

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**ANÁLISE DE UMA PROPOSTA DE IMPLANTAÇÃO DE ESTÁGIO NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES – POSSIBILIDADES E LIMITES**

Autora: SELMA CARVALHO FONSECA
Orientador: Prof. Dr. LUIZ CARLOS DE FREITAS

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Selma Carvalho Fonseca e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 23/08/2004

Assinatura:.....

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

2004

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/ UNICAMP**

Fonseca, Selma Carvalho.

F733a Análise de uma proposta de implantação de estágio na formação de
professores : possibilidades e limites / Selma Carvalho Fonseca. -- Campinas,
SP: [s.n.], 2004.

Orientador : Luiz Carlos de Freitas.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Estágios supervisionados. 2. Praxis (Filosofia). 3. Prática de ensino.
4. Professores – Formação. I. Freitas, Luiz Carlos de. II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

04-118-BFE

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à todos os educadores e educandos que de alguma maneira insistem em não desistir.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecimento, ou seja, é conhecer mais de uma vez o favor recebido. Tal favor não pode ser estimado mas a gratidão preenche as mãos do doador, por hora, vazias pela ação realizada.

✍ Antes de mais nada:

Agradeço ao meu Deus, Amigo pessoal e constante, minha eterna gratidão pelas dádivas conhecidas e desconhecidas.

✍ Carlos Frederico de Oliveira Costa (esposo):

Agradeço pela compreensão, paciência e pelo auxílio técnico sempre presente.

✍ Almir Alves da Fonseca e Ruth Carvalho Fonseca (pais):

Meu muito obrigada pelo constante apoio e incentivo à perseverança.

✍ Alfredo Luiz Carvalho Fonseca (irmão):

Obrigada pelas palavras tão sábias em momento oportuno.

✍ Orlando, Thereza, Mariana e Ana Elisa (tios e primas):

Agradeço pelas palavras encorajadoras e pelos bons momentos de descontração durante a jornada de construção deste trabalho.

✍ Ubirajara, Rivanda e Fernanda (sogros e cunhada):

Muito obrigada pela constante torcida e motivação.

✍ Joelma, Everson, Célia, Wanderley Dornelles, Eliel, Marcos Eduardo, Kátia, Regina, Moisés, Haller, Paulo, Sônia Gazeta, Neumar e Elna (amigos especiais do UNASP):

Jamais esquecerei da contribuição acadêmica em momento oportuno e pelo acolhimento caloroso nos momentos difíceis.

✍ Prof^ª. Myriam, prof^ª Nair, prof^ª Ednice, prof. Daniel, pr. Lauro, pr. Martini, prof. Iran e prof^ª Talita (pessoas que viabilizaram meus estudos em sua maioria da administração da Instituição):

Muitíssimo obrigada pela ajuda concreta possibilitando a realização efetiva do trabalho.

✍ Profa. Dra. Lucila S. Arouca (co-orientadora):

Meu sincero agradecimento pela fraterna disponibilidade em atender-me em local de trabalho ou não. Nunca esquecerei todo o seu carinho e dedicação.

✍ Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas (orientador):

Meu muito obrigada pelo acolhimento em circunstância inesperada. Sua discricção e ética me ensinaram tanto quanto seu enorme conhecimento expresso nos mais variados momentos acadêmicos.

✍ Profs. Drs. Camilo, Martha, Jeanete (profs. Doutores do curso de Pós-graduação do UNASP):

Agradeço pelas preciosas informações que sanaram minhas dúvidas nos momentos mais cruciais da construção deste trabalho

✍ Ao corpo docente e discente do UNASP:

Obrigada pela participação nas entrevistas e sondagens realizadas sempre que solicitados.

✍ Aos colegas do LOED:

Sou grata pelo interesse em contribuírem com idéias e sugestões ao longo da trajetória do presente estudo. Em especial, à Rosemeyre, Judite, Margarida, Cláudia, Maura, Chico, Irton. Faço menção da Rita que tantas vezes dedicou tempo e até esforços para ajudar-me.

✍ Ainda quero mencionar a prof^a. Dr^a. Helena Costa Lopes de Freitas e prof^a Dr^a Maria Márcia S. Malavazi (componentes da banca de qualificação):

Muito obrigada pela atenção e enriquecimento durante o processo de construção do trabalho.

✍ Funcionários da Pós-graduação da FE/UNICAMP:

Obrigada a vocês que se mostraram constantemente prestativos e eficientes no tratamento junto aos discentes.

RESUMO

O presente trabalho procurou analisar os limites e as possibilidades do processo de implantação de um projeto de estágios que pretende indissociar teoria e prática dentro do contexto de formação de professores no período de 2001 a 2003. Para o estudo foi escolhido o curso de Pedagogia do Centro Universitário Adventista de São Paulo campus Engenheiro Coelho.

Partindo do pressuposto de que a realidade demonstra-se contraditória e devido à articulação entre os estágios e a formação de professores estabelecida a partir de políticas públicas, optei por compreender estas relações dialeticamente numa perspectiva materialista-histórica.

A pesquisa procurou demonstrar o movimento existente entre a parte (o projeto de estágios) e o todo (a formação de professores) estabelecendo os nexos entre eles na busca da superação de uma prática pedagógica de cunho ativista pela práxis consciente e transformadora da realidade atual no espaço e tempo em que se insere o objeto de pesquisa.

ABSTRACT

This dissertation aimed at analyzing the limits and possibilities of the implementation process of a training project designed to link theory and practice within the context of Teacher Education and was carried out from 2001 to 2003. For this study, the Education Course of the Centro Universitário Adventista de São Paulo, Campus 2 – Engenheiro Coelho- SP was chosen.

Drawing on the assumption that reality proves itself contradictory and on government policies regarding the need of relating training programs and teacher education, I decided to understand this relation in a dialectical fashion, according to a materialistic-historical perspective.

The research tried to describe the movement between the part (the training project) and the whole (the teacher education setting), investigating the connections between them and aiming at the overcoming of a pedagogical practice based on activism towards one based on a conscious and transforming practice of our current reality taking into account the time and space in which the object of this research was conducted.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	XV
-------------------------------	-----------

LISTA DE SIGLAS.....	XVII
-----------------------------	-------------

CAPITULO I - INTRODUÇÃO	1
--------------------------------------	----------

1. CONCEPÇÕES DE ESTÁGIO	4
1.1. O contexto da formação de professores	6
1.2. A prática na formação de professores	10
1.3. O cenário dos estágios no UNASP.....	23
1.3.1. Breve histórico e a identidade do UNASP	24
1.3.2. Corpo Docente.....	25
1.3.3. Alunado	27
1.3.4. Infra-estrutura.....	29
1.3.5. Os estágios do UNASP	32
2. A RELAÇÃO TEORIA / PRÁTICA	34
2.1. Visão associativa e dissociativa	35

CAPÍTULO II - CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	43
---	-----------

1. OS CENÁRIOS DA PESQUISA	45
1.1. Estrutura do funcionamento dos estágios no UNASP.....	48
1.1.1. Tentativas de mudança na trajetória de implantação	52
1.2. Histórico da implementação dos estágios	55
2. COLETA DE DADOS	61
2.1. Sondagens e entrevistas com os professores.....	62
2.2. Verificação documental.....	64
2.2.1. Documentos oficiais relativos à prática e aos estágios supervisionados.....	64
2.2.2. Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia do UNASP	65
2.2.3. Programas de Ensino de Professores do curso e relatórios de estágios dos alunos.....	65
2.3. Aplicação de questionários.....	66
2.4. Observação participante	66
3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA	67

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....	71
---	-----------

1. DESCRIÇÃO DOS DADOS	71
1.1. Projeto de estágios: construção teórica	72
1.1.1. Concepções de Teoria e Prática dicotômicas (associativas e dissociativas)	72
1.1.1.1. Documentos oficiais sobre o estágio e a prática	72
1.1.1.2. Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia do UNASP	78
1.1.1.3. Projeto de estágios do UNASP.....	90

1.1.1.4. Sondagens com Professores e alunos	98
1.1.1.5. Programas de Curso dos professores.....	107
1.1.1.6. Relatórios parciais dos alunos	114
1.1.2. Concepções de Teoria e Prática como Unidade	117
1.2. Projeto de Estágios: implantação prática do projeto	118
1.2.1. Compreensão fragmentária sobre a implantação do projeto de estágios	118
1.2.2. Compreensão abrangente sobre a implantação do projeto de estágios	130
1.2.3. Compreensão relacional todo / parte sobre a implantação do projeto.....	137
1.2.4. Questionário dos alunos	140
CAPITULO IV – DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS	189
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	195
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	199
DOCUMENTOS CONSULTADOS	201
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	203
ANEXOS	205
ANEXO 1: PROJETO DE ESTÁGIOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DO UNASP	205
ANEXO 2: ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS ALUNOS.....	217
ANEXO 3: ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL COM PROFESSORES	221
ANEXO 4: PARECER N° CNE/CP 28/2001.....	223
ANEXO 5: PROJETO DE RESOLUÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES	237
ANEXO 6: PARECER N° CNE/CP 009/2001.....	239
ANEXO 7: PROPOSTA DE DIRETRIZES CURRICULARES.....	241
ANEXO 8: ENTREVISTAS INDIVIDUAIS COM OS PROFESSORES.....	247
ANEXO 9: TABELA RESUMO QUANTITATIVA DOS QUESTIONÁRIOS	279
ANEXO 10: SONDAgens REALIZADAS COM PROFESSORES E ALUNOS.....	281

LISTA DE QUADROS

QUADRO	1	TOTAL DE PROFESSORES EM PEDAGOGIA POR TITULAÇÃO ...	26
QUADRO	2	TOTAL DE PROFESSORES EM PEDAGOGIA POR REGIME DE TRABALHO	27
QUADRO	3	ALUNOS DE PEDAGOGIA POR PERÍODO E EVASÃO ESCOLAR .	28
QUADRO	4	INFRA-ESTRUTURA FÍSICA E ACADÊMICA	29
QUADRO	5	INSTALAÇÕES PREDIAIS PREVISTAS (M ²)	30
QUADRO	6	RECURSOS INFRAESTRUTURAIS E TECNOLÓGICOS ACADÊMICOS	30
QUADRO	7	ASPECTOS FINANCEIROS E ORÇAMENTÁRIOS	31
QUADRO	8	HISTÓRICO DO ESTÁRIO DE 2000 A 2003	55
QUADRO	9	PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA – FAED	81
QUADRO	10	PERFIL DO EGRESSO	82
QUADRO	11	PROJETO DE ESTÁGIO - FORMAÇÃO DO DOCENTE - ARTICULAÇÃO TEORIA-PRÁTICA (150h)	84
QUADRO	12	QUADRO SÍNTESE DE DOCENTES SOBRE TEORIA / PRÁTICA ...	151
QUADRO	13	QUADRO SÍNTESE DE DISCENTES SOBRE TEORIA / PRÁTICA ..	157
QUADRO	14	COMPARAÇÃO ENTRE SONDAJENS DOS DISCENTES E SEUS RELATÓRIOS	159
QUADRO	15	COMPARAÇÃO ENTRE PE E PPP DO CURSO	161
QUADRO	16	SÍNTESE DAS ENTREVISTAS POR INDICADORES DE ANÁLISE	167
QUADRO	17	SÍNTESE DAS POSSIBILIDADES E LIMITES ENCONTRADOS	184

LISTA DE SIGLAS

- ABT** – Associação Brasileira de Tecnologia Educacional
- ANDES – SN** – Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior / Sindicato Nacional
- ANFOPE** – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- ANPAE** – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação
- ANPED** – Associação Nacional de Profissionais da Educação
- BCN** – Banco de Crédito Nacional
- CEDES** – Centro de Estudos, Educação e Sociedade
- CEEP SESu/MEC** – Centro de Educação, Estudo e Pesquisa – Secretaria do Ensino Superior/Ministério da Educação e Cultura
- CFE** – Conselho Federal de Educação
- CNE/CES** – Conselho Nacional de Educação / Conselho do Ensino Superior
- CNE/CP** – Conselho Nacional de Educação / Conselho de Professores
- CONARCFE** – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores
- CONSEPE** – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
- CONSU** – Conselho Superior Universitário
- DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais
- DOU** – Diário Oficial da União
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- ENAIC** – Encontro Anual de Iniciação Científica
- ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
- FAED** – Faculdade Adventista de Educação
- (Governo) FHC** – Fernando Henrique Cardoso
- HTPC** – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

IAE – Instituto Adventista de Ensino

IES - Instituto de Ensino Superior

LDB (LDBEN) – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PE – Projeto de Estágio

PPP – Projeto Político Pedagógico

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SAU – Semana de Ambientação Universitária

SESu-MEC – Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UNASP – Centro Universitário Adventista de São Paulo

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

CAPITULO I - INTRODUÇÃO

Escrever hoje sobre os estágios significa algo muito diferente do que quando comecei a trabalhar com a área, de 1992-1994. Na época houve a necessidade de substituição de uma outra docente na Faculdade de Pedagogia do Instituto Adventista de Ensino em São Paulo - Capital, para ministrar aulas de Metodologia da Pré-Escola. Naquele período, não havia qualquer conhecimento de minha parte, em relação aos aspectos de formação de professores e seus nexos com a prática no interior dos cursos de Pedagogia. O estágio era visto sob a mesma ótica do período em que me formei na graduação, ou seja, com ênfase tecnicista, onde prevaleciam as tarefas práticas a serem desempenhadas nos espaços escolares. No entanto, havia o desejo próprio de melhorar a qualidade do estágio supervisionado para que o aluno em formação tivesse retorno quanto ao seu desempenho. Também se objetivava criar nexos entre as atividades realizadas e os conteúdos trabalhados em sala de aula, até porque a Instituição tinha uma Escola de Aplicação do curso de Pedagogia (de pré a 4ª série), a qual funcionava ao lado da Escola tradicional de Ensino Básico. Mas a despeito dos anseios por algo de qualidade “dentro do que se entendia por qualidade”, havia uma desconsideração pelo campo teórico em articulação com a prática pedagógica que empobrecia demasiadamente meu fazer docente enquanto coordenadora de estágios. Esta cisão entre teoria e prática advinha de uma formação inicial destituída de pesquisa e de investigação no campo teórico.

Após um intervalo de dois anos, a nova tarefa em 1997 era coordenar os estágios do magistério na mesma Instituição, atuando na área da Prática de Ensino e Didática. Embora com algum tempo a mais de experiência, a concepção da desconexão entre o fazer do estágio (a parte) e a formação de professores (o todo) permanecia. No ano seguinte (1998), além de atuar junto ao magistério, houve um retorno à graduação na própria Instituição, oferecida no período noturno, enquanto que o magistério funcionava diuturnamente. No retorno à graduação, após leituras realizadas, comecei a inquietar-me acerca dos paradigmas trazidos pelos alunos, se havia necessidade de serem rompidos? Como de fato a prática docente deveria ser realizada? Haveria um ideal de prática a ser realizado? Que teóricos poderiam melhor explicitar estes assuntos? Por que os alunos cada vez mais estavam demonstrando descaso pelo curso, estágios e pelos conteúdos em sala de aula? Quem eram aqueles alunos, de onde vinham, a que vinham? No entanto, o excesso de trabalho a ser feito não permitia uma busca teórica de qualidade. Não havia discussão e estudo por parte dos docentes na graduação da Instituição a não ser no magistério e

na Escola de Aplicação, onde havia grande troca de experiências, discussões, questionamentos. Era de fato uma casa, tanto nos aspectos físicos quanto na liberdade que se oferecia de o professor se expor e falar sobre suas angústias pessoais, profissionais e acadêmicas, bem como espaço para o trânsito livre dos estagiários, que também demonstravam sentirem-se a vontade. Vale dizer, que o ensino público não era sequer cogitado e nem havia preocupação ou conhecimento do que acontecia à volta da Instituição por parte da coordenadora de estágios.

Em 2000, com a vinda da pesquisadora para o Campus atual (Engenheiro Coelho), foi de grande surpresa o envolvimento do Centro Universitário com o contexto social da região bem como a aplicação de projetos comunitários ou de extensão junto à escola pública e Prefeitura Municipal. Foi assim, que com o status de Centro Universitário – título reconhecido pelos órgãos públicos a partir de 1999, a Instituição foi afinando suas perspectivas educacionais com as exigências legais a fim de assegurar seu título e perseguir o alvo de tornar-se Universidade futuramente. Neste contexto, as reformulações nas políticas de formação de professores oriundas dos mecanismos econômicos, o funcionamento do curso de Pedagogia tomava um outro aspecto e novos horizontes se despontavam com o Projeto Pedagógico do curso e conseqüentemente da Prática de Ensino no interior do curso. Com a atribuição de coordenar os estágios de Pedagogia na segunda metade de 2000, na função de coordenadora, realizei uma busca nos documentos oficiais objetivando encontrar as bases necessárias para confeccionar o projeto de estágio bem como em leituras que pudessem oferecer suporte para compor o trabalho. Havia certo descontentamento por parte de alguns docentes pela forma com que os estágios vinham sendo realizados embora imperasse o desconhecimento e real falta de percepção em relação ao que realmente incomodava o grupo. Eu fazia parte deste grupo e reconhecia a necessidade de aprofundamento teórico para compreender o descontentamento apresentado e suas causas estando responsável pelo setor de estágios.

Em 2001, com o ingresso no programa de mestrado da Unicamp, houve um divisor de águas entre o momento anterior e este último, pois novas leituras da realidade foram sendo possibilitadas, permeadas pelas discussões realizadas após a busca teórica, e a nova visão a respeito da formação de professores ganhava, então, novos contornos. Esses contatos foram interferindo na minha atuação frente à realidade na coordenação de estágios. E o exame do processo vivenciado pela implantação do projeto de estágios me remetia a novas leituras e reflexões para compreender as contradições que se afiguravam.

A pesquisa não foi construída linearmente mas conforme o alcance da minha própria visão. No princípio prevalecia a visão parcial, e não abrangente da relação dialógica entre a parte (estágio na pessoa do projeto de estágios) e o todo (a formação de professores). Conforme o tempo foi avançando, a coleta de dados para sondagem da realidade concomitante com leituras realizadas e reflexão, bem como participação nos grupos de pesquisa da Unicamp, trouxeram novos significados à visão todo / parte. Assim, o presente texto foi sendo elaborado.

O objetivo central neste trabalho é investigar o projeto de estágios e sua implementação percebendo as condições e limites no processo de implantação, o qual está inserido no sistema educacional vigente. Para tanto, pretende-se resgatar historicamente o percurso de implantação do projeto de estágio; contextualizar o projeto de estágio dentro de um cenário de políticas de formação de professores; conceituar e caracterizar a efetivação prática do processo de implantação do projeto concebido teoricamente, bem como apontar os limites e possibilidades encontrados no processo de implantação com vistas à superação daquilo que está posto, procurando promover a transformação desta realidade que originou a pesquisa.

O texto é composto por quatro capítulos, sendo que o primeiro expressa as concepções de estágio historicamente construídas, sob que condições sociais e como a prática pedagógica, especialmente os estágios transitam neste contexto. Ainda no primeiro capítulo procurou-se expressar a visão de prática adotada por mim enquanto pesquisadora, ou seja, tentou-se mostrar o objeto de pesquisa dentro de um todo maior – o espaço da formação dos professores. No segundo capítulo, foi explicitada e justificada a escolha metodológica. Foram registrados o contexto e o movimento dos estágios no curso de Pedagogia do UNASP, ambiente de onde se coletou os dados para apreender-lhes o significado e a essência. No mesmo capítulo, são anunciados os pressupostos teóricos utilizados na escolha metodológica da pesquisa.

Por fim, no penúltimo capítulo, foi realizada a discussão e no último a análise dos dados. Primeiramente foram apresentados os dados dentro de categorias empíricas, as quais emergiram das tendências observadas dos dados, portanto não escolhidas a priori para posteriormente apreender o significado do real concreto à luz da teoria com a categoria de análise do trabalho pedagógico verificando finalmente as possibilidades e limites da implantação do projeto de estágios do curso de Pedagogia do UNASP, que pretende se valer da práxis no sentido transformador do termo dentro do cenário de formação de professores.

1. Concepções de estágio

Os estágios supervisionados são um assunto sempre em alta nos cursos de formação de professores, em especial nos cursos de Pedagogia que formam profissionais para atuar nas séries iniciais e que afinal, são profissionais do ensino. Aliás, normalmente o estágio é visto pelos estudantes como sendo o cerne da prática dentro do curso talvez porque sempre esteja vinculado à disciplina de Prática de Ensino. Para perceber o percurso dos estágios supervisionados nos cursos de Pedagogia fomos buscar em Fracalanza (1982, p. 2) parte da história deste elemento, para perceber seu movimento nos cursos de formação de professores.

A autora afirma que em nenhum dos trabalhos da década de 70 ou anteriores a esta se questionava a importância do estágio, pelo contrário,

“... alguns autores chegam mesmo a sugerir certo destaque para os Estágios de Prática alegando serem ponto crucial exigido pelos currículos oficiais, podendo contribuir decisivamente para a formação de professores capacitados a desempenhar integralmente sua função ou ainda pretendendo que se torne o ponto alto da formação acadêmica do aluno” (Fracalanza, 1982, p. 2).

A autora ainda cita a relevância do estágio em literatura estrangeira. Algumas limitações advindas desde a década de 70 apresentadas por Fracalanza (1982, p. 4) são: “insuficiência da carga horária destinada aos estágios; inadequação entre horários disponíveis na Faculdade e aqueles oferecidos pela Escola; distância entre a Faculdade e Escola, entre outros. Os entraves se multiplicavam e ampliavam sem que se vislumbrasse perspectivas de solução.” Ela ainda ressalta o número elevado de licenciandos proporcionalmente ao número de supervisores, escassez de escolas e intercâmbio entre professores da Faculdade e professores que recebem os estagiários. Vale notar que estes mesmos problemas perseveram nas décadas seguintes, e chegam à nossa realidade, invadindo os espaços de formação de professores. A autora denuncia as soluções de cunho técnico-metodológico para atender tais soluções e lamenta que estes são paliativos na resolução de tais problemas uma vez que resistem ao tempo. Tenta, então, com sua análise dos fatos contribuir para o progresso nas mudanças desta modalidade dentro da Prática de Ensino que é o estágio supervisionado.

Freitas (1996, p. 67-71), por sua vez, relembra que a década de 80 foi marcada pelo movimento de educadores, que preocupados com os rumos da formação inicial de professores, partiram para a promoção de debates que trouxessem à tona as questões das políticas

educacionais para a tarefa da formação. Dentre estes embates ressaltados pela autora, temos o Encontro na PUC do Rio no ano de 1982 denominado “A didática em questão” que foi um marco na Didática em termos de avanço na luta pela democracia. O resultado deste encontro foi a abertura para discussão dos pressupostos históricos e filosóficos orientando as propostas pedagógicas para o fazer educacional. Freitas ainda resalta que a preocupação com a prática pedagógica ocupa os pesquisadores e se insere no interior do movimento dos educadores que lutam pela melhoria da formação profissional.

Outro encontro que marcou época foi o CONARCFE realizado em 1983, promovido pelo SESu-MEC em Belo Horizonte dando primazia à docência na formação do educador e propondo a superação da dicotomia entre teoria / prática nos estágios com o novo modelo prática-teoria-prática ao longo do curso nas várias disciplinas que o compõem. Também foi sugerido que os estágios fossem realizados na escola pública para contato com as camadas populares. (CONARCFE 1983, p. 7). Houve Encontros Nacionais de Prática de Ensino realizados em 1979, 1983 e 1985 paralelos aos seminários “A didática em questão” realizados em 1982, 1983 e 1985, os quais se unificaram em 1987 no IV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Este encontro expressou o desejo de seus participantes em transformar a educação a partir do cotidiano e gerou produção teórica de qualidade. Ainda neste mesmo ano, realizou-se o 1º Encontro Nacional sobre Estágio Curricular, no Rio de Janeiro, durante o qual se tomou a categoria trabalho como articulador dos estágios curriculares.

Freitas esclarece que a despeito destas iniciativas, ainda havia uma cisão entre a Didática e a Prática de Ensino, fato este que só veio a ser desvelado no V ENDIPE (1989). Na ocasião houve aprofundamento das relações entre escola, trabalho e sociedade capitalista. Este evento é denominado pela autora como “um divisor de águas” entre a concepção anterior e esta nova forma de encarar o trabalho pedagógico. O VI ENDIPE realizado em 1991 é considerado pela autora um retrocesso de concepções em relação ao movimento que se construía no entorno da formação de professores. Houve neste momento histórico um afastamento da temática do “trabalho como categoria de análise”. (Freitas, 1996, p. 24)

Até a década de 70 os estágios refletiam a visão tecnicista em torno da educação. Ou seja, havia uma fragmentação entre teoria e prática visível na separação da Didática e Prática de Ensino onde a primeira objetivava abarcar a parte teórica dos cursos de Formação de Professores e a segunda, como o nome já indica, estaria a serviço da prática. Os anos 80 iniciaram um

movimento de crítica a este modelo, o que gerou uma polêmica e a tentativa de união entre os dois segmentos – Didática e Prática de Ensino.

Nos anos 90 percebeu-se a tentativa de implementação de propostas de estágios pautadas na práxis, tendo o trabalho como articulador entre teoria e prática. Apesar das possibilidades e limites dentro do sistema de ensino vigente, determinado pelas políticas públicas expressas nas leis e diretrizes nacionais, alguns destes projetos foram implementados e relatados os seus resultados (ver trabalho de Freitas, 1996).

Utilizando como base esses resultados, observamos o projeto de estágios supervisionados do curso de Pedagogia do UNASP para construir a sua proposta de trabalho. A partir do processo de implantação do projeto, é possível perceber os ranços das políticas de formação de professores ainda presentes nos projetos de estágio supervisionado que se julgam inovadores, as prováveis contradições na efetivação prática destas propostas e a tendência para a qual apontam, conforme mostrarão os capítulos seguintes. No entanto, vale lembrar que embora as políticas públicas possam limitar ou possibilitar linhas de ação no que se refere aos estágios, (em função de orientar condições de tempo e espaço para que se efetue um trabalho de qualidade) as determinações legais não garantem necessariamente a mudança nas concepções de teoria e prática articuladas no interior dos cursos de formação por parte de seu corpo docente e do trabalho coletivo que ali se processa. Com isto queremos dizer que as Diretrizes e documentos oficiais não são necessariamente uma camisa de força que rege com vara de ferro os cursos de formação de professores, porém não se pode negar os nexos entre as políticas públicas e a forma como estão organizadas as instituições, especialmente porque a avaliação do trabalho realizado validará ou não a licença de funcionamento dos cursos e porque não dizer da própria instituição.

Tomando-se em consideração que os estágios são parte de um todo maior, apresenta-se a seguir a inserção deste segmento contextualizado no cenário da formação de professores no Brasil.

