BRASIL, 2008).

A Resolução CNE/CP nº 002, de 1º de julho de 2015, citada anteriormente, define que o “estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (BRASIL, 2015), devendo-lhe ser destinadas 400 horas para a sua execução.

Na prática do cotidiano de muitos cursos de licenciaturas, o estágio se depara com uma série de dificuldades operacionais e preconceitos que o coloca mais como um elemento obrigatório do que formativo em diversos currículos.

É paradigmática a situação do estágio no contexto atual dos cursos de formação. Se, por um lado, há uma defesa de que o estágio é formativo, podendo promover a reflexão, gerar conhecimento, promover transformações didático-pedagógicas, corroborar o desenvolvimento profissional e a constituição da identidade docente, potencializar a compreensão epistemológica-metodológica-teórica/prática de contextos educacionais e organizacionais do espaço de trabalho do professor; por outro lado, muitas práticas

institucionais esbarram em obstáculos, no sentido de fomentar ações transformadoras que levem ao desenvolvimento profissional docente para atuar na realidade educacional contemporânea.

Apesar desses enfrentamentos, parece haver uma sensibilização e experiências de articulação das práticas institucionais escolares e acadêmicas no âmbito do estágio. A articulação entre o estágio e a pesquisa, com fins a formar o professor-pesquisador, tem ganhado ênfase na literatura, na legislação e em diversos currículos de formação de professores e nos debates sobre formação de professores. E nesse sentido:

O Estágio nos cursos de formação de professores tem sido desenvolvido como o momento de operacionalização do exercício da unidade prática-teoria-prática, numa busca para atingir a práxis, como possibilidade de interferência radical no processo educativo por meio do ensino. (GHE-DIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 37-38).

O estágio pensado a partir do contorno articulativo com a pesquisa pode potencializar a ampliação formativa do professor, visto que propicia ao futuro docente a possibilidade de deixar de ser um mero executor de conhecimentos técnicos, normativos e científicos, para ser um profissional que problematiza, reflete, planeja, executa, avalia e propõe transformações. Nessa perspectiva, a relação dialética entre prática e teoria configura-se como uma unidade de retroalimentação que move e provoca mudanças.

Dessa forma, entendemos que, a despeito de todos os enfrentamentos com os quais o estágio se depara, ele é um dos meios mais profícuos que os cursos de licenciaturas têm em corroborar

a aprendizagem da profissão docente e, como bem pontua Lima (2012, p. 92), “como espaço de mediação reflexiva entre Universidade, a escola e a sociedade.” Constitui-se, pois, como “um fenômeno de influências recíprocas, no qual tanto os estagiários quanto os sujeitos envolvidos no contexto da instituição aprendem e ensinam sobre a profissão docente, bem como podem construir saberes decorrentes desse processo perceptivo.” (LIMA, 2012, p. 93).

Atividades similares no que tange à aproximação do estagiário com as escolas de educação básica e de implementação de ações que conjuguem esforços teórico-práticos na atuação profissional do futuro professor podem, também, ser encontrados no Pibid - programa que será discutido na próxima seção.

Os contextos de criação e implementação do Pibid

A criação do Pibid, se deu sob a orientação das diretrizes para formação de professores do início dos anos 2000, mas também no contexto de implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007. De acordo com esse documento, os baixos índices da educação brasileira, aferidos nas avaliações de larga escala, indicavam a necessidade urgente de se investir na formação inicial e continuada dos professores. Nesse cenário, o Pibid foi apresentado como uma ação governamental vinculado à Capes para responder à problemática da formação dos professores, especialmente, nas áreas de Física, Química, Biologia e Matemática, e foi ampliando sua atuação tornando-se partícipe da formação inicial e continuada de professores da educação básica³.

3 Isso se deve à criação de duas novas diretorias na época: a Diretoria de Educação Presencial (DEB) e a Diretoria de Educação a Distância (DED),

Em 2010, o Pibid passou por um processo de reorganização, mas manteve a finalidade de “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira”. (BRASIL, 2010). O programa triangula uma ação formativa que prevê a parceria entre: Capes (responsável por fomentar as iniciativas do Pibid por intermédio da Diretoria de Educação Básica Presencial); as instituições de ensino superior (IES) públicas comunitárias, confessionais e filantrópicas e privadas sem fins lucrativos (responsáveis por elaborar um projeto de formação docente em nível institucional e desenvolver as ações formativas em colaboração com os docentes das escolas públicas) e as escolas públicas de educação básica.

Nesse sentido, o programa propõe:

- I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II – contribuir para a valorização do magistério;
- III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas

reformulada em 2012 para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DFPED, que assumiu vários programas destinados à formação inicial e continuada dos professores, dentre eles o Pibid.

identificados no processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2010)

Para a execução do Pibid, constituiu-se uma equipe composta por: coordenadores institucional e de gestão dos processos educacionais (docentes responsáveis pela coordenação do projeto no âmbito da IES), coordenadores das áreas (docentes das IES responsáveis pela coordenação e desenvolvimento dos subprojetos, nas áreas de conhecimento que participam do programa), supervisores (docentes das escolas públicas onde a prática se desenvolve, designados para acompanhar os bolsistas de iniciação à docência) e os bolsistas de iniciação à docência (estudantes de diferentes cursos de licenciaturas com subprojetos aprovados no âmbito do projeto institucional). (BRASIL, 2010).

Assim, o programa pode ser encarado como um espaço que incentiva o aperfeiçoamento e valoriza os cursos de licenciatura e a formação dos professores da educação básica, possibilitando a integração entre o ensino superior e a educação básica. Essa integração acontece por meio da concessão de bolsas a professores e estudantes dos cursos de licenciaturas e das escolas, que participam dos projetos elaborados pela IES em parceria com as instituições de educação básica da rede pública, criando condições ao estudante de iniciar seu contato com as escolas desde o início de sua formação acadêmica e aos docentes uma formação continuada.

Em se tratando mais especificamente da formação inicial dos futuros professores para atuar na educação básica, o Pibid pode possibilitar distintas experiências didático-pedagógicas, investigativas, dialógicas e de construção participativa e coletiva, viabilizadas pela articulação entre princípios teóricos e práticos,

contando com a orientação de um docente da IES e supervisão do professor na escola pública.

Nesse sentido, a Capes subvenciona e incentiva a participação dos profissionais do magistério da educação básica ao torná-lo coformador do processo de formação dos futuros professores, mas também ao proporcionar novas experiências às suas práticas docentes, buscando superação dos problemas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem.

Levando-se em consideração o escopo original da proposta deste programa⁴, os coordenadores institucionais⁵ indicam que “o Pibid tem sido uma importante política pública com alto potencial de melhoramento dos cursos de licenciatura, justamente por inserir a formação no interior da escola”. Para esses coordenadores, as escolas têm se beneficiado com a presença dos bolsistas “quer pela mobilização de diferentes atividades que problematizam a formação docente a partir de questões pertinentes à escola, quer pelo estreitamento da relação teoria e prática”. (BRASIL, 2013, p. 54).

Entre os aspectos positivos apontados pelos coordenadores, destacam-se os benefícios que o programa trouxe para os labora-

4 A condição do Pibid como um programa de governo levanta questionamentos quanto à fragilidade de sua permanência ou mesmo de seu crescimento, visto que não se materializa como uma política do Estado brasileiro, podendo, a qualquer momento, ser “esquecido” ou simplesmente deixar de existir o que impedirá uma avaliação mais aprofundada de seus impactos na qualidade da educação e também nas instituições formativas.

5 Com base nos formulários encaminhados aos Coordenadores Institucionais e de Gestão, a DEB recebeu 356 formulários respondidos por coordenadores institucionais, 325 reconheceram e destacaram os impactos positivos do Pibid nas escolas participantes do programa. O resultado dessa avaliação pode ser encontrado no Relatório de Gestão da Capes de 2013.

tórios de ciências, informática, biblioteca e os demais espaços escolares que foram melhor aproveitados e utilizados pelos bolsistas do programa dentro da escola. Também é ressaltada a formação do aluno/bolsista do Pibid que, ao vivenciar o cotidiano escolar, pode aprender a lidar com a realidade diversa desse ambiente, especialmente aos fatores ligados à infraestrutura de cada escola, às condições dos equipamentos e recursos didáticos e à vivência do tempo escolar. (BRASIL, 2013).

Segundo o relatório, os impactos causados dentro dos cursos de licenciaturas nas instituições de ensino superior (IES), nas quais o programa está presente, foram significativos, visto que a oportunidade de adquirir conhecimentos próprios da docência ao ir ao seu campo de atuação profissional proporciona aos alunos a articulação entre teoria-prática, deixando-os mais críticos e aptos a debates em torno dos projetos e metodologias pedagógicas. Uma questão importante que também foi analisada e que mostrou dados positivos diz respeito ao alcance do objetivo do programa com relação à valorização da licenciatura plena e da carreira de professor, mostrando como o Pibid tem atuado para reduzir a evasão nos cursos de licenciatura e contribuído para a fixação dos alunos nesses cursos.

De acordo com Gatti et al. (2014, p. 26), os coordenadores de áreas destacaram seis temas que dizem sobre a importância do Pibid para a instituição e para as licenciaturas:

- a. valorização das licenciaturas e da profissão docente;
- b. revitalização das licenciaturas;
- c. efeitos colaterais dentro do curso e da instituição;
- d. contribuição formativa aos docentes da IES e à pesquisa educacional e didática;

- e. estímulo e favorecimento ao trabalho coletivo e/ou à interdisciplinaridade;
- f. retroalimentação dos participantes pelos impactos nas escolas.

Esses elementos indicam um papel importante do programa no interior das instituições formadoras, no que tange ao papel das licenciaturas no contexto de formação dos profissionais das universidades.

A despeito desses aspectos e contribuição do Pibid ao processo formativo docente, o programa enfrenta obstáculos, conforme aponta Civardi (2015, p. 61-62):

falta de maior clareza sobre os papéis e a relação entre o supervisor e o coordenador de área no processo de formação dos bolsistas de iniciação à docência; [...].

pouca familiaridade por parte de alguns supervisores e bolsistas de iniciação à docência com os objetivos dos subprojetos nos quais estão inseridos; [...].

organização de uma melhor logística para reunir os grupos com um grande quantitativo de bolsistas de iniciação à docência e supervisores de diferentes escolas; [...].

dificuldade de adaptar ações não previstas nos subprojetos iniciais devido às orientações quanto ao processo de remanejamento de rubricas. [...].

Desses, o primeiro obstáculo tem sido um forte desafio no contexto do programa, por diversas razões. Entretanto, destacaremos uma em especial, isto é, as representações sociais ou

concepções que se tem sobre o formador, o supervisor, a escola, a universidade e a natureza do trabalho de cada um desses atores no processo de formação dos futuros profissionais.

A escola tem sido, historicamente, tratada pelas IES como campo de pesquisa e de estágio, centrada em uma relação hierárquica, em parte devido ao capital cultural e científico produzido no âmbito da universidade que lhe confere *status* e poder simbólico, que a coloca em uma situação privilegiada no processo formativo. Em contrapartida, a escola vê com certa reticência o papel da universidade, que, não raramente, lhe atribui a responsabilidade de não conseguir formar profissionais com experiência e prática para enfrentar os problemas pertinentes ao ambiente educacional. Como consequência disso, muitas equipes do Pibid têm sentido dificuldades em compreender e mesmo propor ações que deem maior protagonismo ao supervisor como coformador dos futuros professores.

Não obstante, várias equipes no contexto do programa buscam desenvolver propostas e experiências que superem não só os problemas anteriormente mencionados, mas também as dicotomias entre teoria e prática, vivenciadas nos cursos de licenciaturas que, em sua maioria, optam por organizações curriculares que privilegiam os saberes específicos de cada área, em detrimento da preocupação com a inserção do profissional em seu futuro campo de trabalho. Na avaliação feita pelos coordenadores de área, percebe-se como essa questão se materializa:

Também é expressivo o julgamento de que o programa contribui para uma formação profissional mais qualificada nas licenciaturas e para articular a teoria com a prática.

Outros aspectos de destaque nas respostas dos CA no que se refere à contribuição para a formação dos futuros professores é o fato de o programa estimular os Licenciandos a buscar soluções, planejar e desenvolver atividades de ensino e de pesquisa relativa ao ensino e à escola, bem como contribuir para a valorização da docência por parte dos estudantes. São aspectos também destacados no conjunto de respostas dos CA de todas as cinco regiões. (GATTI et al., 2014, p. 27).

Essa avaliação sinaliza para uma prática positiva de articulação entre as instituições formadoras e as escolas de educação básica, o que incide no projeto formativo de ambas. Nesse aspecto, pode-se afirmar que o formato do programa pode contribuir para modificar a cisão entre teoria e prática na formação dos professores.

Por último, convém ressaltar a necessidade premente de que a formação dos professores e seu *métier* possam efetivamente ser valorizados pelo Estado brasileiro, com políticas efetivas que possam fazer jus ao discurso corrente de importância da educação para o país.

A relação teoria e prática como elemento balizador da formação de professores

No modelo de formação implícito nas políticas neoliberais, verificamos uma separação entre teoria e prática, sendo que a prática se limita ao espaço de aplicação de conhecimentos teóricos. Isso se materializa quando vislumbramos propostas de ensino e de currículo que são construídos e impostos como atividades di-

rigidas para alcançar resultados ou produtos pré-determinados, com índices de aprovação ou de classificação escolar. (CONTRE-RAS, 2012).

A dissociação entre a fundamentação teórica e sua relação com o contexto do trabalho docente não oferece aos professores meios para lidar com a realidade concreta presentes nas salas de aula, visto que as contradições, dilemas e incertezas do processo educativo não podem ser resolvidos mediante a simples aplicação de técnicas ou imposição de regras e métodos.

Autores como Shiroma e Evangelista (2004), Libâneo (2012), dentre outros, salientam que aliar o trabalho docente à produção de resultados quantitativos, ao treinamento, às avaliações de larga escala e demais ações do gênero marcam uma capacitação meramente instrumental. Esse tipo de (de)formação contribui para a desprofissionalização, desintelectualização e a exclusão do magistério como profissão.

Nesse contexto, os professores precisam ser formados criticamente para pensar a escola e o seu papel educativo, resultando em processos de ensino nos quais o aluno não reproduza simplesmente o que foi aprendido, não implicando no ônus da ampliação da exclusão escolar e social. Autores como Maués (2003), Libâneo (2013) e outros pesquisadores elencam alguns princípios essenciais a fim de nortear a formação de professores: docentes como sujeitos intelectuais, de ação intencional e não como beneficiários; educação como processo a longo prazo e de continuidade entre os governos; articulação entre a formação inicial e a continuada; relação de indissociabilidade entre a teoria e a prática; sistema nacional de educação unificado e atendendo à diversidade de nossos contextos sócio-históricos, bem como densidade teórica ao longo de toda a formação desse profissional.

Isso porque a segregação entre a teoria e a prática culmina em dissociação de trabalho intelectual e manual, o que é inconsistente à profissão do professor. Além disso, esta conduta leva à precarização do trabalho docente, pois ampliam as possibilidades de reprodução do capital, já que aprofunda a divisão entre capital e força de trabalho. Assim como o trabalho docente pode se tornar fragmentado com a dissociação entre teoria e prática, também se verifica que a atividade intelectual (conhecimento científico-teórico) e material (fazer e saber prático) cabem a indivíduos distintos, possibilitando meios de imputar a competitividade e a hierarquização de um trabalho eminentemente intelectual, centrado na práxis e no coletivo.

Ao retomar as exposições sobre o estágio curricular para os cursos de licenciatura e o Pibid, podemos perceber que a discursividade tratada no início deste texto, que culpabiliza o professor ou atribui ao seu trabalho caráter redentor da educação, acaba legitimando uma formação pragmática e praticista que desvaloriza a teoria. Romper com essa discursividade implica em oferecer aos futuros professores uma formação não *apenas* centrada na prática, mas que assegure a dialética entre teoria e prática que marca a ação pedagógica. Assim, a implementação de uma proposta que articule teoria e prática garante ao docente meios de compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais. Reiteramos que o estágio tem sido um espaço privilegiado para essa articulação, em especial, por permitir um diálogo mais próximo e cotidiano com as escolas de educação básica e suas dinâmicas.

Importa ressaltar que o Pibid tem sofrido, desde 2014, intensos cortes orçamentários e mesmo tentativas de mudanças em

sua concepção original de formação docente, o que tem impactado suas ações e mesmo a sobrevivência de vários subprojetos. Nesse sentido, os cortes financeiros, por meio do cancelamento de bolsas ou o não repasse de recursos-custeio para sua execução, impõem uma existência condicionada às incertezas do governo federal, o que tem provocado uma intensa luta por parte do Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Forpibid) e dos bolsistas do programa pela sua manutenção.

Nessa realidade, as avaliações do Pibid revelam sua importância para a formação dos novos licenciados e para a relação entre as instituições formadoras e as escolas de educação básica, assumindo pouca relevância para a pauta governamental. Destacamos que a continuidade do Pibid está em um ponto de inflexão que poderá relegá-lo a mais um dos muitos programas que esse país implementou para a formação de professores e que pode vir a ser abandonado pelo caminho se a educação pública e os docentes não forem efetivamente valorizados no exercício de sua profissão.

Considerações finais

Ao iniciarmos esta discussão, tínhamos como propósito desenvolver uma reflexão sobre a relação teoria e prática na formação inicial de professores no contexto do Pibid e do estágio curricular obrigatório e compreender suas possíveis contribuições para o processo formativo desses profissionais rompendo velhas dicotomias entre teoria e prática.

Ao longo do texto, procuramos defender a ideia de que compreendemos que o processo formativo de um professor intelectual

crítico faz-se por meio da indissociabilidade entre teoria e prática, critério fundamental para sua atuação frente aos complexos desafios da docência nos tempos atuais.

E sinalizamos ademais que, apesar dos enfrentamentos políticos, educacionais e organizacionais, tanto o estágio curricular obrigatório quanto o Pibid são campos férteis para a articulação entre os fazeres pedagógico e científico, nos quais a unidade entre prática e teoria se faz presente, sendo combustível uma da outra devido a sua indissociabilidade.

Referências

ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. Centralidade do estágio em cursos de Didática nas Licenciaturas: rupturas e ressignificações. In: ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. (Orgs.) *Estágios Supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos*. São Paulo: Cortez, 2014. p. 15-40.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 002, de 01 de julho de 2015*. Conselho Nacional de Educação. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 jul. 2016.

_____. *Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014*. 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 21 jul. 2016.

_____. *Relatório de Gestão Pibid*. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB da Capes. Brasília, 2013.

_____. *Decreto n. 7219, de 24 de junho de 2010*. Presidência da República. Casa Civil. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 21 jul. 2016.

_____. *Lei n. 12.014, de 06 de agosto de 2009*. Altera o art. 61 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as

categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm#art1. Acesso em: 21 jul. 2016.

_____. *Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o estágio de estudantes, altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 21 jul. 2016.

_____. *Resolução CNE/CP n. 001, de 18 de fevereiro de 2002*. Conselho Nacional de Educação. 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 21 jul. 2016.

_____. *Resolução CNE/CP n. 002, de 19 de fevereiro de 2002*. Conselho Nacional de Educação. 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2016.