1.1. O contexto da formação de professores

Brzezinski (1996, p. 14-15) registra o movimento nacional dos anos 80 até início dos anos 90 em relação à reformulação dos cursos de Formação dos Profissionais da Educação. Lembra o esforço de alunos e professores tentando promover a articulação das forças intelectuais das instituições educacionais, associações científicas, entidades sindicais e estudantis em

contraposição à legislação autoritária e fragmentária da formação do educador. (p. 14-15) Tal movimento alavancou a contextualização das propostas de diretrizes com a criação da ANFOPE (Associação Nacional de Formação de Profissionais de Educação), cujo estatuto explicita que é entidade científica, civil, sem fins lucrativos, sem caráter religioso e nem político-partidário e independente do Estado (art. 3º). Ele objetivava a indicação da Base Comum Nacional a qual propõe solução para questões relativas à formação de profissionais da educação brasileira. Sua existência jurídica data de 26 de julho de 1990 em continuidade de sua origem em 1980, quando atendia pela sigla CONARCFE.

Todo este movimento foi resultado da reorganização da sociedade civil brasileira após quinze anos de governo autoritário no Brasil, ao final da década de 70. Dentre as prioridades, a autora cita aspectos pertinentes relativos à educação entre os quais está o descrédito às instituições que representam o poder constituído, mobilização de educadores para enxergarem a falência educacional, fortalecimento das associações de classes, chamado à responsabilidade social do professor e representatividade dos professores nas decisões sobre a legislação educacional. (Brzezinsk, 1996, p. 15) O ano de 1975 marca o processo de reformulação do Curso de Pedagogia com a proposta de Indicações do CFE (Conselho Federal de Educação) de números 67 e 68/75 e números 70 e 71/76 dando ao especialista a licença para atuar em 1º e 2º graus relegando o magistério e priorizando as funções de Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar. “Os pareceres de 1975 e 1976 incentivavam a formação básica do professor em nível de graduação, mas reforçavam a formação técnico-especialista em nível de especialização *lato- sensu*”. As habilitações não eram nada mais que divisão de tarefas.

O cenário da época era de descaso por parte dos governantes quanto às políticas educacionais. Os currículos fragmentados e a atrofia dos fundamentos teóricos dos cursos de formação de professores tinham como consequência os projetos da sociedade vigente. “A sociedade capitalista brasileira convivia sob a dominação do modelo econômico desenvolvimentista, assentado no ideário do racionalismo instrumental e da teoria do capital humano” (p. 16) – modelo tecnocrático-militar. Com a abertura democrática já no final da década de 70, começaram os movimentos em busca da gestão democrática nas escolas e a reforma das leis arbitrárias 5540/68 e 5692/72, bem como o resgate da autonomia universitária perdida com o militarismo.

Após os Comitês Pró-formação do Educador de 1981 para a reformulação curricular das Licenciaturas com resultados publicados em 1982, o intervalo de 1980-1983 constituiu-se como o

primeiro período de articulação do movimento de educadores gerando vários Comitês Estaduais de professores com a presença de estudantes para a discussão da formação do educador. Assim, surgiu o CONARCFE (Comitê Pró-Formação do Educador) gerado num contexto de tensão entre educadores e representantes do MEC. As discussões incluíam a dependência de capital estrangeiro, abandono do tecnicismo e resgate da crítica, autonomia do profissional da educação com o abandono da política clientelística na educação.

A década de 80 foi marcada por resistência por parte dos órgãos governamentais que rejeitavam o documento de 1983 travando uma verdadeira luta com os participantes do CONARCFE a ponto de afastar alguns dos professores por não suportarem mais os embates constantes. Havia também, o descompasso entre a legislação educacional e a nova Constituição Brasileira, o que levou os educadores a reunirem-se para apresentar emendas ao Anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases que já tramitava no Congresso Nacional.

As lutas não foram em vão, pois em 1990 a 1992 a ANFOPE se insere no rol das Associações Científicas Nacionais, ganhando a participação efetiva no Fórum em Defesa da Escola Pública na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para acompanhar a tramitação da lei (p. 23). Além disso, foi-lhe possibilitada a formulação de uma concepção básica de formação de professores. Estes movimentos, promovidos pelos educadores, tinham como base a explicitação da concepção do tipo de homem que se deseja formar, para que tipo de sociedade e por que formar este tipo de profissional da educação. Para tanto, assumiu-se um compromisso com cinco eixos oriundos da operacionalização da Base Comum Nacional. São eles: o trabalho como princípio educativo, a formação teórica sólida, na contramão do tecnicismo que trouxe hipertrofia dos fundamentos teóricos, a gestão democrática da escola, o compromisso social aliado ao exercício da cidadania (rever BCN) e a interdisciplinaridade na promoção do trabalho coletivo dos profissionais na superação da fragmentação.

Sob o cenário da década de 90, surge a LDB de nº 9394/96, mas a despeito dos movimentos promovidos pelos educadores percebe-se ainda a presença marcante do ideal neoliberal objetivando participar de forma mais marcante no cenário da globalização. Dentre os assuntos expressos pela lei, pode-se notar um espaço privilegiado destinado à formação de professores do Art. 61 ao 67 constando em seus parágrafos, de aspectos teórico-práticos a serem realizados nos cursos de pedagogia e normal superior irradiando as intenções de seus redatores dos órgãos oficiais. Conforme Brzezinsk (1996), “na sociedade brasileira, o mundo do sistema é aquele atrelado ao capital, com aporte nos princípios e políticas neoliberais do governo federal.”

A autora discorda de aspectos do governo FHC por autodenominar-se respeitador dos interesses coletivos da população e surpreendentemente assumir o papel de anfitrião da globalização excludente “como sinal inquestionável de progresso e de modernidade, reafirmando a parceria com elites dominadoras e com estrangeiros que ditaram as políticas públicas brasileiras ao longo da vigência da ditadura militar” (p. 148). Ela ainda apresenta os números reveladores quanto à concentração de renda no país, afirmando a disparidade entre 10% da população brasileira que detém 60% das riquezas do país, contra 40% que vive em completa miséria (até o período em que escreveu o material). Além disso, ela denuncia, o alarde do governo em relação às promessas de 90% de taxa de escolaridade no Brasil no período da Década da Educação.

Para visualização mais abrangente, Freitas (2002, p. 143) faz um balanço do período de governo citado e amplia com propriedade o movimento dos anos 90 “Década da Educação” denominando-o de representante de aprofundamento das políticas neoliberais, na medida em que no período foi instituída a avaliação das escolas com respectivas premiações, a Autonomia Universitária, os novos parâmetros para as IES, com as devidas políticas de formação, financiamento, descentralização e gestão de recursos, todos componentes importantes para a constatação da qualificação competente dentro do sistema de formação. (p. 143) A autora faz alusão ao capital financeiro regendo toda a orquestra das políticas de formação do período através dos investimentos feitos pelo Banco Mundial e outras agências de caráter financeiro. Dentro deste ideário fica marcante a análise realizada, a respeito da flexibilização curricular no intuito de atender à demanda da reestruturação produtiva advinda do modelo globalizante bem como neutralização do papel da universidade no deslocamento da formação docente para outros espaços tais como: Centros Universitários, Institutos de Ensino Superior, etc. (p. 138). No entanto, alerta para um mal ainda maior qual seja

“... a ‘perda de referências’ e as ‘incertezas’ da pós-modernidade que passaram a ser um atributo de qualidade das mentes abertas a toda sorte de ‘novas’ idéias e ‘novas’ referências que vêm tentando ‘desconstruir’ (felizmente até o momento sem sucesso) a própria história do movimento dos educadores em luta pela sua formação e profissionalização.” (Freitas 2002, p. 139)

Por fim, aponta as competências como política de formação e instrumento de avaliação tanto das instituições quanto dos professores a fim de responsabilizá-los pelo insucesso e pela própria formação e desenvolvimento profissional. Os resultados da quantificação pelo alcance das competências desestabilizam o domínio da profissão deslocando as atenções daquele que as

busca para o domínio das técnicas e instrumentos necessários ao desempenho e adaptação individual como mantenedores da empregabilidade e certificação após avaliação. Na seqüência, Freitas ainda relembra a avaliação realizada com os alunos, a qual é um outro viés da verificação de competência das instituições de ensino e futuramente talvez até de seus professores (p. 161).

1.2. A prática na formação de professores

No contexto da formação de professores, seria redundante falar sobre a relevância atribuída aos estágios. No entanto, eles podem apresentar-se dentro de tendências que visam a fragmentação entre a teoria estudada em disciplinas de fundamentos e a prática vivenciada em situações reais no cotidiano escolar, pode apresentar-se numa perspectiva ativista onde a prática aparece como um fim em si mesma, destituída de significado e contexto, ou ainda a crença de ser a mera aplicação da teoria. Em qualquer destes casos a relação teoria e prática está permeada pelo descaso em relação ao movimento histórico-social e as condições que o geraram. Faz-se necessário compreender teoria e prática na perspectiva dialética onde somente a práxis dá conta de uní-las e colocá-las em relação de movimento de negação, portanto de superação. Na tentativa de compreender o movimento entre prática e teoria no interior dos cursos de formação, apresenta-se a seguir o histórico dos estágios e o contexto histórico e social no entorno destes. Concordamos com o pensamento de Arnoni (2001, p. 26) no que diz respeito à relação da prática pedagógica com a conjuntura social e seus “condicionantes”, os quais podem contribuir para sujeitá-la. Também endossamos o pensamento da autora de que a prática pedagógica, por seu potencial de ensinar, gerar conhecimento, recebe atribuição social e portanto, pode ser considerada como trabalho.

“Ela constitui um espaço social que articula a ação com o pensamento, a teoria com a prática e viabiliza a relação do profissional em educação com o mundo físico, social e político.” (Arnoni, 2001, p. 26)

A autora ainda nos remete ao contexto da prática pedagógica quando resgata a questão de como ela se organiza uma vez que reside no espaço social de trabalho humano, e como tal, historicamente condicionada, destituída de linearidade composta pelo movimento. Ao aceitarmos a premissa de que a prática pedagógica se insere na categoria trabalho, aceitamos a assertiva de Arnoni:

“a prática pedagógica de Estágio constitui, essencialmente, uma atividade teórico-prática que apresenta um lado teórico (subjetivo e um lado material (objetivo), o de operacionalização, ou seja, o lado propriamente prático da atividade. Tanto o lado teórico como o prático sofrem influências das condições concretas em que se desenvolve a relação pedagógica.” (Arnoni, 2001, p. 31)

Ou seja, a prática pedagógica transcende a operacionalização da atividade, necessita de uma concepção teórica consciente e que objetive a transformação. Daí seu caráter praxiológico. Portanto, compreendemos os estágios como elemento a ser articulado e organizado levando-se em consideração os aspectos historicamente condicionados que o geraram, olhados pela perspectiva da categoria trabalho. Desta forma, o estágio não pode ser fragmentado em nenhuma de suas formas, a saber: nem no momento da concepção teórica na redação de documentos legais, nem na formulação dos projetos das instituições, muito menos na composição de projetos de estágio nos cursos de formação de professores. Valeria a pena revisitarmos a construção da prática a fim de perceber-lhe a dinâmica.

O Estágio supervisionado nos cursos de formação de professores no Brasil data dos anos 30, desde a implantação dos cursos Normais. As mudanças na legislação dos anos 40 e 60 com a Lei Orgânica do Ensino Normal, a legislação dos anos 70 na voz da LDB 5692/71 e a nova LDB 9394/96 atestam modificações num movimento de crítica quanto ao assunto do estágio supervisionado, oriundas de alterações conceituais no campo da teoria e prática pedagógica, conforme Pimenta (1994, p.16). Mas, a despeito destas modificações, alunos em formação nos cursos de graduação insistem em dizer que há pouca prática e muita teoria ou “na prática a coisa é outra”, demonstrando uma idéia de fragmentação entre os dois conceitos (teoria e prática). No entanto, como afirma Pimenta (1994), parece que a denúncia está mesmo em que os cursos não têm nem a teoria e nem a prática.

A autora traz à tona a discussão a respeito dos termos teoria e prática na tentativa de revisar tais conceitos para a mobilização de ações na área educacional. Para tanto, ela questiona a prática atual nos campos de estágio afirmando que esta não passa de instrumentalizadora, gerando um estágio burocratizado pela ausência de idealização. As pesquisas e teorias sobre o assunto em pauta apontam para mudanças significativas na estrutura do estágio.

Parece-nos que todas as mudanças ocorridas não deram conta de modificar, sobretudo, os conceitos que os alunos aprendizes e seus professores têm a respeito de Teoria e Prática sobre o próprio estágio, perpetuando, assim, suas formas de atuação e concepções a respeito do tema.

Seria inócuo falar a respeito da indissociabilidade teoria e prática sem nos reportarmos de maneira mais profunda à formação docente. Freitas (1996) explicita muito bem, em sua análise a respeito do assunto, que normalmente a disciplina de Prática de Ensino fica no final do curso após uma pseudo sobrecarga de teoria. A prática na forma de estágios supervisionados, almejada pelos alunos, vem quase que como tábua de salvação no que se refere à aplicação da teoria. Ocorre freqüentemente a dicotomia entre Didática e Prática de Ensino sendo que a primeira se refere mais à teoria da Educação enquanto que a última, à prática em si.

A dissociação ocorrida entre a Didática e a Prática de Ensino acaba por fragmentar o trabalho pedagógico separando a concepção da realização, a ciência do trabalho e a reflexão da ação. Tal temática vem sendo tratada nos encontros nacionais de educação – ANFOPE's, ENDIPE's, entre outros desde a década de 70, sem no entanto ter dado conta de vencer até o momento as permanências do paradigma tecnicista, estando em processo progressivo. (Freitas, 1996). Compartilhamos a visão da autora quando sugere que o aluno em formação conheça a realidade, deste contexto extraia os aspectos práticos e sobre eles reflita buscando teorias que possam estar contidas nas disciplinas fundamentais – História da Educação, Filosofia, Sociologia – a fim de encontrar nexos entre essas disciplinas e a prática vivenciada, relacionando trabalho e conhecimento (ciência) para que ocorra o que Pistrak 1981, *In*: Freitas, 1996 denomina de síntese natural entre teoria e prática. Por fim, tal síntese poderá ser trazida novamente para a realidade através de novas ações, agora amadurecidas pelo contato com a teoria, na forma de práxis – “atividade teórico-prática, ou seja, 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” (Vasquez, 1977, p. 241).

Candau e Lelis (1983) merecem apreciação em seu texto ao estabelecerem relação da práxis no sentido filosófico e transportarem este termo para a realidade educacional. As autoras fazem referência à práxis na perspectiva marxista. Apresentam, desta forma, uma dupla maneira de conceber a relação teoria e prática, qual seja uma visão dicotômica e uma visão de unidade. Dentro da visão dicotômica são citados dois subgrupos: a visão dissociativa e associativa quanto à relação teoria e prática. Na visão dissociativa, teoria e prática estão separadas e são totalmente autônomas. Os termos são isolados e opostos. São citadas frases que já bem conhecemos: “na prática a teoria é outra; uma coisa é a teoria, outra a prática”, (p. 14) inclusas nos dados do presente trabalho. Quanto à visão associativa, teoria e prática estão justapostas, porém a primazia é para a teoria, a qual subjuga a prática, pois sempre tem que anteceder-la dando-lhe os

parâmetros para que seja realizada. Dentro desta última, se insere a concepção positivo-tecnológica cuja finalidade é prever os acontecimentos procurando manipular e controlar a realidade natural e social, ou seja, a teoria comanda a prática de fora dela. Já na visão de unidade há uma “relação *simultânea e recíproca, de autonomia e dependência* (grifo das autoras) (p. 15). Neste sentido Chauí afirma que

“a relação teoria e prática é revolucionária porque é dialética ... e não ideológica. ... A teoria nega a prática enquanto prática imediata, isto é, nega a prática como um fato dado para revelá-la em suas mediações e como práxis social, ou seja, como atividade socialmente produzida e produtora da existência social. A teoria nega a prática como comportamento e ação dados, mostrando que se trata de processos históricos determinados pela ação dos homens que, depois, passam a determinar suas ações. Revela o modo pelo qual criam suas condições de vida e são, depois, submetidos por essas próprias condições. A prática, por sua vez, nega a teoria como um saber separado e autônomo, como puro movimento de idéias se produzindo umas às outras na cabeça dos teóricos. Nega a teoria como um saber acabado que guiaria e comandaria de fora a ação dos homens. E negando a teoria enquanto saber separado do real que pretende governar esse real, a prática faz com que a teoria se descubra como conhecimento das condições reais da prática existente, de sua alienação e de sua transformação.” (Chauí, 1984, p. 81-82)

Nesta linha de pensamento, faz-se necessário verificar sob que condições reais, ou seja, históricas e sociais, a prática se realiza a fim que a teoria tenha seu papel efetivo ao invés de ser meramente explicativa da prática ou mesmo um manual que enumere ou formate tal prática impedindo que esta seja criadora. Aí vem a grande contribuição de Candau e Lelis, quando transferem estas duas visões de teoria e prática para o campo da educação alertando que na visão dissociativa, inserida na dicotomia entre teoria e prática, está a ênfase numa formação teórica de professor, a qual desconsidera a validade da prática, considerando-a como não científica e superficial. Por outro lado pode haver uma supervalorização da prática no sentido de ativismo pedagógico onde a “prática educacional tem sua lógica própria. Enxerga-se a educação como “‘arte’ a ser conquistada no ‘fazer pedagógico’” (p. 16). Na visão associativa, tendo como primado a teoria, prevalece a visão positivo-tecnológica cujo alvo é a eficiência produtiva, objetivação do trabalho pedagógico e organização racional do planejamento educacional com “enfoque sistêmico, micro-ensino, tele-ensino, instrução programada”, etc. Ou seja, o educador é o “engenheiro do comportamento humano” (p. 16).

Na visão de unidade a teoria é construída a partir das necessidades concretas da realidade orientando a ação educacional. Quanto à prática, o educador articula o “o que e como” ensinar

com o “para quem e para que”. Assim sendo, os componentes curriculares trabalham em unidade teoria-prática. Esta perspectiva abre espaço para um trabalho de práxis criadora uma vez que “a vinculação entre o pensar e o agir pressupõe a unicidade, a inventividade, a irrepetibilidade da prática pedagógica” (Candau e Lelis, 1983, p. 17). Aí estão, portanto, alguns elementos que podem servir de análise sobre como o projeto de estágios do UNASP foi construído e como se deu seu processo de implementação.

Ainda na visão de unidade entre teoria e prática, Freitas (1996) faz um apanhado histórico de como a relação entre estes dois pólos foi sendo construída dentro dos cursos de formação de professores demonstrando que a primeira vez que a questão foi posta em pauta, na década de 70, já havia um empenho em que os estágios viessem logo no início do curso para que o aluno pudesse perceber a articulação nos espaços escolares. A autora atribui o atraso de se discutir sobre o assunto em décadas anteriores ao fato de não haver reflexão filosófica sobre a realidade brasileira (p. 68). No entanto, a década de 80 foi um avanço no sentido de superar a dicotomia entre teoria e prática no sentido de torná-la o núcleo integrador da formação do educador. Para tanto, deveriam ser consideradas as devidas condições em termos de carga horária do curso e carga horária dos estágios, garantidos o acompanhamento e supervisão destes. Tudo isto constando nos anais da CONARCFE 1983, p. 7. Nesta mesma década, em encontros de educadores, foi reafirmada a questão da luta contra a divisão do trabalho no interior das escolas na tentativa de construir uma ordem social igualitária e justa que articulasse teoria e prática desde o início do curso. Dentro dessa idéia de desbancar a divisão do trabalho dentro dos cursos de formação, houve um movimento no sentido de extinguir as habilitações e construir a política profissional para o pedagogo, incluso um conhecimento profundo deste quanto ao trabalho docente.

Em 1989, a relação teoria-prática ganha novos horizontes com ênfase na realidade educacional e tornar-se interdisciplinar integrada com as disciplinas do curso e relacionada com a pesquisa educacional. Todas estas conquistas tinham como categoria central o trabalho. Com tal categoria se faria então a análise da prática docente. No documento da CONARCFE de 1990, foi analisada a relação entre a “forma de produção do conhecimento e a forma de produção da vida material” (Freitas, 1996, p. 68). Enfim, o documento ressaltou a questão da sólida formação teórica e interdisciplinar do educador, permitindo-lhe a apropriação de seu processo de trabalho podendo exercer a análise crítica da sociedade e o compromisso frente à produção do conhecimento, não de forma justaposta de teoria ou prática, mas novas formas de organização

curricular tendo como fio condutor o trabalho docente e para os estágios, o trabalho como princípio educativo, entre outros (Freitas citando CONARCFE, 1990, p. 14)

Muito embora os encontros de educadores parecessem estar avançando em direção a uma formação emancipadora, com visão abrangente, Freitas comenta que no interior dos cursos de formação a questão do estágio ainda sofria do mesmo mal da própria indefinição dos cursos de formação. Havia um caráter propedêutico que permeava os cursos, especialmente no que se refere a um estágio de má qualidade, fragmentado entre observação, participação e regência. Somava-se a isto, o fato de poucos alunos optarem pela docência uma vez que seu interesse era as habilitações ou quando se exigia a docência em alguns casos de concurso público, então o aluno escolhia entre aspas, a docência.

A década de 90 ainda desvela um marco na educação nacional, quando da mudança de governo e a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases, seguida das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, dentre outros níveis de ensino. Macedo, em seu texto elaborado como fruto de discussão na XX ANPED (2000, p. 1-20) critica as medidas educacionais da LDBEN porque afirma que estas definem uma política educacional com interesses específicos. Acusa as reformas de centralizadas, prescritivas e homogeneizadoras, reduzidas à dimensão técnica nos aspectos pedagógicos e organizacionais. Diz haver no documento das Diretrizes uma preocupação com a cidadania e inserção produtiva no mundo do trabalho que considera a igualdade democrática, eficiência social e mobilidade social. Dentro da igualdade democrática a autora situa a educação como um bem público onde todos teriam o direito de adquirir conforme apregoam os documentos oficiais. No aspecto da eficiência social, a autora cita as hierarquias em função de que um é mais preparado ou mais eficiente que os demais e portanto pode haver diferenças de tratamento entre os pares. E por fim, cita que as propostas de reforma visam a mobilidade social prometendo o capital cultural provido pela educação, o qual, adquirido, torna-se um bem privado que pode ser trocado por emprego e prestígio tal qual uma mercadoria. Desta forma, a cidadania fica subordinada a interesses privados e passa a ser associada a uma conduta aceitável e respeito às normas. A autora destaca dois aspectos nos documentos oficiais que norteiam a reforma educacional: a 1) reforma organizacional, (grifo meu) que envolve a mudança dos cursos de formação para outras instituições que não a universidade, um saber prático para a obtenção de vantagens sociais, e mudança de projeto pedagógico da formação. E a 2) flexibilidade curricular abrangendo a relevância das competências como sendo estruturas mentais pré-existentes necessárias ao desempenho das

tarefas, objetivos educacionais em estreita ligação como no modelo tradicional efficientista, currículo centrado nos objetivos e competências, etc. A autora declara a privatização da educação, com sentido para fora de si, remetida ao consumidor. Propõe que as Diretrizes Curriculares Nacionais deveriam ser organizadas num coletivo onde cada instância dos participantes da educação pudesse estar representada, a saber: professores, alunos, representantes das sociedades científicas, profissionais, etc. Ainda sobre as Diretrizes, o documento da ANFOPE sobre o XI Encontro Nacional enfatiza que as determinações legais foram sendo instituídas sem considerar propostas e projetos oriundos de movimentos sociais organizados e entidades científicas e acadêmicas. Dentre o rol de determinações arroladas no documento, destacamos

“A implementação de Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica, em nível Superior (Resolução CNE/CP 01/2002 e Resolução CNE/CP 02/2002), separada das Diretrizes para o Curso de Pedagogia.” (Documento final XI Encontro Nacional da ANFOPE 2002, p. 6 e 7)

Os aspectos efficientistas das DCN's encontram guarida numa formação que separa a docência do curso de Pedagogia e a forma não coletiva sob a qual foi construído o material, deixando de lado as iniciativas em prol de uma formação de qualidade.

Após esta verificação do contexto das políticas de formação e seu movimento voltemos os olhares para as questões da prática e sua relação com a teoria propostos pelos documentos oficiais e vejamos como estes dois aspectos são tratados. No texto final da Proposta de Diretrizes Curriculares discutido pela Comissão de Especialistas de Ensino em 06/05/99, p. 5 há um resumo sobre a estrutura do curso de Pedagogia com a qual gostaríamos de defrontar as idéias propostas na base comum nacional, a qual é “*um instrumento de luta e resistência contra a degradação da profissão do magistério, permitindo a organização e reivindicação de políticas de profissionalização que garantam a igualdade de condições de formação.*” (grifo do documento. ANFOPE, 2000 In: XI Encontro Nacional da ANFOPE, 2002, p. 12) O plano é que esta base comum nacional seja referencial para todos os cursos de formação de professores além da pedagogia, tendo como um dos pilares principais, a formação teórica de qualidade ao solicitar nos espaços curriculares possibilidade de análise da educação enquanto disciplina, compreensão da totalidade do processo do trabalho docente, retirando a possibilidade de aligeiramento da formação com vistas a tornar o docente um prático competente. A base comum nacional ainda

reafirma a concepção da docência na perspectiva do trabalho pedagógico como “base da identidade” do educador. (Idem, p. 14)

Na seqüência apresentamos os princípios definidos pelas DCN’s:

- A) docência como base comum da formação;
- B) flexibilização do currículo
- C) organização de conteúdos por meio de diversas formas didáticas. (CEEP SESu/MEC – *Proposta de Diretrizes Curriculares*, 1999, p. 5 Ver anexo 7)

Dentro da estrutura proposta, o documento aponta o perfil de egresso que se espera:

“Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais” (idem, p. 1 Ver anexo7).

Para o desenvolvimento deste perfil, esta proposta de Diretrizes contempla as competências e habilidades necessárias, que por questão de economia de espaço e tempo não discorreremos aqui mas o texto encerra o tópico explicitando que

“as competências e habilidades próprias do pedagogo, decorrentes do projeto pedagógico das IES, devem credenciá-lo ao exercício profissional em áreas específicas de atuação, tais como: educação especial, educação de jovens e adultos, educação indígena, educação ambiental e outras áreas emergentes do campo educacional” (ibidem, p. 2 Ver anexo 7).

Embora se tenha valorizado a docência como base da formação e identidade profissional, há uma ênfase que permeia os documentos oficiais quanto às competências. Porém, a base comum nacional valoriza a docência sob a ótica do trabalho pedagógico e explicita que ela deve conter sólida formação teórica e interdisciplinar, unidade entre teoria / prática, gestão democrática na escola, compromisso social, trabalho coletivo e interdisciplinar, incorporação da concepção de formação continuada e avaliação permanente, o que difere muito da preocupação de formar profissionais competentes para o mercado de trabalho. (XI Encontro Nacional da ANFOPE, 2002, p. 14 e 15)

E então, após descrever as condições necessárias para que o curso promova esta formação, (item 3 tratando de conteúdos básicos; item 4 de tópicos de estudo de aprofundamento e/ou diversificação da formação; item 5 de estudos independentes, e item 6 de duração do curso), o item 7 trata então da prática pedagógica afirmando haver três modalidades de prática pedagógica:

1. Instrumento de integração e conhecimento do aluno com a realidade social, econômica e do trabalho de sua área / curso;
2. Instrumento de iniciação à pesquisa e ao ensino;
3. Instrumento de iniciação profissional” (ibidem, p. 4 Ver anexo 7).

A seguir, o mesmo documento, explicita o que se entende por teoria / prática. No título Prática Pedagógica, as Diretrizes expressam seu parecer sobre o assunto, apresentando três modalidades.

1. “A primeira modalidade da prática de ensino, vista como instrumento de integração do aluno com a realidade social, econômica e do trabalho de sua área / curso, possibilita a interlocução com os referenciais teóricos do currículo. Deve ser iniciada nos primeiros anos do curso e acompanhada pela coordenação docente pela IES. Essa modalidade de estágio deve permitir a participação do aluno em projetos integrados, favorecendo a aproximação entre as ações propostas pelas disciplinas /áreas / atividades.
2. A segunda modalidade de prática pedagógica, como instrumento de iniciação à pesquisa e ao ensino, na forma de articulação teoria-prática, considera que a formação profissional não se desvincula da pesquisa. A reflexão sobre a realidade observada gera problematizações e projetos de pesquisa entendidos como formas de iniciação à pesquisa educacional.
3. A terceira modalidade de estágio, destinada à iniciação profissional deve ocorrer junto às escolas e unidades educacionais, nas atividades de observação, regência ou participação em projetos, como um “saber fazer” que busca orientar-se por teorias pedagógicas para responder às demandas colocadas pela prática pedagógica necessária ao exercício profissional” (Ibidem, p. 5 Ver anexo 7).

Parecem estar contemplados os itens necessários ao preparo dos docentes no que se refere a uma formação de qualidade, porém, Kosik (1995, p. 221) nos lembra que a realidade vista num primeiro momento pode apresentar uma pseudoconcreticidade sendo necessário descobrir a natureza da práxis verdadeira. Faria bem lembrar que na década de 80 os documentos redigidos após os encontros dos profissionais da Educação traziam o desejo destes quanto a pautar a formação de professores sob a categoria trabalho. Então, na Década da Educação, parece trazer reformulações à área que têm outras premissas. Seguindo o texto, lê-se que:

“a prática pedagógica não deve ser vista como tarefa individual de um professor, mas configurar trabalho coletivo da IES, fruto de seu projeto pedagógico. Nesse sentido, todos os professores responsáveis pela formação do pedagogo deverão participar, em diferentes níveis da formação teórico-prática de seus alunos” (CEEP SESu/MEC – *Proposta de Diretrizes Curriculares*, 1999, p. 4 Ver anexo 7)

Inicialmente, surgem alguns questionamentos quanto ao aspecto do trabalho coletivo. Quais as condições reais para a realização desta tarefa? Não é difícil perceber a escassez de

tempo entre os docentes em virtude de baixos salários. Nenhum trabalho interdisciplinar é realizado sem que se propicie ocasião coletiva e isto demanda tempo. Sem contar que nem todas as instituições particulares estão dispostas a pagar o preço por um ensino de qualidade. Normalmente, o que ocorre é uma sobrecarga em termos de excesso de aulas e diferentes disciplinas para barateamento da “mão-de-obra” em folha de pagamento, somada às exigências de produção científica advindas dos órgãos oficiais de educação. Assim sendo, torna-se muito apropriada a crítica de Brzezinsk (1996, p. 147), quando afirma que “as sociedades modernas pressupõem no jogo das interações que nelas se apresentam a existência de dois mundos bem definidos: um mundo do sistema – o oficial e outro, o mundo vivido – o real.” E ainda na perspectiva do trabalho coletivo, o documento salienta:

“O planejamento e a execução das práticas no estágio devem estar apoiados nas reflexões desenvolvidas nos cursos de formação. A avaliação da prática, por outro lado, constitui momento privilegiado para uma visão crítica da teoria e da estrutura curricular do curso. Trata-se, assim, de tarefa para toda a equipe de formadores e não, apenas, para o “supervisor de estágio” (CNE/CP 9/2001 p. 23 Ver anexo 6).

Mais uma vez percebemos que o real – a prática – promove um movimento ascendente tornando-se algo pensado quanto às ações realizadas no estágio e sua avaliação. Mas este concreto pensado não descende modificando o real, transformando-o. A base fica ainda no campo da reflexão permanecendo nas esferas da utopia quando objetiva apenas a visão crítica da teoria e da estrutura curricular. Mais utópico ainda é pensar que toda a equipe de formadores trabalhará em função dos estágios, pois como já foi dito, dentro de uma estrutura fragmentada e disciplinar a qual já se tornou cultura nos meios escolares quer de ensino básico, quer universitário, este ideal quando colocado na prática, parece digno de questionamento.

Talvez na intenção de mostrar um conhecimento mais aproximado da realidade, o parecer CNE/CP 09/2001, p. 22, item 3.2.5 faz menção de uma das dificuldades de implementação, que é a própria concepção restrita de prática, a qual atinge grande parte dos cursos de formação de professores. O documento relata a concepção dominante da prática, a qual segmenta o curso em dois pólos isolados entre si, a saber, o trabalho na sala de aula (supervalorização do conhecimento teórico) e as atividades de estágio (visão ativista, supervalorizando o fazer pedagógico descontextualizado, em detrimento da dimensão teórica). Ele acrescenta:

“uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de

formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional” (CNE/CP 9/2001, p. 23 Ver anexo 6).

Porém ao invés de minorar o problema do ativismo pedagógico na dimensão prática, a nova proposta parece ampliá-lo e dar-lhe mais espaço na medida em que coloca o estágio supervisionado e o contato com a realidade escolar da metade do curso para frente enquanto nos semestres anteriores prevalece uma prática de gabinete e fragmentada chamada de prática pedagógica (profissional) e atividades científico-culturais. Se houvesse uma única linha que perpassasse toda a prática, qual seja, o trabalho articulando teoria e a prática como um todo, desde o início do curso, não seria necessário estabelecer qual prática viria primeiro, qual o conteúdo da prática, do estágio, muito embora se saiba que muitas vezes os cursos de formação de professores cumprem as horas de estágio com horas de observação, participação e regência e esquecem de retomar o trabalho pedagógico em toda a sua amplitude em sala de aula refletindo sobre as vivências trazidas para o espaço da sala de aula na graduação. No entanto, seccionar a prática não garante tão pouco a reflexão, especialmente porque esta reflexão precede a ação, ou seja, o aluno primeiro reflete a prática de outros, muitas vezes descontextualizada em sala de aula ou até em espaços escolares, para depois vivenciar o cotidiano escolar e pensar sobre ele a fim de modificá-lo. Desta maneira o trabalho pedagógico fica comprometido pela falta de visão do todo e da idealização do planejamento e execução do estágio com começo, meio e fim.

No título VI Art. 61 da LDB, no item I, lê-se que “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;” (p. 18) deve ser o pressuposto para a formação de profissionais da educação que terão condições de atender aos objetivos dos níveis e modalidades de ensino... . Mas surge a questão: sob quais bases teóricas estão assentados os conceitos teoria / prática de que fala a lei? Na busca de responder a esta primeira questão o conteúdo do Parecer nº CNE / CP 28/2001 de 02/10/2001 apresentou relatório explicitando as concepções sobre prática e sua relação com a teoria, as quais permitem uma verificação das perspectivas sob as quais foi proposta a prática e o estágio supervisionado na formação de professores. O texto explica o que se entende por relação teoria e prática:

“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. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria

procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação.

“Esta relação mais ampla entre teoria e prática recobre múltiplas maneiras do seu acontecer na formação docente. Ela abrange, então, vários modos de se fazer a prática tal como expostos no Parecer CNE / CP 9/2001 Ver anexo 6.

“Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos em que se exercita a atividade profissional.”(Parecer CNE / CP 9/2001, p. 22) (grifo do documento).

“Assim, há que se distinguir, de um lado, a prática como componente curricular e, de outro, a prática de ensino e o estágio obrigatório definidos em lei. A primeira é mais abrangente: contempla os dispositivos legais e vai além deles.

“Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar.” (CNE / CP 28/2001, p. 9 Ver anexo 4)

Conforme a classificação de Candau e Lelis (1983), percebe-se a visão da prática como “fazer algo, produzir alguma coisa” e a teoria como conceito e significação, bem como administração da atuação desta prática. Portanto, percebe-se no documento a visão associativa, portanto dicotômica, onde a teoria é o primado, justapondo-se à prática enquanto a administra, conceitua e significa.

Ao ler o texto tem-se a nítida sensação de que os aspectos científico-culturais estão num pólo e que o estágio é realizado nas unidades escolares buscando apenas perceber se as competências necessárias ao desempenho da profissão estão sendo postas em prática, preservando a qualidade tão referida nos documentos oficiais.

Quanto à questão da prática, a base comum nacional se pronuncia dentro de uma estrutura organizativa e curricular no sentido de defender

*“a articulação de todos os componentes curriculares dentro do Projeto Pedagógico de cada Instituição e Curso, de forma a superar as práticas curriculares que tradicionalmente dicotomizam *teoria x prática, pensar x fazer, trabalho x estudo, pesquisa x ensino*. Coerente com este propósito, faz-se necessário o contato permanente dos estudantes com a escola e o campo de trabalho desde o início do curso, intensificando os vínculos entre instituição formadora e os sistemas de ensino de modo a garantir uma formação que saiba responder aos desafios e contradições presentes em uma determinada realidade educacional”* (XI Encontro Nacional da ANFOPE, 2002, p. 22).

“Outra definição importante que traz a nova legislação tem a ver com a determinação de que a prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um

espaço isolado, que a restrinja ao estágio supervisionado, desarticulado do restante do curso. A prática reza o Art. 12, deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor, no interior ‘das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas’” (Ibidem, p. 25)

Nos aspectos relativos à prática não há grandes discrepâncias entre os documentos oficiais e a base comum nacional, porém uma constante exigência desta última fica em torno da prática sendo inserida desde o primeiro ano do curso. A idéia de prática pedagógica permeando todo o processo de formação também não consegue conceber qualquer dicotomia da prática nas diversas séries do curso por ser considerada como trabalho sob a ótica da não fragmentação. Muito embora no aspecto da prática não sejam tão dissonantes, as contradições entre o discurso oficial e a realidade dos cursos de formação parecem reais e a insatisfação por parte de alunos, professores e instituições escolares é unânime. Freitas nos lembra que:

“o debate sobre políticas de formação de professores evoca dois movimentos que se entrelaçam de forma contraditória na realidade atual: o movimento dos educadores e sua trajetória em prol da reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação e o processo de definição das políticas públicas no campo da educação, em particular da formação de professores” (Freitas 2002, p. 138).

A própria exigência de qualidade para a formação de professores bastante enfática no discurso oficial, parece não coincidir com a abertura ao funcionamento de cursos com três anos de duração para formar o profissional da educação. Não se obriga a três anos de curso, mas abre-se precedente para que o mercado competitivo pressione os cursos a funcionarem durante o período.

Sabe-se muito bem, que o docente necessita de tempo para compreender os aspectos teóricos e relacioná-los com prática nas escolas, sob uma perspectiva praxiológica. A própria pesquisa, instrumental valioso na leitura da realidade e contextualização das condições sob as quais a prática acontece, necessita de tempo e amadurecimento para ser produzida com qualidade. Reconhecemos que o fator tempo unicamente, não garante a qualidade de um curso. No entanto, a contradição se instaura na medida em que se espera um profissional mais qualificado, aligeirando e fragmentando sua formação (Pedagogia ou bacharelado diferente de Licenciatura). Scheibe (2000) nos lembra do debate caloroso no final da década de 90, oriundo das reformulações apresentadas pela nova LDB, especialmente com a chegada do Decreto Presidencial Nº 3.276, cuja matéria seria tratada no parecer n. 970/99, o qual retirava do curso de

pedagogia, a docência. Tal assertiva gerou a criação de um Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores composto por (Comissão de especialistas de ensino de Pedagogia, Fórum de Diretores das Faculdades / Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras, Fórum Paulista de Educação Infantil, Fórum Paulista de Pedagogia e Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, ANDES-SN, ANFOPE, ANPED, ANPAE, ABT, CEDES). Todos estavam interessados na divulgação de suas idéias contrárias ao Art. 3º par. 2º, que estabelecia a formação do docente para educação infantil e séries iniciais exclusivamente em cursos normais superiores.

Quanto à isto a ANFOPE

“apresentou sua posição, mais uma vez, ao Conselho Nacional de Educação/CNE, para as Diretrizes Curriculares para este curso, posição esta já formulada pela Comissão de Especialistas de Pedagogia em um processo de participação democrática. Neste documento, defende-se o curso de Pedagogia, como um curso que ‘forma o profissional da educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, é ao mesmo tempo, uma Licenciatura e um Bacharelado” (p. 5) (XI Encontro Nacional da ANFOPE, 2002, p. 28).

Com as informações acima sobre os documentos oficiais e a exposição de parte do pensamento da base comum nacional, quisemos dar ao leitor uma visão panorâmica sobre as exigências legais que deram o norte à construção do projeto de estágios de Pedagogia do UNASP, muito embora se saiba que as Diretrizes Curriculares não tenham sido implementadas deixando os cursos de formação de professores no aguardo de maiores esclarecimentos quanto aos rumos a serem tomados na educação. Em meio a estas indefinições, mostramos a seguir os aspectos referentes aos estágios no UNASP.

1.3. O cenário dos estágios no UNASP

Para maior esclarecimento ao leitor caracterizaremos a instituição, a qual serviu de pano de fundo para o curso de Pedagogia e conseqüentemente para a prática pedagógica de tal unidade de ensino.

1.3.1. Breve histórico e a identidade do UNASP

O Centro Universitário origina-se do Instituto Adventista de Ensino (IAE), o qual foi fundado em 1915 pelo casal missionário John e Augusta Boehm e pastor Lipke, pioneiros do adventismo no Brasil. Localizada em uma área rural de 145 hectares nas proximidades de Santo Amaro – São Paulo, a instituição desempenhou ações no campo educacional e agro-industrial da escola. Iniciando pela formação de professores em nível de magistério diurno e noturno para os alunos que trabalhavam e uma escola primária que servia de campo de estágio nos anos 20. Nos anos 30, oficializou-se o ginásio e foi criada a fábrica Superbom para possibilitar aos alunos sem condições financeiras, o sistema bolsa-trabalho. Dos anos 30 até a década de 60, muitos cursos foram implantados na instituição.

Em 1973, o curso de Educação foi implantado na instituição (Faculdade Adventista de Educação – FAED). Na mesma década, 1979, a prefeitura de São Paulo emitiu decreto declarando a área do IAE, de utilidade pública pelo decreto nº 15.877, resultando na desapropriação de 80% do terreno. Isto levou a mantenedora a comprar a fazenda Lagoa Bonita no interior de São Paulo, uma propriedade com 900 hectares, no município de Artur Nogueira. Com a emancipação de Engenheiro Coelho em 1991, a instituição passou a pertencer ao novo Município, o qual conta com onze mil habitantes, sendo a população do UNASP aproximadamente um quinto do total de habitantes.

O curso de Educação foi transferido para o novo campus em 1992, um ano após o primeiro curso de graduação (teologia). Hoje, o Campus conta com dez cursos de ensino superior devidamente autorizados e reconhecidos pelo MEC. (PDI, 2003-2007, p. 43)

O UNASP é mantido pelo Instituto Adventista de Ensino (IAE), o qual é “uma entidade civil sem fins lucrativos, pessoa jurídica e administrativamente autônoma, de assistência social e filantrópica, parte integrante da União Central Brasileira da Igreja Adventista do Sétimo dia”. (PPP, 1999, p. 5) Atualmente, constituiu-se Centro Universitário conforme resolução do Ministério da Educação no D.O.U. nº 174, de 10.09.1999. (PDI, 2003-2007, p. 9) Sendo o curso de Pedagogia em especial do Campus Engenheiro Coelho, reconhecido pela Portaria nº 1.315 de 03/09/1999 sob D.O.U. de 06/09/1999. (PDI, 2003-2007, p. 43)

O Plano de Desenvolvimento Institucional, caracteriza a instituição da seguinte maneira:

“... é uma instituição de ensino superior pluricurricular, privada, confessional e filantrópica, mantida pelo Instituto Adventista de Ensino e por este orientado,

comprometido com a transmissão dos valores cristãos, que busca ministrar ensino de qualidade, objetivando permanentemente a excelência, cuja inserção no contexto educacional brasileiro é uma alternativa àqueles jovens que vêm nessa orientação um espectro curricular, disciplinar, filosófico, didático e formativo que se harmoniza com seus sonhos pessoais, prerrogativa legítima de cada cidadão em uma sociedade axiologicamente pluralista.” (PDI, 2003-2007, p. 7)

A seguir, o PDI expressa seus objetivos gerais da seguinte forma:

- Promover a educação integral do homem em seus aspectos biopsicossocial e espiritual;
- Promover a integração entre os diversos ramos do saber, bem como a integração entre a ciência e a fé, na busca das soluções dos problemas humanos;
- Formar recursos humanos de nível superior e promover a pesquisa e a difusão da cultura, da ciência, das letras, das artes e da tecnologia;
- Estender à comunidade, sob a forma de cursos e serviços, suas atividades relativas aos diversos campos do saber;
- Priorizar o interesse de atuação nas áreas da saúde e da educação;
- Contribuir para o fortalecimento da solidariedade entre os homens;
- Contribuir para o desenvolvimento da cidadania relativo aos direitos e deveres da pessoa, da família, do Estado e dos demais grupos que compõem a sociedade;
- Desenvolver ações que reflitam a preocupação com a preservação do meio ambiente. (PDI, 2003-2007, p. 13)

São consideradas a missão, visão e lema do UNASP respectivamente:

“Educar no contexto dos valores bíblico-cristãos para o viver pleno e para a excelência no servir;

Ser um Centro Universitário reconhecido pela excelência dos serviços prestados, pelos seus elevados padrões éticos e pela qualidade pessoal e profissional de seus egressos.” (PDI, 2003-2007, p. 8)

1.3.2. Corpo Docente

Nos quadros abaixo, apresentamos o corpo de professores de Pedagogia, com titulação e regime de Trabalho.

QUADRO 1 – TOTAL DE PROFESSORES EM PEDAGOGIA POR TITULAÇÃO

	2001		2002		2003	
	Total	%	Total	%	Total	%
Graduados	2	8,33	4	14,81	4	14,81
Especialistas	5	20,83	6	22,22	6	22,22
Mestres	11	45,84	12	44,45	12	44,45
Doutores	6	25,00	5	18,52	5	18,52
Total de Professores	24	100	27	100	27	100

Existe uma política de contratação do docente atribuída ao Conselho Diretor de Campus, “proposta pelo diretor da área (Graduação, Pós-Graduação) com a participação dos coordenadores de curso.” (PDI, 2003-2007, p. 23) Na seqüência, o texto expressa que

“A política de qualificação docente está direcionada para a capacitação e produção do conhecimento do corpo docente. Propõe-se a ser instrumento de estímulo que permita aos docentes buscar títulos/atualização que seja também de interesse do UNASP, bem como participar de seminários, congressos e outros. Os docentes graduados são indicados para fazerem pós-graduação, Latu-Sensu e Mestrado. Os docentes mestres para o doutorado.” (Idem, p. 23)

Também existe um plano de carreira articulado no PDI:

“O plano de carreira consiste em programas inter-relacionados e interdependentes, com aplicações simultâneas, que atribuem conceitos em pontos às características individuais, profissionais e de desempenho. Por isto mesmo, é um instrumento muito sensível na instituição e estreitamente ligado a *Estrutura Organizacional* e fortemente arraigado à *Cultura* do UNASP.”

Os Recursos Humanos do Centro tem a sua estrutura administrativa baseada neste Plano de Carreira subdividida em 3 (três) sub-planos:

- **Sub Plano de Carreira Docente (PCD) Docentes:**
Abrange todos docentes que não são de dedicação exclusiva, sejam eles de tempo integral ou parcial.
- **Sub Plano de Carreira dos Auxiliares de Ensino e Técnicos Administrativos (PCATA):**
Abrange todos os outros empregados que não docentes, dos setores administrativos ou acadêmicos.
- **Sub Plano de Carreira de Missionários da Igreja Adventista do Sétimo Dia (PCM):**
Abrange todos os empregados, docentes ou não, que por vocação ou opção se dedicam como missionários, e são reconhecidos como tal, através de

credenciamento da Igreja Adventista do Sétimo Dia, independentemente do cargo, função, titulação ou experiência que desempenham.” (Ibidem, p. 26)

QUADRO 2 – TOTAL DE PROFESSORES EM PEDAGOGIA POR REGIME DE TRABALHO

	2001		2002		2003	
	Total	%	Total	%	Total	%
Regime de trabalho (PDC)	4	16,66	5	18,52	6	22,22
Regime de trabalho (PCM)	20	83,34	22	81,48	21	77,78
Total de Professores	24	100	27	100	27	100

1.3.3. Alunado

Os alunos que procuram a instituição vêm dos mais diversos lugares do país e de outros lugares mais distantes. Através de levantamento feito junto à secretaria quanto ao curso de Pedagogia, conseguimos listar os Estados de Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal, Rio Grande do Sul, Tocantins, São Paulo, Paraná, Mato Grosso, Goiás, Pará, Espírito Santo, Santa Catarina, Maranhão, Rio de Janeiro, Rondônia. Do exterior, Portugal, África, Albânia. Esta riqueza de alunos de diferentes regiões deve-se, em parte, ao fato de que o Centro oferece bolsas de estudo, disponibilizadas em quatro tipos de planos: integral, semi-integral e semi-semi integral. Sem essas bolsas que prevêm inclusive moradia e alimentação, muitos teriam dificuldade para estudar ou graduar-se devido à sua situação sócio-econômica. “O UNASP se caracteriza por manter também residência para discentes nos campi, com o oferecimento de toda a infra-estrutura para moradia (serviço de alimentação, lavanderia, esportes, aconselhamento psico-espiritual, etc.)” (PDI, 2003-2007, p. 31).

No quadro abaixo apresentamos o número de alunos de Pedagogia, lembrando ao leitor que o período de 2001 a 2003 foi o tempo de aplicação do projeto de estágios em questão. As turmas pesquisadas foram o primeiro ao quarto ano de 2001, sendo que em 2003 somente o segundo, terceiro e quarto ano participaram dos questionários em função de o primeiro ano do curso, estar vivenciando a grade nova.

QUADRO 3 – ALUNOS DE PEDAGOGIA POR PERÍODO E EVASÃO ESCOLAR

	Total de alunos da graduação		Alunos de Pedagogia		Período Diurno		Período Noturno		Evasão na Pedagogia m = manhã n = noite	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
2001	826	100	218	26,39	87	39,90	131	60,09	2 m 10 n	2,30 7,63
2002	1.503	100	306	20,35	128	41,83	178	58,16	26	8,49
2003	1.490	100	281	18,85	79	28,11	206	73,3	5 m 1 n	6,33 0,48

Existem dois tipos de relação do alunado em relação ao Centro. Um grupo, da manhã, que reside em sua maioria na Instituição, apresenta relacionamento amistoso com a Instituição, até porque a maioria é composta de adventistas. Há um convívio mais intenso com os professores, que em grande parte moram a 600m do UNASP. Como a Instituição promove muitos eventos sociais, os laços entre docentes e discentes se estreitam. Além disso, os alunos procuram muito os professores com os quais melhor se relacionam para confidenciarem muitos de seus conflitos e problemas. O grupo noturno, normalmente para uma condução coletiva ou esta é financiada pelos Municípios de onde vêm. Estes alunos normalmente chegam exaustos em função do trabalho de meio período ou período integral, demonstrando seu cansaço explicitamente. Tais alunos chegam inicialmente temerosos de freqüentarem uma faculdade inserida numa instituição confessional, mas ao iniciarem o ano letivo, são acolhidos pelo setor de Orientação Educacional da graduação, que trabalha com a semana de ambientação universitária (SAU) procurando familiarizar o aluno com o campus. No entanto, a despeito das iniciativas do UNASP, os alunos do noturno estão sempre em estado de vigilância, parecendo fazerem constante análise de discurso dos docentes e palestrantes. São bastante reivindicadores e trabalham com bastante união entre si.

Ao olharmos os quadros acima, podemos inferir as condições materiais em que se encontra o trabalho pedagógico do UNASP. Grande parte dos docentes trabalha em regime de dedicação exclusiva na instituição, possibilitando sua convocação, reuniões extras que se precise realizar. No entanto, nem todos são de dedicação exclusiva e muitas vezes, estes últimos recebem uma carga horária em sala de aula bastante extensa, limitando o espaço da pesquisa. Os que não

têm dedicação exclusiva, ao serem convocados fora do expediente, teriam que receber pelos horários extras. E aqueles que são de dedicação exclusiva, estariam disponíveis para convocação, mas sem tempo hábil devido às ocupações cotidianas.

1.3.4. Infra-estrutura

Quanto à infra-estrutura, existe uma política de investimento do Centro, que como já dito, persegue o crescimento dos cursos e da demanda de alunos, em especial os laboratórios de informática e o acervo da biblioteca em termos de atualização.