_____. *Parecer CNE/CP n. 0009/2001*. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2016.

_____. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 jul. 2016.

_____. *Lei n. 12.796 de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 24 jul. 2016.

CIVARDI, J. A. O Pibid e o Estágio Supervisionado: pontos de interlocução. In: FIGUEIRA-BORGES, G.; SILVA, P. J. da; PERES, T. F. de C. (Orgs.). *Novos paradigmas de ensino: adaptações curriculares e o direito ao saber*. Goiânia: PUC Goiás, 2015. p. 55-71.

CONTRERAS, J. *Autonomia de professores*. Selma Garrido Pimenta (revisão técnica) 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

- FREITAS, H. C. L. de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*. Campinas, SP. v. 23, n. 80, p. 136-167, set./2002.
- GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014.
- GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S. de; ALMEIDA, W. A. de. *Estágio com pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2015.
- LIBÂNEO, J. C. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. *Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: América: Kelps, 2013. p. 47-72.
- _____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 63-93.
- LIMA, M. C. L. *Estágio e aprendizagem da profissão docente*. Brasília: Líber Livro, 2012.
- MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cad. Pesqui. [online]*. n. 118, p. 89-118. 2003.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. C. L. *Estágio e docência*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. *Revista Perspectiva*, Florianópolis: NUP; UFSC, v. 22, n. 2, p. 525-545, jul./dez., 2004.
- VALDEZ, D.; ALVES, M. F. A imagem dos professores nos relatos oficiais: província de Goiás (Século XIX). In: MACHADO, M. M.; SANTOS, J. S. dos. (Orgs.). *Percursos históricos da educação no cerrado*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NUMA PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR: UMA ARTICULAÇÃO ENTRE O ESTÁGIO E A EDUCAÇÃO BÁSICA

Berenice Feitosa da Costa Aires
João Henrique Suanno

Introdução

Este artigo é parte da investigação de meu estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, sob a supervisão do prof. Dr. João Henrique Suanno – Ph.D. É também vinculada à Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC, ao Grupo de Pesquisa em Rede Internacional Investigando Escolas Criativas e Inovadoras, cadastrado no Diretório de Grupo de Pesquisa no Brasil (DGP/CNPq). Visa apresentar e discutir os resultados de um trabalho inovador, desenvolvido em Projetos Transdisciplinares de Educação Ambiental (EA) do Estágio Curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás (UFG), desenvolvido na Escola Municipal João Paulo I, em Goiânia, GO. Para a análise dos discursos que impregnam as práticas de EA em Projetos Transdisciplinares, desenvolvidos entre 2013 e 2016, foram realizadas entrevistas com grupos focais compostos por estagiárias do curso de Pedagogia-UFG e a análise documental dos relatórios finais de estágio que apresentam os resultados das práticas aplicadas nos projetos transdisciplinares: Projeto Cooperação Internacional pelas Águas (2013); Projeto

Economia Solidária e Desenvolvimento Sustentável (2014); Projeto Sustentabilidade e Consciência Integral (2015) e Projeto Hortas Urbanas e Hortas Escolares (2016). Baseamos a nossa argumentação nas teorias e propostas paradigmáticas dos seguintes autores: Hernández (1998), Boff (2000), Mallart (2008), Gadotti (2009), Morin (2011), Suanno, J.H. (2012, 2014), Suanno, M.V.R. (2014, 2015a, 2015b), Moraes (2015) e outros. Pretendeu-se problematizar como o processo formativo de professores articula pensamento complexo, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na ação das estagiárias nas práticas pedagógicas de EA nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Constatou-se que os entrevistados consideram relevante a inserção da EA por meio de Projetos Transdisciplinares no currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os projetos transdisciplinares são elaborados com base na perspectiva do pensamento complexo, como descreve Morin (2001, p. 10): “[...] o pensamento complexo é animado por uma tensão permanente entre a aspiração a um saber não parcelar, não fechado, não redutor e o reconhecimento do inacabamento, da incompletude de todo o conhecimento”. Diante dessa sustentação complexa, a perspectiva transdisciplinar contribui para que esse conhecimento, ao invés de fragmentado, seja interligado, unido.

Segundo ainda Morin (2007, p. 25), “[...] para ser transdisciplinar é preciso ter um conhecimento complexo. Não se pode ser transdisciplinar apenas justapondo elementos. É preciso saber ligar os elementos das diferentes disciplinas”. Ou seja, com base na compreensão de que a realidade é multidimensional e multirreferencial, apresentando-se em diversos aspectos, obter-se-ão consciência complexa e saber transdisciplinar para religar o que a concepção simplificadora separou.

Assim, o pensar complexo é um pensamento capaz de unir conceitos que divergem entre si, de modo a promover o pensamento articulado, religando razão, emoção, corporeidade, conhecimentos, saberes populares, em um modo de pensar multidimensional (múltiplas dimensões no objeto de pesquisa), multirreferencial (diferentes e múltiplos referenciais teóricos no processo de construção do conhecimento) e autorreferencial (que se refere a si próprio; autopoiese).

Os respectivos projetos são concebidos mediante o conceito de projetos de trabalho (HERNÁNDEZ, 1998) e contribuem para a ressignificação dos espaços de aprendizagem, tendo em vista a formação do sujeito ativo, reflexivo e participativo. Projetos de trabalho têm perspectiva transdisciplinar. Assim, conforme Suanno (2015), busca-se romper com a fragmentação do conhecimento disciplinar, religando os conhecimentos, as emoções e as visões de mundo em torno do metatema, centrando-se na problematização para a compreensão do tema e a construção de conceitos. O objetivo é produzir conhecimentos, promover a reforma do pensamento e ampliar a consciência dos educandos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e das estagiárias sobre si, sobre a realidade atual e as questões ecológicas. Isso porque, segundo Boff (2000), é preciso cuidar da terra e dos seres humanos com respeito e proteção, considerando a ecologia mental, a ecologia sociopolítica, a ecologia ambiental e a ecologia integral.

A importância da pesquisa está no fato, em primeiro lugar, de se referir ao currículo do curso de Pedagogia, que orienta para a discussão acerca da temática socioambiental. Vale lembrar que o egresso desse curso tem como foco a docência e a gestão na educação, cuja responsabilidade é a de promover ações pedagógi-

cas voltadas para a EA nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica. Em segundo lugar, porque há a necessidade de ampliação do debate acerca da qualidade das práticas da EA, como componente de uma cidadania abrangente. Esta relaciona-se a uma nova forma de relação ser humano-natureza-sociedade, baseada numa ética que pressupõe outros valores morais e uma forma diferente de ver o mundo e os homens.

A trajetória da EA demonstra a gradativa ampliação do debate no meio educacional, principalmente no que diz respeito à Educação Básica. Contudo, ainda hoje, encontram-se práticas nas quais a EA é reduzida a atividades voltadas para a separação do lixo e para a economia de água, desprovidas da reflexão e do questionamento sobre o processo como um todo. Essa constatação revela a urgência do desenvolvimento de estudos e pesquisas que aprofundem a relação entre a EA e a Educação Básica. Nesse sentido cabe à escola uma parcela de contribuição nessas novas buscas. Deve-se trabalhar na perspectiva da superação da visão ingênua e reducionista das novas gerações, assumindo a EA como um instrumento que pode e deve ser utilizado como estratégia para o embasamento de discussões acerca de problemas concretos. Com base nas afirmações anteriores, compreende-se que para que seja vivenciada a dimensão escolar da EA torna-se fundamental romper com os comportamentos preestabelecidos e estereotipados, o que deve necessariamente ocorrer no processo de formação inicial e continuada de professores. Esse é um caminho fundamental para que a dimensão ambiental amplie e solidifique seu espaço nas discussões e práticas na Educação Básica.

Situar a educação ambiental no contexto social permite uma maior visibilidade, por abrir portas para diálogos necessá-

rios à emancipação dos sentidos do ser, para que exerça seu papel de agente de transformação da realidade, na promoção de uma reflexão crítica quanto a sua postura de vida. É nesse desejo que se situa a educação ambiental no contexto social, independentemente do tempo e do lugar. Eis por que é fundamental a orientação quanto aos espaços e sociedades em transição, visto que não existem sociedades estáveis.

Desse modo, para que seja vivenciada a dimensão escolar da EA, torna-se imprescindível pensar no desafio metodológico interdisciplinar, como mencionado por Carvalho (2014, p. 129), de que os problemas ambientais ultrapassam a “especialização do saber”. Isso porque, para o entendimento da problemática ambiental, é essencial que a equipe seja formada por vários profissionais de diversas áreas que atuam em conjunto e buscam formas interdisciplinares de cooperação entre si e de compreensão da realidade. Obrigatoriamente, isso deve se dar no processo de formação inicial e continuada de professores, numa concepção pedagógica em que a pedagogia ambiental se articule com a complexidade como princípio, pois a sua prática se exerce por meio da apreensão da complexa realidade social e ambiental, sensível às lutas socioambientais e às conquistas da cidadania.

A pedagogia, na perspectiva aqui apresentada, se vincula à pedagogia ambiental e à didática complexa e transdisciplinar. (SUANNO, 2015). Abarca, assim, os princípios fundamentais que se anunciam hoje para a Educação Ambiental: a complexidade, a sustentabilidade, a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade, a ecoformação e a criatividade na educação.

Projetos transdisciplinares e a educação ambiental

Os projetos transdisciplinares do Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Goiás (UFG), são elaborados na concepção de Estágio Supervisionado. Para Suanno (2015, p. 141), “ [...] estágio, na formação de professores, é uma disciplina de caráter teórico-vivencial desenvolvido por meio da apreensão, problematização e pesquisa sobre a realidade escolar, os processos de ensino, a aprendizagem dos alunos, as especificidades da organização e gestão da escola e fundamentalmente possibilita ao(à) estagiário(a) se perceber e se experimentar como professor”.

Tal concepção de estágio emerge, pois, da noção de educação como processo dialético de desenvolvimento individual, social, antropológico, um enfoque multidimensional do humano, em sua relação com o caráter coletivo da docência.

Assim, os projetos transdisciplinares de EA, concebidos na Docência Compartilhada entre o estágio da FE-UFG e a Escola Municipal João Paulo I, visam superar a fragmentação do conhecimento e o ensino tradicional. Para tanto, propõem a flexibilização da capacidade de atitude colaborativa em prol da religação do conhecimento, por meio da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, que integram ao currículo o objetivo de educar para aprender a dar sentido.

Dessa forma, as ações dos projetos transdisciplinares de EA do estágio supervisionado da UFG consideram o pensar complexo, o que implica organizar o conhecimento, religando saberes de diferentes disciplinas e áreas do conhecimento. Vale-se de sua articulação com os saberes populares, estéticos e culturais, resul-

tando no trabalho com temas e metatema, no intuito de articular razão, emoção e atitude transformadora.

Da mesma forma, considera-se a transdisciplinaridade como um conjunto de ações que na sua realização auxiliam a superação de atitudes das pessoas em prol de uma construção consciente de novas situações que se coadunam com as necessidades humanas e planetárias no século XXI e nos vindouros.

Esses projetos consideram também a concepção de sociedade, cuja transformação, segundo Morin (2011), passa pela educação, por ele nomeada de reforma do pensamento, que é justamente essa mudança de pensamento de estruturação da vida. O propósito é possibilitar o pensar complexo e a instauração de bases para uma reforma política que visa ser capaz de fomentar: política de qualidade de vida, política de convivência, política ecológica, política de solidariedade, por meio da cidadania e da sustentabilidade planetárias.

Assim, a compreensão do ser humano está baseada na epistemologia da complexidade, em que o ser humano, na sua capacidade de pensar complexo, é compreendido, além de ser biológico, também como um ser histórico, social e cultural, a fim de buscar compreender uma realidade que não é dicotomizada – ela é multidimensional e complexa.

Esses projetos transdisciplinares fundamentam a prática docente no *ensinar a viver* (MORIN, 2015), ou seja, contribuem para que o estudante aprenda a viver ou pelo menos busque ampliar o sentido da vida, da existência humana. Segundo Morin (2015, p. 30), para que ocorra a aprendizagem é necessário expandir o horizonte do educando, gerando oportunidades que possibilitem experiências, vivências geradoras de aprendizagem. O professor

deve ajudar nesse processo, isto é, “introduzir na preocupação pedagógica o viver bem, o saber viver, a arte de viver para transformar o sujeito e a sociedade”.

O projeto transdisciplinar desenvolvido durante o ano 2013, com o título “A água, fonte de vida”, desenvolvido pelas acadêmicas do curso de Pedagogia da UFG, possibilitou a compreensão do sentido da Década da Sustentabilidade e do Ano Internacional de Cooperação pela Água, oportunizando o diálogo sobre sustentabilidade e a necessidade de proteção dos recursos hídricos. O tema foi abordado a partir dos conhecimentos prévios dos educandos, com o objetivo de religar conhecimentos de diferentes disciplinas em perspectiva multidimensional e multirreferencial. Valendo-se do metatema “Água”, consideraram-se as dimensões regionais, sociais, individuais, naturais e artísticas (poéticas, literatura e musicais).

Desenvolvido pelas estagiárias do curso de Pedagogia da UFG, durante o ano de 2014, o projeto transdisciplinar “Economia Solidária e Desenvolvimento Sustentável” foi vivenciado na Escola Municipal João Paulo I. Seu objetivo foi promover uma nova relação com o conhecimento, com a vida e com os estudantes por meio do diálogo e da reflexão em torno dos seguintes temas: cooperação, autogestão, igualdade, comércio justo, cidadania, democracia, segurança no trabalho, cooperação, economia solidária; economia verde; consumo sustentável e solidariedade. A economia solidária respeita o meio ambiente, a cultura local, e produz sem causar sofrimentos futuros aos seres vivos, com vistas ao bem-estar da população em geral:

A economia solidária é um ato pedagógico em si mesmo, na medida em que propõe uma nova prática social e um

entendimento novo dessa prática. A única maneira de aprender a construir a economia solidária é praticando-a. Mas seus valores fundamentais precedem sua prática. (SINGER apud GADOTTI, 2009, p. 5).

Refere Gadotti (2009, p. 13):

A economia solidária é, antes de tudo, um processo contínuo de aprendizado de como praticar a ajuda mútua, a solidariedade e a igualdade de direitos no âmbito dos empreendimentos e, ao mesmo tempo, fazer com que estes sejam capazes de melhorar a qualidade de seus produtos, as condições de trabalho, o nível de ganho dos sócios, a preservação e recuperação dos recursos naturais colocados à sua disposição. O aprendizado se estende naturalmente também à prática de comércio justo entre os empreendimentos e aos relacionamentos solidários com fornecedores e consumidores, sem esquecer as práticas de participação na política e na cultura do país, da região e do mundo.

No ano de 2015, o projeto “Sustentabilidade e Consciência Integral” foi construído em torno do metatema "Sustentabilidade" e dos temas "democracia, cidadania, consciência, responsabilidade planetária, justiça, responsabilidade social, solidariedade, pluralidade cultural, igualdade, diversidade, globalização, cultura de paz e não violência, direitos humanos, efeito estufa, aquecimento global". Buscaram-se estabelecer relações entre esses conteúdos e o cotidiano dos educandos, de modo a desenvolver a capacidade do pensar complexo e, também, a sensibilidade do sujeito para a

reflexão sobre as questões humanas, sociais e ambientais. De acordo com Morin (2011, p. 29), a articulação das disciplinas em torno de um metatema orienta que devemos aprender que a procura da verdade pede e busca a elaboração de pontos de vista. Com base nisso, foi possível garantir a compreensão e a participação dos estudantes a partir dos conhecimentos que possuíam.

Considerando ainda os projetos transdisciplinares de EA, no ano de 2016, foi desenvolvido o projeto “Hortas Urbanas e Hortas Escolares”. A intenção do projeto foi articular os conteúdos das diferentes disciplinas, superando o sentido da acumulação de saberes, diante da necessidade de um novo estilo de vida que recoloca o homem como parte da natureza e lhe devolva o contato com a terra. Segundo Morin (2000, p. 136), é preciso criar no ensino um programa interrogativo, possibilitado pela reforma do pensamento, que conduz a uma reforma de vida que é também necessária para o bem viver, respondendo à necessidade humana que Boff compreendeu como “ecologia integral”, que não ignora o todo.

Destacamos, assim, a importância da prática pedagógica desenvolvida nos projetos transdisciplinares. Estes se constituem como um referencial para a Educação Ambiental nos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que a educação é voltada para a formação de indivíduos capazes de provocar mudanças efetivas para o futuro do planeta. A esse respeito afirma Leff (2011, p. 199):

Embora a racionalidade ambiental seja pensada no campo da filosofia e se realize nos novos palcos políticos, o campo educativo não poderia subtrair-se a essas mudanças de época: não para normatizar as ideias e os comportamentos,

mas para formar os seres humanos – ou melhor, para deixar que se formem, se recriem e se manifestem – nesta responsabilidade para a vida, na perspectiva histórica inaugurada pela crise ambiental. Este novo pensamento e esta nova ética, que agem no laboratório da vida, devem ser experimentados no campo da educação, onde se formam os seres humanos que darão vida a um futuro sustentável.

Portanto, acredita-se que por meio da construção de conhecimentos ambientais, na perspectiva de projetos transdisciplinares, a Educação Ambiental seja crítica e inovadora.

Metodologia e resultados

A coleta de dados foi realizada por meio do relatório final dos Estágios Curriculares, o que nos permitiu analisar com profundidade os trabalhos e metatemas ambientais trabalhados durante os anos de 2013 a 2016. Fez-se uso de entrevistas junto à coordenação de Estágio Supervisionado da UFG e à coordenação pedagógica da Escola Municipal João Paulo I, com o objetivo de conhecer a sustentabilidade dos respectivos projetos.

As entrevistas foram realizadas por intermédio da constituição de um grupo focal, que se configura como sustentáculo para um estudo que serve não somente como diagnóstico de uma realidade, mas como oportunidade de debate e reflexão que pode ser o início de uma transformação. A obtenção de dados corresponde a uma parte da pesquisa, a partir da qual se fornece um aparato preciso de informações e permite tecer considerações relevantes e embasadas. Entretanto, a discussão parece-nos ser a parte mais

rica da investigação, pois é por meio dela que vivências são expostas e soluções propostas.

Nas discussões junto ao grupo focal constituído pelas estagiárias, foram foco de análise as experiências transdisciplinares em Educação Ambiental, adquiridas a partir dos projetos e da sustentabilidade na formação inicial do pedagogo.