ÁREA FÍSICA E INSTALAÇÕES PREDIAIS

A) ÁREA FÍSICA EM 2002 (M²)

QUADRO 4 - INFRA-ESTRUTURA FÍSICA E ACADÊMICA

	Campus 1	Campus 2	Total
Terreno	293.955,20	760.000,00	1.053.955,20
ÁREA CONSTRUÍDA			
Salas de aula	11.778,15		11.778,15
Laboratórios	4.971,36		4.971,36
Bibliotecas	928,00		928,00
Apoio Acadêmico	2.126,00		2.126,00
Educação Básica		5.766,17	5.766,17
Centro de Estudos Superiores		<u>7.876,47</u>	7.876,47
- Salas de aulas		6.826,47	6.826,47
- Laboratórios		1.050,00	1.050,00
Centro de Comunicação		<u>7.286,36</u>	7.286,36
- Biblioteca		3.643,18	3.643,18
- Administração, Centro Tecnológico e Mídia		3.643,18	3.643,18
Residenciais (Alunos Residentes)	13.339,75	33.604,80	46.944,55
Serviços	4.380,22		4.380,22
Administrativa	1.901,49	483,96	2.385,45
Templo e Auditório	4.393,14	2.500,44	6.893,58

Restaurante	893,00	4.254,66	5.147,66
Total	44.711,11	61.772,86	106.483,97

(PDI 2003-2007, p. 49)

CAMPUS 2

QUADRO 5 - INSTALAÇÕES PREDIAIS PREVISTAS (M²)

	2003	2004	2005	2006	2007
Instalações Acadêmicas					
Salas de Aulas	427,27				
Anfiteatro					577,91
Ginásio Coberto	300,00	818,18			
Escola de Artes			315,00	372,73	315,00
Instalações Administrativas					
Administração			500,00	500,00	
Nova Portaria			39,55		
Área total construída m²	727,27	818,18	854,55	872,73	890,91
Total Investido (R\$ 550,00/m²)	400.000,00	450.000,00	470.000,00	480.000,00	490.000,00

(PDI, 2003 – 2007, P. 50)

QUADRO 6 – RECURSOS INFRAESTRUTURAIS E TECNOLÓGICOS ACADÊMICOS

Descrição	Campus 1	Campus 2	Total
Laboratório	1.261.165,00	149.970,31	1.411.135,31
Móveis e Utensílios	604.130,00	270.805,20	874.935,20
Equipamentos		782.560,76	782.560,76
Biblioteca – livros	195.480,00	151.131,72	346.611,72
Informática	342.376,00	289.849,40	632.225,40

(Ibidem, p. 51)

QUADRO 7 - ASPECTOS FINANCEIROS E ORÇAMENTÁRIOS

ESTRATÉGIAS DE GESTÃO ECONÔMICO-FINANCEIRA

RECEITAS

- Reduzir a inadimplência mediante a criação de mecanismos de controle, tais como: Proteção ao crédito, acompanhamento individualizado e correspondência periódica;
- Aumentar o Resultado Operacional visando aplicação em immobilizações em salas de aulas, biblioteca e equipamentos, visando atender a demanda;
- Ampliar financiamentos de recursos junto a mantenedora e órgãos governamentais para investimento em infra-estrutura física;
- Desenvolver parcerias de serviços com empresas e prefeituras, oferecendo cursos de capacitação profissional;
- Ampliar as turmas dos cursos existentes;
- Maximizar a utilização de prédios, instalações e equipamentos, visando máximo de retorno de investimento.

DESPESAS

Reduzir despesas com pessoal em 7%

- Revisar processos dos trabalhos administrativos;
- Avaliar e acompanhar custos de cada Unidade de Ensino;
- Criar e avaliar indicadores de desempenho.

Reduzir as Despesas Administrativas em 4%

- Dinamizar os processos burocráticos implantando sistemas integrados de informação;
- Controlar as despesas por Centro de Custos e Centro de Resultados das Unidades de Ensino.

(Ibidem, p. 52)

Ao observarmos o planejamento em termos de receitas e despesas, percebemos que a diminuição de valores com pessoal é maior que a baixa dos custos com as despesas administrativas. A forma de otimização de pessoal segue a idéia de eficientismo tal e qual o

mundo empresarial, onde a avaliação de desempenho é o critério a ser utilizado para os “cortes” e demissões. O documento ainda explica que

“A qualificação, capacitação e desenvolvimento docente são estimulados por processo de avaliação de desempenho, mediante critérios estabelecidos pelo CONSEPE, CONSU e pelo Plano de Capacitação e Qualificação Docente que é parte integrante da política geral de pessoal docente.” (Ibidem, p. 23-24)

Nossa pergunta é: será que realmente o processo de qualificação por avaliação auxilia na qualidade do ensino e desempenho do professor? Será que estes critérios ficam bastante claros aos docentes antes da avaliação institucional, ou somente neste período são deduzidos pelos professores?

1.3.5. Os estágios do UNASP

Nesse momento pretende-se apresentar o enfoque que permeava o projeto de estágios supervisionados para o curso de Pedagogia do Centro Universitário Adventista de São Paulo – Campus Engenheiro Coelho (UNASP). Para tanto faz-se necessário pensar em como tal proposta foi constituída. Começando a rememorar a constituição da proposta de estágios, pode-se dizer que ela surgiu como uma necessidade de mudar a realidade dos estágios supervisionados.

Até o ano 1999, a coordenação da Faculdade de Pedagogia ficava com a função acumulada de coordenar os estágios do curso. Neste mesmo ano, quando o Centro Universitário recebeu tal título, a nova grade do curso de Pedagogia estava sendo estreada sob a visão formadora do pedagogo generalista (habilitado para a docência e gestão com formação de 4 anos), e retirou a disciplina Prática de Ensino do currículo, deixando cada disciplina envolvida nos estágios com o acréscimo do nome “teoria e prática” (Projeto Pedagógico, p. 73-79). Com essa mudança na grade, todas as disciplinas de docência e várias de gestão teriam seu estágio específico, o que demandaria muito mais tempo de uma coordenação e até maior necessidade dela. Como vários professores participaram intensamente na formulação desta nova matriz curricular, não era novidade o fato de que haveria mudanças. No entanto, como uma construção coletiva que durou um ano com encontros semanais, havia uma expectativa positiva de nova proposta em versão melhorada e para os que não participaram das alterações, embora convidados, houve clima de confiança no trabalho do grupo, até porque muitos deles não eram pedagogos e

não se sentiam em condições de opinar muito sobre a mudança. As duas matrizes curriculares (de especialista e generalista) começaram a conviver juntas durante um período de encerramento da primeira e prosseguimento da segunda, de forma tranqüila, pois a distribuição de carga horária foi feita dentro do mesmo esquema que o anterior. Somente na questão do estágio foi que os professores começaram a se sentir desestabilizados com uma nova forma de tratar e praticar a atividade. Muitos destes docentes vinham no mesmo esquema de estágio havia anos e agora se deparavam com novas solicitações, novas configurações, o que deixou alguns bastante preocupados a princípio. Somou-se também à iniciativa das inovações da grade, uma preocupação consciente do colegiado de curso em promover a conjugação entre pesquisa, extensão e ensino.

No ano de 2000, houve o desmembramento da função de coordenador do curso de Pedagogia e coordenador de estágios supervisionados. Assim sendo, coube a mim a tarefa de coordenar os estágios estreado a função dentro de um setor específico. Até então, prevalecia a idéia de fragmentação da prática onde a Didática constava no início do curso e as Práticas de Ensino e Estágios Supervisionados no final do curso, juntamente com as especializações em Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar. Mesmo com a mudança do currículo e distribuição de disciplinas ao longo do curso, o papel da prática pedagógica, permanecia num nível inconsciente, sem que houvesse planejamento reflexivo e conjunto, ficando a cargo de cada professor envolvido com as disciplinas de estágio, determinar tarefas de observação, participação e regência sem que houvesse um norte que direcionasse tais atividades pensando na formação como um todo. Inclusive as fichas cumulativas¹ eram separadas e o próprio professor da disciplina era quem as verificava e dava nota. Ou seja, todos individualmente trabalhando para um “bem comum”.

Tanto na formação do especialista até o ano 2001 (na qual o egresso se forma como docente ou orientador, supervisor, administrador – em 4 anos ou mais), como na formação do generalista a partir de 2002 (na qual o aluno sai docente e gestor em pelo menos 4 anos), os alunos tinham muitas ressalvas a fazer quanto ao sistema de estágios praticado no curso de Pedagogia. Eles percebiam a fragmentação existente entre as disciplinas, alguns professores que exageravam em tarefas que muitas vezes os alunos consideravam inúteis para sua formação, a falta de relacionamento entre o curso de Pedagogia e escola de Ensino Básico dentro da própria instituição, quase que impedindo o acesso dos estagiários ao contexto escolar em função de

¹ As fichas cumulativas são o registro burocrático que o aluno faz ao realizar um estágio obtendo a assinatura do responsável pela supervisão daquele estágio e da Instituição na qual realizou a atividade.

burocracia excessiva para os estágios. Assim sendo, o aluno tinha maior acesso às escolas públicas da região, onde realizava projetos interessantes, que viessem a somar no contexto escolar e fazer o papel da presença da universidade junto à comunidade.

Diante desses problemas no seu conjunto, percebia-se quão tecnicista era o estágio e quão perceptiva aos alunos era esta prática difusa e talvez até confusa. Nesse sentido, com a inserção de um setor de estágios independente da coordenação do curso, teve início a busca de um referencial teórico que embasasse a questão do estágio supervisionado para que se traçassem metas para a construção de um documento que pudesse ser anexado ao projeto do curso de Pedagogia e a partir dele, iniciar as mudanças. Algumas leituras de Pimenta (1994), Piconez (1991), Buriolla (1995), entre outras, proveram o norte delineador do projeto. Posteriormente, o caminho percorrido por Freitas (1996) na Unicamp e a leitura de algumas das bibliografias apontadas por ela em sua obra levaram a uma reflexão mais amadurecida e ao surgimento de novas idéias para aperfeiçoamento do documento pretendido. Dentre todas as questões retiradas das leituras feitas, a indissociabilidade teoria / prática na perspectiva praxiológica saltou aos olhos da pesquisadora, tornando-se uma possibilidade de pesquisa e aprofundamento. Tal estudo deveria iniciar-se pelo conceito dos termos teoria / prática a fim de que eles norteassem o trabalho pedagógico sugerido no projeto de estágios em questão, bem como seu processo de implantação. No entanto, onde parecia haver uma compreensão da totalidade da formação de professores com suas políticas subjacentes e sua respectiva articulação com a proposta de estágios, era simplesmente um mero contato com um material que abria horizontes, mas que ainda não havia sido incorporado por mim enquanto coordenadora dos estágios do curso. Outras leituras iam respondendo questionamentos advindos da realidade e vivência da coordenadora e em outros momentos causavam certa desconstrução e por que não dizer confusão na tentativa de compreender o cenário assim posto. Dentre as leituras teóricas para melhor compreensão da questão da teoria e prática foi a de Vasquez. Outra leitura realizada foi a de Kosik logo após outras, sucessivamente, a fim de compreender os fatos e ao mesmo tempo objetivando a escrita do presente trabalho. A partir das leituras realizadas será tratado o assunto da visão associativa entre teoria e prática.

2. A relação teoria / prática

2.1. Visão associativa e dissociativa

Como dito anteriormente, uma das questões que tomaram certo tempo para reflexão foi conceituar teoria e prática, na tentativa de explicitar estes termos num projeto de estágios que pretendesse indissociá-los. Fazia-se necessário sondar igualmente o que os interlocutores do estágio pensavam a respeito dos termos, pois seriam os executores do projeto e muito provavelmente suas ações refletiriam suas crenças (não necessariamente seu discurso). Além do mais, seria necessário perceber a compreensão dos atores quanto às relações estabelecidas entre o processo de implementação do projeto de estágios, a prática pedagógica em situação de estágio e sua articulação com as políticas de formação de professores no sistema oficial mais amplo.

No cenário educacional é freqüente o uso dos termos teoria e prática especialmente num contexto de formação de professores, visto que eles expressam de forma sintética, o pensar (cognição) e o fazer (ação) tão presentes no processo ensino-aprendizagem. No entanto, para explicar estes vocábulos existem inúmeros conceitos utilizados por alunos e professores advindos de diversas correntes filosóficas de pensamento, o que implica muitas vezes em ausência de clareza etmológica de banalização ou confusão destes.

Seria interessante remeter-nos ao processo histórico pelo qual estes vocábulos passaram, lembrando-nos de que as mudanças ocorridas não dizem respeito ao aspecto lingüístico e sim ao aspecto filosófico. Para tanto, nos valem da obra de Vasquez (1977, p. 3) que analisa com muita propriedade as mudanças ocorridas. O autor começa apresentando a idéia da indissociabilidade entre teoria e prática, embora ambas não sejam uma coisa só. Existe uma relação dialética entre as duas entidades. Sua fragmentação ocorre na medida em que existam fatores externos que causem esta cisão. Entretanto, ao serem compartimentalizados os dois aspectos, temos o divórcio do ser humano enquanto unidade entre pensamento e ação. Para assegurar a indissociabilidade entre teoria e prática o autor prefere usar o vocábulo “práxis”.

Conforme o autor, práxis vem do grego, podendo ter uma significação filosófica ou uma conotação de prática (uso cotidiano) e quer dizer ação para levar a cabo algo com um fim em si mesmo sem que haja criação externa. Em função disto Vasquez sugere a utilização de “poiésis” (aspecto mais filosófico), que indica a fabricação, criação ou produção de algo. O autor conceitua práxis como “atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano” (p. 3). O autor se refere à práxis como sendo “o grande conceito da filosofia materialista” (p. 217). Ele tece uma crítica à obviedade da práxis a qual é sacudida pela

filosofia para desestabilizar certezas do senso comum e da realidade fetichizada. Ainda se expressa dizendo que a “práxis tornou-se mera categoria e começou a desempenhar a função correlata do conhecimento e de conceito fundamental da epistemologia”.

Quando o conceito de práxis toma a direção de manipulação, preocupação e disponibilidade a crítica contra ou a favor dela, gira em torno da pseudo concreticidade (sem poder descobrir a natureza da práxis verdadeiramente). Vasquez parte de uma concepção marxista, a qual tenta superar as idéias de práxis anteriores (pensamento do idealismo alemão de Hegel e idéias de Feuerbach), gerando uma síntese de ambas valendo-se de uma metodologia dialética. No idealismo alemão de Hegel privilegia o pensamento sobre a ação, dando ao espírito uma função de gerador da ação. Mas por trás desta corrente filosófica, está a Alemanha do séc. XVIII e XIX com uma burguesia fraca, de poder econômico inexpressivo, portanto pobre em matéria de mudança, contrapondo-se ao cenário da França revolucionária de 1789.

Ainda na perspectiva alemã, Hegel valoriza a atividade humana não fragmentada, admitindo que quando mecanizado o trabalho, o sujeito se despoja do próprio ser recebendo identidade alheia e externa maximizando sua idéia quando diz que “só socialmente o homem é indivíduo humano”. (p. 73) No entanto, ainda não percebe a necessidade da consciência da alienação como mais tarde Marx o faz. Hegel acaba por afirmar que a libertação ocorre no plano espiritual desconectando a necessidade de consciência, da alienação. Ele não atribui relevância à luta física. Vasquez analisa após questionar a postura hegeliana dizendo que para se tornar em práxis material o sujeito da práxis precisa constituir-se em sujeito real dando à ela conteúdo concreto, efetivo e não teórico e espiritual.

Na trajetória histórica analisada por Vasquez, Marx ocupa papel preponderante pois este último constrói a dialética entre o pensamento de Hegel e Feuerbach. A princípio Marx era hegeliano. Partiu do campo especulativo e foi para a problemática da esquerda hegeliana para chegar à filosofia da práxis (p. 122). Descobriu o “trabalho humano como dimensão essencial do homem em 1844” (p. 123). Em 1845 Marx formula a relação de força produtiva versus relação de produção. A filosofia então, se torna em sua concepção, instrumento teórico de transformação da realidade. Porém, permanecendo como crítica, a filosofia não pode modificar nada. Faz-se necessária a realização (p. 125).

Para Kosik, a “práxis é a esfera do ser humano”. Como num processo ontocriativo é que se manifesta a realidade, “e de certo modo se realiza o acesso à realidade”. Também é o segredo do homem como ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto,

compreende a realidade humana e não humana, a realidade de sua totalidade. A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade” (1995, p. 222).

Em sua análise às teses de Feuerbach (tese XI), Marx rompe com o pensamento filosófico anterior superando a mera interpretação pela transformação sem descartar ou anular qualquer uma delas. “Não se pode desenvolver uma verdadeira ação real enquanto se confiar ilusoriamente no poder das idéias e estas aparecerem desvinculadas de seu verdadeiro fundamento econômico-social” p 164-165. A práxis revolucionária não é prática pura mas unidade de pensamento e ação. Teoria não é prática a despeito de ser unidade com ela (p. 170 e 171). Vasquez pontua o pensamento marxista afirmando que: “como filosofia da práxis, o marxismo é a consciência filosófica da atividade prática humana que transforma o mundo” (p. 178).

Após esta explanação do histórico conceitual dos termos teoria e prática Vasquez faz algumas assertivas tais como “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. Explica que a atividade (não passividade) é o ato ou conjunto de atos nos quais o agente modifica uma matéria-prima, resultando na própria matéria já transformada (p. 185). Articular, determinar os atos do processo ativo, são características dos humanos e a consciência tem papel relevante no resultado ideal ou produto real. “Toda ação verdadeiramente humana requer certa consciência de uma finalidade, finalidade que se sujeita ao curso da própria atividade” (p. 189).

Na práxis, o homem (sujeito e objeto dela) atua sobre si próprio, mas ela só pode ser levada a cabo por relações sociais. Tais relações sugerem a práxis social que pode ser definida como “atividade de grupos ou classes sociais que leva a transformar a organização e direção da sociedade, ou a realizar certas mudanças mediante atividade do Estado”. A atividade teórica (e não práxis teórica conforme o autor) “existe em função da prática, que é fundamento, finalidade e critério de verdade” (p. 202). Teoria não transforma o mundo apesar de exprimir a prática existente e poder tornar-se guia da prática transformadora. Filosoficamente, a práxis nasce como resposta filosófica ao problema filosófico: quem é o homem, o que é a sociedade humano-social e como é criada esta sociedade?

No campo da teoria, esta precisa transcender e chegar à prática transformadora através da educação das consciências e organização dos meios materiais e planos concretos da ação (p.207) Pensar um fato não é tudo. É preciso transformá-lo. Teoria e prática são diferentes mas não opostos. A práxis é o momento laborativo – objetivação do homem e domínio da natureza (marca sobre a natureza) e o momento existencial (sentimentos e emoções na luta pelo reconhecimento),

da realização da liberdade humana. “Sem a luta pelo reconhecimento que acomete todo o ser do homem, a práxis se degrada ao nível da técnica e da manipulação”. Práxis é a criação da realidade humana e da realidade independente do homem. “Não é o encerramento do homem no ídolo da socialidade e da subjetividade social; é a abertura do homem diante da realidade e do ser.”

Na verdade,

“a teoria não corresponde apenas a uma (...) prática já existente. Se fosse assim, não poderia adiantar-se a ela e influir inclusive decisivamente – em seu desenvolvimento. A prática como objetivo da teoria, exige um relacionamento consciente com ela, ou uma consciência da necessidade da prática que deve ser satisfeita com a ajuda da teoria” (Vasquez 1977, p. 232).

Prática e teoria mantêm relação que não é imediata nem mecânica ou simplista a qual é explicitada no fato de a prática estar na base da teoria e esta última exigir uma prática ainda inexistente. Portanto, a teoria se torna um projeto da prática inexistente, determinando a prática real e efetiva. Nesse sentido, adianta-se à prática e demonstra-se desvinculada dela, podendo vir a vincular-se mais tarde (p. 233). Teoria e prática são autônomas visto que a teoria prevê um ideal sem tê-lo necessariamente vivenciado, mas só ganha o status de práxis, na medida em que se torna objetiva. Nessa perspectiva, teoria e prática só se separam, quando ocorre a abstração, porém o ato de separá-las é artificial. A unidade entre ambas se orienta pela própria realização de seus objetivos.

A práxis pode ser reflexiva (criadora) ou espontânea (imitativa). O grau de reflexão ou espontaneidade parte de critérios pré-estabelecidos tais como grau de consciência ou de criação. “A repetição se justifica enquanto a própria vida não reclama uma nova criação. ...” (p. 248). Na práxis imitativa, o ideal é imutável (lei acabada). Já na práxis criadora, cria-se o modo de criar. Esta última serve de base à primeira. Assim,

“O homem não está encerrado na sua animalidade ou na sua socialidade porque não é apenas um ser antropológico; ele está aberto à compreensão do ser sobre o fundamento da práxis e é por isso um ser antropocósmico. Na práxis se descobriu o fundamento do real centro de atividade, da real mediação histórica de espírito e matéria, de cultura e natureza, de homem e cosmos, de teoria e ação, de ente e existente, de epistemologia e ontologia”. (Kosik 1995, p. 226)

Só conhecemos quando criamos ou reproduzimos intelectual e espiritualmente (relação prático-humana com a realidade). Tirando o humano social não há tal reprodução da realidade. Nesse sentido,

“Na práxis e baseado na práxis, o homem ultrapassa a clausura da animalidade e da natureza inorgânica e estabelece sua relação com o mundo como totalidade. Já a totalidade do mundo compreende ao mesmo tempo, como momento da própria totalidade, também o modo pelo qual a realidade se abre ao homem e o modo pelo qual o homem descobre esta totalidade”. (Kosik 1995, p. 227)

No processo de práxis reiterativa ou imitativa, o trabalho ocorre de forma parcelada ou fragmentada em série opondo-se à forma criadora onde há unidade entre consciência e corpo sem dicotomia. O trabalho do artesão era contínuo e uno em termos de consciência e mão. Com a exigência do desenvolvimento social coincidente com o capitalismo surge a necessidade de quantidade de produção e a introdução da máquina. O autor, de maneira alguma sugere um retorno ao sistema artesanal em detrimento da evolução do mundo, mas afirma que “o que muda e desaparece são as formas históricas”. Ele expressa seu pensamento, dizendo que a técnica e a ciência negam a dialética da divisão do trabalho, tentando alcançar a universalidade num nível superior ao artesanal. No entanto, nesse processo mutilam o ser unitário do homem e cerceiam espiritualmente a mão, ausentando-a de consciência (consciência esta que não é obtida espontaneamente). A mesma mão que vence a resistência das coisas e que delas tem domínio (p.271).

Para que haja uma práxis criadora faz-se necessária a unidade entre o exterior e o interior, o subjetivo e objetivo, imprevisibilidade do processo e unicidade e irrepetibilidade do produto. Na realidade práxis criativa e espontânea não são opostas, mas diferentes entre si. O inverso disto é o mecânico. Mas o veículo que leva o ser humano à práxis criadora (reflexiva) é a educação. A história do homem é a história de sua própria práxis onde os indivíduos são um produto do social (p. 325) e estes fazem sua própria história partindo das condições criadas pela geração anterior (p. 350).

Em Hegel, a alienação está em que o sujeito é o espírito. Em Feuerbach, tal alienação manifesta-se no sujeito como homem. Para Marx, a alienação centra-se no fetiche da mercadoria. Isto ocorre quando ela é revestida de mistério, quando o fenômeno da transformação do produto é enigmático sendo que o mistério projeta-se no caráter social do trabalho como se fosse matéria do próprio produto, dom natural do objeto com relação mediadora entre os próprios objetos, sem interferência dos produtores (p. 446). Dessa forma, o capital coisifica as relações entre os homens através do fetiche da mercadoria e aliena as relações humanas e sociais concretas. Diante das

considerações propostas por Vasquez e Kosik, os termos teoria / prática pareciam ganhar formato e direção.

Como se pode ver, a relação teoria e prática tem estado presente ao longo da história e não se constitui um assunto exclusivo da área educacional como nos lembram Candau e Lelis (1983, p. 12). A visão dicotômica e de unidade entre os dois (já discorrida anteriormente) ocorre no campo da filosofia assim como no campo educacional. Nesta direção, Freitas (1996) consegue de forma bastante esclarecedora demonstrar as relações existentes entre os dois campos utilizando-se da categoria trabalho. A autora, referindo-se à práxis como objetivo dos estágios e da Prática de Ensino, considera que esta (a práxis) é alcançada nos meios educacionais quando se toma como eixo articulador de teoria e prática, o trabalho pedagógico concretizado historicamente. E expressa que *“o trabalho, fonte de produção de conhecimento, constitui-se em poderoso articulador da relação teoria-prática na formação de nossos alunos”* (Freitas, 1996, p. 36). (grifo da autora)

O trabalho pedagógico segue o mesmo padrão do trabalho socialmente construído em termos de organização. Ou seja, o trabalho dentro de um contexto capitalista recebe uma divisão arbitrária que fragmenta o trabalho tornando-o destituído de idealização e consciência, impedindo o desenvolvimento das potencialidades do ser humano podendo-lhe a criatividade e esfacelando a totalidade humana. Concepção e execução ficam rompidas e a objetivação da obra das mãos realizada, tem como resultado um produto estranho ao seu autor que não lhe pertence e é transformado numa mercadoria a ser comercializada por outro. Assim rompida a relação teoria e prática, o homem se mecaniza e sua força utilizada na produção se torna também uma mercadoria daquele que pode comprá-la (Marx *In*: Fernandes, 1989, p. 89-102). O autor ainda continua: *“quanto mais o homem produz, tanto menos tem para consumir; quanto maior valor ele cria, tanto menos valioso se torna”* (p. 92). Quanto à relação do trabalhador com a produção ela é alienada porque o trabalhado é algo imposto, forçado. A atividade do trabalhador não é sua, é de outrem, não é espontânea. A vida produtiva é aquela que gera vida perpetuando o caráter de uma espécie. Isto ocorre quando a atividade é livre, consciente. Porém, quando o trabalho é alienado o homem é alienado do seu próprio corpo. E são outros homens que o alienam (p. 93-97).

Enguita (1989) expõe o cenário de divisão da organização do trabalho, considerando-o como subsistema social relevante (p. 218). Esclarece que a escola não é instrumento passivo, mas que desempenha papel relevante na preparação de alunos dóceis para o trabalho. Para tanto, organiza-se temporal e rotineiramente com tarefas distanciadas do trabalho concreto e da

realidade social. Os atores ficam sempre submetidos à uma autoridade vigiada (p. 221). Freitas (1996, p. 42) nos lembra o momento coincidente desta organização artificial do trabalho com o surgimento da escola. Com o desenvolvimento capitalista e a demanda de ciência para a fabricação de novas máquinas, surgem as exigências de ampliação intelectual, havendo a necessidade de estender a escola a todos para que estivessem aptos a trabalhar produtivamente. Paradoxalmente, a escola preparava para a produção mas se mantinha afastada do trabalho manual, cindindo teoria e prática. E este cenário permanece no interior das escolas fragmentando a concepção e execução nos currículos, separando disciplinas teóricas de disciplinas práticas. Isto não é diferente na formação de professores como já se demonstrou no capítulo anterior. (Freitas, 1996, p. 42-45)

Como este trabalho pretende verificar os limites e possibilidades de implantação de algo que foi concebido teoricamente e depois implantado na prática dentro do campo da formação de professores, é importante compreendermos como a questão da divisão do trabalho socialmente posta e reproduzida nos meios educacionais ocorre para que se possa compreender a lógica que está por trás dos fatores interferentes de realização de inovações que visam transformações da realidade.

Porém, ao realizar este estudo analítico, Hipólito (1991) nos adverte que há duas visões diferentes sobre a categoria trabalho: uma afirma que a “escola é local de trabalho com características muito próprias nas quais as relações capitalistas não conseguem penetrar” (p. 5) e outra que identifica também as diferenças mas acredita que a lógica capitalista que permeia a fábrica ou a escola é a mesma. Uma vez que na escola também existe o trabalho produtivo que produz mais-valia valorizando o capital. O autor se posiciona na segunda categoria e explica que a aula torna-se independente do professor podendo ser alienada como qualquer outra mercadoria. Elucida que “o processo de trabalho escolar está sendo penetrado por uma lógica capitalista e o modelo de organização vigente tende, mesmo que com novas conformações, a ser generalizável e dominante em nossa sociedade” (p. 10). Apresenta, a seguir, três perspectivas de análise da organização escolar: o trabalho como fenômeno burocrático, modelo fabril como referência para organização do trabalho, e espaço social de confronto entre interesses das classes sociais. Citando Machado (1989b), Hipólito afirma que a terceira supera as demais por causa da visão antropológica da organização escolar. Apresenta, então a relação de estrutura e a ação humana dentro do movimento histórico e como as diferentes camadas sociais reagem para limitar ou manter este estado de coisas. (Hipólito, 1991, p. 11- 12)

Pretende-se a seguir fazer o encaminhamento metodológico com base neste referencial teórico, que já recomenda a opção teórico-metodológica.

CAPÍTULO II - CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

“A ascensão do abstrato ao concreto é um movimento para o qual todo o início é abstrato e cuja dialética consiste na superação desta abstratividade. O progresso da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto” (Kosik)

Ao iniciar-se a implementação do projeto, o processo levou-me a algumas interrogações e incertezas que valeriam a pena serem verificadas. Os desencontros entre pensamento do setor responsável pelo estágio e do corpo docente do curso de Pedagogia no que se refere à teoria e prática em seus aspectos conceituais e filosóficos, as diferentes visões sobre a interdisciplinaridade dos interlocutores (professores, alunos, setor de estágios), as disparidades de expectativas nestes mesmos grupos de participantes e as escolas que recebiam os estagiários. Tais fatores fizeram com que surgisse a pergunta: “quais as possibilidades e limites encontrados no processo prático de implantação de um projeto de estágios no curso de formação de professores que pretende indissociar teoria / prática?” ou seja: sob quais possibilidades e limites se consegue efetivar na prática um projeto de estágios teoricamente construído? O que o processo tem a nos dizer quanto às contradições encontradas desde o planejamento do projeto de estágios até sua implantação? Houve superação do sistema anterior de estágios (fragmentado e sem objetivos definidos) na busca da inovação?

Tinha-se então a realidade concreta: um plano em mãos, que pretendia atender as concepções da prática pedagógica contidas no programa oficial para estágios supervisionados e os obstáculos que surgiriam no cotidiano entre os interlocutores que vivenciavam o estágio (professor e aluno, setor de estágios e escolas-campo). Assim, propôs-se verificar como a prática se efetiva no processo de implantação de um projeto de estágios supervisionados no curso de formação de professores que enfatiza a indissociação teoria / prática. Neste processo foram verificados os depoimentos orais dos interlocutores envolvidos de forma direta ou indireta com os estágios e respectivos documentos produzidos de forma escrita. Também foi analisado o próprio projeto pedagógico do curso, construído sob as bases de documentos oficiais, tendo como pano de fundo as políticas de formação. O próprio projeto de estágios ia se modificando por conta das alterações que foram surgindo quando a realidade assim o exigiu. Para a realização deste estudo,

devido a suas características próprias e pelo corpo teórico já escolhido, optou-se por trabalhar na perspectiva da dialética materialista histórica a qual “situa-se, então, no plano da realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos.” (Frigotto *In* Fazenda, 1997, p. 75)

O projeto de estágio supervisionado analisado foi criado no ano de 2000 e implementado a partir de 2001, no período de governo FHC e adentrando a sucessão presidencial, com vistas a permanecer até a mudança da matriz curricular de quatro para três anos. Tal projeto ocorreu concomitante ao momento de transição do plano curricular oficial que previa formação do especialista (bacharel em gestão escolar atuando na direção da escola e o docente formado no normal superior), para generalista (pedagogo formado em quatro anos para a função de docente das séries iniciais, educação infantil e gestor atuando como administrador, coordenador pedagógico e orientador). O curso de Pedagogia do UNASP Campus Engenheiro Coelho encontrava-se inserido neste contexto de mudanças e à mercê dos órgãos oficiais no que se refere à avaliação e licença de funcionamento e registro dos diplomas dos alunos.

O projeto pedagógico procurou implementar mudanças que, esperava-se, seriam significativas na concepção dos estágios. Antes eram realizados na forma de senso comum, sem preocupação com a pesquisa e investigação da realidade. Vale lembrar que as disciplinas metodológicas na visão generalista tinham o encargo de trabalhar a parte teórica e prática, desincumbindo a Didática da tarefa exclusiva dos estágios supervisionados. Desta forma, o grupo de professores que agora trabalharia junto às disciplinas metodológicas precisaria reunir-se a fim de estudar conjuntamente as diretrizes pertinentes aos estágios e ao curso como um todo.

Na matriz curricular atual da Faculdade de Educação do Centro Universitário em vigor a partir de 1999 (após as mudanças da nova LDB), as disciplinas estavam distribuídas em dois grandes grupos: gestão escolar (com 150 horas) e docência de séries iniciais e educação infantil (com 180 horas). As disciplinas que compõem a gestão bem como a docência estavam distribuídas ao longo do curso iniciando a partir do segundo semestre. Na matriz curricular, após os nomes das disciplinas de docência, incluiu-se os termos teoria e prática, que mais do que simplesmente alteração de nomenclatura, demonstrava a intenção na mudança de concepção de tais disciplinas. Cada vez que aparece carga horária presencial e não presencial explícita no rol de disciplinas do curso, quer tivessem ou não o nome teoria e prática, seriam realizadas atividades de estágio supervisionado. E para que a atividade fosse realizada com começo, meio e fim, permeada de intencionalidade, o setor de estágio se propôs a receber as sugestões propostas pelos

professores com vistas a tratá-las como um todo coeso e interdisciplinar e logo após, propor um cronograma a ser seguido pelos alunos, mas que antes passasse pelo crivo dos colegas docentes para últimos acertos. No entanto, os colegas docentes não se pronunciaram a não ser elogiando a iniciativa. Outros agiram com seu silêncio sem se pronunciar a respeito da idéia de mudança.² No entanto, a coordenadora de estágios tinha em mente que o grupo de professores e alunos estava percebendo o trabalho sendo construído de forma coletiva a despeito destas reações.

Na gestão escolar, as disciplinas desta categoria também continham horas não presenciais utilizadas para estágio. Era propósito que o aluno ao ir a campo realizar suas atividades de estágio da docência, acabasse por enxergar a escola como um todo, entrecruzando a gestão e a docência. A disciplina de Prática de Ensino com a função específica de monitorar os estágios já não aparecia mais na grade do curso, o que poderia significar um avanço se houvesse um trabalho interdisciplinar ou o estágio poderia se tornar uma atividade sem dono, onde os professores delegassem ao setor de estágios todas as questões pertinentes à atividade, tornando-se omissos e descompromissados, o que redundaria em prejuízo aos alunos.

1. Os cenários da pesquisa

O estudo em torno do estágio supervisionado deve-se ao fato de percebermos a relevância que este ocupa nos cursos de licenciatura (especialmente no curso de Pedagogia). Na formação de docentes, o momento do estágio apresenta a possibilidade da construção dos princípios da prática na medida em que promove a práxis (transformação da realidade), desde que a atividade seja intencional, consciente e objetive a ação política. Optou-se por investigar o UNASP (Centro Universitário Adventista de São Paulo), por acreditar que o seu raio de ação enquanto instituição educacional é significativo.

O UNASP é uma “Instituição de ensino superior pluricurricular privada, confessional e filantrópica, ... comprometida com a transmissão dos valores cristãos, que busca ministrar o ensino de qualidade, objetivando permanentemente a excelência.” (Projeto de Desenvolvimento Institucional, 2002-2007, p. 7)

² Mais tarde, na pesquisa pode-se notar que os professores que se mantiveram em silêncio quanto à proposta demonstraram pouco ou nenhum envolvimento com o projeto de estágio, deixando unicamente ao encargo do setor, o trabalho com os estágios. O maior número deles era das disciplinas de fundamentos, as quais não estavam diretamente ligadas ao estágio.

Ele está localizado no Município de Engenheiro Coelho, atendendo alunos de Artur Nogueira, Cosmópolis, Paulínia, Campinas, Limeira, Conchal, Mogi Mirim e Mogi Guaçu, entre outros. Vale ressaltar o grande número de alunos efetivados nas escolas da rede pública dos Municípios e Cidades citados que ali ingressam, objetivando cumprir (conforme interpretação equivocada da lei) a determinação da LDB 9394/96 de obter até 2007 o diploma para lecionar nas séries iniciais e educação infantil.

O Centro Universitário percebe no trabalho de extensão uma oportunidade de ação política, uma vez que as escolas da região tornam-se bastante receptivas à atuação dos estagiários sendo muitos dos gestores e docentes destas instituições, alunos do UNASP. A própria Secretaria da Educação do Município de Engenheiro Coelho mostrou-se aberta a parcerias desde a chegada da Instituição ao interior (na qualidade de Campus 2), cuja sede se encontrava na cidade de São Paulo. Após sofrer uma desapropriação parcial na cidade de São Paulo, o Instituto Adventista de Ensino instalou-se no interior do Estado, na região de Campinas, até então com algumas faculdades reconhecidas pelo MEC. No final do ano de 1999, recebe o título de Centro Universitário. Para fazer jus a este novo nome, a Instituição recebeu novas exigências oriundas dos órgãos oficiais que no seu conjunto comporiam o PDI (programa de desenvolvimento institucional). Tais exigências, portanto, deveriam agora ser plenamente atendidas, sendo que antes da aspiração ao status de Centro Universitário eram consideradas com menor rigor, cumprindo seu papel de Faculdade.

As inovações nos cursos de Licenciatura, em especial a Pedagogia, evocavam a necessidade de uma proposta de estágios supervisionados que viesse a explicitar as crenças e valores da Instituição em relação aos aspectos teórico-práticos do curso. Obviamente, como o Centro obedece normas e Diretrizes Nacionais, a proposta deveria contemplar as disposições determinadas pelo sistema. No ano 2000, ao final do período letivo, a proposta teve seu primeiro formato. Sua construção inicial ficou ao encargo da coordenação de estágios.

Neste momento, as solicitações advindas do MEC traziam certa perplexidade a todos os elementos da hierarquia administrativa, bem como aos professores e porque não dizer alunos, em função das exigências (para futuras avaliações) a serem cumpridas num curto período de tempo (3 anos). Faltavam desde recursos financeiros, alguns aspectos de estrutura física em termos de quantidade e qualidade de área construída versus necessidades dos cursos, até maturidade (pela coletividade de docentes e corpo administrativo) em termos de estrutura hierárquica e dinâmica

(no aspecto acadêmico), de um Centro Universitário.³ Todos estes aspectos se refletiam no dia a dia dos cursos que até então trabalhavam de forma peculiar e simplista, destituídos de preocupações com a avaliação institucional e de curso mas nunca descomprometidos com a formação do discente. Neste contexto, o curso de Pedagogia pautado pela experiência anterior de estágios supervisionados formulou, então, sua proposta e a submeteu ao crivo dos professores do curso em reunião de colegiado a fim de avaliarem e discutirem a validade do projeto, emitindo seu parecer. O projeto de estágios tinha como eixo do trabalho pedagógico a questão teoria / prática que deveria estar indissociada. Para tanto o projeto contemplava atividades voltadas para a realidade escolar desde o primeiro semestre do curso, sendo que a partir do terceiro semestre os alunos já sairiam a campo para realizarem atividades de estágio.

Outro aspecto importante na proposta do projeto era a tentativa de tornar a prática pedagógica uma atividade que tivesse começo, meio e fim, permeada pela pesquisa. O aluno deveria estagiar dentro do possível numa mesma escola durante os semestres do curso a fim de familiarizar-se com a instituição em questão e observando melhor a realidade, podendo até o final do curso contribuir com ela buscando promover transformações dentro de seu raio de ação enquanto estagiário. Como se pretendia que as ações pedagógicas dos estagiários tivessem por trás um arcabouço teórico, procurou-se aliar a observação da realidade com o TCC (trabalho de conclusão de curso) de tal maneira que o problema de pesquisa e a coleta de dados fossem extraídos da instituição escolhida pelo aluno durante o curso. E depois de pensar-se sobre o real concreto e refletir sobre ele, o aluno pudesse dar sua contribuição à escola, criando desde a graduação um compromisso político com vistas a mudanças neste real vivenciado. O projeto ainda visava a interdisciplinaridade entre os interlocutores, especialmente por parte do corpo docente que almejava encontrar no planejamento e estrutura curricular, espaços para reuniões e encontros periódicos a fim de discutir e crescer como equipe.

³ Desde a fundação do Centro havia uma grande biblioteca, porém com acervo insuficiente para os cursos em termos de livros, ao contrário dos periódicos que sempre foram um ponto alto da biblioteca. Os laboratórios de informática, também foram adquiridos num curto período de tempo, mas sempre um pouco aquém do crescimento acelerado de novos cursos, que exigiam sofisticação dos novos recursos. O número de salas de aula, também, muitas vezes não acompanhavam a demanda das novas séries dos cursos que se iniciavam, porém, nunca foram dadas condições precárias ao aluno. Houve remanejamentos. Quanto aos recursos financeiros, estes foram ficando extintos na medida em que a inadimplência foi crescendo e pelo fato de a instituição abrigar muitos alunos residentes dando-lhes bolsa integral para os estudos, alimentação e moradia. Tais alunos, sem estas condições jamais teriam condições de realizar um curso superior.

1.1. Estrutura do funcionamento dos estágios no UNASP

Antes de iniciarmos a explanação sobre a estrutura e funcionamento dos estágios, gostaríamos de lembrar ao leitor nossa concepção de estágio, que embora tenha crescido qualitativamente durante o período de implantação do projeto de estágios do UNASP apresenta-se semelhante em muitos aspectos à visão inicial. Entendemos este elemento como sendo a essência da prática pedagógica, a qual não pode ser simplesmente a operacionalização de uma ação pedagógica, mas deve ser vista sob a ótica da práxis, ou seja, repleta de intencionalidade, não fragmentária e condicionada a fatores históricos e sociais. Portanto, tendo o trabalho como elemento articulador entre teoria e prática. Assim, causa-nos estranheza o fato de que as Diretrizes Curriculares tenham compartimentado a questão da prática, inclusive possibilitando 400 horas de prática como componente curricular podendo se dar em sala de aula no início do curso quando o aluno ainda não conheceu os espaços escolares do Ensino Básico. Será que ele terá condições de refletir sobre uma prática que está por vir? Que condições de análise serão ofertadas pelas escolas formadoras a estes discentes? É possível trabalhar com a reflexão antes da vivência? Não ocorrerá um desvirtuamento do olhar do aluno conforme a ótica do professor? Ou este espaço da prática será mais um momento virtual como tantos outros na educação, ou seja, consta no papel apenas.... As demais 400 horas destinadas ao estágio são consideradas, então, como a formação profissional do pedagogo. Como separar as primeiras horas destas últimas? Assim, não compactuamos com esta divisão a despeito de o projeto de estágios ter sido planejado em 2001 quando esta exigência estava ainda em construção. Porém, a grade de três anos já começava a vigorar quando estávamos em pleno processo de implantação do projeto de estágios. Isto posto prosseguiremos, elucidando ao leitor a forma e estrutura dos estágios no UNASP.

O curso de Pedagogia estava estruturado em oito semestres, com carga total de 3.200 horas distribuídas em quatro anos, sendo que até o início de 2001 a exigência legal totalizava as horas de estágio em 300h conforme art. 65 da LDB. Mediante Resolução CNE / CP 2 de 19 de fevereiro de 2002, foram estabelecidas 800 horas de prática sendo metade como componente curricular e a parte restante como estágio. O curso de Pedagogia, na época, tinha um projeto de estágio que procurava unir teoria e prática, conforme solicitavam as DCN's, mas que caminhava

rumo a uma concepção de estágio mais abrangente⁴ que a proposta legal. Dentro desta proposta foram acrescentadas as horas de forma equitativa pelas disciplinas responsáveis pelo estágio.⁵

Na matriz curricular constavam disciplinas teórico-práticas a partir do primeiro semestre incluindo já atividades que aproximavam o aluno do estágio. As disciplinas metodológicas (de cada área do conhecimento), estavam distribuídas de forma equitativa a partir do quarto semestre (duas por semestre). O curso habilitava o discente como gestor e docente nos quatro anos de duração. Não havia uma disciplina específica para os estágios. A disciplina Didática e Movimentos Sociais e Gestão, iniciavam o aluno na realidade escolar estimulando-o a observar e dela retirar elementos que posteriormente seriam utilizados no seu TCC. Além disto, cada disciplina metodológica, algumas disciplinas de fundamentos como Movimentos Sociais e Gestão e as disciplinas que compõem a gestão escolar, tinham carga horária presencial e não presencial constando em sua nomenclatura os termos teoria / prática.

Assim, cabia ao setor de estágios, a tarefa de coordenar e promover um eixo norteador aos aspectos práticos do curso, tanto na parte burocrática elaborando documentos necessários, buscando parcerias com as escolas públicas da região e organizando os trabalhos com o Colégio UNASP – escola de Ensino Básico do Centro (pretendente a ser uma escola de aplicação),⁶ quanto na parte de buscar a interdisciplinaridade entre os interlocutores do processo de estágio supervisionado. Após as observações de professores e alunos, que ainda expressavam relativo entusiasmo em alguns momentos e certa apatia diante do novo, foi implantado o projeto de estágios.

Juntamente com os professores que trabalhavam com a pesquisa no curso de Pedagogia, foi estabelecido um cronograma de atividades que unissem o estágio à parte de extensão e pesquisa. Este cronograma estava explícito e disponível aos alunos para que vissem como se daria a construção do TCC e qual a sua relação com o estágio. Depois de pronto o cronograma,

⁴ O projeto possuía uma linha vertical abrangendo o programa de pesquisa aliado ao estágio que buscava inserir o aluno paulatinamente no cotidiano escolar e uma linha horizontal que pretendia trabalhar a interdisciplinaridade entre as disciplinas do semestre promovendo uma seqüência lógica com começo, meio e fim.

⁵ Havia vigilância quanto à letra da lei por parte da instituição em função do processo de avaliação do MEC e pelo registro de diplomas, porém não se considerava as Diretrizes como camisa de força ou instrumento compulsório.

⁶ O Colégio UNASP já funcionava antes da vinda da Pedagogia para o Campus. Criou-se, assim, uma cultura própria da escola. A vinda posterior da Pedagogia trazia expectativas de auxílio e ao mesmo tempo o receio de imposições. Inicialmente a escola funcionava para os filhos de funcionários e professores da Instituição, rapidamente houve a procura dos moradores da região pela escola (apesar da distância) e em pouco tempo o Colégio tinha mais de mil alunos matriculados. Com a chegada da faculdade de Pedagogia, houve sempre uma vontade por parte de membros da administração geral acadêmica por tornar o Colégio um espaço de aplicação, mas a idéia sempre foi motivo de controvérsia, gerando indefinições.

foi submetido aos demais professores do curso para que vissem a estrutura e emitissem sua opinião a respeito do trabalho. Cada professor via no cronograma a possibilidade de juntamente com mais colegas do curso fazerem alguns projetos de extensão que pudessem ampliar os horizontes do estágio sendo válidos para a contagem de horas, cujos relatos seriam escritos nos relatórios oportunizando a retirada de aspectos para o TCC.

A proposta estava estruturada a partir do segundo semestre do curso, quando os alunos iam a campo para observarem diversas escolas da região a fim de conhecerem a realidade (com um guia de observação em mãos) e escolherem a escola com a qual melhor se afinassem.⁷ No semestre seguinte, o aluno já deveria observar a realidade escolar escolhida pensando em abstrair dela o problema para o TCC a partir daquilo que lhe inquietasse. No quarto semestre, começaria seu levantamento bibliográfico a respeito do tema, passando a levantar os dados, coletá-los, analisá-los e finalmente escrever seu trabalho de conclusão de curso numa construção conjunta com seu orientador nos semestres seguintes. Havia a possibilidade de o TCC ser uma pesquisa bibliográfica e de haver mudanças no decorrer do processo quando a situação ou as circunstâncias assim o exigissem.

Vale ressaltar que a disciplina de TCC estava contida nos sete semestres do curso, sendo que no segundo semestre estava inserida a disciplina de metodologia da pesquisa. Isto possibilitava a estruturação do trabalho com cronograma que norteasse tal construção. Os estágios estavam estruturados em sete semestres, iniciando pelo segundo como já foi dito anteriormente. Nestes períodos, havia tanto disciplinas de gestão escolar quanto disciplinas metodológicas (exceto no segundo semestre quando os alunos faziam estágio nas disciplinas de didática – teoria / prática e movimentos sociais e gestão que não eram metodológicas).

O número de horas de estágio era praticamente equitativo para a área da gestão escolar e docência, sendo que havia um pequeno desempate para mais na segunda modalidade. Cada disciplina envolvida nos estágios tinha horas presenciais e não presenciais a serem utilizadas pelo professor em atividades de estágio, pesquisa e / ou extensão. No entanto, por uma questão de organização, tais atividades eram comunicadas ao setor de estágio, que buscava os nexos entre as atividades solicitadas pelos professores, tornando-as conectadas e dando-lhes seqüência dentro do semestre, a fim de que o aluno percebesse a lógica do trabalho pedagógico que iria desempenhar.

Na somatória final do semestre, as horas sempre ultrapassavam a quantidade proposta pelos documentos oficiais como resultado do excedente de horas, sem que necessariamente viesse

⁷ O guia ao qual fazemos referência era elaborado pela coordenação de estágios do curso por se acreditar na época que o aluno chegava sem base nenhuma para saber o que observar na realidade escolar.

a ser uma excessiva carga ao aluno, mas porque o que nos interessava era a qualidade do estágio. O estudante professor que trabalhava na área pedagógica, tinha a possibilidade de cumprir duzentas horas a menos em função de sua prática pedagógica e poderia realizar seus estágios (sempre que a disciplina envolvida favorecesse) na própria instituição onde trabalhava. No entanto, disciplinas como EJA (Educação de Jovens e Adultos), Metodologia e prática do Ensino Médio, Movimentos Sociais e Gestão, entre outras, na maioria das vezes exigiam do aluno o deslocamento até a Instituição onde houvesse o trabalho com a faixa etária em questão. O turno do noturno, especialmente com relação ao grupo que já atuava no magistério sempre foi uma preocupação para o setor de estágios, pois muitos alunos trabalham nos dois turnos, o que inviabiliza o estágio em outro local que não o da própria escola, porém, o estágio realizado no mesmo local de trabalho pode gerar comprometimentos na leitura da realidade dependendo do grau de satisfação que o profissional apresenta em relação à escola.

Na proposta de estágios supervisionados, havia o desejo de tornar a tarefa interdisciplinar, pois acreditava-se (alguns professores do corpo docente, coordenação do curso e dos estágios supervisionados) que esta perspectiva seria uma estratégia para resgatar em parte, a indissociabilidade entre teoria / prática. Desse modo, diante da falta de estruturação dos estágios supervisionados realizados anteriormente, o projeto parecia (visão da coordenadora de estágios) gozar de certo prestígio perante professores e alunos. Mas a preocupação central tornava-se periférica na medida em que tratava-se muito mais da forma, que do conteúdo (questão da indissociabilidade entre teoria / prática).

A partir disso, foi proposto aos alunos que seguissem o cronograma elaborado pelo setor de estágios, que nada mais era do que a junção das antigas tarefas de observação, participação e regência numa única folha de papel, dando a falsa impressão de trabalho conjunto entre professores e coordenação de estágios. Grande parte dos alunos trabalhava em escolas e a estes era permitido atuarem como estagiários em sua própria realidade. Aqueles que não trabalhavam com magistério faziam estágios nas escolas da redondeza conforme fosse tratado.

As escolas da região eram muitas (Município de Engenheiro Coelho, Artur Nogueira, Cosmópolis, Paulínia, Limeira, Mogi Mirim, Conchal, etc.) e não permitiam uma supervisão direta no estágio realizado pelos alunos em virtude de as datas serem várias e haver um mínimo de horas a serem cumpridas. O que se supervisionava eram os relatórios a serem entregues e os depoimentos nas diversas aulas que envolviam a prática, bem como as presenças nos livros Ata colocados nas escolas para estagiários e as conversas com as respectivas coordenadoras

pedagógicas. Percebia-se assim, um estágio bastante caótico, sem supervisão adequada e compartimentalizado.

Nas fichas sugestivas de relatório (roteiro)⁸, o aluno poderia expressar suas observações e recomendações ao setor. Ao serem lidos estes depoimentos, percebia-se o desagrado dos alunos em função da falta de supervisão e a falta da comunicação entre os professores, fruto da deficiência de encontros entre eles. Isto ocorria em função da carga horária com excesso de aulas impedindo reuniões periódicas. Havia incoerências entre o discurso do projeto de estágios e sua prática. No discurso estava relatada a indissociabilidade entre teoria / prática. Na realidade concreta, cada professor pensava em suas atividades destituídas de começo, meio e fim durante o semestre.

1.1.1. Tentativas de mudança na trajetória de implantação

A reflexão após a avaliação da prática dos estágios levou professores e coordenação da área a uma tomada de decisão durante uma conversa informal. Por sugestão de um professor, surgiu a idéia de realizar no Colégio UNASP (período da manhã) e Escola Estadual de Engenheiro Coelho um estágio especial, supervisionado durante uma semana toda. Nesse período, professores e alunos estariam disponíveis para este estágio de grande porte onde os interlocutores estariam distribuídos nas diversas salas de aula do ensino básico havendo supervisão pelo menos parcial aos alunos do curso de Pedagogia. Havia cinco salas de Ensino Fundamental nível I, sendo uma de cada série (pré a 4ª série). Os alunos do terceiro e quinto semestre da graduação regeram estas séries durante uma semana toda. (As aulas foram planejadas como resultado das necessidades apresentadas pelas turmas durante a observação para levantamento das necessidades apontadas, as quais geraram o projeto didático da semana). A classe do 7º semestre (da graduação) realizou um trabalho junto ao Ensino Médio com programação especial também resultante de levantamento das necessidades dos alunos.

O grupo do noturno observou a realidade escolar e realizou a atividade na única Escola Estadual de Engenheiro Coelho sendo que sua atuação ficou restrita aos alunos do Ensino Básico – nível Fundamental II e Ensino Médio. Por outro lado, os alunos do 1º semestre do curso de

⁸ Os roteiros de relatório se referem unicamente à formatação pedida pelo setor de estágio. Este trabalho que o aluno deveria entregar estava estruturado em começo, meio e fim, norteando a escrita do texto. Não havia qualquer direcionamento na escrita do relatório a não ser na normalização formal do trabalho.

graduação, estiveram em sala como assistentes e observadores dos colegas das outras séries a fim de perceberem novas relações e práticas pedagógicas exercidas pelos colegas.