Na primeira discussão junto ao grupo focal, abordamos a criatividade, “considerando que a criatividade por meio da complexidade, transdisciplinaridade como perspectivas teórico-epistemológicas transcende os conceitos de compreensão acerca da Educação Ambiental” (MALLART, 2008, p. 240). Nas reflexões, todas as estagiárias dos projetos transdisciplinares afirmaram que as aulas foram desenvolvidas com atividades práticas, conforme os relatos de duas estagiárias (A e C), como segue:

[...] uma das atividades criativas que eles viram em um primeiro momento, eles viram como algo impossível de acontecer, foi a da vela, que a gente fez uma casca de laranja. Eles acharam impossível quando chegou lá com uma casca de laranja praticamente seca... e a gente explicou para eles que a gente ia fazer uma vela a partir daquela casca de laranja, eles acharam isso impossível: “Como você vai fazer uma vela com a casca de laranja?”. E aí quando a gente colocou a experiência em prática e chamou eles para participarem, aí eles foram fazendo, eles ficaram estagnados, ficaram assim admirados, eles ficaram assim “bobos” e aí eles contavam para os colegas que a gente tinha feito uma experiência com a casca da laranja com uma vela... até a professora! Ela gostou muito da casca da laranja. Então foi

uma experiência que foi bem busca da pesquisa, que pesquisamos uma possibilidade diferente do que a gente vê no dia a dia. E quando a gente se deparou com a casca da laranja para fazer uma vela, a gente falou: “Olha que possibilidade boa, bacana, barata, e que não vai denegrir o meio ambiente, que é possível para todo mundo fazer, que é a experiência da vela com a casca de laranja e óleo já reutilizável”. Então eram dois materiais que vocês iam dispensar no meio ambiente, na natureza, que se pegou para fazer uma experiência simples, que não deixou cheiro, sabe... uma coisa muito agradável.

[...] outra também que foi muito boa, que eles gostaram muito, foi aquele vídeo do tomate, do desperdício que ele passou dele, que fala sobre como que você vai ... como que o alimento ele vai... você compra o alimento, até chegar no lixão ele passa por várias etapas... e aí o tomate passou por tantas etapas e no final chegou até os porcos. Eles ficaram admirados e aí foi ver o processo de como os alimentos saem, ele é plantado, depois ele vai para a indústria, ele vai para o supermercado, ele chega até nós, e aí ele volta para o lixo, até chegar no lixão.

Amaral (2011, p. 19) assim se posiciona acerca da aprendizagem criativa:

A aprendizagem criativa, como qualquer expressão criativa, pode ser estudada desde sua dimensão produtiva e/ou desde sua dimensão subjetiva. A dimensão produtiva está

atrelada aos produtos da aprendizagem criativa que podem ser, por exemplo, atividades e trabalhos criativos realizados, ou mesmo perguntas e ideias interessantes e originais elaboradas em sala de aula. A dimensão subjetiva da aprendizagem criativa relaciona-se com processos subjetivos que favorecem a construção criativa do conhecimento pessoal. Quando nos referimos ao conhecimento pessoal, nos remetemos ao acervo pessoal de conhecimento que cada indivíduo se apropriou ao longo do desenvolvimento.

Dessa forma, entendemos que as atividades criativas dos respectivos projetos de EA propiciaram uma afetiva e efetiva aproximação com a informação. Isso porque possibilitou ao educando avançar em uma compreensão além da proposta docente e do referencial bibliográfico consultado. Tais atividades permitiram, assim, ultrapassar o nível de repetição e favoreceram o sentido e o sentimento de autoria do processo de construção e desenvolvimento de sua própria aprendizagem.

Outra discussão no grupo focal diz respeito às contribuições dos Projetos Transdisciplinares de EA para a formação de futuros Educadores Ambientais. Conforme os relatos, é possível, por meio da transdisciplinaridade, a formação de educadores ambientais. Além disso, conforme relato de uma estagiária, a experiência por meio de projetos transdisciplinares se constitui como uma via de possibilidade de formação dos futuros educadores ambientais:

[...] o trabalho pela metodologia de projetos de trabalho é algo recente, novo, a questão da transdisciplinaridade, mas eu penso que a partir do momento que a gente consegue

inserir o projeto de trabalho na escola, vai depender de nós fazer com que ele seja transdisciplinar, então e aí eu acredito que vem toda uma formação do professor, por exemplo: nós que tivemos essa formação deste trabalho de estágio transdisciplinar. Quando a gente vê um projeto, a gente já pensa transdisciplinar... agora... outra pessoa que não teve essa oportunidade, ela vai trabalhar fragmentado, eu penso que o caminho é: inserir os projetos na escola, metodologia de projeto de trabalho e fazer essa formação dos professores dentro dessa transdisciplinaridade, para eles saberem que é possível o trabalho transdisciplinar dentro de um projeto.

Também Medina e Santos (1999), ao alicerçarem a análise teórica sobre Educação Ambiental e suas possibilidades, visam à capacitação inicial de multiplicadores mediante processos didáticos que abordem uma metodologia de caráter participativo para a formação de educadores ambientais nas IES.

Assim, é possível pensar que a formação de educadores ambientais necessita partir do saber, do fazer e da prática reflexiva, por meio de vários processos: de uma formação de disciplinas escolares, da prática individual e coletiva, da vivência de cada um, de cada uma. E decorre, sobretudo, da atenção às mudanças verificadas nos tempos atuais, pois o saber, o fazer e as práticas reflexivas dos educadores e educadoras são constantemente desafiados nesse universo amplo e simbólico em que estamos inseridos, de representações, percepções, imagens, signos, ideologias, e por isso os educadores devem estar atentos.

Outros relatos consideram importante o trabalho com base na complexidade e na transdisciplinaridade na formação inicial

do professor, nos projetos transdisciplinares de EA e na formação na docência compartilhada, como este da professora de estágio participante desta pesquisa:

O projeto transdisciplinar nos possibilitou dialogar com os educandos dos anos iniciais sobre consciência ambiental, ação sustentável, conceitos e relações de economia e preservação. Com base nas reflexões e diálogos dos alunos, pudemos observar que eles aprenderam os conceitos e fizeram associações com seu cotidiano, pensando em possibilidade de melhorar a escola e sua residência com ações sustentáveis, economizando água, energia, reutilizando materiais recicláveis, separando os lixos. A docência compartilhada foi uma aprendizagem significativa e enriquecedora, pois compartilhamos informações a respeito do que pesquisamos, e, muitas vezes, as intervenções, de forma intencional e sistematizada, serviram para a ampliação das ideias apresentadas, além de auxiliar a prática pedagógica.

Observa-se que essas práticas estão relacionadas ao pensamento de Moraes (2015), segundo o qual a transdisciplinaridade materializa-se, pois, como uma atitude que impregna, articula, engloba e dá sentido não só à nossa docência como também à nossa existência como seres no mundo, que se constroem e se reconstroem com base em processos entretecidos de vivências, experiências e convivências.

Dessa forma, a transdisciplinaridade, trabalhada na educação, tem como foco principal o sujeito e, por conseguinte, o desenvolvimento humano, por intermédio de uma perspectiva comple-

xa e multirreferencial. Complexa porque nos leva a conceber o ser humano multidimensional em sua natureza, dotado de diferentes capacidades cognitivas, emocionais e espirituais, nutrido por suas habilidades, competências, sensibilidades e talentos.

A outra parcela de dados, coletados por meio das entrevistas com as coordenadoras de Estágios Supervisionados (UFG) e a coordenação pedagógica da Escola Municipal João Paulo I, apresenta como aspecto marcante a docência compartilhada no trabalho transdisciplinar de EA, na formação inicial (pedagogos) e na formação continuada de professores em exercício na respectiva escola.

Os relatos da coordenação de Estágios Supervisionados do curso de Pedagogia ratificam a sustentabilidade da docência compartilhada no desenvolvimento de projetos transdisciplinares de EA, conforme o seguinte relato:

Olha, esse projeto que eu desenvolvo na escola desde 2008, que a gente chama de “Curso Prática de Ensino e Formação Continuada”, acho que é esse mesmo o título, esse curso a gente reúne os professores da escola para pensar a escola, pensar os problemas da escola e os desejos que esses professores têm dentro dos projetos que eles vão desenvolver. Esse é um movimento ecoformativo, se eu entender a ecoformação como uma formação que ocorre em contexto, na convivência humana, no diálogo, em uma participação como uma intenção pedagógica, como uma intenção de transformar práticas.

Então, a formação docente, quando acontece dentro da escola e aquelas pessoas juntas buscam produzir um trabalho, eu penso que é o primeiro passo, porque você co-

loca as pessoas a começarem a ampliar o diálogo, ampliar a escuta atenta, ampliar a criatividade, se soltar um pouco, para competir menos (porque o ambiente educativo é um ambiente muito competitivo), então quando a gente está fazendo junto, acho que isso reduz, minimiza.

E se esta ecoformação é transdisciplinar, o foco, assim como Leff está propondo aqui, é a gente pegar o metatema, problematiza ele, e a gente começa a abrir várias dimensões em torno do tema. Então, “como é que eu posso discutir com o aluno o metatema no ponto de vista político, e no ponto de vista econômico, e do ponto de vista cultural e do ponto de vista estético? Como é que a literatura, a música, a escultura já retrataram este tema?”. Do ponto de vista local, tem notícias jornalísticas vinculadas a este metatema, do ponto de vista planetário, tem alguma coisa ocorrendo? Então a transdisciplinaridade é uma pulsão religadora, a transdisciplinaridade é um desejo de religar percepções e conhecimentos em torno de um tema, para a gente pensar esse tema com mais fatores, com mais aspectos a serem levados em consideração.

Ainda pondera:

Eu vou ter professores que vão efetivamente desenvolver: docência compartilhada, ele vai ficar com o estagiário na sala, ele vai estudar também tema, ele vai discutir, ele vai se envolver, ele quer pensar aquela temática, ele dá continuidade nos dias que a gente não está. Então nós temos professores que fazem, que a gente chama de docência

compartilhada, ele abraça o projeto, ele se envolve, ele vai se conscientizando das discussões.

Observamos nos relatos da coordenação pedagógica da escola que a experiência desenvolvida na instituição desde 2013 tornou-se referência para formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino da cidade de Goiânia, GO, como demonstra o depoimento sobre a formação continuada do professor na escola:

Então, parceria universidade escola é fundamental, já tem desde 2006, vai estar com 11 anos que a gente está com essa parceria com a Universidade Federal. Porque a gente chegou a fazer projetos tão interessantes, e interdisciplinar, ora chegando à transdisciplinaridade, projetos com destaque, que eu cheguei a apresentar lá no relato de experiência (no seminário) dos alunos de Pedagogia. Porque uma coisa é você ter um projeto no papel, outra coisa você desenvolver ele na íntegra e ver o resultado, a avaliação. Então, assim, a parceria é fundamental, com os professores, com a universidade. Os alunos, os estagiários, todo ano a escola abre espaço para os estagiários, então junta os estagiários com os professores e alunos.

Muda tudo, muda porque o corpo docente ele sai daquela visão de micro, para macro. Ele começa a ser exigente com os próprios conteúdos que ele vai trabalhar.

A Formação Continuada de professores na Rede Municipal de Ensino é assim descrita por participante do Seminário de Formação dos Professores da Rede:

Inclusive no seminário a gente estava conversando justamente sobre o trabalho projeto transdisciplinar de EA, em todas as escolas, como a gente já faz, para nós já é tranquilo, o grande *up* dessa formação é fazer com que todas as escolas da rede possam trabalhar desse jeito, desta maneira. Para gente é fácil, porque a gente já pegou o jeito.

Qual era a tarefa, a atividade? Eles te davam um texto, a partir daquele texto você pega (os professores, estavam todos os professores), você extrai do texto, cada um na sua área, o tema e o que você pode trabalhar dentro da sua área. Aí, como a gente já trabalhou nesta linha, desta maneira, a gente não teve dificuldades....

Acreditamos, com base nas experiências de projetos formativos transdisciplinares de EA, desenvolvidos por meio da docência compartilhada entre universidade e escola, que a epistemologia da complexidade, nutrida de uma metodologia transdisciplinar, pode transformar-se em um fio condutor de uma nova proposta de EA. Ao promover o encontro entre as perspectiva intercultural e intercrítica, tal metodologia permite reconhecer e valorizar a diversidade humana, as relações culturais que nela se constituem e a necessária reciprocidade crítica, aspectos esses fundamentais para que possamos enfrentar os principais desafios vividos no mundo contemporâneo.

Considerações Provisórias

Ao refletir sobre o processo de pesquisa realizado, compreende-se que a EA, por meio de Projetos Transdisciplinares e

a prática docente transdisciplinar, começa a delinear um caminho para a efetivação de uma Educação Ambiental que atenda aos principais dilemas ambientais vividos no mundo contemporâneo, contribuindo para o complexo desafio da EA, que é restabelecer a integração entre sociedade e natureza.

Por certo, a docência compartilhada se mostra como um produtivo caminho a ser seguido na formação inicial e continuada de professores, ao acolher os princípios da EA, baseada na complexidade e na transdisciplinaridade. Acredita-se, pois, que a EA se constitui como um fio condutor de educação integral capaz de oferecer respostas aos desafios éticos, políticos e socioculturais tão urgentes e necessários ao mundo em que vivemos.

O estudo apontou que a prática de EA, com base em projetos transdisciplinares de ensino e seus respectivos metatemas ambientais, consolidou-se com a possibilidade do pensar complexo, que nos permite promover a reforma do pensamento, tão desejada por Edgar Morin (2011, p. 141), como ele próprio diz: “[...] para que possamos curar o mundo é preciso antes curar o ser humano, com base na cura socioemocional e espiritual de cada um de nós”. Essa foi a precondição para o desenvolvimento dos projetos formativos do Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia (UFG), nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com vistas ao fortalecimento da articulação entre Ensino Superior e Educação Básica.

Referências

AMARAL, Ana Luiza Snoeck Neiva do. *A constituição da aprendizagem criativa no processo de desenvolvimento da subjetividade*. 2011. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, DF, 2011.

BOFF, Leonardo. *Ethos mundial: um consenso mínimo entre humanos*. Brasília: Letraviva, 2000.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

GADOTTI, Moacir. *Economia solidária como práxis pedagógica*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Popular).

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LEFF, Enrique. Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 14, n. 2, p. 309-335, 2011. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3515>. Acesso em: 17 abr. 2017.

MALLART, Joan. Ecoformação: além da educação ambiental. In: TORRE, Saturnino de La; PUJOL, Maria Antónia; MORAES, Maria Cândida (Org.). *Transdisciplinaridade e ecoformação: um novo olhar sobre a educação*. São Paulo: Triom, 2008. p. 235-260.

MEDINA, Naná; SANTOS, Elizabeth. *Educação ambiental: uma metodologia participativa de formação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MORAES, Maria Cândida. *Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos*. Campinas, SP: Papirus, 2015.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993.

_____. *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Petrópolis, 2000.

_____. *La via: para el futuro de la humanidad*. Trad. Núria Petit Fonstseré. Barcelona: Paidós, 2011.

SUANNO, João Henrique. Criatividade na educação: entrevistas com quem investiga a criatividade. In: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa Suanno; RAJADELL PUIGGRÓS, Nuria (Org.). *Didática e formação de professores: perspectivas e inovações*. Goiânia: CEPED Publicações; PUC Goiás, 2012.

_____. Ecoformação, transdisciplinaridade e criatividade: a escola e a formação do cidadão do século XXI. In: MORAES, Maria Cândida; SUANNO, João Henrique. *O pensar complexo na educação*:

sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Em busca da compreensão do conceito de transdisciplinaridade. In: MORAES Cândida; SUANNO, João Henrique (Org.). *O pensar complexo na educação: sustentabilidade e criatividade*. 1. ed. São Paulo: Wak, 2014.

_____. *Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade*. 2015. 493 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília – UCB, DF, 2015a.

_____. Cooperação internacional pelas águas: metatema no Estágio Curricular do Curso de Pedagogia. In: PINHO, Maria José; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; SUANNO, João Henrique; FERRAZ, Elzimar P. N. (Org.). *Complexidade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na educação superior*. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2015b.

PROJETO INTEGRADOR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PEDAGOGOS: PENSAR COMPLEXO SOBRE CIDADES SUSTENTÁVEIS

Kênia Abbadia Melo

Marlene Barbosa de Freitas Reis

Marilza Vanessa Rosa Suanno

Claudio Viana

Lucineide Maria de Lima Pessoni

Lindalva Pessoni Santos

Introdução

A escola e a universidade são duas instâncias formativas que, mesmo a partir de gêneses distintas e culturas organizacionais diversas, têm como fins primeiros a formação humana, ou seja, a formação de sujeitos capazes de viver e conviver em sociedade. São duas instâncias fundamentais de formação humana e de construção do conhecimento que buscam, cada uma a seu modo e em seu espaço de atuação, transformar o viver, o conhecer, o conviver, o criar, o recriar em nossa sociedade contemporânea.

Em outros termos, a universidade e a escola são instâncias formativas distintas, mas que possuem algumas finalidades e sentidos comuns. Essas finalidades e sentidos ficam ainda mais próximos e convergentes quando pensamos o processo de formar os novos professores. Mediante esse reconhecimento e com base em um entendimento que o processo de formação de professores avança quando adotamos uma postura de abertura e de reconhecimento do outro, a equipe de professores de diferentes disciplinas

do quarto ano de Pedagogia, campus Inhumas, da Universidade Estadual de Goiás assumiu, no ano de 2014, o desafio de, efetivamente, realizar um projeto de trabalho integrador a partir de uma postura inter/transdisciplinar.

Entendeu-se, desde o início, que o desafio de pensar complexo, como proposto por Edgar Morin (2000), demandava abertura, diálogo, problematização, planejamento e estudo. O desafio inicial era promover, favorecer e manter o diálogo sobre o metatema “Cidades Sustentáveis” entre os professores universitários, os acadêmicos e as diferentes disciplinas do quarto ano de Pedagogia. E, na sequência, incorporar as duas escolas campo de estágio neste projeto de trabalho.

Foi essencial, nesse processo, que cada professor, mantendo uma atitude de abertura, buscasse integrar os objetivos e fundamentos específicos de sua disciplina com os objetivos gerais estabelecidos para o projeto integrador. Esse projeto, por sua vez, que visava contribuir com as discussões e proposições por uma cidade mais sustentável, buscou na articulação de conceitos, construir um conhecimento ampliado e mais complexo sobre a sustentabilidade e seus desafios; sobre o que faz uma cidade sustentável e como pensar a cidade de Inhumas a partir desse conhecimento.

De maneira muito especial, a disciplina de Estágio Curricular Obrigatório nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em sua especificidade, foi uma via de comunicação com a escola e, portanto, com a comunidade. Nesse sentido, tornou-se o espaço de articulação entre Universidade/Escola/Comunidade, na construção de um pensamento sobre a cidade de Inhumas, em uma perspectiva complexa e transdisciplinar.

Mas, outros professores e outras disciplinas foram vitais para a realização do projeto. Dentre eles, podemos destacar as reflexões realizadas na disciplina Literatura Infantil, na disciplina Educação e Diversidade e na disciplina Gestão Escolar. Vejamos em síntese a contribuição do trabalho realizado por esses professores.

Diálogo inter/transdisciplinar em torno de enfoques sustentáveis

A partir dos diferentes vieses epistemológicos e metodológicos das distintas disciplinas e de um olhar ecossistêmico, o exercício realizado buscou ser coletivo e transdisciplinar, ao articular relações entre: a sustentabilidade do ser e a potencialidade da literatura infantil, com base nos fundamentos da disciplina Literatura Infantil; a sustentabilidade das relações e o viver pleno para a restauração moral do ser humano, na interface construída entre o binômio educação e diversidade, articulado à ideia de sustentabilidade; a discussão em torno da organização e da participação popular em prol da sustentabilidade, com base no conhecimento das políticas públicas e dos canais de participação existentes, realizada na disciplina Gestão Escolar.