Os projetos didáticos giraram em torno dos temas transversais propostos nos PCN's a pedido da escola onde foi realizado o estágio, especialmente na Escola Estadual. No Colégio UNASP, isto já aconteceu de forma diferente. Alguns temas do nível I giraram em torno do incentivo à leitura (utilizando os paradidáticos). Ao final da semana, percebeu-se pelas avaliações de professores (da graduação e do Colégio UNASP bem como da Escola Estadual) e de alunos da graduação e das escolas acima referidas, a satisfação pela semana. Com esta experiência positiva, pensou-se em dar um passo a mais no estágio, tornando as atividades de cada semestre interligadas e apresentando uma linha lógica com começo, meio e fim.

Para a realização deste objetivo, tentou-se inicialmente lançar as idéias para os professores e pediu-se que eles entregassem no setor de estágios as atividades que julgavam pertinentes à prática dos alunos. Quando a coordenação se deparou com as propostas semestrais, começou a encontrar os nexos entre as sugestões de atividades e começou a interligá-las formando um todo mais coeso com começo, meio e fim. Destes nexos encontrados, surgiu por parte dos professores a vontade de elaborar projetos juntamente com os alunos que viessem a atender as necessidades da realidade escolar.

Inicialmente, alguns professores estavam empolgados com a idéia de um ensaio rumo à interdisciplinaridade. Outros mostravam-se menos entusiasmados, com certo receio de mais trabalho. Porém ninguém demonstrou total insatisfação ou intolerância às idéias apresentadas. Além de o cronograma distribuído aos alunos ter um cunho mais interdisciplinar no ano de 2002, as atividades tinham seqüência e foi elaborada uma única ficha cumulativa que comportasse todas as disciplinas do semestre envolvido no projeto em questão. (Antes era uma ficha para cada disciplina do semestre). Terminado o primeiro semestre, houve diversos depoimentos escritos e orais em relação às impressões quanto à nova forma de trabalho. Os alunos perceberam um crescimento significativo, porém, os professores estavam bastante insatisfeitos, porque a impossibilidade de reuniões para trocar idéias sobre o estágio impediu que o discurso se tornasse em prática interdisciplinar.

No 2º semestre do mesmo ano, os professores do 4º ano (em especial), resolveram abraçar o projeto ambiental junto à Escola Municipal Eliza Franco de Ensino Fundamental nível I no Município de Engenheiro Coelho. O projeto abrangia as disciplinas de docência e gestão escolar. Assim, foi realizado em uma semana com regências por parte das formandas, levando em

consideração valores educacionais ambientais, partindo da concepção de que o ambiente começa comigo e os lugares onde vivo e me relaciono, terminando com o dia da transformação (alunos tiveram a oportunidade de mudarem seu visual) a fim de perceberem os benefícios da limpeza em si próprios.

Muitas vezes, alguns professores atuaram no projeto orientando o grupo e provendo condições de prepará-lo para efetivarem o trabalho na realidade escolar. (O projeto ainda contou com a colaboração de voluntários da comunidade e de outras séries do curso que se dispuseram a participar conforme a necessidade). A esta presença dos professores em conjunto na sala da aula, permeada por componentes do setor de estágios, trouxe um maior entusiasmo para o coletivo dos interlocutores que compunha o corpo de envolvidos na execução do projeto.

O plano inicial para o 2º semestre de 2002 era de que uma vez por mês as reuniões de 3ª feira com todo o corpo de professores ficasse ao encargo do setor de estágios. Nestas ocasiões seriam realizadas avaliações, traçados planos para uma maior integração entre os professores do curso devendo refletir na ação conjunta em sala de aula. Entretanto, com as novas determinações do MEC quanto às mudanças do curso de quatro para três anos, as reuniões ficaram por conta da construção de uma nova grade do curso, entre outras preocupações que surgiam durante o semestre e como resultado os estágios enquanto construção coletiva, ficaram estagnados e não houve avanço na associação teoria / prática. A forma da estrutura dos estágios era sedutora mas a reflexão sobre a prática e sobre o conteúdo ficaram para segundo plano.

No início de 2003, nas semanas destinadas ao planejamento, a maioria dos professores esteve presente nas reuniões convocadas pelo colegiado de curso. Foi solicitado pela coordenação do curso, que todos expusessem o caminho que traçaram em seus planos de ensino. Ao exporem seus conteúdos e linha de raciocínio utilizada nessa construção, os demais colegas já captavam os assuntos afins e se pronunciavam quanto às relações existentes e as possíveis associações com suas disciplinas. Esta busca dos nexos existentes entre as áreas do conhecimento, acreditava-se, poderiam proporcionar melhor compreensão aos alunos em relação ao conteúdo exposto pelos docentes. Estes encontros foram extremamente importantes para uma melhor integração pedagógica do curso, uma vez que o modelo novo de plano de ensino solicitava tal integração. Porém, nos planos de ensino não era citada a questão da prática por parte dos professores, mesmo daqueles que tinham em sua carga horária aulas presenciais e não presenciais. Ou seja, a preocupação com os aspectos da prática não eram cogitados pelo grupo, ficando muito mais ao encargo do setor de estágio pensar na referida questão.

No término desta tarefa, a coordenação dos estágios (que já havia solicitado dos docentes as tarefas de estágio para o semestre) entregou aos professores a sugestão das atividades pensadas de forma global. Houve discussão sobre a proposta dos semestres daquele período, pelos professores participantes daquele semestre do curso juntamente com os depoimentos dos colegas que atuavam nos demais períodos da graduação, com espaço para depoimentos, opiniões, sugestões e análise da proposta. Muitas idéias valiosas foram trazidas e as alterações foram realizadas. Na segunda semana de aula, o cronograma foi apresentado aos alunos e estes perceberam os avanços realizados e o entrosamento entre os professores ao partilharem do plano de estágios para o semestre.

1.2. Histórico da implementação dos estágios

Para melhor compreensão do leitor sobre o processo de implantação dos estágios, bem como desta passagem do individualismo para um possível trabalho coletivo⁹, mostraremos a seguir um panorama dos problemas, tentativas de solução e os resultados cujo material os professores do curso de Pedagogia tiveram acesso em reunião no dia 24 de junho de 2003.

QUADRO 8 – HISTÓRICO DO ESTÁGIO DE 2000 A 2003

Problemas	Tentativas de solução	Resultados
ANO 2000 – 2º semestre		
Muitas fichas por semestre (por aluno)		Não resolvido
Atividades consideradas pelos alunos como inválidas, sendo validadas nos estágios	Pretensão de construir um projeto de estágios com um cronograma por semestre	Escrita do material Parcialmente resolvido
Falta de noção do todo e do que iria acontecer no semestre	Pretensão de construir um projeto de estágios com um cronograma por semestre	Escrita do material Parcialmente resolvido
Alunos não enxergavam ligação entre as diversas atividades que compunham o estágio	Pretensão de construir um projeto de estágios com um cronograma por semestre	Escrita do material Parcialmente resolvido
Supervisão restrita e descontínua		Não resolvido
Não havia um setor instituído para esta função de coordenar o estágio. O próprio coordenador acumulava a função	Instituiu-se um setor para coordenar os estágios	O setor tornou-se um ponto de referência para os alunos que o visitam sistematicamente. Resolvido
Falta de condução para realizar o estágio fora do UNASP		Não resolvido

⁹ Muito embora se saiba que um trabalho coletivo não garante uma prática dentro da perspectiva praxiológica, mas entendemos que a práxis é fruto de ação coletiva e integradora. Desta forma a interdisciplinaridade sempre esteve presente no pensamento da coordenação de estágios.

Falta de uma Escola de aplicação do método do Curso de Pedagogia		Não resolvido
Relatório precário dos alunos em termos de preenchimento de fichas. Sistema de observação, participação e regência somente	Criação de fichas padronizadas para utilização dos docentes e discentes	Elaboração das fichas padronizadas Parcialmente resolvido

ANO 2001 – 1º semestre		
Muitas fichas por semestre (por aluno)		Não resolvido
Atividades consideradas pelos alunos como inválidas, sendo validadas nos estágios	Construção de cronograma por semestre	Os alunos gostaram do sistema, mas ainda há excesso de dúvidas por eles Prof. Pedem atividades e depois desconsideram que pediram Parcialmente resolvido
Falta de noção do todo e do que iria acontecer no semestre	Construção de cronograma por semestre Construção de um projeto de estágios que estivesse à disposição dos alunos, seguido de manual integrando ensino, pesquisa e extensão	Para alguns alunos isto soou como organização e para outros soou como um monstro enorme do qual não dariam conta Resolvido
Alunos não enxergavam ligação entre as diversas atividades que compunham o estágio	Construção de um projeto de estágios que estivesse à disposição dos alunos, seguido de manual integrando ensino, pesquisa e extensão	No papel isto melhorou, mas os professores continuaram não falando a mesma linguagem Resolvido
Supervisão restrita e descontínua		Não resolvido
Falta de condução para realizar o estágio fora do UNASP		Não resolvido
Falta de uma Escola de aplicação do método do Curso de Pedagogia		Não resolvido
Relatório precário dos alunos em termos de preenchimento de fichas. Sistema de observação, participação e regência somente	Criação de fichas padronizadas para utilização dos docentes e discentes	Elaboração das fichas padronizadas Parcialmente resolvido
A prática dos estágios não batia com a proposta do projeto	Foi instituído que os alunos fizessem um projeto com cronograma no início do semestre baseado em atividades propostas pelos professores e um relatório parcial a cada semestre	Os alunos geraram e choraram diante da tarefa pedida, mas boa parte deles achou a idéia interessante com vistas a melhorar o esquema de estágios

ANO 2001 – 2º semestre		
Esta tabela é idêntica à de cima, apenas sendo acrescentado o item abaixo:		
Necessidade de incluir o estágio a partir do 1º ano do curso conforme documentos oficiais	Inclusão do estágio no 1º ano do curso com atividade de sondagem nas escolas	Os alunos gostaram de logo no começo do curso já entrarem em contato com a prática Resolvido

ANO 2002 – 1º semestre		
Muitas fichas por semestre (por aluno)		Não resolvido
Atividades consideradas pelos alunos como inválidas, sendo validadas nos estágios	Construção de cronograma por semestre	Os alunos gostaram do sistema, mas ainda há excesso de dúvidas por eles Prof. Pedem atividades e depois desconsideram que pediram Parcialmente resolvido
Supervisão restrita e descontínua	Semana de estágios no Colégio UNASP e projetos em Escolas Públicas da região	Os alunos gostaram da experiência de serem supervisionados, pela atividade

		diferente, mas mostraram-se bastante esgotados fisicamente Não resolvido
Falta de condução para realizar o estágio fora do UNASP		Não resolvido
Falta de uma Escola de aplicação do método do Curso de Pedagogia		Não resolvido
Necessidade de criar vínculos entre pesquisa e estágio	Na atividade que o 1º ano faria em estágio, sugeriu-se que já observassem questões intrigantes na visita às escolas	Os alunos não compreenderam a proposta e não trouxeram os resultados solicitados. Não resolvido
Diferentes concepções de teoria e prática entre professores e alunos	Reuniões mensais para discussão de aspectos pertinentes	Crescimento de um pequeno grupo que participou. Os demais colegas continuaram a realizar seus trabalhos individualmente Não resolvido

ANO 2002 – 2º semestre		
Muitas fichas por semestre (por aluno)	Idealização de uma ficha única que contivesse todas as disciplinas	Os alunos sentiram-se muito mais satisfeitos com o estilo novo da ficha. Os professores perderam um pouco o contato com suas propostas de atividades por estarem diluídas na ficha Resolvido
Atividades consideradas pelos alunos como inválidas, sendo validadas nos estágios	Construção de cronograma por semestre	Os alunos gostaram do sistema, mas ainda há excesso de dúvidas por eles. Profs. Pedem atividades e depois desconsideram que pediram Parcialmente resolvido
Supervisão restrita e descontínua	Semana de estágios no Colégio UNASP e projetos em Escolas Públicas da região	Os alunos gostaram da experiência de serem supervisionados, pela atividade diferente, mas mostraram-se bastante esgotados fisicamente Não resolvido
Falta de condução para realizar o estágio fora do UNASP		Não resolvido
Falta de uma Escola de aplicação do método do Curso de Pedagogia		Não resolvido
Necessidade de criar vínculos entre pesquisa e estágio	Na atividade que o 1º ano faria em estágio, sugeriu-se que já observassem questões intrigantes na visita às escolas	Os alunos não compreenderam a proposta e não trouxeram os resultados solicitados. Não resolvido
Diferentes concepções de teoria e prática entre professores e alunos	Reuniões mensais para discussão de aspectos pertinentes	Crescimento de um pequeno grupo que participou. Os demais colegas continuaram a realizar seus trabalhos individualmente Não resolvido
Necessidade de se fazer um trabalho conjunto e interdisciplinar conforme sugestão em documentos oficiais A prática dos estágios não batia com a proposta do projeto	Projetos montados com vários professores participando de forma casada Dia específico para conversar com os alunos sobre o estágio	Os alunos apreciaram bastante e sentiram a diferença trazendo seus depoimentos Os docentes também sentiram prazeres e desprazeres ao terem que sair do seu cantinho para trabalhar em equipe. Parcialmente resolvido

ANO 2003 – 1º semestre		
Atividades consideradas pelos alunos como inválidas, sendo validadas nos estágios	Construção de cronograma por semestre	Os alunos gostaram do sistema, mas ainda há excesso de dúvidas por eles. Profs. Pedem atividades e depois desconsideram que pediram Parcialmente resolvido
Supervisão restrita e descontínua	Semana de estágios no Colégio UNASP e projetos em Escolas Públicas da região	Os alunos gostaram da experiência de serem supervisionados, pela atividade diferente, mas mostraram-se bastante

		esgotados fisicamente Não resolvido
Falta de condução para realizar o estágio fora do UNASP		Não resolvido
Falta de uma Escola de aplicação do método do Curso de Pedagogia		Não resolvido
Necessidade de criar vínculos entre pesquisa e estágio	Na atividade que o 1º ano faria em estágio, sugeriu-se que já observassem questões intrigantes na visita às escolas	Os alunos não compreenderam a proposta e não trouxeram os resultados solicitados. Não resolvido
Diferentes concepções de teoria e prática entre professores e alunos	Reuniões mensais para discussão de aspectos pertinentes	Crescimento de um pequeno grupo que participou. Os demais colegas continuaram a realizar seus trabalhos individualmente Não resolvido
Necessidade de se fazer um trabalho conjunto e interdisciplinar conforme sugestão em documentos oficiais A prática dos estágios não batia com a proposta do projeto	Projetos montados com vários professores participando de forma casada Dia específico para conversar com os alunos sobre o estágio	Os alunos apreciaram bastante e sentiram a diferença trazendo seus depoimentos Os docentes também sentiram prazeres e desprazeres ao terem que sair do seu cantinho para trabalhar em equipe. Parcialmente resolvido
Excesso de fichas a serem respondidas no estágio	Conscientização	Não resolvido

ANO 2003 – 2º semestre		
Atividades consideradas pelos alunos como inválidas, sendo validadas nos estágios		
Supervisão restrita e descontínua	Prof's do Colégio UNASP, devidamente treinadas e filmagens.	
Falta de condução para realizar o estágio fora do UNASP	Estágios dentro da Instituição (pelo menos a maioria)	
Falta de uma Escola de aplicação do método do Curso de Pedagogia	Cada série do curso terá dentro da grade uma manhã para realizar estágios no Colégio UNASP	
Necessidade de criar vínculos entre pesquisa e estágio	O Colégio UNASP será um centro de Pesquisa	
Diferentes concepções de teoria e prática entre professores e alunos	Novo horário para as reuniões de colegiado	
Necessidade de se fazer um trabalho conjunto e interdisciplinar conforme sugestão em documentos oficiais A prática dos estágios não batia com a proposta do projeto	Novo horário de colegiado de Pedagogia favorecendo a presença de um número significativo de docentes.	
Excesso de fichas a serem respondidas no estágio	Os estágios sendo no Colégio UNASP, pode ser feito um esquema diferente de preenchimento de fichas.	

O segundo semestre de 2003, se revestiu de novas possibilidades, a partir da abertura do Colégio UNASP (Escola de Ensino Básico do Centro) para estágios dos alunos do curso de Pedagogia de 1º ao 4º ano do turno da manhã, da seguinte maneira: foi arranjada na grade de horários do curso, a possibilidade de os alunos terem uma manhã livre para irem até o Colégio e realizarem seus estágios no dia marcado pela coordenação de curso e setor de estágios. Os alunos

foram então divididos em séries, conforme as disciplinas metodológicas e de gestão escolar do semestre. Os alunos da noite que ainda não eram professores foram também convidados a realizarem seus estágios no Colégio UNASP e houve uma aceitação generalizada com algumas exceções. Os demais discentes da noite realizaram seus estágios e pesquisas na sua própria realidade escolar.

As professoras do Colégio UNASP tiveram reuniões com o curso de Pedagogia para receberem os estagiários e avaliá-los em suas atividades. Vale dizer que quinzenalmente havia encontros entre professores de Pedagogia das áreas metodológicas e professoras do nível I - Ensino Fundamental para coordenação pedagógica. Assim sendo, todas as dificuldades e preocupações que fossem surgindo quanto aos estágios poderiam ser refletidas com possibilidade de mudanças e interferências no cotidiano da escola. Na segunda reunião docente sobre estágios promovida por este setor, houve a participação também das professoras que recebiam os estagiários, a fim de conversarem a respeito da atuação deles no Colégio UNASP e os desafios a serem enfrentados nesta parceria. Assim, docentes do curso de Pedagogia e professoras primárias e setor de gestão poderiam trocar idéias sobre a prática pedagógica dos alunos e os olhares no seu entorno. Assinalam-se a seguir, as possibilidades e limites surgidos durante o processo de implantação do projeto de estágios.

- Estágio ao encargo da própria coordenadora do curso de Pedagogia até o primeiro semestre de 2000; (Entendemos que o acúmulo de funções torna-se limitado em função da centralização de idéias e fazeres tornando-se por vezes viciado).
- No segundo semestre de 2000 tem início o setor de estágios com uma coordenadora que já fazia parte do corpo docente do curso; (Enxergamos aqui a possibilidade da descentralização)
- Primeiro passo dado pelo setor foi estruturar um projeto de estágios com a filosofia do curso tornada explícita para que corpo discente e docente tivessem acesso; (Possibilidade de sistematização e maior compreensão dos objetivos estipulados).
- O projeto é submetido à avaliação dos interlocutores envolvidos no estágio direta e indiretamente; (Limitação por não ser coletivo, mas possibilidade de ser revisto à tempo).
- Divulgação do projeto aos alunos e professores do curso e de outros cursos de licenciatura do UNASP para servir de referencial; (Possibilidade de opiniões e novos olhares sobre o material).

- Cada aluno deveria ter acesso ao material para leitura e apropriação deste; (Possibilidade de interação com o material e o setor de estágios).
- Reestruturação da pesquisa dentro do projeto de estágio; (Possibilidade a partir da referência à pesquisa).
- Tentativa de tornar a atividade de estágio coerente e coesa em cada semestre do curso através de uma proposta de cronograma montada pelo setor de estágios contendo as propostas de cada professor para o semestre; (Possibilidade de interdisciplinaridade e continuidade)
- Nova tentativa de tornar o estágio uma tarefa interdisciplinar envolvendo todos os professores do curso, quer tivessem ou não relação com o estágio; (Idem acima)
- Palestra com docente, Dr. em educação que fizesse parte do corpo docente para falar um pouco sobre a proposta de um curso de Pedagogia interdisciplinar promovido pela coordenação do curso com conseqüências para o setor de estágio; (Possibilidade de rever conceitos e concepções sobre teoria e prática trazidos pelo grupo).
- Unificação de um dia semanal para disciplinas envolvidas no estágio especificamente; (Possibilidade de trabalho interdisciplinar, mas limites diante de uma visão fragmentária entre parte e todo).
- Planejamento de cronograma semestral com proposta de atividades interdisciplinares envolvendo as disciplinas do semestre;
- Exigência de escrita de projeto de estágios e relatório semestral com relatos escritos de experiência engajados nas teorias estudadas no semestre letivo pelos alunos;
- Instituição de reuniões mensais previstas no horário dos professores para tratar de assuntos pertinentes a estágio exclusivamente;
- Novos grupos focais com alunos e professores com acréscimo de aspectos da construção da prática; (Possibilidade de avaliar as mudanças ou não das concepções sobre teoria e prática).
- Visitas por parte da coordenação de estágios às salas de aula da graduação para ver o andamento dos trabalhos realizados pelos professores envolvidos com estágios no dia de disciplinas específicas da área; (Possibilidade de retorno por parte dos alunos quanto aos estágios).
- Insistência com a coordenação do curso em relação à supervisão de estágios por parte da Instituição formadora, que até o primeiro semestre de 2003 encontrava-se ainda bastante superficial em virtude de os docentes estarem sobrecarregados com aulas, salários achatados, turmas grandes, entre outros problemas. (Possibilidade de supervisão relevante).

Para maior esclarecimento ao leitor, gostaríamos de lembrar que em 2003 teve início a primeira turma de três anos no curso de Pedagogia. Não se tratava de Normal Superior, e sim, de Licenciatura. Porém, em função das indefinições nos documentos oficiais sobre o funcionamento destes cursos de três anos, desde a sua nomenclatura até sua composição (o que se poderia oferecer neste período de três anos), ficava inviável estabelecer um novo projeto de Prática Pedagógica. As horas destinadas para a primeira metade do curso em termos de prática foram sendo solicitadas pelo setor de estágio e registradas em ficha cumulativa pelo aluno. Em absoluto este era o ideal, mas era o possível dentro do contexto da formação de professores.

Neste período acima apontado e sob estas circunstâncias, foram, então, coletados os dados. Logo abaixo será descrita a forma como foram coletados e em que período de tempo.

2. Coleta de dados

Para realização deste trabalho, teve-se como objetivo investigar o projeto de estágios e sua implementação construídos sob as bases da legislação oficial percebendo as possibilidades e limites de efetivação da prática, planejada e concebida teoricamente. Nesse sentido, os dados foram coletados em quatro momentos, tendo como instrumentos a sondagem, a análise documental, a aplicação de questionários e entrevista e a observação participante. No primeiro momento, realizamos quatro sondagens sendo que parte delas foi realizada com professores e o restante foi realizado junto aos alunos. Todos estes encontros foram filmados e transcritos. Posteriormente, as sondagens foram confrontadas com material escrito pelo professor (programa de ensino) e suas falas bem como o discurso dos alunos com seus relatórios parciais de estágio, produzidos ao final de cada semestre. Conforme aproximei-me do problema atual de pesquisa, foi utilizado o questionário aplicado nas turmas da manhã e da noite do Curso de Pedagogia e foram realizadas entrevistas junto aos professores de forma individual, sendo a maioria gravada. Obviamente, a observação participante permeou todo o processo, pois eu era parte do corpo docente e coordenava os estágios na época, tendo inclusive a possibilidade de intervenção direta nas decisões e possíveis mudanças que se mostrassem necessárias. Esboçamos a seguir de forma detalhada como se deu cada momento da coleta de dados.

2.1. Sondagens e entrevistas com os professores

Os primeiros dados coletados foram através de sondagens. As entrevistas com os professores foram realizadas num segundo momento para verificação das possibilidades e limites da implantação do projeto de estágios do UNASP. Assim sendo, apresentamos primeiramente as sondagens.

As primeiras sondagens foram feitas visando perceber os conceitos de teoria / prática trazidos pelos interlocutores participantes do futuro projeto e a seguir dando-lhes oportunidade de opinarem sobre o documento já redigido em 2001. De nenhuma direção veio a desaprovação, mas percebia-se pela sondagem a preocupação com o discurso e o estranhamento de se querer agora um trabalho voltado à coletividade, pois esta não era uma prática comum até então.

Para a concretização deste tipo de coleta, foram solicitadas aos professores do curso de Pedagogia várias reuniões onde os participantes seriam distribuídos em grupos por área, a saber: os professores de fundamentos, docência, gestão e pesquisa. A questão em pauta era o que os professores entendiam por teoria / prática. Por fazer parte do corpo docente participei desta vez como coordenadora / entrevistadora dos diversos grupos e havia uma pessoa filmando as discussões (pertencente ao setor de tecnologia da escola). Foi dito aos participantes que a entrevista com eles teria dois objetivos básicos: perceber os conceitos que traziam a respeito dos termos para que fossem trabalhados no setor de estágios, procurando perceber os aspectos em que nós, como grupo, precisaríamos crescer e que a técnica estaria sendo utilizada para a minha pesquisa.

As intervenções realizadas ocorriam quando as falas dos professores não ficavam totalmente claras objetivando averiguar se a verbalização ganhava maior significado. Vale ressaltar que o grupo de professores tem um relacionamento amistoso e não houve mostras de constrangimento por parte da equipe provavelmente porque muitos estão realizando também seus trabalhos de pós-graduação ou colando grau nesse nível, além do que a coordenação de estágios não tem autonomia administrativa para contratação nem demissão de docentes.¹⁰ Os professores foram, então, distribuídos em pequenos grupos em salas de aula do prédio de graduação que não

¹⁰ Embora não tenhamos detectado constrangimento por parte dos professores, não significa que isto não tenha ocorrido. Porém, a coordenação de estágios não tem autonomia em relação aos professores. Qualquer intervenção que venha a ser feita junto ao corpo docente, deverá ser realizada por intermédio da coordenação do curso em conjunto com a pró-reitoria acadêmica. Em virtude da falta de autonomia do setor de estágio, a coordenação de estágio ocupa o mesmo patamar hierárquico da docência.

estavam sendo utilizadas no período e falaram sobre o que entendiam por teoria e prática. A grande maioria dos professores foi entrevistada com exceção de um ou outro que faltou por motivos pessoais. Pretendeu-se envolver todas as áreas do curso de Pedagogia porque intentava-se iniciar uma cultura de que teoria e prática são indissociáveis e que todos os docentes, quer fossem da área de docência, quer da área de gestão, pesquisa ou fundamentos, deveriam estar envolvidos com a realidade escolar vivenciada pelos alunos do curso. Esta sondagem foi chamada de S1 e ocorreu no segundo semestre do ano de 2001.

Pode-se perceber um hiato de tempo entre a S1 e a S4, mas a quarta sondagem foi feita com os professores novamente, no primeiro semestre de 2003. Assim sendo, estes foram novamente entrevistados e filmados, só que ao invés de serem simplesmente questionados sobre o que entendiam de teoria e prática, foi-lhes feita a pergunta sobre como achavam que a prática pedagógica era construída.

Por haver se passado praticamente um ano e meio entre uma coleta e outra, o grupo de professores interrogado estava composto de outros docentes, não cabendo aqui comparações entre estes momentos. Inclusive porque mesmo a coordenação do curso de Pedagogia tendo enviado memorandos aos docentes a maioria deles faltou neste dia. Compareceram cinco professores.

Concomitantemente à sondagem realizada com os professores foram feitas Sondagens com alunos do primeiro ano, primeiro semestre de 2001, que seriam submetidos ao novo (possível) projeto de estágios supervisionados. Os alunos foram convidados mas somente alguns quiseram participar. Eram em número de dez e a escolha foi aleatória. Estes alunos disseram o que pensavam sobre teoria / prática e enquanto falavam, alguns deles mudavam suas opiniões e conceitos ao ouvirem seus pares fazendo colocações que punham seus argumentos em dúvida. Estes mesmos alunos foram entrevistados no segundo ano – primeiro semestre de 2002 (S2) e no terceiro ano – primeiro semestre de 2003 (S3). Da mesma forma que a questão lançada foi alterada posteriormente para os professores, foi modificada para os alunos. Em nenhuma ocasião houve escolha prévia dos alunos que participariam. Os alunos ficaram à vontade para responder, exceto aqueles que tem certa vergonha diante das câmeras, os quais não expressaram suas opiniões. Quiseram estar junto com os demais, porém não deram sua contribuição.

Vale dizer que as turmas do diurno e do noturno participaram das sondagens. As turmas já não eram tão grandes no primeiro ano e foram reduzindo-se no processo de implantação do projeto em virtude de questões financeiras, dentre outros motivos. Assim sendo, nas últimas

entrevistas, algumas salas praticamente estavam reduzidas ao número pequeno de participantes. Todas as falas foram igualmente registradas em vídeo, seguindo-se a apresentação do projeto a fim de que os alunos expressassem suas opiniões.

De posse das sondagens e após a coleta de material documental, percebeu-se que para analisar as possibilidades e limites de implantação do projeto de estágios, fazia-se necessário um levantamento de como professores e alunos estavam percebendo o processo prático do projeto de estágios idealizado. Foi, então, elaborado um roteiro de entrevista a ser realizada junto aos docentes formadores a fim de exporem seus pontos de vista acerca do assunto. Foi agendado um horário com cada professor do curso tomando o cuidado de escolher professores assíduos e faltosos nas reuniões mensais de estágio, docentes menos ou mais envolvidos com os estágios e das mais diversas áreas integrantes do curso, contemplando as diferenças e diversidades de pontos de vista. Cada entrevista foi gravada e posteriormente transcrita.

A maioria dos professores formadores sentiu-se inquieta com o pedido de resposta individual, solicitando as questões que seriam apresentadas. Então procurou-se tranquilizar os sujeitos permitindo que olhassem as perguntas antes de serem gravadas, dando o tempo necessário para que a pessoa pensasse a respeito e se sentisse a vontade.¹¹

2.2. Verificação documental

2.2.1. Documentos oficiais relativos à prática e aos estágios supervisionados

O Projeto de estágios do UNASP teve como elemento norteador os documentos oficiais que até o ano de 2000 (época em que foi construído o projeto) eram poucos. Na verdade, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares para a formação de professores somente no ano 2001. No entanto, todos os documentos, quer portarias, pareceres ou resoluções no período de governo FHC foram sendo acompanhados pela pesquisadora e vistos dentro de um movimento que buscava enxergar as contradições, os acréscimos e as peculiaridades de cada um dos textos.

¹¹ Os professores demonstraram medo diante de questões que talvez expusessem sua falta de conhecimento em alguma área uma vez que sabiam o destino de suas respostas: dados de uma pesquisa acadêmica. Esta foi a única preocupação manifestada por alguns. (O roteiro se encontra no anexo 8 ao final do trabalho)

2.2.2. Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia do UNASP

O Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia do UNASP também foi um material relevante a ser analisado dentre os documentos uma vez que o projeto de estágios era parte deste material e esperava-se que ambos estivessem caminhando na mesma direção. Aliás, vale ressaltar que o projeto pedagógico do curso era bastante restrito na época da construção do projeto de estágios, sendo ampliado e escrito conforme as normas legais em 2002, inclusive com o coletivo dos professores e doutores que faziam parte do mestrado em Educação do UNASP. Este material (tanto o projeto pedagógico restrito quanto o atual), foram verificados tendo em vista a percepção de como estava composto e que lugar o estágio ocupava neste projeto. Porém, este estudo foi feito a posteriori quando o trabalho estava mesmo já na fase de analisar os dados. Neste momento foi sentida a falta deste tipo de avaliação e então recorreu-se a mais esta coleta de dados.

2.2.3. Programas de Ensino de Professores do curso e relatórios de estágios dos alunos

Após a aplicação das sondagens foram levantados os documentos escritos pelos professores quanto aos ementários e programas das disciplinas objetivando complementar seus conceitos sobre a prática e as propostas feitas para os alunos em seus planos de ensino. Assim, observou-se os planos de ensino de todos os professores junto à secretaria da graduação não havendo qualquer empecilho para obtenção destes dados documentais. Portanto, foram cedidos os planos e ementários dos anos de 2001 a 2003. Junto aos alunos, foram recolhidos relatórios de estágio para perceber a explicitação de suas concepções de teoria e prática por escrito, num outro contexto. Também não houve escolha prévia destes trabalhos. Todos foram avaliados e verificados. Inclusive todas as turmas de 2001 a 2003 tinham como requisito a escrita do relatório de estágios semestralmente. Mas vale lembrar que nosso foco era a turma que ingressou no primeiro ano em 2001, formando-se em 2004.

Os relatórios tinham como molde, a introdução, desenvolvimento e conclusão, sendo que em anexo viriam também as anotações de observações feitas na sala do estágio, planos de aula,

entre outros. Estes relatórios foram devidamente explicados e orientados aos alunos, ficando à disposição um modelo de formatação no xérox, para que pudessem realizá-lo pelo menos com capricho e um mínimo de organização.¹²

2.3. Aplicação de questionários

Os dados coletados junto aos alunos não deram conta de responder o problema de pesquisa em questão. Foi necessária a aplicação de questionários para que os discentes expressassem suas idéias acerca do processo de implantação do projeto de estágios.

No segundo semestre de 2003 foi realizada uma tentativa exploratória na qual se solicitou que dez alunos respondessem o instrumento de coleta a fim de se verificar a compreensão que tinham do pré-teste e quais as dificuldades percebidas. Não havendo grande dificuldade por parte dos participantes, foram feitos pequenos reparos e num curto período de tempo o material estava pronto para ser aplicado. As turmas de segundo, terceiro e quarto anos participaram, totalizando cento e trinta e nove alunos. A oportunidade foi oferecida aos alunos no período diurno e noturno. O primeiro ano não participou por já estar inserido na matriz curricular de três anos, cuja proposta de estágio seria modificada. A participação no questionário não foi obrigatória, porém houve pouca resistência por parte dos discentes em colaborar. Mas pode-se perceber certa má-vontade em realizar a tarefa de forma compenetrada. Isto se evidenciou pela rapidez excessiva com que alguns realizaram a tarefa, pelas reclamações manifestas por outro grupo. Porém, ficou claro para todos que eles não eram obrigados a participar. Por algum motivo, a despeito de reclamarem ou estarem desmotivados, ainda assim preferiram responder às questões.

2.4. Observação participante

Como eu atuava como professora na graduação e ao mesmo tempo coordenava os estágios, era relativamente simples observar o andamento do projeto de estágios na prática. Frequentemente se perguntava às turmas quanto de suas vivências no estágio estavam sendo resgatadas pelos professores ao trabalharem aspectos teóricos em aula e normalmente a resposta era de que nenhum dos demais professores resgatava a prática ou sequer a citava.

¹² Nossos alunos, em sua maioria, vêm de realidades culturais e acadêmicas diversas e muitos não têm noção de como redigir um trabalho minimamente aceitável em termos de formatação. Assim, solicitam constantemente por referenciais que os auxiliem até a aprender a fazer trabalhos acadêmicos.

Era constante a observação dos alunos quanto ao entrosamento entre as disciplinas dos diversos professores da série, o que na opinião deles facilitava bastante a compreensão das teorias apresentadas. No entanto, nos aspectos dos estágios, era ainda freqüente a observação da falta de comunicação aparente entre os professores das diversas disciplinas contendo a palavra prática em sua nomenclatura mas silenciando-a na sua forma de trabalhar o programa de ensino. À medida que se coletava as declarações dos alunos, elas eram levadas às reuniões de estágios que ocorriam uma vez por mês. Não havia objeção por parte do corpo docente quanto ao que era dito mas também não havia modificações na prática realizada em sala.

3. Pressupostos teóricos da pesquisa

Para melhor compreensão sobre as concepções de teoria e prática que os agentes do projeto de estágio traziam consigo, consideramos interessante buscar o caminho metodológico qualitativo por entendermos que a pesquisa qualitativa provê condições de participação e inserção do pesquisador no universo pesquisado, podendo haver interação entre os sujeitos que fazem parte da pesquisa com vistas a intervenções e modificações no real concreto. Neste estudo pretendemos situar o leitor em relação aos aspectos que compõem a pesquisa qualitativa justificando-a de maneira mais precisa. Para tanto, inicialmente citamos os autores Bogdan e Biklen (1994, p. 51), que com muita propriedade explicam as características deste tipo de investigação, o que deixa clara a justificativa de nossa escolha por este tipo de pesquisa. Os autores acima citados apontam as características de uma investigação qualitativa listando-as em número de cinco:

- a) Apontam a fonte direta de dados como sendo extraída de ambiente natural onde o investigador é o instrumento principal. Ainda que se utilizem instrumentos para a coleta de dados, estes são levantados de forma direta. Vale lembrar que os investigadores são influenciados pelo contexto em que ocorrem os fenômenos.
- b) Outra característica apontada é a questão de que a investigação qualitativa é descritiva para que se possa abordar o mundo de forma minuciosa. Assim sendo, nada é trivial ou de somenos importância neste tipo de abordagem. Fica aí um alerta dirigido aos pesquisadores, pois seus pressupostos, crenças, podem impedir maior sensibilidade no momento da observação.

- c) O mais importante na pesquisa qualitativa é o processo e nem tanto o produto.
- d) A análise na pesquisa qualitativa aparece normalmente na forma indutiva mas “a abstração é construída à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando”. (p. 50) Sendo relevante a questão de que parte-se de um universo mais amplo na análise dos dados e este vai se afunilando em especificidade. “O investigador qualitativo planeja utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. Não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efetuar a investigação.”
- e) O aspecto mais relevante nesse tipo de pesquisa é a questão do significado. Ou seja, o modo como “as pessoas dão sentido às suas vidas.” Para tanto, “os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador.”

É importante lembrarmos ao leitor que o corpus de estudo deste trabalho é a compreensão da prática pedagógica através da implementação de um projeto de estágio que esteja fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais, percebendo as condições e limites no trajeto da implantação. Assim sendo, temos diante de nós um objeto que exige verificação a partir das cinco características citadas anteriormente. Ou seja, os dados coletados são oriundos do ambiente natural onde se processa a implantação do projeto de estágios no Curso de Pedagogia do Centro Universitário, a partir dos quais se fará uma descrição que será contrastada com documentos escritos pelos próprios elementos das sondagens e com a observação de suas ações, falas, etc., em relação aos aspectos teórico-práticos, tanto por parte dos docentes quanto dos discentes.

Por tratar-se de um processo de implantação de projeto de estágios no curso de Pedagogia, fica contemplado o item 3 que explicita a característica da pesquisa qualitativa em relação à sua preocupação com o processo e não com os resultados. Nosso maior objetivo é observar o processo de implantação do projeto de estágios neste momento. Nesse sentido, vale ressaltar o caráter indutivo desta pesquisa. Partindo da coleta de dados, faremos um agrupamento destes em direção à abstração ou reflexão sobre o concreto, para só então se afunilar em algumas categorias emergentes de análise.

Por fim, ao coletar-se os dados, objetivamos perceber os significados enunciados pelos informantes quanto ao papel do estágio no que se refere à possibilidade de teoria / prática que este oferece e quais as contribuições e limites que a implantação do projeto sofre por estar dentro de um sistema educacional sendo guiado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Dessa forma,

buscando investigar criticamente a prática de estágio no curso de Pedagogia do UNASP para perceber as contribuições e / ou limites das Diretrizes Curriculares no processo vivenciado, surgem alguns questionamentos: Que sujeito é este que se forma? Ele sente que estabelece maior articulação teoria / prática após a vivência do processo de estágios no curso de pedagogia? Acha que tem consistência teórica para nortear seu trabalho pedagógico? Que contribuição efetiva o estágio deu para isso?

Todas as questões acima apontam um caminho qualitativo em busca de respostas. Frigotto (1997, p. 77) faz menção de que o encaminhamento metodológico escolhido sob a perspectiva materialista histórica não é simplesmente um apanhado de técnicas mas uma questão de postura, método e uma práxis. O pesquisador, ao olhar o fenômeno posiciona-se gnosiológica e ontologicamente para realizar suas análises. Em relação à postura, o autor sugere a concepção materialista fundada no “modo humano de produção social da existência”. Tal abordagem exige que se vá além do fenômeno buscando-lhe a essência, pois esta muitas vezes não fica aparente tanto quanto o fenômeno (Frigotto, 1997 citando Kosik, p. 76).

Ao buscar-se analisar os aspectos legais que regem o estágio na formação de professores em Pedagogia, suas contribuições e limites na implantação de um projeto de estágio, faz-se necessário buscar a essência dos fatos e as contradições inerentes não só no fenômeno da letra da lei mas também na transferência dos dispositivos legais para a implantação de um projeto que promova a articulação entre teoria / prática. Quanto ao método, Frigotto (1997, p. 77) sugere que este está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto, pautada pela postura que se tem, tornando-se o método, o mediador “no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais.”

Na busca da essência do fenômeno estágio como sendo uma possibilidade de articulação teoria / prática proposta num projeto, de suas contradições internas e externas (em relação à legislação vigente) e a partir delas encontrar as categorias de análise após o levantamento dos dados, crê-se que no enfoque qualitativo. Frigotto (p. 77) apela para que se faça neste momento uma reflexão sobre qual a concepção que se tem da realidade social. Mas a seguir cita Gramsci, afirmando que uma atitude polêmica e crítica faz-se necessária para o exercício de superação da maneira de pensar precedente. Em seguida, adverte que a grande armadilha dentro das ciências sociais especialmente na área da educação é “não dar a devida importância ao inventário crítico das diferentes e conflitantes concepções de realidade gestadas no mundo cultural mais amplo, nas

concepções religiosas, nos diferentes sentidos comuns, especialmente o da concepção positivista da ciência.”

Concordamos com o autor quando faz a afirmação acima e perguntamos se o mundo acadêmico não está começando a perder a riqueza do debate por estar quase que vivendo um consenso, ouvindo o próprio eco de suas discussões, como um grande clã acadêmico que condena as certezas pontuais mas muitas vezes faz disto algo inquestionável. Frigotto citando Gramsci complementa seu alerta dizendo que:

“somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homem-massa ou homens coletivos. (...) O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um conhece-te a ti mesmo como um produto histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos em seu benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, esse inventário” (Frigotto 1997, p. 78)

Por fim, o autor apresenta a relevância da práxis afirmando que o “conhecimento efetivamente se dá *na e pela* práxis. Em seguida conceitua o termo como sendo a unidade indissolúvel das duas dimensões no processo do conhecimento: a teoria e a ação e acrescenta que a reflexão que se faz em torno da realidade tem a função de transformar.

Objetivando os ideais da práxis no sentido colocado por Frigotto entre outros autores, necessita-se rever as ações, tornar-se consciente delas, buscar-lhes as contradições e a composição para ver se estão na perspectiva da transformação. Nesse sentido, o momento da pesquisa favorece o momento da reflexão com a possibilidade de mudar os rumos antes eleitos. O momento da pesquisa é mais um momento onde a práxis aparece, pois toma uma realidade prática, eleva-a à reflexão e traz à tona a possibilidade de transformação. Isto posto, na seqüência, serão apresentados os dados com suas categorias empíricas, ou seja, aquelas que emergiram dos próprios dados para num segundo momento serem analisados pela categoria do trabalho pedagógico .

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO DOS DADOS

“O coletivo é uma concepção integral e não um simples total referido a suas partes, o coletivo apresenta propriedades que não são inerentes ao indivíduo.” (Pistrak)

Neste capítulo, pretende-se apresentar os dados coletados a partir das categorias empíricas oriundas das tendências percebidas durante o exame do material. Em seguida, os dados serão analisados partindo-se da realidade apreendida a fim de remetê-los à análise, calcada na categoria do trabalho pedagógico em movimento ascendente. Por fim, pretende-se examinar as possibilidades e limites que se afiguram a partir da trama entre os dados coletados tanto no momento da construção teórica do projeto quanto no momento da implantação deste, relacionando este real concreto com a totalidade denominada formação de professores, em movimento descendente. Objetivamos finalmente, que os encaminhamentos propostos possam contribuir de alguma forma para a reflexão e que esta faça a mediação entre a utopia e a possibilidade, gerando possíveis ações amadurecidas e conscientes.

1. Descrição dos dados

Iniciando mais esta etapa do trabalho será mostrada a seguir uma síntese dos dados levantados durante o processo da pesquisa a fim de perceber-lhe os indicadores e as tendências em relação às possibilidades e limites da implantação do projeto de estágios em questão. Como já referendado anteriormente, Candau e Lelis (1983) apresentam uma forma de agrupar a relação teoria e prática em duas categorias: a visão dicotômica e de unidade. A primeira estaria subdividida em dissociativa (separação entre o pensar e o fazer) e associativa (quando um aspecto é considerado mais importante que outro). Tal classificação abarca exatamente as concepções percebidas no levantamento de dados realizado. Estes dados foram encontrados nas sondagens (primeiras entrevistas realizadas com professores e alunos) e na verificação dos Documentos de ambos os grupos. Vale dizer que essas categorias apresentadas pelas autoras não foram escolhidas *a priori*. Primeiramente, ao estudarmos os dados, percebemos estas tendências e inclusive nomeando-lhe de maneira diferente. No entanto, posteriormente, ao nos depararmos

com o material das autoras, a compreensão sobre o assunto tomou vulto e foi acrescida de informação.

1.1. Projeto de estágios: construção teórica

Como já dito anteriormente, o projeto de estágios em questão teve um primeiro momento, no qual foi construído teoricamente. Para compreendermos os meandros da construção do material foram realizadas as sondagens para averiguar as concepções de teoria e prática dos vários interlocutores que participaram do processo, bem como material documental do curso (Projeto Pedagógico), do estágio (Projeto de estágio), dos professores (Programas de Ensino) e dos alunos (Relatórios de estágio). O segundo momento do projeto de estágios gira em torno do processo de implantação, ou seja, como os interlocutores (alunos, professores e coordenação de estágio) perceberam o processo. A descrição dos dados deste segundo momento, encontram-se no item 1.2 na seqüência do texto.

1.1.1. Concepções de Teoria e Prática dicotômicas (associativas e dissociativas)

1.1.1.1. Documentos oficiais sobre o estágio e a prática

Selecionamos como documentos oficiais mais relevantes a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 e as Diretrizes Curriculares para formação de professores. Obviamente que Pareceres e Resoluções posteriores a estes documentos vieram a acrescentar elementos ou mesmo alterar aspectos destes dois norteadores educacionais mas todas as alterações giraram em torno destes. As Diretrizes têm como princípios norteadores:

- “I. a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
- II. a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor tendo em vista:
 - a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;
 - b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocados em uso capacidades pessoais;
 - c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III. a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.” (Projeto de Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais, 2001, p. 59 In: Parecer nº CNE/CP 009/2001)

Em documento denominado de Contribuição apresentada pela ANPEd ... (Brzezinski, 2001) explica a ruptura entre o mundo oficial vivenciado pelo sistema e o mundo real representado por todo o restante da população. Neste material, a autora explica que o mundo oficial, por motivo de compromissos econômicos e desejando penetrar no modelo globalizante com ideais neoliberais, submete-se ao esquema de formação implantado em outros países. Este estilo de formação preconiza uma formação pautada pelas competências com vistas ao exercício técnico-profissional, constituído de “formação prática, simplista e prescritiva” centrada no desenvolvimento de competências, visando o saber fazer. (p. 120) Com o fazer em primeiro plano, acaba-se por justapor a prática sobre a teoria, embora o documento expresse a união entre ambos, no entanto, não numa perspectiva praxiológica. Isto redundaria mais uma vez na visão associativa de relação entre teoria e prática como já citado muitas vezes no presente trabalho.

No segundo item, percebe-se uma retificação em relação ao anterior, ampliando a questão das competências demonstradas na forma de simetria invertida, que tratará a prática futura tal qual àquela vivenciada no processo de formação total dos sujeitos, a aprendizagem relacionada a habilidades, construção de conhecimentos, etc., os conteúdos a serviço das competências e a avaliação também verificando as competências. Novamente há uma preocupação central em relação às competências. Se elas estivessem sendo abordadas e sugeridas num outro contexto, talvez não seria necessária uma verificação mais apurada da proposta. Porém, as competências surgem com o conjunto de normas e direcionamento demonstrando estar a serviço de uma formação que desconsidera o histórico de luta pela categoria profissional, comprometida com um projeto de sociedade fundamentado na concepção histórico-social que relaciona cultura, sociedade e educação (Brzezinski, 2001, p.120).

O mesmo princípio se repete no item três quando a pesquisa está em busca de conhecimentos mobilizados para a ação e para o processo de construção do conhecimento. Assim, os aspectos sociais, culturais e educacionais deixam de ser contemplados e a teoria fica a serviço de explicar a prática ou prescrevê-la na visão de justaposição da teoria sobre a prática ou

desta sobre aquela (relação associativa entre teoria e prática). E é nesta direção da centralidade das competências que a abrangência do curso, o projeto pedagógico de cada curso, a organização institucional, a avaliação dos cursos, a seleção de conteúdos e seu ordenamento, a organização da matriz curricular e a dimensão prática são constituídos.

Os Art. 12 e 13 elucidam o lócus e o papel da prática no espaço da formação:

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

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

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

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

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

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

§ 3º - O estágio obrigatório, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ter início desde o primeiro ano e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.” (Projeto de Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais, 2001, p. 65 In: Parecer Nº CNE / CP 009/2001)

Fica interessante notar que a intenção é de articular a prática com o restante do curso a partir do seu início tornando-a interdisciplinar (art. 12). No entanto, no próximo artigo, a prática é dividida em três espécies de prática: a prática com atividades de cunho científico-cultural, a prática profissional e o estágio. Digamos que a fragmentação tenha sido para fins didáticos, mas como realizar uma prática desvinculada do cotidiano das escolas? Já com a aproximação da realidade pode se tomar os fenômenos educativos como algo desvinculado de suas relações culturais e sociais, analisando-o superficialmente sem penetrar-lhe a essência e sem o pano de fundo da totalidade, quanto mais se abstrairmos da realidade prática alguns fragmentos apenas e os trouxermos para os espaços de formação. A quem serve tal prática? Parece que ela atende somente a um fazer técnico com habilidades já estipuladas. Sendo estas as Diretrizes para a formação, e sendo estes os parâmetros para a avaliação e certificação das escolas formadoras de profissionais para a educação, conseqüentemente, os projetos de estágio deveriam seguir tais

especificações. Como o projeto de estágios do UNASP servia ainda a uma matriz curricular anterior a estes documentos, o material não teve sua atuação tão próxima à construção da proposta de estágios, mas as tendências que ora se instauravam já traziam consigo limites e possibilidades quanto aos objetivos a serem atingidos na implantação do objeto de pesquisa deste trabalho.

Como já dito anteriormente, o papel da teoria é de fato relevante e unitário em relação com a prática quando esta última explica as condições nas quais se dá a prática. Assim, em relação aos documentos oficiais com suas exigências no entorno da formação, buscaremos os esclarecimentos nas próprias diretrizes, acerca dos tempos e espaços sob os quais deve se dar a prática no processo de formação. Quanto aos espaços o Decreto 3.276/99 reza:

“A criação dos Institutos Superiores de Educação com a finalidade de formar professores em nível e qualidade superior significa retirar as licenciaturas da condição de apêndice dos bacharelados e colocá-las na condição de cursos específicos, articulados entre si, com projetos pedagógicos próprios e com a política de formação de professores de cada instituição, explicitada no seu projeto global. Isso não significa isolar a formação de professores dos cursos de bacharelado, mas, ao contrário, viabiliza que suas relações se estabeleçam sem assimetria na consideração da importância de cada qual, nem quanto ao cumprimento do papel da universidade, nem quanto à complexidade que implica a formação para as diferentes carreiras....
Em suma, todo o aparato legal que vem sendo produzido no campo da formação de professores, volta-se, integralmente, para a superação de uma formação insuficiente, cujos resultados, a grosso modo, têm sido observado no desempenho de seus egressos ...” (Esclarecimentos do Decreto 3.276/99, p. 1)

Autores como Brzezinsk (2001, p. 120) reconhecem que com uma realidade de muitos “brasis” convivendo em espaço nacional, talvez provisoriamente seria necessária a multiplicidade de *locus* de formação. Porém, adverte que a qualidade de ensino pode ser prejudicada. O espaço da Universidade possui um saber acumulado advindo da ciência, o qual passa pelo rigor acadêmico. Ao separar a docência do espaço de formação da universidade corre-se o perigo da degradação da pesquisa rumo à queda da qualidade da construção teórica.

Entendemos aqui, a teoria no sentido amplo do termo (investigação das condições histórico-sociais nas quais se dá a prática, idealização utópica e consciente da prática) e a prática (a objetivação resultante de um fazer consciente e idealizado). Então, em um espaço poderá ficar a docência (com a concepção ativista de prática sem o rigor teórico para dialogar com ela) e no outro o curso de Pedagogia junto ao espaço da Universidade sofrendo a interferência do saber acumulado mas talvez sem a preocupação de interação com a realidade escolar e sem

compromisso com ela. Seria esta a realidade a permear o projeto de estágios do UNASP? Estaria o projeto de estágios inserido numa realidade de formação propedêutica a despeito dos esclarecimentos sobre o Decreto 3.276/99, tendo como objetivo implantar um projeto de estágios com vistas a uma práxis transformadora?

Quanto às condições de tempo para se colocar em prática estas novas diretrizes o documento das DCN's e posteriores resoluções apontam um aumento de horas da prática geral porém subdivididas como segue:

“Ao se considerar o conjunto deste Parecer em articulação com o novo paradigma das diretrizes, com as exigências legais e com o padrão de qualidade que deve existir nos cursos de licenciaturas, ao mínimo legal de 300 horas deve-se acrescentar mais 100 horas que, além de ampliar o leque de possibilidades, aumente o tempo disponível para cada forma de prática escolhida no projeto pedagógico do curso. As trezentas horas são apenas o mínimo abaixo do qual não se consegue dar conta das exigências de qualidade. Assim torna-se procedente acrescentar ao tempo mínimo já estabelecido em lei (300 horas) mais um terço (1/3) desta carga, perfazendo **um total de 400 horas** (CNE / CP 28/2001, p. 10).