A disciplina Literatura Infantil:

Busca apresentar os fundamentos e características da Literatura Infantil, de modo a compreender o seu conceito e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem. Assim, tem por objetivo subsidiar o futuro pedagogo no seu ofício de educar a partir do trabalho com a diversidade das obras literárias voltadas ao público infantil

e com os diversos recursos utilizados para o trabalho com o imaginário da criança. (SUANNO, 2015, p. 118).

Mobilizado por esse objetivo, o trabalho realizado na disciplina vinculou-se com a ideia de sustentabilidade a partir de uma fundamentação construída “numa perspectiva global e integradora que envolve várias áreas do conhecimento” e, nesse sentido, extrapolou “o conceito de preservação do meio ambiente físico-natural”, a partir do entendimento “que o ser humano é também natureza.” (SUANNO, 2015, p. 120).

Ou seja, reconhecendo a importância do universo lúdico e cultural, considerando a capacidade de imaginar, a inventividade da criança, sua capacidade de sonhar e criar, o trabalho com a disciplina Literatura Infantil procurou possibilitar ao futuro pedagogo uma compreensão segundo a qual a dimensão cultural tem relação intrínseca com a dimensão estética e, nesse sentido, “a valorização das raízes culturais, das tradições, dos valores e manifestações artísticas populares são tão necessárias quanto a preservação do meio ambiente físico e natural.” (SUANNO, 2015, p. 120).

Em relação à disciplina Educação e Diversidade, a questão orientadora do trabalho problematizava “em que medida podemos contribuir para potencializar as qualidades humanas e promover um viver pleno a partir da relação eu-outro na educação”. Assim, a partir desse questionamento central as discussões empreendidas assentavam-se “numa lógica crítica e reflexiva a fim de transformar e orientar saberes e práticas que levam a um ‘viver melhor’” (SUANNO, 2015, p. 121). A questão problematizadora ainda suscitou a compreensão de outros dois conceitos fundamentais para pensar a promoção de relações sustentadas no respeito

ao ser humano: o de diversidade e o de alteridade. O conceito de diversidade no sentido amplo, defendido por Reis (2013, p. 19), em seus estudos de doutoramento, é considerado

como variedade e convivência de pessoas diferentes, de ideias diferentes, no mesmo espaço das salas de aula do ensino regular onde a heterogeneidade sobrepõe-se a homogeneidade. Consiste, pois, numa visão ampliada de inclusão, ao reconhecer, valorizar e considerar as pessoas diferentes quanto à cultura, aos aspectos sociais, à etnia, ao gênero e à raça, ao meio ambiente, além daquelas pessoas possuidoras de alguma condição que venha dificultar a convivência nos padrões das condições de normalidade.

Nesse sentido, este reconhecimento do princípio da essência humana possibilita às pessoas uma melhor compreensão de si mesmas e dos contextos em que vivem, sendo dessa forma, um suporte para ações e transformações pessoais, sociais e planetárias. (REIS; LOPES, 2016).

O conceito de alteridade foi discutido na disciplina de Educação e Diversidade, a partir da premissa de que os problemas educacionais estão interligados aos problemas globais. Neste sentido, visa desenvolver a empatia em diferentes situações cotidianas, a fim de impulsionar relações harmoniosas entre as pessoas e destas com a natureza.

Já, na disciplina Gestão Escolar, o trabalho teve como enfoque a discussão sobre o bem comum e a importância de uma gestão descentralizada, democrática e participativa com fins a garantir a sustentabilidade de relações que estimulem a participação

na vida escolar e na vida em comunidade. Além disso, buscou dar centralidade a importância de políticas públicas que privilegiem e considerem a interação e o interesse dos distintos sujeitos inseridos nos diversos espaços sociais.

Em síntese, nas diferentes disciplinas, os acadêmicos do quarto ano de Pedagogia da UEG/Inhumas tiveram a oportunidade de pensar, discutir e refletir sobre a temática “Cidades Sustentáveis: por Inhumas Sustentável”, percebendo as interfaces, as diversas relações e as contradições que a compõem.

No entanto, o trabalho realizado no estágio ganhou relevância ao envolver nesse projeto duas escolas da cidade de Inhumas, a Escola Estadual de Tempo Integral João Lobo Filho e a Escola Municipal Professora Cleide Campos. Vejamos, em síntese, como esse envolvimento foi estabelecido.

Projeto de estágio desenvolvido na Escola Municipal Professora Cleide Campos

O estágio oferece “a fundamentação teórica necessária para a articulação com a prática e a crítica criativa do professor em relação ao aluno, à escola e à sociedade.” (LIMA, 2012, p. 55). Uma prática crítica e criativa que, em nosso entendimento, não poderá prescindir de um enfoque que reconheça “a necessidade de uma educação para a paz, para o desenvolvimento sustentável, para a convivência amorosa e plena de sentido nos ambientes educativos.” (ARNT, 2012, p. 180).

Trata-se de uma perspectiva de trabalho que ao pensar a atividade de estágio, compreenda que, para além das disciplinas, o trabalho pedagógico e o conhecimento da realidade escolar

pressupõem o reconhecimento e a integração entre as diversas manifestações artísticas e culturais. Com essas premissas, nosso pensamento não poderá ser simplificador e reducionista, mas primar por uma visão ampla dos processos e, como consequência, abrir-se a novas possibilidades, novos caminhos.

Não podemos ignorar que essa postura traz em si grandes desafios e entraves e que, como ponto de partida, para sair do papel ou da retórica, a construção de projetos integradores e abertos a distintas formas de fazer e de pensar, exige um movimento concreto dos sujeitos envolvidos, no reconhecimento e na troca, no planejamento e na ação para, efetivamente, caminharem e abrirem os espaços e tempos necessários à integração almejada.

A transdisciplinaridade prescinde do reconhecimento e da abertura ao outro, prescinde da criação e manutenção de espaços coletivos. Nesse sentido, as disciplinas Atividades de Orientação em docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Estágio Supervisionado em docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, trabalhadas de forma articulada, podem ser espaços de abertura, por excelência, para outras disciplinas, para as artes, para as tradições, para as culturas locais e regionais.

Como um elo integrador importante entre a universidade e a escola, as ações teórico-práticas realizadas durante o estágio, na Escola Municipal Professora Cleide Campos, foram pensadas, a partir de momentos de estudo, reflexão, pesquisa e planejamento. Nesses momentos, além de se buscar estabelecer e construir uma compreensão dos objetivos e da concepção do estágio como uma atividade formativa voltada para a pesquisa, o foco do trabalho correspondeu também a uma tentativa de superação de práticas disciplinares fragmentadas.

Com base em um entendimento ampliado da sustentabilidade, a partir das suas distintas dimensões, o trabalho realizado destacou que a cidade deve ser “socialmente justa”, visando à redução das desigualdades sociais; “ambientalmente correta”, conseguindo minimizar os resíduos gerados e maximizando o tratamento e o seu reaproveitamento. Deve ser, também, “culturalmente dinâmica”, melhorando os vínculos entre as pessoas e entre o meio em que vivem. Deve ser “psicologicamente saudável”, valorizando as sensações estéticas e de percepção visual positiva e, finalmente, deve ser “institucionalmente participativa”, incorporando a necessidade de todos os segmentos da sociedade. (BRACHT; BOLLMANN, s.d.).

O trabalho realizado na disciplina, em suas diferentes fases, teve como suportes metodológicos a pesquisa documental na escola campo, momentos de observação em sala de aula e culminou com a realização de projetos de trabalho, planejados com base no diálogo estabelecido com os professores e com as crianças.

Segundo Hernández (1998), na perspectiva dos Projetos de Trabalho, os temas a serem trabalhados devem ser definidos com a participação de todos os envolvidos, mediante argumentação. Nesse sentido, as crianças, como sujeitos, efetivamente, envolvidos e interessados devem participar dessa definição. O professor não deve chegar com o tema já definido, mas estimular o exercício da argumentação, do convencimento, junto às crianças. Como resultado desse movimento, surgiram temas que envolviam a literatura infantil, a música, a ludicidade, os valores humanos, a higiene e o cuidado com o material escolar. No entanto, o trabalho pretendia articular-se ao projeto integrador, portanto, foi necessário um segundo movimento que conseguisse relacionar os temas, que emergiram na escola-campo, com o metatema “Cidade Sustentável”.

Buscando esse objetivo, várias sugestões foram apresentadas e adotando uma postura dinâmica, motivadora e motivada, as alunas convidaram escritores locais para uma conversa com as crianças; brincadeiras e músicas características da cidade foram resgatadas; ações de preservação do ambiente e reutilização de resíduos foram pensadas, propostas e incentivadas, junto às crianças.

Em relação aos projetos voltados para a higiene e para o cuidado com o material escolar, as estagiárias aprofundaram a reflexão ao destacar que o cuidado com o espaço da sala, da escola e com o material escolar contribui para a construção de uma cidade sustentável e “ambientalmente correta.” (BRACHT; BOLLMANN, s.d.).

Já, nos projetos sobre a literatura infantil, poesias e músicas, o grupo de estágio utilizou os espaços e os momentos para viabilizar o resgate e a valorização da cultura local, suas músicas, suas histórias, seus poetas, etc., contribuindo para a construção de uma cidade “culturalmente dinâmica.” (BRACHT; BOLLMANN, s.d.). Foram projetos, especialmente, ricos ao promoverem a interação das crianças com alguns escritores locais. Em rodas de conversa ricas de significados para as crianças, os escritores também se sentiram valorizados ao ver seu trabalho reconhecido pelas pessoas, pela escola.

Finalmente, com os projetos sobre o respeito e a convivência, as alunas destacaram, nos debates e atividades realizadas, como as boas relações e o respeito são importantes, na sala, na escola, na cidade, no sentido de contribuir para uma cidade “psicologicamente saudável” e “institucionalmente participativa.” (BRACHT; BOLLMANN, s.d.).

Em síntese, vale destacar que, muitas vezes, ações simples ganham em complexidade e em importância ao promover espa-

ços de conexão entre o aprendizado escolar e o sentido da existência humana, entre a cultura local e o conhecimento humano acumulado, entre o humano e seu entorno cultural, emocional, afetivo e social.

Projeto de estágio desenvolvido na Escola Estadual de Tempo Integral João Lobo Filho

O *Projeto Transdisciplinar Cidades sustentáveis, Inhumas sustentável, Escola sustentável* foi criado e desenvolvido na Escola E.T.I. João Lobo Filho em parceria com os(as) estagiários(as) orientadas pela Profa. Marilza Vanessa Rosa Suanno. Tal Projeto deu continuidade a discussões e atitudes sustentáveis que a escola já vinha impulsionando a partir dos reconhecimentos alcançados no: Concurso Almanaque; I Concurso de Escolas Sustentáveis na Caminhada Ecológica e no 3º lugar na Feira de Ciências/2012. O Projeto Transdisciplinar foi apresentado no VI Fórum Internacional de Inovação e criatividade - INCREA na Universidade de Barcelona (SANTOS e SUANNO, 2014) tendo sido amplamente elogiado na ocasião.

O estágio do curso de Pedagogia da UEG/Câmpus Inhumas na Escola E.T.I. João Lobo Filho teve por base uma relação de parceria e amizade entre universidade, escola e comunidade e envolve ecoformação de professores e gestores escolares em um projeto de trabalho em parceria, e com a comunidade no intuito de impulsionar ações sustentáveis (coleta seletiva de resíduos sólidos; horta escolar comunitária; ambiente escolar agradável com decoração criativa e sustentável; práticas transdisciplinares e interdisciplinares). Avalia Suanno *et al* (2014) que as ações foram

criadas em um ambiente de corresponsabilidade, respeito e alegria de juntos possibilitar novas concepções e ações para a vida escolar, a vida universitária e para a aprendizagem das crianças, dos estagiários, dos professores e dos pais.

O intuito das ações sustentáveis foi de criar uma cultura educacional transdisciplinar que valorizasse o sujeito e o conhecimento em prol da melhoria da qualidade de vida de todas as pessoas na sociedade e de preservação do meio ambiente. De tal modo considera-se a educação como direito e o processo de ensino como possibilidade de desenvolvimento do pensamento autônomo, por meio de um modo de pensar complexo, que religar conhecimentos, saberes, culturas e os articula em teias relacionais. E assim possibilitou-se a problematização da realidade, a pesquisa, o pensamento crítico, a capacidade de mobilização de esforços em prol da superação de uma realidade indesejada. Para tal demandou-se a criação de um processo de ensino com pesquisa e com extensão no qual ocorra a reintrodução do sujeito cognoscente no processo.

Segundo Suanno (2014) a docência transdisciplinar emergente se constrói a partir da relação entre teoria, prática e sujeito, por meio da reintrodução do sujeito cognoscente na produção do conhecimento (princípio operador do pensamento complexo). A partir deste princípio compreende-se o conhecimento como fruto de uma construção relacional, dinâmica, interativa e recursiva entre sujeito e objeto, envolto em níveis de realidade, níveis de percepção e níveis de consciência. Nesse sentido, o conhecimento se constrói na interatividade dinâmica e no acoplamento estrutural entre sujeito e objeto.

O Projeto foi desenvolvido nas cinco turmas da Escola Estadual de Tempo Integral João Lobo Filho com ativa participação

dos estagiários, professora orientadora do estágio, da equipe gestora da escola, professoras, professores, crianças, pais e comunidade.

Introduziu-se o projeto com a construção dos conceitos: cidade, urbano (LENCIONI, 2008), sustentabilidade, práticas sustentáveis, para então construir o conceito de cidades sustentáveis (ONU Habitat, 2014; Carta de Medellín, 2014; Programa Cidades Sustentáveis/MEC, 2014; Programa Escolas Sustentáveis/MEC, 2013; Observatório das Metrôpoles, 2014). A partir deste conceito iniciamos outra etapa que foi problematizar se Inhumas/Goiás seria uma cidade sustentável e para tal foi preciso pesquisar o município de Inhumas, os problemas e as soluções que vem sendo criadas. E neste processo consultamos a percepção dos pais, professores, comunidade e as informações disponíveis nos jornais, internet, site da Prefeitura de Inhumas e assim, construímos algumas propostas em prol da criação de uma Inhumas Sustentável. Os problemas identificados em Inhumas, bem como as sugestões de solução ou encaminhamento foram inspiradas nas cidades sustentáveis estudadas e outras sugestões criadas pelas crianças e professores.

Neste estudo identificamos que existem cidades que já superaram alguns de seus problemas e para tal criaram práticas e tecnologias sustentáveis. As crianças ao conhecerem a realidade de outras cidades, sejam brasileiras ou de outros países, foram compreendendo que é possível mudar a cidade.

Conhecer outras cidades, como Borås/Suécia, possibilitou uma experiência de aprendizagem intercultural que estimulou o reconhecimento do outro e de outras culturas, de outras práticas, de outro modo de viver coletivamente. O estudo das cidades com práticas sustentáveis que foram estudadas possibilitou que emer-

gisse as problemáticas, as diferenças, os desafios, as desigualdades e as soluções criadas por cada cidade.

Ao longo do estudo sobre cidades sustentáveis identificamos que Inhumas tem uma ação em desenvolvimento nos últimos doze anos que julgamos ser muito interessante. Esta iniciativa é fruto do trabalho de uma cidadã que mobiliza participação e cria parcerias com a comunidade inhumense para desenvolver o projeto intitulado Projeto Girassol: ação, realidade e humanização – valorizando a autonomia e a força da comunidade.

Este projeto teve sua origem no ano de 2002, no município de Inhumas, idealizado pela agente de saúde do Programa Saúde da Família Mariza Garcia Martins que a partir da leitura da realidade do bairro que atuava percebeu que havia muitos lotes baldios que acumulavam lixo provocando mau cheiro, atraindo ratos, animais peçonhentos, criadores para a reprodução do mosquito da dengue, além de causar poluição visual.

A proposta do projeto foi conscientizar a comunidade sobre a necessidade de se ter uma cidade com melhor qualidade de vida com a colaboração de cada morador a partir dos cuidados que se tem com a casa, com a rua, com o bairro. O trabalho do Projeto Girassol consiste na limpeza dos lotes baldios e seguidamente o plantio de hortas, lavouras comunitárias e/ou campos de girassóis – flor símbolo do projeto.

A limpeza e o cultivo dos lotes têm como propósito despertar nas pessoas a consciência do destino adequado que se deve dar aos resíduos sólidos e o valor inestimável do manejo com a terra – ação que reafirma a necessária sintonia homem-natureza-sociedade. O projeto ganhou força a partir de parcerias estabelecidas entre comunidade, instituições públicas e privadas. Atualmente ele tem

sido desenvolvido pela sua idealizadora na condição de voluntária – trabalho realizado fora de seu expediente, com ações mais sistemáticas aos sábados, domingos e feriados – e a meta é divulgar a ação e ampliar o número de lotes limpos, com hortas, lavouras comunitárias ou campos de girassóis. Atualmente o Projeto Girassol, em Inhumas, está em oito bairros e com mais de sessenta lotes cuidados e é fruto do trabalho coletivo de cidadãos e colaboradores.

Nesse movimento em busca de ações sustentáveis a Escola João Lôbo Filho é uma escola que já tem uma ação reconhecida: o Projeto de Sabão Caseiro (SANTOS e SUANNO, 2014) que reutiliza o óleo de cozinha. Essa prática foi implantada em 2012, a partir da Feira de Ciências da escola que teve por temática: “Fabricação de sabão artesanal: a que pé anda esta questão em pleno século XXI, na cidade de Inhumas?” O projeto de Fabricação de sabão artesanal adentrou 2013 resultando no convite para a escola participar do I Concurso de Projetos Ambientais da XXII Caminhada Ecológica⁸, que tinha como tema “Vamos cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis. O projeto “A reutilização do óleo de cozinha na fabricação do sabão artesanal e as implicações para o meio ambiente” ficou entre os três primeiros colocados, consolidando na escola a prática de recolher óleo de cozinha usado periodicamente para fabricar sabão para uso nas suas atividades diárias da escola. Os pais das crianças da escola participam ativamente do projeto, pois enviam para a escola o óleo usado resíduo das práticas culinárias, e com este projeto muitas pessoas passaram a fazer sabão artesanal a partir das receitas que foram distribuídas pela escola. Em 2014 outras ações estão sendo empreendidas para reaproveitamento do óleo usado, como por exemplo a produção de desinfetantes e água sanitária. As embalagens dos

produtos industrializados são reaproveitadas para armazenar os produtos fabricados artesanalmente, evitando assim seu descarte de forma inadequada, além de gerar uma economia de mais de 200% para a escola que utiliza esse dinheiro na implementação de outros benefícios para a sua comunidade escolar.

Na semana do dia das crianças a Escola organizou uma programação com momentos festivos e lúdicos e os estagiários e a professora orientadora do estágio foram convidados a participar. Então criaram um conjunto de atividades que permitisse dialogar sobre sustentabilidade, cidades sustentáveis, escola sustentável e decoração sustentável, estética e com o cultivo do prazer por cuidar da escola, um patrimônio público, no qual se convive em tempo integral. As crianças, os estagiários e a escola formaram de um jardim vertical que utilizou mais de quarenta pneus, garrafas pets e outros objetos que não tinham mais utilidades como filtros de água, caixas de descargas, latas de tinta, dentre outros. As crianças reaproveitaram objetos, decoraram e plantaram formando vários vasos criativos que foram distribuídos pela escola. O ambiente escolar ficou mais agradável e agora as turmas água diariamente as plantas, replantam mudas, cuidam do ambiente escolar.

A escola já tinha uma pequena horta e com este projeto foi impulsionada a sua ampliação, uma vez que alimentação saudável com produtos naturais faz parte das propostas sustentáveis. As ações de ampliação da horta tiveram a articulação da equipe escolar, a contribuição e orientação da Mariza Garcia do Projeto Girassol, da participação dos pais e a participação dos(as) estagiários(as) e da professora orientadora do estágio que fizeram o estudo da temática com as crianças e o plantio de canteiros com as turmas da escola.

Este projeto possibilitou a implantação da coleta seletiva na escola: cuidar da cidade, cuidar da escola, cuidar de cada casa – um ato de responsabilidade social e ambiental e organizou-se de modo que as famílias das crianças diariamente separassem em uma sacola os resíduos sólidos recicláveis (papel, plástico, alumínio, vidro) e enviassem para a escola, que organizou um espaço para a coleta e posterior venda do material a ser reciclado. Ao final de cada semestre a escola realizará uma atividade coletiva com as crianças utilizando a verba arrecadada, tal atividade ou aquisição será definida em reunião com a participação da comunidade escolar.

No intuito de dinamizar a socialização das informações, vídeos, notícias, comentário e sistematização das reflexões ao longo do projeto Cidades Sustentáveis, Inhumas sustentável, escola sustentável os professores e acadêmicos do 4º ano do curso de Pedagogia da UEG criaram no Facebook a Comunidade “Inhumas Sustentável”. Esta tornou-se um espaço aberto para divulgar cidades sustentáveis, práticas sustentáveis e notícias de Inhumas e deste projeto.

Os familiares da E.E.T.I João Lôbo Filho foram convidados a participar do Projeto e para tal promoveu-se reunião com a presença dos familiares dos alunos, representante de alunos, pessoas da comunidade, de estagiários e da professora de estágio da UEG para esclarecimento sobre o Projeto, diálogo sobre os conceitos e as ações desenvolvidas. Nesta reunião informou-se que seria enviado para casa um questionário para os pais informarem: a) as práticas sustentáveis desenvolvidas em casa, na escola e na cidade; b) a disponibilidade das famílias para participarem das ações na horta escolar comunitária; c) a disposição das famílias para participarem diariamente da coleta seletiva promovida pela escola enviando os resíduos sólidos recicláveis.

A finalização do Projeto conta com a montagem de murais na Mostra Cultural da Escola e com a divulgação de uma Carta aberta à comunidade Inhumense. Tal carta sendo divulgada na Câmara Municipal, na Prefeitura, nos jornais da cidade, no site da UEG/Inhumas, no blog da Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC e na comunidade no Facebook. A ideia é divulgar o estudo realizado com as crianças e o que foi possível identificar sobre Inhumas, assim como mobilizar a comunidade e o poder público em prol de tornar Inhumas uma cidade sustentável, responsável e democrática.

O projeto *Cidades sustentável, Inhumas sustentável e escola sustentável* possibilitou pensar complexo e inter/transdisciplinar a temática, agir, propor e intervir nas escolas campo de estágio, na comunidade inhumense e na universidade.

Considerações finais

A reforma do pensamento e da educação propostas por Edgar Morin, a partir do reconhecimento da complexidade e da urgência de um conhecimento transdisciplinar, representam desafios e rupturas com nossa forma tradicional de pensar e de estruturar o trabalho docente, o currículo e o processo de ensinar e aprender. Representam desafios na medida em que será necessário romper com conceitos e preconceitos já enraizados em nosso pensar. E assim construir ou reconstruir novas formas de ensinar, aprender e conviver.

Há de se compreender, diante das novas demandas sociais e da necessidade premente de manutenção da vida no planeta, da criação de estratégias (Morin, 2000) e da disposição para ini-

ciar movimentos que favoreçam a construção e a reconstrução de novas formas de ação e transformação da realidade e da condição humana.

Estas são mudanças desafiadoras, mas, que podem começar por estratégias simples e pontuais, pois, a partir de pequenas mudanças pode-se chegar a significativas transformações.

Esse projeto, fruto de um esforço coletivo, se propôs a ser uma nova estratégia, um projeto de trabalho inter/transdisciplinar em busca das reflexões sobre sustentabilidade, cidades sustentáveis, escola sustentável, ações sustentáveis que iniciam na ampliação da consciência sujeito, no *ser* em sua convivência consigo mesmo, com o social e o ambiental. A partir da percepção de que o ser humano é, também, natureza entende-se que ele modifica a relação homem-natureza-sociedade e modifica a si próprio. Em outras palavras, propiciou-se a compreensão de que estamos todos conectados e, nesse sentido, é necessário entender o outro em nós mesmos, nos identificando e nos percebendo, atentos ao respeito à diversidade.

Ao entendermos que estamos todos conectados, a responsabilidade fica compartilhada, a parceria precisa ser estabelecida e, portanto, fica realçada a importância de se buscar, valorizar e aprimorar os canais de participação popular, de aprendizagem significativa e de transformação do modo de pensar, perceber e agir. Compreendendo a importância de conhecer e aprimorar as políticas públicas, a legislação, a educação na perspectiva de defender e garantir a vida, a cidadania plena e a participação democrática.

Referências

- ARNT, Rosamaria de Medeiros. *Cenários transdisciplinares na formação inicial de professores*. Goiânia: Ed da PUC Goiás, Liber Livro Editora, 2012.
- BRACHT, Carolina de Cristo; BOLLMANN, Harry Alberto. *Contribuições para pensar a gestão sustentável das cidades*.
- HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *Os projetos de trabalho: uma forma de organizar os conhecimentos escolares*. In: HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho: conhecimento é um caleidoscópio*. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- LENCIONI, Sandra. Observações sobre o conceito de cidade e urbano. GEOUSP - Espaço e Tempo, São Paulo, Nº 24, p. 109-123, 2008.
- LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e aprendizagem da profissão docente*. Brasília: Liber Livro, 2012.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo : Cortez ; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- ONU Habitat. Por un mejor futuro urbano. Disponível em: <http://www.onuhabitat.org> Acesso em 03/05/2014.
- REIS, Marlene Barbosa de Freitas. *Política Pública, Diversidade e Formação Docente: uma interface possível*. 2013. 279f. Tese (Doutorado em Ciências, em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro-RJ, 2013.
- REIS, Marlene Barbosa de Freitas; LOPES, Cristiane R. Educação e Diversidade: uma relação de alteridade nas práticas escolares. In: SUANNO, Marilza V. R.; FREITAS, Carla C. de. (Orgs.) *Razão Sensível e Complexidade na Formação de Professores: desafios transdisciplinares*. Anápolis: Editora UEG, 2016. p. 151-165.
- SANTOS, L. P.; SUANNO, Marilza V. R. . *ESSA É UMA HISTÓRIA DE UMA FEIRA DE CIÊNCIAS....* In: VI Fórum Internacional de Innovación y creatividad, 2014, Barcelona. VI Fórum Internacional de

Inovação e criatividade: Escolas e aulas criativas. Barcelona: UB, 2014. v. 1. p. 153-166.

SUANNO, Marilza V. R.; MELO, Kênia A.; VIANA, Cláudio; PESSONI, Lucineide M. L.; REIS, Marlene B. F.; SANTOS, Lindalva P. Projeto integrador inter/transdisciplinar: dimensões sustentáveis na formação do pedagogo e na parceria com as escolas campo de estágio. In: PINHO, Maria José de (org.). *Complexidade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na educação superior*. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2015.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Em busca da compreensão do conceito de transdisciplinaridade. In: MORAES, Maria Cândida e SUANNO, João Henrique. (Org.). *O pensar complexo na educação - sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade*. 1ed. São Paulo: WAK, 2014. p. 99-126.

CIÊNCIA, CIÊNCIAS HUMANAS E DOCÊNCIA: FORMAÇÃO E CONTRADIÇÃO

Cristina Helou Gomide
Miriam Bianca Amaral Ribeiro

Introdução

Esse texto discute as relações entre as concepções de ciência desenvolvidas pela sociedade ocidental desde a modernidade, a noção de ciências humanas e a formação de professores. Para tratar essas relações, traçamos, em linhas gerais, o percurso da noção de ciência e da construção das ciências humanas e posteriormente, discutimos as noções de ciência e ciências humanas apresentadas por alunos de pedagogia em formação. Nesse processo emergiu a questão do senso comum, que acabamos por assumir como um dos eixos da problematização. Aqui apresentamos elementos iniciais apontados pelas pesquisas em andamento: “Da noção de Ciências à concepção de Ciências Humanas”, sob a coordenação da professora Cristina Helou Gomide, e “Comemorações e datas históricas – mudanças e permanências na cultura histórica e história ensinada”, sob a coordenação da professora Miriam Bianca Amaral Ribeiro, vinculadas ao DHUCA – Diálogos Humanidades, Ciência e Aprendizagem, Núcleo de Pesquisa vinculado à Faculdade de Educação da UFG.

Discutir a noção de Ciência não é uma tarefa fácil. Partindo deste princípio, nos ocuparemos de apresentar reflexões preliminares, visando trazer um mapa da concepção de ciência até os dias

atuais, de forma mais ampla. Tratamos a ciência como problemática em constante transformação e apresentaremos a construção da noção de ciências humanas considerando esse pressuposto. Para tanto, as veremos como categorias em movimento, no tempo.

O tempo não é homogêneo, é carregado de “agoras” (BENJAMIN, 1994) e o presente não é totalmente novo, pois o novo está carregado de resíduos, de vestígios do passado. (WILLIAMS, 2009). Desse modo, falar sobre a noção de ciência hoje, significa vê-la historicamente, nos seus “agoras” carregados de residuais e emergentes.

Na obra organizada por Maria Amália Andery P. A (2006), as autoras propõem-se a apresentar um breve panorama rumo à compreensão da ciência hoje. Explicam que o homem se diferencia do animal, pois nós seres humanos, diferentemente dos animais, não nos adaptamos ao meio, nós o transformamos a partir de nossas necessidades, o que nos faz “sobreviver como espécie” e,

diferentemente de outros animais, o homem não se limita à imediatez das situações com que se depara; ultrapassa limites, já que produz universalmente (para além de sua sobrevivência pessoal e de sua prole), não se restringindo às necessidades que se revelam no aqui e agora. (ANDERY, 2006, p. 10).

O homem altera a natureza por meio da sua ação, ele a humaniza, e o faz por meio do trabalho. O trabalho o enraíza, se constitui em atividade vital. (MANACORDA, 2007). Nesse sentido,

A ação humana não é apenas biologicamente determinada, mas se dá principalmente pela incorporação das experiên-

cias e conhecimentos produzidos e transmitidos de geração a geração; a transmissão dessas experiências e conhecimentos – por meio da educação e da cultura – permite que a nova geração não volte ao ponto de partida da que a precedeu. (ANDERY, 2006, p. 10).

Nesse processo, o homem modifica suas necessidades, constitui experiências, sem necessariamente alterar as necessidades anteriores, mas acrescentando novas àquelas que antes eram básicas, tais como comer, beber, morar. (ANDERY, 2006, p. 10).

Renovamos nossas necessidades anteriores, as resignificamos. (WILLIAMS, 2009). Assim caminhamos formulando tantas ideias, e nessa trajetória, nos deparamos com novas necessidades; precisamos de novos aparatos técnicos e tecnológicos. Exemplo disso, é que estamos na constante busca da cura de doenças, tais como o câncer. Ou ainda, na busca de vacinas que vão surgindo após grandes epidemias. À época do surgimento da Penicilina – só para citar -, vivíamos no início do século XX, a descoberta dos antibióticos como fortes curadores de doenças. O que se imaginou era que jamais nenhum homem morreria de doença alguma outra vez. No entanto, como seres históricos que somos, carregamos um corpo cheio dessa história, e a doença vai ganhando resistência a essas descobertas da química farmacêutica. Assim, tanto a penicilina perde seu poder absoluto de cura (porque a doença transmuta), como nós deixamos de adquirir algumas doenças, porque as aniquilamos, formulamos anticorpos naturais, criamos resistência a elas, e nosso organismo abre espaço para outras, já que nessas transformações, o próprio homem se transforma. E assim sucessivamente, o homem vem vivendo e morrendo - doença e cura na história da vida humana.

Nessa linha de raciocínio, queremos evidenciar nossa posição. Fazer ciência é buscar a verdade, ainda que não a encontremos, e isso se faz em movimento, no tempo, a partir da ação humana. Fazer ciência é buscar mecanismos, de forma racional, para que nós possamos agir na natureza e transformá-la conforme nossas necessidades, questionando, desbravando a natureza e as respostas prontas. Trata-se, em última instância, de investigar os porquês do homem e da natureza, trata-se de desnaturalizar o mundo e a humanidade. Para tanto, só se pode fazer ciência, se nós, como sujeitos, nos vemos nesse processo de busca e mudança.

Nesse sentido, nós, que antes transformávamos a natureza porque necessitávamos sobreviver, manter atividades básicas fundamentais para a nossa atuação no mundo, nos tornamos transformadores do que já havíamos transformado. Ao longo do tempo, fomos formulando um conceito de produção e ciência pontuado por essa necessidade de transformar o já transformado. E como fizemos isso? Produzindo ideias que conduziram os seres humanos a “necessitar” do “necessário desnecessário”, e é daqui que queremos partir.

Tendo como base as relações de trabalho ao longo da história do mundo ocidental, podemos dizer que na antiguidade, assim como no decorrer da Idade Média, as formas de trabalho se configuravam de forma artesanal. Comumente existiram formas de organização e divisão do trabalho. Temos exemplo na época antiga. Nas chamadas

[...] sociedades tribais (comunais) o grupo social organizava-se por sexo e idade para produzir os bens necessários à sua sobrevivência. Às mulheres e crianças cabiam deter-

minadas tarefas e aos homens, outras. [...] Já, na Grécia Antiga, por volta de 800 a.C., o comércio, fundado na exportação e importação agrícolas e artesanais, é a base da atividade econômica, e há um nível técnico de produção desenvolvido ao lado de uma organização política na forma de cidade-estado. Nessa sociedade, além da divisão do trabalho cidade-campo, ocorre uma divisão entre produtores de bens e os donos da produção; os produtores não detêm a propriedade da terra, nem os instrumentos de trabalho, nem o próprio produto de seu trabalho, são, em sua maioria, eles mesmo, propriedade de outros homens. (ANDERY, 2006, p. 12).

Assim, a concepção de produção também era dada conforme interesses dos que estavam em melhor condição social, demonstrando que a ação do homem sobre o homem vem se constituindo. Na Idade Média, os princípios produtivos e de conduta no mundo ocidental, estavam diretamente atrelados aos direcionamentos divinos cristãos, formulando um modelo de conduta e de produção que respeitavam os “desígnios de Deus”. Já com a consolidação do capitalismo, o surgimento da classe trabalhadora, e a instituição do salário como forma de remuneração, o trabalho ganhou novas formas de ação, fragmentando nossas atividades e mantendo, muitas vezes, o caráter de dominação de um sujeito sobre o outro. Trata-se de uma nova forma de organização do trabalho, tendo como base, a plena propriedade privada dos meios de produção.

Jonh Locke (1999), como um homem de seu tempo, defendeu o princípio da propriedade privada. Se eu tenho um pomar

carregado de maçãs à minha frente – anunciou o autor em sua obra - e vou até ele apenas para colhê-las e comê-las, eu me apropriei daquilo que a natureza me ofereceu. No entanto, se outro “laboriosamente” colhe maçãs o bastante, de modo que não seja necessário que alguém vá colhê-las, então ele é merecedor de usar aquela terra. Locke elucida muito bem sua tese, quando diz:

Ainda que a água que corre na fonte pertença a todo mundo, quem duvida que no cântaro ela pertence apenas a quem a tirou seu trabalho tirou das mãos da natureza, onde ela era um bem comum e pertencia igualmente a todos os seus filhos, e a transformou em sua propriedade. [...] Assim, esta lei da razão dá ao índio o veado que ele matou; admite-se que a coisa pertence àquele que consagrou seu trabalho, mesmo que antes ela fosse direito comum de todos. E entre aqueles que contam como a parte civilizada da humanidade, que fizeram e multiplicaram leis positivas para a determinação da propriedade, a lei original da natureza, que autoriza o início da apropriação dos bens comuns, permanece sempre em âmbar cinzento que se recolhei, tornam-se propriedade daquele que lhes consagraram tantos cuidados através do trabalho que os removeu daquele estado comum em que a natureza os deixou. (LOCKE, 1999, p. 43).

Esse trecho da obra de Locke ilustra muito bem o princípio da propriedade e o conceito de trabalho que se constituiu à época. Se o sujeito possuía a propriedade, por ser um homem “laborioso”, “nada mais justo” que o outro trabalhasse para ele para poder comer a sua

maçã ou o seu veado. Aqui, justifica-se a propriedade privada que passa a ser regida pelos princípios do capital, que é acumulativo. Nesse contexto, portanto, fazer ciência também deveria servir para a construção de áreas do saber que de fato fossem necessárias e produtivas.

No mundo acadêmico da área de humanas, muito reclamamos de René Descartes, antes de Locke já havia nos apresentado sua teoria do método, descartando a história como ciência, pois ela nada mais era, segundo ele, “uma contação de historinhas”. No entanto, é impossível negar que seu princípio do método é norteador ainda hoje das práticas acadêmicas. Ninguém produz um trabalho científico sem se basear em uma metodologia qualquer. No entanto, a questão é que Descartes formulou o princípio da dúvida ao que já está posto como pronto, apontando também que só a experiência pode contribuir na construção do conhecimento. Nesse sentido, o autor define um momento teórico importante para todos os campos da ciência. Ele diz:

[...] e rejeitar como absolutamente falso tudo aquilo em que pudesse imaginar a menor dúvida, a fim de ver se restaria, depois disso, alguma coisa em minha crença que fosse inteiramente indubitável. [...] como há homens que se equivocam ao raciocinar, mesmo sobre as mais simples matérias de geometria, e cometem paralogismos, e por julgar que eu estava sujeito a errar como qualquer outro, rejeitei como falsas, todas as razões que antes havia tomado como demonstrações. Enfim, considerando que os mesmos pensamentos que temos quando acordados também podem nos ocorrer quando dormimos sem que então haja nenhum que seja verdadeiro, resolvi fingir que todas

as coisas que algumas vez me haviam entrado no espírito não eram mais verdadeiras que as ilusões de meus sonhos. Mas logo notei que, quando quis assim pensar que tudo era falso, era preciso necessariamente que eu, que pensava, fosse algumas coisa. E, observando que esta verdade, *penso, logo existo*, era tão firme [...] julguei que podia admiti-la sem escrúpulo como princípio da filosofia que eu buscava. (DESCARTES, 2013, p. 69-70).

Realizar um trabalho científico significava questionar respostas prontas. Diante disso, podemos dizer que a dúvida ‘descartiana’ inaugura alguns parâmetros para a ciência moderna, mas também nos coloca (como produtores de conhecimento na área de humanas), em situação difícil. Nós, ao contrário do que traz as ciências naturais, não conseguimos reproduzir um acontecimento do passado longínquo, literalmente como ele aconteceu, ainda que eu estivesse hipoteticamente visualizando-o, ainda que “magicamente” pudesse voltar no tempo. Assim, as ciências humanas têm carecido de espaço e reconhecimento no campo das ciências. Para entender, basta refletir sobre a dificuldade que nós, sujeitos, temos de percebermo-nos como sujeitos políticos, históricos e sociais, transformadores do mundo. Comumente nossas ações no mundo não nos conduzem à emancipação, pois em nome do “necessário desnecessário”, colocamos o planeta em situação de risco irreversível, além de criar uma falsa sensação de harmonia e de igualdade que a política liberal defende e acaba por aniquilar a condição contraditória que é o “ser humano”. Buscamos, ainda, a felicidade – que é efêmera.

Nesse sentido, pode-se dizer que a mesma conquista científica que nos fornece qualidade de vida, novas e melhores tec-

nologias, novos avanços na área de cura de doenças, também se torna responsável pelas transformações nos biomas de toda a terra, alterando não somente a vida no campo mas sobretudo, nas cidades. Se antes assim o fizemos (e temos continuado a fazê-lo), é em nome da produção, da produção “maior”, mais “bela”, mais “apresentável”, mais “vendável” que temos caminhado. O problema é que esse tipo de intervenção promove modificações em seu estatuto natural que o encaminha para a extinção. Lembremo-nos do reflorestamento com as árvores de Eucalipto, que sabidamente consome todo líquido da terra. Ao final, se plantarmos somente eucalipto, tentando economizar as madeiras restantes, estamos contribuindo para o desequilíbrio do bioma, alterando nosso solo, nossa vegetação e contribuindo para a extinção de inúmeras espécies originais. (SALLES, 2014).

Como parte das discussões, associamos nosso debate à concepção de política. Imagina-se que discutir o problema do bioma seja um aspecto absolutamente ambiental. Entretanto, se está ligado à lógica da transformação para a produção, trata-se de uma discussão política. Afinal, política como categoria que se remete às relações de poder, está em tudo, mesmo quando optamos por não discuti-la. (PARANHOS, 1985, p. 2). Desse modo, o senso comum é também ciência. A concepção de ciência que comumente temos absorvido. De uma ciência representada pelas imagens dos “tubos de ensaio” ou dos estudos com animais. A ciência que produz reflexões no campo das ciências humanas, que constrói noções de mundo, de homem e política que está referendada pela grande mídia, esta também se traduz em senso comum.

O conceito de ciência no senso comum vem travestido da concepção produtivista que é princípio da sociedade ocidental

atual e está sendo reproduzido cotidianamente, “inspirando” e sendo “inspirada” por hábitos que compartilhamos, tais como “assistir à televisão”, escutar o rádio, usar compulsivamente a Internet, para não citar a prática exacerbada das cirurgias plásticas estéticas. Não se trata, porém, de “demonizar” a tecnologia, mas de refletir sobre seus usos para a manutenção de uma ordem vigente que necessariamente perpassa pelo conceito de ciência que nos “seduz na contemporaneidade”. Assim, senso comum apresentado como ciência, é pensamento produzido pelas forças hegemônicas.

Se voltarmos à história da Grécia Antiga e o funcionamento da *Urbs*, nos daremos conta de que o que se privilegiava era o “bem comum”. Portanto, virtuoso era aquele que continha seus excessos, pois o interesse não era individual, e sim, comum. Já na passagem para a Idade Média, a concepção de virtude estava ligada ao indivíduo que temia a Deus e que era caridoso. A partir daí, outras transformações no mundo foram trazendo outra concepção de “bem comum” e de sujeito virtuoso na sociedade que caminhava ao outro modelo. Urgia o Estado Moderno.

Se voltarmos a John Locke, veremos que virtuoso é aquele que por meio do trabalho consegue se tornar produtivo. Assim, justifica-se a propriedade privada para aquele que se sobressai em relação a outro, marcando a força da propriedade privada. O homem capaz do “negócio” deve ser respeitado e a ele deve ser dada oportunidade de continuidade de seu trabalho.

Assim, esta lei da razão dá ao índio o veado que ele matou; admite-se que a coisa pertence àquele que lhe consagrou seu trabalho, mesmo que fosse direito comum de todos [...] A superfície da terra que um homem trabalha, planta, me-

lhora, cultivada e da qual pode utilizar os produtos, pode ser considerada sua propriedade [...] (LOCKE, 1999, p. 43).

Desse modo, o trabalho investido lhe fornece o direito à propriedade e “o trabalho conferia um direito de propriedade sobre os bens comuns, que permaneceram por muito tempo os mais numerosos, e até hoje mais do que a humanidade utiliza.” (LOCKE, 1999, p. 47). Hoje, essa noção de homem virtuoso no campo da ciência, nos remete ao indivíduo capaz de produzir segundo as necessidades dadas pelo mercado e pela apropriação privada do conhecimento produzido. Na academia, pode-se dizer que o professor virtuoso é o que segue a lógica do “produtivismo” em publicações referendadas, por exemplo, pelo padrão *Quallis*, estipulado pelo MEC.

É nesse campo político que vem se constituindo a concepção de ciência, na qual o homem do “ócio” (reflexão) dá lugar ao homem do “negócio” (negação ao ócio, ou reflexão). Ainda nessa perspectiva, seria incoerente imaginarmos em um mundo em que ciências humanas pudessem de fato ser comparadas – de forma a assemelha-las – às ciências naturais, uma vez que trabalhamos no campo da observação, da reflexão e da transformação da ordem vigente. Fora isso, não produzimos celulares nem tratores, tão pouco elaboramos programas de computadores.

Daqui em diante trataremos as concepções de ciência, ciências humanas e senso comum a partir das noções apresentadas pelos alunos de pedagogia. O levantamento de dados foi realizado entre 2014 e 2016, na Pontifícia Universidade Católica de Goiás e na Universidade Federal de Goiás, junto aos alunos dos cursos de pedagogia destas instituições. A escolha desse curso se deve ao

fato de que a pedagogia, além de ser o curso de formação de professores em que atuamos, tratar-se do curso que articula todas as áreas de conhecimento (Ciências Naturais, Linguagens, Ciências Humanas, Ciências Exatas e a Arte) para a formação do professor para Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Isso possibilita, então, a discussão das relações entre a noção de ciência considerando-se as várias áreas de conhecimento e permite focar as compreensões produzidas sobre os conceitos vinculados, especificamente, às Ciências Humanas.

Nossa tarefa, enquanto formadores de professores no curso de pedagogia, parece-nos que é proporcionar uma formação capaz de articular as diversas áreas de conhecimento que a ciência moderna constituiu, sem que isso signifique tratar superficialmente cada uma delas. Entender a ciência de forma completa. Não vê-la fragmentada e separadamente. Isso porque, sem essa qualidade formativa, sem uma fundamentação teórica e metodológica consistente, o trato pedagógico do professor em sua atividade nas salas de aula pode acabar por proporcionar a reafirmação do senso comum.

Essa investigação pretende exercitar tal debate, considerando a noção dos estudantes de pedagogia, no começo e no final de sua formação inicial e sua noção de ciência e ciências humanas. Para a realização desta pesquisa, foram aplicados questionários junto aos alunos iniciantes, concluintes e alunos com três semestres dos cursos, para identificar as noções de ciências e Ciências Humanas assumidas pelos sujeitos em questão, antes, durante e ao final da formação inicial, ou seja, no seu processo de constituição. Nesse contexto, pretendemos discutir as relações entre ciências, ciências humanas e senso comum, além de problematizar as tarefas e o significado do ensino das Ciências Humanas ao longo dessa formação.

Em um mesmo instrumento de coleta de dados, trabalhamos o levantamento de elementos para duas pesquisas em andamento pelas autoras, registradas na abertura deste texto. As discussões tratadas se articulam às problematizações relativas aos conceitos de ciências e Ciências Humanas, tendo sido discutidas aqui, as duas primeiras questões apresentadas no instrumento. Foram aplicados 332 questionários, sendo 97 na PUC e o restante na UFG. As mulheres são a ampla maioria das pessoas entrevistadas, 94%. A faixa etária dominante está entre 17 e 20 anos de idade, com 40% das pessoas, seguidas de 35% de sujeitos entre 21 e 30 anos, ficando os 25% acima dos 31 anos de idade. Isso importa para avaliarmos se a visão de ciência e ciências humanas se altera significativamente entre as gerações e suas respectivas formações.

O que se observou nos dados coletados é que tais noções permanecem muito próximas entre as várias faixas etárias investigadas. Vale registrar que a mais da metade dos sujeitos não esteve muito tempo longe de uma instituição escolar, pois não demoraram muito a ingressar em uma universidade, ao concluírem o Ensino Médio, quando não o fizeram imediatamente na sequência desta conclusão. Entre estes e os mais velhos, que então estavam afastados a mais de uma década de uma experiência de formação regular, as respostas não se alteram substancialmente. Ou seja, quem saiu do Ensino médio na idade regular e imediatamente ingressou em uma universidade, apresenta, em geral, as mesmas ideias sobre esses temas do quem ficou fora de bancos escolares há mais de duas décadas. Há que se pensar, pois, sobre a formação oferecida pela Educação Básica, ao longo das últimas décadas e sua capacidade de contribuir para a construção das noções e conceitos aqui tratados, considerando tanto a faixa etária quanto o

período percorrido pelos sujeitos em sua formação anterior à universidade. A Educação Básica estaria ou não sendo capaz de apresentar e problematizar o papel da escola como espaço de socialização do conhecimento sistematizado pela humanidade ao longo dos tempos? Da mesma maneira, não há distinção significativa entre respostas dadas por homens e mulheres, nem entre alunos da UFG e PUC-GO. Por isso, trataremos o conjunto das observações e destacaremos as considerações distintas quando for o caso.

Ao serem questionados sobre o que seria senso comum, a resposta mais frequente foi que trata-se do que todos pensam ou o modo de pensar da maioria das pessoas ou quando as pessoas tem a mesma opinião sobre algo. Enfim, várias formas de apresentar o mesmo conceito. Também não são raras as posições que se referem ao senso comum como sendo o saber produzido com base em um comum acordo entre as pessoas. Não há nenhuma referência ao conteúdo do conhecimento ou sua origem, bastando ser o ponto de vista da maioria. O que nos chega, então, é uma ideia de senso comum sustentada sobre a hegemonia de uma interpretação sobre o que nos cerca. A questão é que se uma noção alcança a maioria das pessoas isso não significa tratar-se de senso comum. Há noções generalizadas na sociedade que estão vinculadas ao conhecimento científico como o significado das vacinas para a saúde, por exemplo, assim como há percepções sem fundamento científico, também aceitas pela maioria das pessoas, como o poder relaxante de um chá de camomila. Fosse a ciência acessível à maioria das pessoas, suas visões seriam majoritariamente sustentadas no conhecimento sistematizado. O que distingue senso comum e ciência não é seu alcance. Assim, o que nos parece comum torna-se sinônimo de senso comum. Associe-se a essa

compreensão, a noção de normalidade e naturalidade atribuída ao que se considera ser senso comum. Então, o que todo mundo pensa é o normal. É a naturalização do senso comum pelo simples fato de todo mundo ou quase todo mundo participar dessa ideia, partilhar determinado conhecimento. Se todos pensam que manga com leite faz mal, se isso é uma ideia normal entre as pessoas, é natural que se continue a pensar assim. Não interessa ou não tem importância se tem base científica ou não.

Algumas respostas chegam a afirmar que o que se estabelece como senso comum é quase uma intuição, tamanha naturalização atribuída ao conhecimento produzido pelo senso comum. Nas palavras de uma aluna do terceiro período de Pedagogia da UFG, trata-se de algo que, mesmo sem se falar, já se sabe o que está certo e deve ser feito. Ocorre que nenhum conhecimento é natural. Antes disso, é uma produção social, histórica, portanto coletiva e produzida ao longo do tempo e mediante as contradições que movem as sociedades e a própria natureza. Isso nos distingue dos outros animais, que permanecem no limite das ações instintivas. Naturalizar uma determinada visão de mundo ou compreensão da realidade que nos cerca é negar a humanidade intrínseca do ato de produzir conhecimento. Isso serve tanto para o conhecimento científico quanto para o que chamamos de senso comum. A principal tarefa da ciência é exatamente ‘desnaturalizar’ o que assim nos parece.

Ao mesmo tempo em que a noção de senso comum aparece como sendo o pensamento da maioria das pessoas, também encontramos a ideia de tratar-se de uma manifestação da consciência do indivíduo associada ao que se apreende do coletivo ao qual estamos inseridos. Por exemplo, a consciência do sujeito lhe impõe a

não agressão ao próximo. Sendo esse um pensamento reconhecido e aceito por todos, trata-se de um elemento do senso comum entre os membros de um grupo social assumido por eles e tomado como atitude do sujeito. Ocorre que para que uma noção produzida pelo senso comum se estabeleça como componente da visão de mundo de um grupo, constituiu-se uma hegemonia que não pode ser atribuída ao acaso. O que pensa a maioria é produção não necessariamente dessa maioria. As relações de poder que perpassam as relações cotidianas se sustentam em uma hegemonia historicamente constituída e se traduzem, inclusive, em formas de pensar facilmente identificadas como senso comum. Explicitam-se relações de poder como dominação quando se afirma que senso comum é o modo de se comportar de um ‘cidadão educado, cumpridor de suas obrigações’ como escreveu uma aluna do primeiro período de Pedagogia da PUC/GO, aos 23 anos de idade.

Quem estuda história ou com a área de Ciências Humanas como um todo, lida permanentemente com a tarefa de desvendar a origem dos consensos produzidos por grupos dominantes sobre a maioria da população. Por exemplo, a maioria do povo brasileiro reproduz a compreensão do processo de independência política do Brasil ou do que convencionou chamar de descobrimento do Brasil, produzida por uma interpretação da história do Brasil a serviço da afirmação do Império. Essa visão da história do Brasil se reproduziu, ampliou e afirmou ao longo da República e encontra-se consolidada como história oficial. É o que todo mundo pensa, ou a maioria. Trata-se, porém, de uma versão produzida sob um projeto político hegemônico, disseminado até ser reconhecido como consenso.

Associa-se a essa noção de naturalização do conhecimento produzido pelo senso comum à convicção de que trata-se verda-

des que não foram comprovadas, que independem de comprovação para serem reconhecidas como tal. Segundo essa compreensão, tantas vezes uma ideia se repete entre as pessoas que passa ser aceita sem nenhum requisito de verificação. A prova está associada à noção de ciência, em quase todas as respostas, sendo reconhecida como seu critério de verdade mediante verificação. Também temos afirmações que identificam a ciência à objetividade e o senso comum à subjetividade, às coisas atinentes aos sentimentos, às emoções e vontades dos indivíduos. A contraposição entre ciência e senso comum se dá, principalmente, pela noção de comprovação e isenção de subjetividade, posto que ambas são consideradas verdades, cada um a seu modo. Trata-se da sobrevivência da noção positivista de ciência assumida como o próprio conceito de ciência em todas as áreas de conhecimento, na modernidade. Como veremos mais adiante, essa compreensão é a base que sustenta o conceito de ciências humanas, também associada à necessidade de prova para o seu reconhecimento. Nesse sentido, o senso comum também seria capaz de distinguir verdades e falsidades, sob seus referenciais. Temos falas elucidativas e exemplificadoras dessa concepção, como a de uma aluna do oitavo período de pedagogia da UFG, ou seja, concluinte do curso, que assim descreve o que seria o senso comum: é o ensinamento do que é certo ou errado a partir do pensamento popular. Ou como nos afirma uma aluna do primeiro período da PUC/GO, 'é a força de convencimento do que pensa a maioria'. Enfim, o fato de uma ideia estar nas cabeças da maioria das pessoas se transforma em critério de verdade. Também temos afirmações que identificam o senso comum como uma opinião própria de um grupo mas majoritariamente, permanece a convicção de tratar-se de uma verdade constituída pela maioria.

Outra característica do senso comum, segundo as alunas e alunos entrevistados, é sua origem na tradição, transmitida oralmente entre as gerações, constituindo a identidade de um grupo através de um conjunto de conhecimentos tidos como informais. A tradição é a garantia de veracidade que dispensa a prova. Um dos entrevistados afirma que senso comum é tão constitutivo das pessoas que mesmo que ninguém diga o que deve ser feito, você já sabe que é o certo a fazer. Em suma, a tradição é tida também como critério da verdade para identificação e disseminação do senso comum.

O senso comum seria produzido e transmitido através da vivência, da experiência e da observação. São conhecimentos que reproduzimos ao ouvir dos pais, são ditos populares, superstições. Alguns atribuem a origem do senso comum à noção de ancestralidade. Percebe-se a confusão estabelecida entre os pesquisados, quanto à noção de cultura como objeto da ciência e a noção de senso comum. Visões de mundo e suas representações qualificadas pelo senso comum como sendo superstições e credíes, são objeto da antropologia (que, inclusive, considera esses termos como carregados de juízo de valor) e nos ajudam a compreender a subjetividade e representações das relações humanas. Neste texto, optamos por não contrapor a discussão conceitual dos termos apresentados pelos alunos que responderam aos questionários ao sentido por eles registrados para esses termos. Por exemplo, não discutiremos a noção de tradição apresentada pela sociologia, ou de consciência entre outros, porque aqui nos interessa problematizar a visão por eles apresentada e não checar sua base científica, pois é exatamente a ausência desta base que parece nos configurar tais repostas.

As palavras de caráter religioso aparecem com frequência para se referir a aceitação das verdades trazidas pelo senso comum (nós acreditamos, as crenças do povo, as pessoas tem fé de que...), são assumidas como valores identificadores de um grupo. As chamadas crenças associam-se, assim, à noção de tradição. Impressiona a naturalização da visão religiosa de mundo presente nas respostas. Isso não chega a ser impeditivo do trato da ciência, do reconhecimento da ciência como conhecimento: essas formas de conhecimento convivem no universo de referências dos sujeitos, sem conflitos. Das salas de aula, em dias corriqueiros de trabalho com nossas disciplinas, podemos colher dezenas de exemplos de como os alunos de qualquer semestre do curso não se dispõem colocar em questão os limites de uma visão religiosa de mundo diante do avanço dos estudos sustentados sobre a ciência, apresentados pelo curso. Assim, vamos às salas de aula, cumprimos as tarefas acadêmicas, assumimos nosso espaço no mundo de trabalho e permanecemos considerando distintos o que aprendemos na universidade e o que trazemos do senso comum para nossa compreensão do mundo. Obviamente, não podemos generalizar e considerar que, enfim, a formação nada altera nesse universo, mas é preciso aprofundar nossa investigação sobre a repercussão da formação das pessoas em sua visão de mundo.

Agregada a essa noção que coloca a tradição como sustentáculo do senso comum, temos nos questionários que a ciência pertence a poucos e que o senso comum se caracteriza pelo caráter popular. A ciência pertenceria a uma elite e à maioria da população cabe o senso comum e vice-versa: o que é popular não é científico.

Chamou-nos muita atenção a afirmação de que o senso comum associa-se à prática, às necessidades objetivas e imediatas

das pessoas, enquanto a noção de ciência é um tipo de conhecimento teórico que a ele se contrapõe. A maioria das repostas explica o senso comum pela contraposição ao que seria a ciência e seus mecanismos de produção do conhecimento. Não raramente a conceituação de senso comum é dada como sendo conhecimento empírico, um conhecimento que existe para resolver as coisas do cotidiano. A ciência, diferentemente, existe para produzir teorias e, portanto, exige, além de comprovar, elaborar, pesquisar, raciocinar, pensar antes de se colocar diante das pessoas. Além disso, segundo os estudantes pesquisados, nem sempre o que a ciência produz serve para maioria das pessoas. Aqui nos parece repercutir a noção de que a ciência produz teoria, sendo então, proprietária do ato de pensar. Essa noção está amplamente representada nas respostas e nos parece que repercute sobre a ideia, tão recorrente entre alunos de Pedagogia e muitos de nós, docentes, de que o curso é teórico demais e precisamos ser mais práticos. Sabemos do amplo e presente debate sobre a dicotomia entre teoria e prática, sobre a necessidade da constituição da práxis pedagógica como concepção de ciência que não dicotomiza nem hierarquiza esses elementos no processo de produção do conhecimento. O que cabe registrar é que a noção de senso comum, na visão de nossos alunos e alunas, confrontado e distinto do conhecimento científico, acaba reforçando essa dicotomia.

Algumas respostas reconhecem que a noção de senso comum apresenta uma visão incompleta do mundo, mas não se referem ao termo 'conhecimento parcial', como aparece nos livros que discutem as formas existentes do conhecimento. Nos questionários do oitavo período da Pedagogia da UFG foi registrada uma conceituação que só essa turma proporcionou através de

uma aluna de 34 anos do curso noturno, e cabe aqui registrar: ‘senso comum é o que se aprende antes de chegar à universidade’. Em outra afirmação, temos que senso comum é primeira visão de mundo a que temos acesso. Ou seja, a ciência é propriedade da universidade e apenas nela, podemos acessar esse conhecimento. Há que se reconhecer que essa afirmação nos traz a boa notícia de que a universidade está, minimamente, sendo reconhecida como espaço de desnaturalização do conhecimento e da visão de mundo progressa e povoada pelo senso comum. Ocorre que a visão de mundo proporcionada pela ciência percorre ou deveria percorrer todo o processo de formação, a partir de seu início. Mais amplamente, há que se considerar ser a ciência patrimônio historicamente constituído como produção coletiva da humanidade que deve acesso a ela, seus benefícios, desmitificações, aplicações e explicações, estando ou não as pessoas vinculadas à educação formal. Não deveríamos precisar estar em uma universidade para acessar o conhecimento científico.

Tentando uma compreensão articulada deste conjunto de elementos, há que reconhecer que, mesmo considerando todos nossos esforços formativos e significativos avanços, é preciso problematizar a prevalência das visões de mundo sustentadas pelo senso comum entre nossos alunos sejam eles iniciantes, medianos ou concluintes. Se retomarmos nossos primeiros passos na apresentação da universidade às pessoas, veremos que não raramente nos valem de esquemas mecânicos para demonstrar as distinções entre os vários tipos de conhecimento produzidos pela humanidade ao longo de seu percurso. Reconhecemos como pertinente a explicitação destas diferenças estruturais, mas, em ampla uma autocrítica, é preciso reconsiderar a maneira esquemática como

cumprimos essa tarefa. Em geral, são colunas de características que se contrapõe para identificar esses elementos. Ocorre que, o senso comum deve ser reconhecido sim como uma expressão interpretativa e explicativa produzida pela humanidade sobre si mesma e sobre o mundo, mas deve ser tratada, pela ciência, como objeto de investigação, assim como o pensamento religioso. Não se trata de hierarquizar os tipos de conhecimento produzidos por todos nós através dos tempos. Ao contrário disso, assim como as explicações que a ciência produz sobre tudo que nos cerca estão permanentemente sob problematização, investigação e superação, o senso comum é também objeto desse procedimento. As relações sociais, culturais e políticas que produzem o que tem sido reconhecido como verdade sob esse tipo de visão de mundo, deve se constituir para a ciência e seus agentes, fonte e objeto. Mas, ao contrário disso, fomos tomados por uma certa ‘glamourização’ das afirmações originadas do senso comum como uma expressão de nossa tentativa de aproximação e reconhecimento da cultura popular. Importa e muito esse reconhecimento, mas não a idolatria. Há conhecimento real em uma pessoa conhecida como ‘raizeira’, que identifica plantas curativas para males que nos afligem, sem nenhum saber científico. Você toma aquele preparado e sara mesmo. Mas, capacidade científica de isolar o princípio ativo de determinadas folhas e investigar sua intervenção no corpo humano, ou, pelo menos, compartilhar seus resultados é direito que deve ser acessível a quem nos proporcionou acesso a esses saberes. Da mesma maneira, é preciso identificar a origem histórica e política de expressões assimiladas pela maioria da população como verdades quase amedrontadoras, a exemplo da conhecida ‘manga com leite faz mal’ para libertar todos nós desta invenção colonial. Se não

formos capazes deste repensar de nossa tarefa formativa, podemos acabar reproduzindo versões tão danosas do sentido e significado de expressões corriqueiras como ‘a voz do povo é a voz de Deus’.

A segunda questão do instrumento apresentado aos alunos de Pedagogia pretende nos aproximar das temáticas e abordagens específicas das Ciências Humanas, diretamente, perguntando ‘O que são as Ciências Humanas?’ Para esse momento da investigação, utilizamos dois questionários com a mesma questão, sendo que um deles apresentada, anteriormente, a questão relativa a senso comum, tratada acima. Em linhas gerais, não notamos diferença expressivas entre as respostas e o que obtivemos entre os dois grupos, como também não foram distintas as respostas produzidas pelos alunos iniciantes e concluintes do curso, ou entre alunos da UFG e da PUC/GO. Interessante observar que a grande maioria das pessoas considerou que a pergunta pretendia registrar qual seria o objeto das Ciências Humanas e responderam nesta direção. Uma questão que arguisse diretamente ‘qual é o objeto das Ciências Humanas’ talvez não obtivesse respostas tão elucidativas posto que para tal seria necessário que o sujeito estivesse de posse do conceito moderno de ciência. Vale registrar que apenas uma pessoa, aluna do oitavo período de Pedagogia da UFG se referiu a essa área como tendo, além de objeto próprio, um método próprio de investigação.

A resposta mais frequente que recebemos apresenta as Ciências Humanas como vinculada ao homem, a humanidade ou seres humanos sem estabelecer distinção quanto ao recorte das Humanas no trato a esse tão amplo objeto. Há expressões que explicitam essa não distinção afirmando que a área trata da ‘formação generalizada da humanidade’. Outras identificam o objeto das Ciências Humanas por exclusão: ‘o que não contem exatas ou

biológicas' ou misturam as áreas de conhecimento, não por uma visão interdisciplinar e sim por uma confusão conceitual, afirmando que 'estuda os seres humanos em geral, sua anatomia e modo de vida', ou 'estuda os avanços da medicina para curar o homem' ou ainda, 'estuda o lado humano da humanidade e não o exato'. Chega-se a submeter a área de Humanas a uma quase costela de Adão das exatas, afirmando que 'apesar de não serem exatas, podem ser científicas também'. Esse tipo de abordagem coincide com outra investigação realizada na Faculdade de Educação, entre 2002 e 2003, quando foram entrevistados professores em exercício docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na rede Municipal de Educação de Goiânia. Ou seja, o perfil mais frequente das visões apresentadas sobre a área de Humanas e seu objeto permanece o mesmo, ao longo deste período, explicitando a ainda vigorosa desqualificação ou ignorância sobre seu objeto.

Também encontramos uma atitude limitada a uma função operacional desta área de conhecimento, mantendo-se o objeto como sendo a humanidade: 'estuda a parte humana e suas funções' ou ainda, 'estuda o papel a ser exercido pelo homem na sociedade'. Também temos, com frequência, uma interpretação também operacional do significado desta área de conhecimento, no que se refere à formação e atuação profissional almejada pelos alunos, a docência. Por exemplo, afirmações de que trata-se da 'formação generalista para atuar na área de humanidades' ou 'disciplina para dar aulas no Ensino Fundamental' ou ainda, 'são as matérias que estudam o homem'. Associa-se a essa percepção, a descrição sumária das ciências que compõe a área como sendo a história, a geografia e a sociologia, sendo que, algumas vezes a filosofia aparece como uma ciência da área de Humanas, em uma

clara expressão da noção de que pensar o mundo, em qualquer aspecto, é uma atribuição desta área. Sabemos que a filosofia não é uma ciência e que filosofar não é uma atribuição específica das Ciências Humanas e sim uma prerrogativa de todas as ciências. Vale lembrar que essa confusão conceitual não é patrimônio exclusivo dos alunos, posto que a proposta oficial de Base Nacional Comum Curricular, apresentada pelo Ministério da Educação em 2014, considera e oficializa a filosofia como parte da área de Humanas. A psicologia, a antropologia, a ciência política e a economia não são citadas, demonstrando a relação imediata e funcional com a ‘disciplinarização’ das ciências, limitadas à sua existência nos currículos. A administração e as Ciências Contábeis também são mencionadas como ciências da área de Humanas.

Junto à associação da filosofia como parte das Ciências Humanas, temos respostas insistentes atribuindo a essa área a capacidade de ‘estudar o pensamento humano, a mente humana’ ou estudar ‘o modo de pensar do homem’ ou, ‘estuda não só o corpo, como também o pensamento’, ou ainda, ‘estuda o homem como ser pensante’. O que temos aqui é a prevalência da renitente distinção original do homem diante dos outros animais como sendo a capacidade de pensar, como dado nato, como inerente ao ser humano. Se as Ciências Humanas estudam o ser humano, trata-se, enfim, de estudar seus modos de pensar. O ato de pensar do humano foi e ainda é uma construção, uma solução para necessidades objetivas, uma distinção promovida pela necessidade material de transformar a natureza de maneira planejada, para garantir sua sobrevivência. A isso chamamos trabalho e consideramos essa, sim, a distinção original entre os homens e os outros animais. Não raramente ainda encontramos os livros didáticos de Ciências Na-

turais do Ensino Fundamental, exatamente essa conceituação do homem como o único capaz de pensar.

Outra resposta frequente entre os alunos questionados considera que as ciências Humanas estudam o comportamento humano. A palavra chave desta concepção é comportamento. Não porque centraliza as Ciências Humanas na psicologia, e sim porque remete a uma concepção mecanicista desta ciência, com rebatimento sobre toda a área de Humanas. Essa interpretação aparece vinculada principalmente ao indivíduo, mas também, em menor intensidade, aos coletivos sociais. A essa ideia está associada a noção de desenvolvimento, evolução e progresso: ‘estuda o comportamento humano e sua evolução’. O conceito de desenvolvimento apresentado é de que trata-se do ‘conjunto das realizações humanas’. Podemos associar a esse conjunto, respostas sob influência *durkheimiana* como as que vinculam as Ciências Humanas ao estudo dos organismos sociais.

Enfim, temos conceituações que mais se aproximam ao enfoque por nós proporcionado durante a realização das disciplinas de Fundamento e Metodologia do Ensino das Ciências Humanas I e II. São reflexões que consideram as Ciências Humanas como sendo a área que ‘estuda o ser humano como ser social’, que nos pareceu a resposta mais consistente para tratar o objeto das Ciências Humanas, ou ‘estuda o mundo socialmente, historicamente, culturalmente’. Encontramos afirmações que caminham nessa direção, mas ainda não revelam clareza conceitual suficiente: ‘estuda as relações humanas’, ‘estuda a vida do indivíduo em sociedade’, ‘área em que o objeto é o homem em sociedade’ ou ainda, ‘estuda o ser humano, suas interferências e mudanças no meio histórico e social’. Uma resposta bastante interessante afirma que as Ciên-

cias Humanas estudam as relações do ser humano como sujeito e objeto de estudo. Consideramos que, uma resposta plena para a questão deve conter as noções de sujeito e sujeito social, além de considerar esse conjunto de objetos como configuradores de uma área de conhecimento. Consideramos, também, que estas respostas são ainda minoritárias, inclusive se temos como fonte os alunos do meio do curso ou concluintes.

As pesquisas que sustentam esse texto estão em fase de análise de dados e o que temos até aqui nos aponta que, embora estejamos em um caminho que consideramos pertinente e necessário para a formação de professores, a luta para constituição da área de Ciências Humanas como eixo articulador da visão de mundo de nossos alunos, ainda é bastante desigual, diante da reprodução de noções sustentadas seja pelo senso comum, seja por uma concepção mecanicista desta área de conhecimento.

Referências

- ANDERY, Maria Amália P. A. (org.) Para Compreender a Ciências: uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: Garamond, 2006. p. 9-15.
- DESCARTES, René. Discurso do Método. Porto Alegre: L&M Pockte, 2013.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. *In: Obras Escolhidas volume 1. Magia e Técnica, Arte e Política.* Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRASIL. *basenacionalcomum.mec.gov.br* (última visualização, 11 de outubro de 2016).
- GOLDMANN, Lucien. Ciências Humanas e Filosofia – que é sociologia? Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1988.
- LOCKE, John. Segundo Tratado Sobre o Governo Civil. São Paulo: Clube do Livro Liberal, 1999.

MANACORDA, Mário Aliguero. *Marx e a Pedagogia Moderna*. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

MARCUSE, Herbert. *A Ideologia da Sociedade Industrial. O Homem Unidimensional*. Trad. GiasoneRebuá Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

MATOS, Olgária. *Os Arcanos do Inteiramente Outro. A Escola de Frankfurt. A Melancolia e a Revolução*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. *A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo*. São Paulo: Moderna, 2006.

PARANHOS, Adalberto. “Política e Cotidiano: As mil e uma faces do poder.” *In* MARCELINO, Nelson C. *Introdução às Ciências Sociais*. Campinas-SP: Papyrus, 1989, p. 51-60.

ROUSSEAU, *O Contrato Social ou Princípios do Direito Político*. São Paulo: Escala, 2008.

BARBOSA, Altair Salles. *Jornal opção*. Ano XXXIX – N. 2048. Goiânia, 5-11/outubro/2014, p. A20. (Entrevista)

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo y Literatura*. Buenos Aires: Las Cuarenta, 2009.

SOBRE OS AUTORES

ADDA DANIELA LIMA FIGUEIREDO ECHALAR

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás (2015). Mestre em Biologia pela Universidade Federal de Goiás - UFG (2005). Licenciada e bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Católica de Goiás - UCG (2003). Professora da licenciatura em Biologia no Instituto de Ciências Biológicas – ICB, da Universidade Federal de Goiás - UFG. Professora-orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática – PPGECM UFG. Membro dos Grupos de Pesquisa cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, CNPq: a) *KADJÓT* – Grupo Interinstitucional de estudos e pesquisas sobre as relações entre as tecnologias e a educação (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1126225878380229>). b) *Colli-gat* – (Re)pensando a formação de professores de Ciências e Biologia (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1387600351963813>) E-mail: docenciaonline2012@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3758976350155947>

AMONE INACIA ALVES

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás, UFG (2011), mestre em Sociologia das Organizações pela Universidade Federal do Paraná, UFPR (1999). Licenciada em História pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESN. Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG) onde atualmente coordena o Curso de Pedagogia. Membro da Pesquisa Secretários Goianos e cultura Escolar (UFG). Membro dos Grupos de Pesquisa cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, CNPq: BICAS - Iniciativa BRICS de Estudos sobre Transformações Agrárias dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1891972268311529; Membro do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Documentação: Educação, Sociedade e Cultura, Nedesc. E-mail: amoneinacia@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4562850692564105>.

ATAÍDE FELÍCIO DOS SANTOS

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2001). Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (1994). Professor em regime de dedicação exclusiva pela Universidade Federal de Goiás, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - CEPAE. Membro do Laboratório Interdisciplinar de Formação de Conceitos – LABRINCO - CEPAE/UFG e do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Linguagem e Infância - LIEPLIN - CEPAE/UFG. Professor-supervisor de Estágio Supervisionado Obrigatório, junto aos cursos de graduação de Pedagogia e História da UFG. Vice-Diretor e Coordenador Pedagógico da 1ª Fase do Ensino Fundamental do CEPAE/UFG (2006-2011). E-mail: ataide.cepae@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1601703849357846>

BERENICE FEITOSA DA COSTA AIRES

Doutora em Ciências Ambientais pela Universidade Federal de Goiás - UFG (2010). Mestra em Administração da Educação: Política Planejamento e Gestão pela Universidade de Brasília- UNB(1995). Graduada em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás- UEG (1989). Professora do Curso de Geografia da Universidade Federal do Tocantins - UFT. Professora-orientadora do Programa de Pós-Graduação de Geografia – PPGG-UFT. Membro dos Grupos de Pesquisa cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, CNPq: a) Grupo de Pesquisa em Metodologias e Práticas de Ensino de Geografia – LEGEO (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0571890028627036); b) Núcleo de Estudos Urbanos, Regionais e Agrários – NURBA (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6759619209636739); c) Grupo de Pesquisa em Rede Internacional Investigando Escolas Criativas e Inovadoras (RIEC/ dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3099529237639999). E-mail: berenice@uft.edu.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3373601750399280>

CARIME ROSSI ELIAS

Doutorada em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (2003). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (1999). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (1992). Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação - FE, da Universidade Federal de Goiás – UFG. Membro

da Pesquisa: Recortes da relação entre formação e atuação no estágio (2010-2015) - (FE/UFG) Membro do Grupo de Pesquisa cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, CNPq: a) Estudo da formação e atuação docente via estágio nas licenciaturas; c) Membro do Núcleo de Formação de Professores da Faculdade de Educação - NUFOP/UFG. E-mail: carimeel@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9145015180582807>

CARLOS CARDOSO SILVA

Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Goiás - UFG (2009). Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Goiás - UFG (2001). Graduado em Pedagogia pela Universidade Católica de Goiás - UCG (1990) e em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC-GO (2015). Professor do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação - FE, da Universidade Federal de Goiás - UFG. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Questões Contemporâneas - DIDAKTIKÉ (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7805627761585698). Membro dos Grupos de Pesquisa cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, CNPq: a) Estudo da Formação e Atuação Docente via Estágio nas Licenciaturas (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2312567600877679>); b) Núcleo de Estudos em Educação, Violência, Infância, Diversidade e Arte (NEVIDA/UFG - <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4099677990323024>); c) Membro do Núcleo de Formação de Professores da Faculdade de Educação - NUFOP/UFG. E-mail: carlos.cardoso27@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6544068576312225>

CLÁUDIO PIRES VIANA

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás - UFG. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás - UFG. Especialista em Formação de Professores: gestão escolar pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás. Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás - UFG (1996). Professor Efetivo da Universidade Estadual de Goiás - UEG. Professor da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Fenomenologia - NEPEFE/FE/UFG. E-mail: vianaufg@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1245529447777347>

CRISTINA CINTO ARAUJO PEDROSO

Doutorada em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP-Araraquara (2001). Mestra em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar (1996). Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP (1991). Professora dos Cursos de Pedagogia e das Licenciaturas em Ciências Biológicas e Música da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - FFCLRP, na área de Didática. Membro do Grupo de Pesquisa cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, CNPq: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educador -GEPEFE/dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9785089985448196. E-mail: cpedroso@ffclrp.usp.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1482588327535810>

CRISTINA HELOU

Doutorada em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP (2007). Mestra em História pela Universidade Federal de Goiás - UFG (1999). Graduada em História pela Universidade Federal de Goiás - UFG (1996). Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação - FE, da Universidade Federal de Goiás - UFG. Coordenadora da Pesquisa “Da Noção de Ciência à Concepção de Ciências Humanas” (UFG). Membro da Pesquisa “Comemorações e Datas históricas - Mudanças e permanências” (UFG). E-mail: cristinahelou@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2676997228526690>

DALVA ETERNA GONÇALVES ROSA

Doutorada em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP (2003). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Goiás - UFG(1993). Graduada em Pedagogia pela Associação Educativa Evangélica - Uni Evangélica (1979). Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação - FE da Universidade Federal de Goiás - UFG. Professora-orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática - PPGECEM. Coordenadora da Pesquisa O conhecimento produzido sobre o professor e sua formação nas dissertações do Programa Mestrado em Educação em Ciências e Matemática da UFG - 2009-2014 (UFG). Membro da Pesquisa História e política de estágio das instituições formadoras e concedentes (UFG). Membro dos Grupos de Pesquisa cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa no

Brasil, CNPq: a) Estudo da Formação e atuação docente via estágio nas licenciaturas (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/231256760087767); b) Formação, profissionalização docente e trabalho educativo (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/95213865724481693); c) Membro do Núcleo de Formação de Professores da Faculdade de Educação - NUFOP/UFG. Membro da Rede de pesquisadores sobre professores(as) do Centro-Oeste - REDECENTRO. E-mail: dalvaeterna@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2328482856293466>

DANIELA DA COSTA BRITTO PEREIRA LIMA

Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ (2013). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás - UFG (2005). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás - UFG (1996). Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação - FE, da Universidade Federal de Goiás - UFG. Professora-orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFG. Coordenadora da Pesquisa Institucionalização da Educação Superior a Distância nas Universidades Federais da Região Centro-Oeste: Processos, Organização e Práticas (UFG/CNPq). Membro dos Grupos de Pesquisa cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, CNPq: a) Estado, Política e História da Educação (UFG/<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6714149307802035>); b) Formação de Professores e Saberes Pedagógicos (UEG/ <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6263652004083221>); c) Membro do Núcleo de Formação de Professores da Faculdade de Educação - NUFOP/UFG. E-mail: daniela_lima@ufg.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2278807353455371>

DELMA ROSA DOS SANTOS BEZERRA

Doutorado em Ciências: Psicologia pela Universidade de São Paulo - USP (2017). Mestrado em Ciências: Psicologia (2011). Graduada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo /Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (2005). Educadora da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Supervisora de estágio do curso de Pedagogia da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área da Educação, Ensino Fundamental de nove anos, Estágios de Didática; Cultura escolar e Formação de Professores. E-mail: delmarsb@ffclrp.usp.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4064425304338554>.

ELZIMAR PEREIRA NASCIMENTO FERRAZ

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás – UFG (2011). Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília-UCB (2000). Graduada em Pedagogia pela Fundação Universidade de Rio Verde - FESURV (1992). Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação - FE, da Universidade Federal de Goiás - UFG. Pesquisadora-colaboradora do projeto de Pesquisa PI 0720-2016 – Recortes da relação entre formação e atuação docente no estágio de Pedagogia. Membro dos Grupos de Pesquisa cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, CNPq: a) Grupo de Pesquisa em Rede Internacional Investigando Escolas Criativas e Inovadoras. b) Estudo da Formação e atuação docente via estágio nas licenciaturas-UFG c) Membro do Núcleo de Formação de Professores da Faculdade de Educação - NUFOP/UFG. E-mail: elzimarufg@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9642671064133770>

EVANDRO GHEDIN

Doutorado em Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo – USP (2004). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM (2000). Graduado em Filosofia pela Universidade Católica de Brasília - UCDB (1995). Professor do Curso de Ciências (Licenciatura em Ciências): Física, Matemática, Química e Biologia do Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia – ICET, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Professor-orientador do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAM – PPGE_UFAM. Professor Orientador do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da REAMEC – PPGECEM/REAMEC. Coordenador da Pesquisa “Neurodidática: os fundamentos neurobiológicos, cognitivos e socioculturais da Didática das Ciências e seus processos cognitivos no contexto da educação em ciências na Amazônia” (sem financiamento). Líder do Grupo de Pesquisa Laboratório de Neurodidática e Formação de Professores cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, CNPq: a) <http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/home.jsf?faces-redirect=true> (sigla do grupo de pesquisa); b) Membro da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática - REAMEC. Membro da Associação Brasileira de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática – ABRAPEC. E-mail: evandroghedin@gmail.com/eghedin@bol.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5879015398476679>

JAQUELINE ARAÚJO CIVARDI

Doutora em Didática das Ciências Experimentais e da Matemática pela Universidade de Barcelona - UB (2004). Mestra em Educação pela Universidade de Minas Gerais - UFMG (1999). Graduada em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Goiás (1995). Professora do Curso de Licenciatura em Matemática, da Universidade Federal de Goiás - UFG. Professora-orientadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica – PPGEEB/CE-PAE/UFG. Coordenadora da Pesquisa Educação Matemática Inclusiva: investigações sobre tecnologia assistiva e suas relações no processo de ensino-aprendizagem matemática e na formação docente (IME/UFG). Líder do Grupo de Pesquisa cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, CNPq: Núcleo de Investigação em Educação Matemática e Tecnologia Assistiva (Niemat/ http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf). E-mail: jaqueline.civardi@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2625858563605104>

JOÃO HENRIQUE SUANNO

Pós-Doutorado em Educação – 2014 - Universidade de Barcelona/ES. Doutor em Educação – 2013 – Universidade Católica de Brasília/DF. Mestre em Educação – 2006 - Universidad de la Habana/PUC-GO. Psicopedagogo – 1994 - UCG/GO. Psicólogo – 1991 - UCG/GO. Professor do quadro permanente do PPGSS Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – IELT, da Universidade Estadual de Goiás. Professor titular efetivo e dedicação exclusiva da Universidade Estadual de Goiás – UEG. Líder do Grupo de Pesquisa em Rede Internacional Investigando Escolas Criativas e Inovadoras, cadastrado no Diretório de Grupo de Pesquisa no Brasil (DGP/CNPq), com o espelho: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3099529237639999. Membro dos grupos de pesquisa cadastrados no Diretório do Grupo de Pesquisa (DGP/CNPq): a) ECOTRANS – Ecologia dos Saberes, Transdisciplinaridade e Educação (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9055300485853638); b) ARGUS – Estudos de Cultura, Linguagem e Comportamento (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4115328113763452); c) Rede Internacional de Escolas Criativas: construindo a escola do século XXI - RIEC (Coord. UB/Espanha e Unibave/Brasil); d) Asociación de Escuelas Creativas – ADEC (Barcelona/Espanha). E-mail: suanno@uol.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0083918417985786>

KÊNIA ABBADIA MELO

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Goiás – UFG. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás (2006). Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Salgado de Oliveira (2001). Graduada em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Catalão CESUC. Professora da Universidade Estadual de Goiás. E-mail: kenia.abbadia@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0199506263187500>

KÁTIA AUGUSTA CURADO PINHEIRO CORDEIRO DA SILVA

Possui graduação em Pedagogia, Mestrado em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Goiás (2001) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2008). É professora adjunto - DE da Universidade de Brasília - UnB no Departamento de Administração e Planejamento - PAD da Faculdade de Educação e no Programa de Pós-graduação em Educação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9567141312757077>

LINDALVA PESSONI SANTOS

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás - UFG (2011). Especialista em Formação sócio- econômica do Brasil pela Universidade Salgado de Oliveira - Universo (2002). Especialista em Planejamento Educacional pela Universo (1993). Especialista em Matemática e Linguagem para as séries iniciais do Ensino Fundamental pela UFG (1997). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás – UFG (1989). Professora efetiva da Universidade Estadual de Goiás e da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Estado de Goiás - SEDUCE. E-mail: lindalpeironi@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8331676592474890>

LUCIANA FREIRE ERNESTO COELHO PEREIRA SOUSA

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás – UFG (2001). Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC - GO (1993). Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação - FE, da Universidade Federal de Goiás - UFG. Membro do Núcleo de Formação de Professores da Faculdade de Educação - NUFOP/UFG. E-mail: luciana.csufg@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2448289218038917>

LUCINEIDE MARIA DE LIMA PESSONI

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás (2017). Possui Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2008), com a orientação do prof. Dr. José Carlos Libâneo. Especialização em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira (1996). Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (1989). Professora efetiva da Secretaria de Estado da Educação Cultura e Esporte do Estado de Goiás, atuando na Educação básica desde 1989, como professora, coordenadora e Diretora de Escola por 6 anos. Professora na Universidade Estadual de Goiás por 12 anos onde exerceu também as funções de coordenadora adjunta de Estágio Supervisionado e Coordenadora de Extensão e Pesquisa. Atualmente é coordenadora de Polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) na cidade de Inhumas-Go. Coordenadora do Instituto Superior da Educação da Faculdade de Inhumas - FacMais e professora titular nos cursos de Pedagogia e Educação Física. E-mail: lupessoni@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9393586491556184>

MARCOS JERÔNIMO DIAS JÚNIOR

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Goiás - UFG (2016). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás - UFG (2015). Graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Goiás - UFG (2009). Professor de Educação Física da Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esportes do estado de Goiás – SEE GOIÁS. Líder do Núcleo de Estudos Marxista sobre Sociedade, Subjetividade e Educação da UFG (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0076459989116494>). Membro da Pesquisa “Aprender para ensinar: didática desenvolvimental e ensino dos conteúdos escolares” (UFG/CNPq). Membro do Grupo de Pesquisa Trabalho Docente e Educação Escolar (TRABEDUC/<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3070912585870964>); E-mail: mjrgoias2012@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2156751915237334>

MARIA EMILIA DE CASTRO RODRIGUES

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás - UFG (2008; 2000). Graduada em Pedagogia pela Universidade Faculdade de Educação da UFG (1986). Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação – FE/UFG. Professora-orientadora do Programa de Pós-Graduação em

Educação da UFG – PPGE/UFG. Coordenadora da Pesquisa do Observatório da Educação - Desafios da Educação de Jovens Adultos integrada à Educação Profissional: identidades dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho e ambientes/mídias virtuais (Capes) e da pesquisa Educação de Jovens e Adultos na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia: história e memória. Membro da Pesquisa Centro Memória Viva Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular e Movimentos Sociais do Centro-Oeste (Fapeg). Membro do Grupo de Pesquisa cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, CNPq: a) Estado, Política e História da Educação (Link do acesso do espelho do cadastro no diretório CNPq: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6714149307802035>; b) Membro do Núcleo de Formação de Professores da Faculdade de Educação - NUFOP/UFG. E-mail: me.castrorodrigues@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2648444233565239>.

MARILZA VANESSA ROSA SUANNO

Doutora em Educação pela Universidade Católica de Brasília - UCB (2015). Doutorado sanduíche realizado na Universidade de Barcelona - UH (2011/2012). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás (2006). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás - UFG (1994). Professora efetiva da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás - UFG. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Questões Contemporâneas – DIDAKTIKÉ (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7805627761585698). Membro dos Grupos de Pesquisa cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, CNPq: a) Ecologia dos Saberes e Transdisciplinaridade - Ecotransd/UCB (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9055300485853638); b) Rede Internacional Investigando Escolas Criativas e Inovadoras – UFT(dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3099529237639999); c) Rede Internacional de Escolas Criativas: construindo a escola do século XXI - RIEC (Coord. UB/Espanha e Unibave/Brasil), d) Núcleo de Formação de Professores da Faculdade de Educação – UFG; e) Pesquisas e Práticas de Aprendizagem Integradora e Inovadora – PAII/UFAL (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8345567266334868); f) Asociación de Escuelas Creativas – ADEC (Barcelona/Espanha). E-mail: marilzasuanno@uol.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7736117519324293>

MARLENE BARBOSA DE FREITAS REIS

Pós doutora em Gestão da Informação e Conhecimento pela Universidade do Porto, Portugal (2015). Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela UFRJ (2013). Mestra em Ciências da Educação Superior pela Universidad de La Habana - Cuba (2003). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (1989). Professora titular da Universidade Estadual de Goiás e do Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias - PPG-IELT. Professora e Coordenadora do Curso de Pedagogia na UEG, Câmpus Inhumas. E-mail: marlenebfreis@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9396555981788500>

MIRIAM BIANCA AMARAL RIBEIRO

Doutorada em História pela Universidade Federal de Goiás - UFG (2011). Mestra em História pela Universidade Federal de Goiás – UFG (1998). Graduada em História pela Universidade Federal de Goiás - UFG (1986). Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação - FE, da Universidade Federal de Goiás - UFG. Coordenadora da Pesquisa “Comemorações e Datas históricas – Mudanças e permanências” (UFG). Membro da Pesquisa “Da Noção de Ciência à Concepção de Ciências Humanas” (UFG). E-mail: mbiancaribeiro@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9705975511630583>

MIRIAM FÁBIA ALVES

Doutorada em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (2007). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Goiás – UFG (2000). Licenciada em História pela Universidade Estadual de Goiás – UEG (1992). Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação - FE, da Universidade Federal de Goiás - UFG. Professora-orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/FE/UFG. E-mail: miriamfabia@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4002600044640352>

NANCY NONATO DE LIMA ALVES

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás – UFG (2007). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás – UFG (2002). Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Federal de Goiás (1996). Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (1991). Professo-

ra do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação - FE, da Universidade Federal de Goiás - UFG. Professora-orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFG. Vice-coordenadora da Pesquisa Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas. Membro do Núcleo Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos, cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil/CNPq (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3527944331769409) E-mail: nancy-lalves@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2409020302695460>

NOELI PRESTES PADILHA RIVAS

Doutorado em Ciências: Psicologia pela Universidade de São Paulo - USP (2003). Mestrado em Educação-Currículo pela Universidade Federal do Paraná - UFPR (1990). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Oeste do Paraná - UNOESTE (1976). Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade de São Paulo - USP. Professora-orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação - FFCLRP/USP. Coordenadora do Grupo de Pesquisa cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, CNPq: a) Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo (GEPEFOR) (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2302128411037763). E-mail: noeli.rivas@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0396444452280339>.

NOÊMIA LIPOVETSKY

Graduação em Direito pela Universidade Federal de Goiás (1982); Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (1989) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2001). Doutorado pela Universidade Federal de Goiás (2011) e é professora Adjunta na Universidade Federal de Goiás.

VALDENIZA MARIA LOPES DA BARRA

Doutora em Educação pela PUC SP (2005). Mestra em Educação pela PUC SP (2001). Graduada em Pedagogia pela Fundação do Ensino Superior de Rio Verde (1993). Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação - FE, da Universidade Federal de Goiás - UFG. Professora-orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Coordenadora da Pesquisa: Recortes

da relação entre formação e atuação no estágio (2010-2015). (FE/UFG). Membro dos Grupos de Pesquisa cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, CNPq: a) Estudo da formação e atuação docente via estágio nas licenciaturas; B) Coordenadora adjunta do Núcleo de Formação de Professores da Faculdade de Educação - NUFOP/UFG. E-mail: dabarra@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5208424484929612>

VANESSA GABASSA

Doutorada em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar (2009). Mestra em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar (2007). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar (2004). Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação - FE, da Universidade Federal de Goiás - UFG. Professora-orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/ UFG. Coordenadora de Gestão de Processos Educacionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid/UFG). Coordenadora do *Grupo de Estudos, Pesquisas e Práticas em Aprendizagem Dialógica* (GEPPAD/ UFG); Membro do Núcleo de Formação de Professores da Faculdade de Educação - NUFOP/UFG. Coordenadora da Pesquisa *Comunidades de Aprendizagem em Goiânia-Go: Possibilidade de Inovação na Formação Docente e de Melhoria da Aprendizagem na Educação Básica* (UFG/CNPq). Membro da Pesquisa *Recortes da relação entre formação e atuação docente no estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia* (UFG). E-mail: vanessagabassa@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5396825135338274>

SANDRA VALÉRIA LIMONTA ROSA

Pós-doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC GO (2015). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás - UFG (2009). Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Campus de Marília, SP – UNESP (2001). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS (1998). Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação - FE, da Universidade Federal de Goiás - UFG. Professora-orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/FE/UFG. Líder do Grupo de Pesquisa Trabalho Docente e Educação Escolar (TRABEDUC/<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3070912585870964>). Coordenadora da Pesquisa “Aprender

para ensinar: didática desenvolvimental e ensino dos conteúdos escolares” (UFG/CNPq). E-mail: sandralimonta@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6361226363713191>.

SÔNIA SANTANA DA COSTA

Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2009). Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (1997). Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (1986). Professora em regime de dedicação exclusiva pela Universidade Federal de Goiás no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - CEPAE. Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Linguagem e Infância - LIEPLIN do CEPAE/UFG. Coordena o projeto de pesquisa "Letramento e Infância: estudos interdisciplinares". Professora-supervisora de Estágio Supervisionado Obrigatório, junto ao curso de graduação de Pedagogia da UFG. Coordenadora do projeto de extensão de Prevenção ao uso de drogas: ação integrada entre o Cepae e a família. Professora do Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/CEPAE/UFG. E-mail: ssc444@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0379279344988870>

SOBRE O LIVRO

Formato: 15,5x23cm

Tipologia: Títulos = Minion Pro Bold, Corpo do texto = Minion Pro Regular

Papel de Miolo: Sulfite 90g

Papel de Capa: Triplex 250g

Número de Páginas: 490

Suporte do livro: e-Book

Todos os direitos reservados.
Universidade Estadual de Goiás

BR-153 – Quadra Área, Km 99 – 75.132-903 – Anápolis-GO
www.ueg.br / Fone: (62) 3328-1181

2019
Impresso no Brasil / Printed in Brazil

O livro *Imagens da formação docente: o estágio e a prática educativa* apresenta reflexões, experiências e pesquisas sobre o estágio na formação de professores e é composto por quinze capítulos organizados em duas partes, sendo que a primeira parte contém capítulos produzidos por professores(as) orientadores(as) de estágio do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás – UFG e a segunda parte é composta por autores da Universidade Estadual de Goiás – UEG; Universidade de Brasília – UnB; Universidade Federal do Amazonas – UFAM; Universidade Federal do Tocantins – UFT; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo – USP; Centro de ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE/UFG; Instituto de Matemática e Estatística – IME/UFG; Instituto de Ciências Biológicas – ICEB/UFG e Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esportes do Estado de Goiás – SEDUCE.

Professores(as), pesquisadores(as) e acadêmicos(as) encontrarão nesta obra reflexões sobre caminhos construídos e em construção em estágios curriculares na formação de professores em face aos desafios de uma sociedade complexa e em crise.