Para fazer jus à efetivação destes considerandos e à luz das diretrizes curriculares nacionais da formação docente, o tempo mínimo para todos os cursos superiores de graduação de formação de docentes para a atuação na educação básica para a execução das atividades científico-acadêmicas não poderá ficar abaixo de **2000 horas**, sendo que, respeitadas as condições peculiares das instituições, estimula-se a inclusão de mais horas para estas atividades. Do total deste componente, **1800 horas** serão dedicadas às atividades de ensino / aprendizagem e as demais **200 horas** para outras formas de atividades de enriquecimento didático, curricular, científico e cultural. Estas 2000 horas de **trabalho para execução de atividades científico-acadêmicas** somadas às 400 horas da **prática como componente curricular** e às 400 horas de **estágio curricular supervisionado** são o campo da duração formativa em cujo terreno se plantará a organização do projeto pedagógico planejado para um **total mínimo** de 2800 horas. Este **total não poderá ser realizado em tempo inferior a 3 anos de formação** para todos os cursos de licenciatura inclusive o curso normal superior (CNE / CP 28/2001, p. 13).

A faculdade de ampliar o número de horas destes componentes faz parte da autonomia dos sistemas de ensino e dos estabelecimentos de ensino superior (CNE / CP 28/2001, p. 13).

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no Art. 7º § 1º, alínea “f”, da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, com fundamento no Art. 12 da Resolução CNE / CP 1/2002, e no Parecer CNE / CP 28/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 17 de janeiro de 2002, resolve:

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;
- III. 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV. 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas. (Resolução CNE / CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, p. 16)

Torna-se relevante a ampliação do número de horas como condição posta para a melhora da prática nos interiores dos cursos de formação, porém não para serem novamente repartidas entre vários tipos de prática sendo dois deles (a prática profissional e as atividades científico-acadêmicas) fora da realidade escolar e subtraídas a partir do instante em que o aluno em formação já atua como professor. (CNE / CP 009/2001, p. 18)

Muito embora o projeto de estágios do UNASP tenha sido construído tendo as trezentas horas como base temporal para as atividades de estágio, foi necessária uma alteração no processo de implantação para as oitocentas horas de prática. No entanto, como já dito, as demais horas que não do estágio ficaram restritas novamente ao espaço da sala de aula da graduação e o que é pior, permitindo o aproveitamento de duzentas horas de prática para aqueles que exercem o magistério.

Então, foco central nas competências, deslocamento do espaço de formação que sinaliza ruptura entre o bacharelado no espaço de universidade versus a docência cuja formação se dá em outros espaços, mais fragmentação da prática em três modalidades sendo que duas são exercidas distantes do cotidiano escolar – eis o modelo de formação pretendido. Estaria este modelo contemplado no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia do UNASP? O projeto de estágios do mesmo curso estaria também na perspectiva de ambos? Não estaria contemplada nesta visão de formação oficial uma relação dicotômica entre teoria e prática a despeito da redação procurar integrar os dois conceitos?

1.1.1.2. Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia do UNASP

O Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia do UNASP inicia sua apresentação manifestando seu compromisso ético-cristão de valorização da educação, da pesquisa e extensão. “Esta concepção faz parte da sua história, desde a sua origem.” (Projeto Político-Pedagógico, 1999, p. 4) A seguir expressa sua preocupação quanto à excelência no ensino firmada sob princípios

“éticos, da moral e do respeito à pessoa humana, a valorização da educação integral do homem e a promoção do bem-estar social, na busca da melhoria da qualidade de vida e da prática da cidadania, a harmonia entre os corpos docente, discente, técnico-administrativo e dirigentes. A fidelidade a estes princípios pode ser observada nos compromissos do próprio Instituto com as dimensões: espiritual, social e profissional, no que contribui para a instauração de uma visão marcada pela honestidade e justiça, segundo os parâmetros da ética cristã e na construção da ciência regida por esses mesmos valores.” (Projeto Político-Pedagógico, 1999, p. 4)

Sob essas bases foi construída a organização Didático-Pedagógica do curso de Pedagogia. E o documento contempla um projeto pedagógico conforme Regimento votado em 1990 que vigorou até os formandos de 1998, renovado em 1995 que começou a vigorar em 1996 com a última turma concluindo seus estudos em 2001. Por fim o projeto (novo), que em função da LDB nº 9394 remeteu a uma nova matriz curricular com um novo regimento. O material traz o perfil do egresso nas seguintes palavras:

“o curso de Pedagogia pretende formar um profissional que tenha como base a formação para o exercício da docência (formação do educador). Ainda na graduação o futuro pedagogo deverá verticalizar estudos habilitando-se em gestão educacional, tendo noções de organização do trabalho pedagógico, gestão e coordenação educacional e fundamentos de educação e trabalho, tornando-se capaz de atender às exigências do mercado de trabalho, estar apto ao auto-desenvolvimento e ainda ser consciente da importância do seu papel enquanto agente transformador da realidade, no exercício da função social de educador.” (Idem, p. 16)

O texto nos remete a algumas percepções: uma é de que há certa ênfase na formação do sujeito egresso como educador ao exercer a docência. Outra é de que o gestor deverá ser preparado para o mercado de trabalho. Tais assertivas parecem dicotomizar a formação do educador, da formação do gestor, sendo o primeiro um docente que educa e o segundo um

elemento “capaz” ou como dizem as Diretrizes Curriculares um sujeito “competente” dentro do mercado de trabalho. Dentro das categorias anunciadas, a perspectiva parece ser a de dissociação entre o docente e o gestor, um a serviço da educação e o outro a serviço do mercado. Seriam estes aspectos limitadores oriundos da concepção vigente do curso para a implantação do projeto de estágios?

Logo abaixo, o texto expressa a compreensão de currículo que o curso incorpora:

“registramos aqui nosso propósito de ultrapassar a fragmentação curricular e sectarização de conteúdos expressa na configuração curricular da proposta anterior do curso, adotando uma concepção interdisciplinar e integradora do currículo de Pedagogia, o que poderá ser confirmado nesse novo projeto.

Diante de tais desafios e estimulados pelo compromisso e pela crença na mudança com qualidade que possa atender aos anseios da comunidade que nos procura, efetuamos a presente reestruturação curricular.” (Ibidem, p. 16)

Fica demonstrada a percepção do próprio colegiado em relação à fragmentação curricular anterior, com vistas a inovação pautada por uma concepção interdisciplinar. E de fato, a construção do novo Projeto Pedagógico foi realizada de forma coletiva pelos docentes do curso, que se reuniram semanalmente para estudo e proposições como consta no início da página 16. Percebe-se aqui uma ligação importante entre o desejo expresso no documento de que houvesse um trabalho coletivo e o mesmo ideal proposto no projeto de estágios. Seria esta uma possibilidade para o processo de implantação?

No perfil do curso, o texto explicita a visão de “formar educadores críticos de problemas sócio-culturais e educacionais, com sólida fundamentação teórica, ética e cristã, voltados para a docência e pesquisa”, bem como “pedagogos articuladores e planejadores das atividades educacionais” (Ibidem, p. 18). Para tanto, apresenta a área de docência com uma lista de capacidades que os egressos deverão apresentar para serem considerados formados e a área da gestão educacional com a mesma lista, acrescida de uma segunda, com redação de verbos no infinitivo iniciando os tópicos. Assim, fica nítida a preocupação de formar um profissional capaz e com as devidas competências, o que nos remete a questionamentos sobre a visão de criticidade a respeito dos problemas sócio-culturais que o curso contempla, o que é sólida fundamentação teórica. Num momento anterior, se dicotomizava o papel do educador (docente) e do gestor, inclusive com diferentes objetivos entre eles. Aqui, já aparecem as mesmas capacidades a serem desenvolvidas em ambos os grupos, apenas acrescidas as competências específicas do gestor.

Seriam estes elementos limitadores para a implantação de um projeto de estágios que visasse unir teoria e prática sob outra visão e perspectiva?

Ainda no perfil do curso, há uma proposta de eixos: um deles versa sobre os Fundamentos da Educação (provendo base teórica para reflexão do aluno), outro de Metodologia do Ensino (provendo a base didática e metodológica para “capacitar ao aluno em sua organização e dinamização curricular e atuação profissional”, p. 16 - 18) e por fim o eixo de Formação Complementar (provendo capacitação para liderar, gerenciar, facilitar ações de educação e trabalho, organização do trabalho pedagógico e solução de problemas, pesquisa na área e produção e difusão do conhecimento científico da área).

QUADRO 9 - PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA – FAED

ÁREAS	<i>Formação do Educador (Docência)</i>	<i>Educação Infantil</i> <i>Ensino Fundamental, Séries Iniciais</i> <i>Conteúdos Pedagógicos de Formação Docente</i> <i>Noções de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação à Distância</i>	
	<i>Formação do Gestor Educacional</i>	<i>Sistemas e Unidades Escolares</i>	
	<i>Formação Básica do Pesquisador</i>	<i>Diversas Áreas da Educação</i>	
EIXOS VERTICAIS	<i>Formação do Pedagogo Crítico de Problemas Sócio-Culturais e Educacionais, Articulador e Planejador das Atividades Educacionais e Ético-Político-Cristão</i>		
	<i>Formação do Pesquisador Produtor e Difusor do Conhecimento Científico e Tecnológico no Campo Educacional</i>		
EIXOS HORIZONTAIS	1. <i>Fundamentos da Educação</i>	<ul style="list-style-type: none"> • História da Educação • Psicologia Geral e da Educação • Filosofia Geral e da Educação • Sociologia Geral e da Educação • Antropologia da Educação 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrut. e Func. do Ensino: Educ. e Sociedade • Leitura e Produção de Texto • Tendências da Educação Contemporânea • Educação e Trabalho
	2. <i>Metodologia e Prática do Ensino</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Didática • Metodol. Ensino Fundamental • Metodol. e Prát. do Ens. da Líng. Portuguesa • Metodol. e Prát. do Ens. de História/Geografia • Metodol. e Prát. do Ens. de Matemática • Metodol. e Prát. do Ens. de Ciências • Alfabetização: Teoria e Prática • Metodol. e Prát. do Ensino Médio 	<ul style="list-style-type: none"> • Educação de Jovens e Adultos • Educação Infantil: Teoria e Prática • Metodol. e Prática da Educ. Artística • Educação Física e Princípios de Saúde • Metodol. e Prática do Ensino Religioso • Educação Especial: Teoria e Prática • Tecnologia Educacional • Educação Ambiental
	3. <i>Gestão Educacional</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Teorias da Org. Escolar • Políticas Educacionais • Currículos e Conhecimento Escolar • Economia Aplic. à Educação 	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Continuada e à Distância • Organização do Trabalho Pedagógico • Gestão e Coordenação Educacional
	4. <i>Formação do Pesquisador</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia do Trabalho Científico 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho de Conclusão de Curso
	5. <i>Formação Ético-Política</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura Moral e Religiosa • Estudos da Lit. Judaico-Cristã • Estudos em Ciência e Religião 	<ul style="list-style-type: none"> • Formação Pessoal e Social • Sexualidade e Educação • Orientação Pessoal e Soc

Com a proposta acima referendada, o curso tinha como expectativa o perfil de egresso como apresentado abaixo:

QUADRO 10 - PERFIL DO EGRESSO

O curso de Pedagogia visará formar profissional habilitado a atuar como docente na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas da formação pedagógica do nível médio, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais, e na produção e difusão do conhecimento em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatório de sua formação e identidade profissional.

ÁREAS:

I. Formação do Educador (Docência)

O objetivo é formar um profissional com fundamentação teórica, didática e metodológica, com capacidade de organização e dinamização curricular, que compreende as possibilidades e limites da educação como prática social, institucional e como processo construtivo pessoal – a partir do estudo das múltiplas relações e inter-relações = sócio-históricas, religiosas, políticas, econômicas, administrativas, bio-psicosociais, culturais e pedagógicas e que esteja comprometido com os ideais da educação.

II. Formação do Gestor Educacional

Este profissional deve:

1. Ter visão da organização do trabalho pedagógico, capacidade de liderança, de planejamento, de compreensão e de aplicação de políticas e gestão e coordenação educacional, bem como de representar a instituição na comunidade e organismos legais;
2. Ser integrador das diferentes dimensões educacionais (professor / aluno / administração) e facilitador da integração das diferentes áreas do conhecimento nos sentidos horizontal e vertical (transversal);

III. Formação Básica do Pesquisador

Este profissional deve:

1. Ser capaz de realizar atividades e pesquisa no desenrolar da ação educativa que envolve valores com implicações no desenvolvimento humano, direcionado para solução de problemas vitais do indivíduo, entendido nas suas circunstâncias sócio-culturais.

EIXOS:

I. Fundamentos da Educação

Visa prover ao aluno a base teórico-crítica para sua ação-reflexão na prática educacional.

II. Metodologia e Prática do Ensino

Visa prover a base técnico-operativa de caráter didático-metodológico para capacitar ao aluno em sua organização e dinamização curricular e atuação profissional.

III. Gestão Educacional

Visa prover ao aluno a capacitação teórico-operativa de liderança, de gestão e facilitação de ações de educação e trabalho, de organização de trabalho pedagógico.

IV. Formação do Pesquisador

Visa prover ao aluno a capacitação de resolver problemas e pesquisas na sua área de atuação, produção e difusão do conhecimento científico, etc.

V. Formação Ético-Política

Visa prover ao aluno compromisso com uma ética de atuação profissional e com a organização democrática da vida em sociedade. (Projeto Político Pedagógico, 2002, p. 16-18)

Mais uma vez, a docência parece ficar destituída da pesquisa, da produção do conhecimento, restando-lhe a capacitação da ação apenas. Ao gestor, cabe, então, realizar o trabalho de quem pensa, cindindo já na formação a teoria e a prática? Possibilidades ou limites para a concepção do projeto de estágios que seria formado a partir deste Projeto Pedagógico?

Na proposta de estágio e pesquisa, o documento demonstra a preocupação de unir a prática pedagógica, a docência com a pesquisa.

“Entendemos que a sua formação teórico-metodológica no campo educacional o habilitará para atuar na educação infantil, na organização e gestão de sistemas escolares e não-escolares e na produção e difusão do conhecimento científico.

Na montagem do currículo, horizontal e verticalmente, procuramos atender aos objetivos citados, estruturando as disciplinas de modo a contemplar uma formação integrada.

No 1º e 2º semestres, além das disciplinas básicas, incluímos Leitura e Produção de Textos e Estágios de Observação do cotidiano das escolas, a fim de que o aluno inicie a articulação teoria e prática.

Nos 3º e 4º semestres, o aluno passa a participar da ação educativa na prática, ainda observando e cooperando, mas, também, fazendo levantamento de dados, exercitando o uso de técnicas e instrumentos de investigação.

Nos 5º e 6º semestres, o aluno observa, participa e passa a elaborar trabalhos teóricos sobre a prática, em nível de relatórios, de trabalhos individuais e de grupo, preparando-se para uma produção mais rigorosa metodologicamente, no último ano do curso.

Nos 7º e 8º semestres, o aluno assume uma reflexão com maior autonomia, elaborando o TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), que é um tema de seu interesse e cujos subsídios teóricos são conhecidos e postos em debate por ele.

Desde o 6º semestre, o aluno tem orientação específica para o TCC e pode frequentar Seminários de Pesquisa, ampliando o questionamento do problema.” (Projeto Político Pedagógico, 1999, p. 23)

Como que numa lembrança em relação à docência, o texto apresenta a relação teoria e prática entre os estágios e a pesquisa aparentemente esquecidos no momento anterior. Aparentemente teoria e prática estão aqui contemplados como unidade desde o início do curso de forma sistematizada na estrutura curricular do curso. No entanto, como consta na redação do Projeto Político que a docência e a gestão visam a capacitação profissional, isto nos leva a

questionar se a concepção da prática não parece ficar numa dimensão ativista, dissociada da teoria de fato. O fato de haver a ligação dos estágios com a pesquisa, pode fazer da própria pesquisa mais um ativismo pedagógico na medida em que procure compreender a prática destituída das condições que a geraram colocando-a num patamar mais elevado em relação à teoria e dando a esta última a função de explicação da prática, apenas. Limite ou possibilidade para um projeto que pretende a unidade entre teoria e prática?

Logo mais, nas páginas 25 a 27, encontramos mais alguns elementos sobre o estágio. A seguir apresentaremos a forma como aparece a proposta de estágio no documento em questão.

QUADRO 11 – PROJETO DE ESTÁGIO - Formação do Docente – Articulação Teoria-Prática (150h)

1ª Modalidade: Integração e conhecimento da realidade escolar:

1. Visitas acompanhadas a escola, entidades e organizações, mapeando a realidade.
2. Acompanhar os profissionais que atuam na área do magistério

2ª Modalidade: Iniciação em atividades pedagógicas participando em:

1. Trabalhos pedagógicos em sala de aula
2. Projeto de pesquisa;
3. Oficinas pedagógicas
 - Literatura Infantil
 - Alfabetização
 - Iniciação Musical
 - Artes Plásticas
 - Recursos áudio-visuais
 - Recreação e Jogos
4. Workshop
 - Temas Educacionais Atuais
 - Técnicas de Dinâmicas de Grupo
 - Ensino Cooperativo
5. Observação e Avaliação de Seminários
6. Assistência a Reuniões
 - Professores
 - Pais

- Mestres
- Escola de Pais

3ª Modalidade: Iniciação ao exercício profissional atuando:

1. Regência de aulas
2. Execução dos Projetos Educativos
3. Elaboração de Planos de Ensino
 - Planos de curso
 - Planos de aula
4. Preparo e apresentação de um tema educacional em vídeo
5. Elaboração de um artigo relacionado à educação

Observação:

Esses estágios serão realizados:

- Na Faculdade Adventista de Educação do IAE – Campus 2
- Na Escola de Ensino Básico do IAE – Campus 2 e nas escolas públicas e particulares dos municípios vizinhos como: Engenheiro Coelho, Artur Nogueira, Cosmópolis e Mogi Mirim.

5.2. Projeto de Estágio – Gestor Educacional – Articulação Teoria-Prática (150h)

1ª Modalidade: Integração e conhecimento da realidade escolar:

1. Visitas acompanhadas a escola, entidades e organizações, mapeando a realidade.
2. Acompanhar os profissionais que atuam na área GESTOR ESCOLAR.

2ª Modalidade: Iniciação em atividades pedagógicas participando em:

1. Projetos de gestão
2. Projetos de pesquisa
3. Workshop:
 - Novas tecnologias educacionais
 - Pesquisas educacionais
4. Oficinas de trabalho:
 - Avaliação Educacional
 - Disciplina
 - Organização escolar
 - Currículo

- Planejamento

3ª Modalidade: Iniciação ao exercício profissional atuando em:

1. Projetos de educação continuada;
2. Projetos comunitários;
3. Projetos de qualidade de gestão educacional;
4. Projetos de educação e trabalho;
5. Projeto Político Pedagógico. (Idem, p. 25 a 27)

O material não traz maiores esclarecimentos. Porém, pode-se notar similaridades entre a proposta e o projeto de estágios no que concerne à metodologia. Não aparece nestes itens citados, a relação da pesquisa com o estágio tão enfatizada no projeto de estágio.

Quanto ao ementário das disciplinas, foi feito o recorte em torno de algumas apenas, por constarem como disciplinas práticas para examinar sua relação com a teoria. Foram escolhidas as disciplinas de Leitura e Produção de Textos I e II em virtude do anúncio de que ela comporia o quadro de disciplinas a relacionarem pesquisa e estágio, Didática por sua relevância na docência e Metodologia e Prática do Ensino Fundamental por se propor a sintetizar a linha metodológica a ser seguida nas demais disciplinas que compõem a Didática Especial. Na área da gestão foi escolhida a disciplina da Gestão e Coordenação Educacional – Teoria e Prática I e II por sua representatividade em termos de nomenclatura quanto à área de estudo e por conter os aspectos teoria e prática. As disciplinas foram selecionadas a posteriori quando da escrita sobre a investigação do Projeto Pedagógico do curso.

“Leitura e Produção de Textos I e II

Estudo do cruzamento de diferentes linguagens que performam o universo de significação e história do modo de viver contemporâneo. Discussão da leitura, literatura infantil, televisão, história em quadrinhos, desenho animado, pintura, fotografia e cinema enquanto diferentes gêneros e formas discursivas, instâncias singulares de produção de conhecimento. Estudo da intertextualidade. Polifonia. Dialogia presentes na produção e leitura de textos. Este estudo é desenvolvido dentro do projeto-piloto de sala-ambiente. (Ibidem, p. 29)

Didática

As características da instituição escolar no contexto socioeconômico cultural brasileiro: objetivos, finalidades, organizações, política educacional, recursos humanos e materiais. As diferentes formas de ensino como planos de organização e processos de integração. Identificação e análise de estratégias de ensino, da natureza

dos conteúdos e das formas de avaliação em consonância com as características da clientela escolar. (Ibidem, p. 31)

Metodologia e Prática do Ensino Fundamental

Trabalho de campo orientado para o diagnóstico dos componentes metodológicos envolvidos na prática educativa das escolas, procurando analisá-las no conjunto das determinações mais amplas e que estão submetidas. Numa perspectiva integrada da área de Magistério, propõe reflexões a partir da prática das escolas, a serem encaminhadas para as metodologias específicas, visando à continuidade do trabalho. Esta disciplina articula-se com projetos sócio-comunitários como alfabetização de adultos e estágios. (Ibidem, p. 32)

Gestão e Coordenação Educacional – Teoria e Prática I e II

Gestão democrática das organizações, instituições e da escola. O administrador escolar, o projeto político pedagógico da escola e o desenvolvimento curricular. Análise da LDB 9394/96 e seus desdobramentos. O administrador escolar e o dia-a-dia da atividade educacional. (Ibidem, p. 40)

Na disciplina de Leitura e Produção de Textos, vislumbra-se a questão da pesquisa pelo vocábulo estudo mas não explicita a questão da prática. A sala ambiente deixa a prática ambígua. Não fica claro se a aplicação se dará em sala de aula da graduação ou numa sala de aula de Ensino Básico. Examinando a Didática, pode-se ver o cunho teórico que é atribuído à área, com vistas a investigar o cotidiano e analisar-lhe as condições e contexto. Parece difícil fazer tal verificação sem ir a campo e perceber em situação de estágio o objeto de estudo. A Metodologia e Prática do Ensino Fundamental, sugere claramente o envolvimento do trabalho de campo, diagnóstico da prática educativa e sua relação com o todo mais amplo. Por fim, Gestão e Coordenação Escolar I e II, deixa transparecer a relação entre o conhecimento técnico das tarefas de um gestor e depois a relação disto com o dia-a-dia da escola. Porém, não diz se esse envolvimento com o dia-a-dia é relacionado ao estágio e não demonstra haver aspectos investigativos envolvidos. Percebe-se uma tentativa de relacionar teoria e prática na segunda e terceira disciplinas. No entanto, na primeira e quarta, embora possa haver o desejo, a relação não fica explicitada. Na disciplina de gestão, sobretudo onde há uma proposta de prática na nomenclatura, fica difícil encontrá-la no enunciado. Ou seja, nem sempre há dicotomia no enunciado interno da disciplina, mas parece haver separação entre teoria e prática no enunciado das disciplinas que compõem a área da gestão escolar, sendo que a teoria predomina sobre a prática. Aliás, às vezes esta última nem sequer aparece. Isto pode sinalizar possibilidades e limites no momento da execução do projeto de estágios.

Após discorrer sobre os itens de pós-graduação, política da biblioteca, achamos relevante o item que versa sobre a política de pesquisa:

“É estimulada a formação de núcleos de estudos e pesquisa, dos quais participam ativamente professores e alunos realizando projetos científicos que se desenvolvem nos campus acadêmicos ou se estendem para a comunidade.

É motivada a produção científica de alunos e professores, através das publicações especializadas internas e externas, ou das comunicações oficiais em congressos, encontros e seminários especializados, aos quais são incentivados a participar.

Faz parte da política de divulgação científica o apoio dos órgãos superiores da Instituição a eventos internos que integram alunos e professores dos dois campi, como é o caso das ‘Jornadas Científicas’, que se ocupam de projetos nas mais diferentes áreas, com apresentação dos resultados em sessões plenárias, no decorrer de uma semana de reuniões.” (Ibidem, p. 51)

De fato, a iniciativa da pesquisa tem sido marcante no Centro inclusive com verba para que os docentes participem de congressos e eventos que promovam o crescimento da teoria, proporcionando o avanço deste aspecto acadêmico. O Projeto Político Pedagógico ainda se expressa quanto à política de extensão e cultura:

“As atividades de extensão estão vinculadas ao ensino e à pesquisa como elemento de articulação dos mesmos de modo a garantir o contato direto, retroalimentador e recíproco, entre professores, alunos, demais representantes da Instituição e a população em geral.

Os dois campi localizam-se em grandes laboratórios sociais, ideais à prática do ensino intimamente relacionado à pesquisa e à extensão, o que induz ao estabelecimento de mecanismos otimizadores da integração social, tornando a Instituição, ao mesmo tempo, agente e sujeito do processo construtivo, através de projetos e realizações que possam:

- Melhorar a qualidade de vida nas regiões em que atua, interagindo profundamente com os organismos, autoridades civis e população em geral, para o que deverá habilitar, especializar e aperfeiçoar profissionais liberais, técnicos, pesquisadores e professores, promovendo cursos, congressos, seminários, estágios, ‘workshops’ e outras atividades caracterizadas como de ação social;
- Promover o ensino associado à pesquisa;
- Desenvolver linhas de pesquisa intimamente relacionadas com as necessidades e problemas do meio de sorte a possibilitar um ensino pedagogicamente realista e solidário;
- Valorizar a interdisciplinaridade, dando ênfase à saúde e à educação, como áreas prioritárias de atuação institucional;
- Desenvolver projetos institucionais relacionados com a recuperação ambiental;
- Contribuir para o equilíbrio harmônico entre as diferentes categorias sociais, o respeito à pessoa humana e a valorização da cidadania.” (Projeto Político Pedagógico, 1999, p. 52)

Quanto à extensão e cultura, percebe-se novamente o empenho em estabelecer nexos entre a pesquisa e os itens anteriores na busca de unir teoria e prática através de seu envolvimento com a comunidade promovendo melhores condições de vida à população. Porém, dependendo de como isto é proposto no interior dos cursos de graduação, pode haver um envolvimento superficial e mais uma vez há o perigo de se cair no ativismo pedagógico sem se dar conta das condições histórico-sociais que geraram a realidade objetiva. Fica então, a idéia de descompromisso político com a população.

Mais adiante, o PPP apresenta a sua política de qualificação docente:

“A qualificação, no IAE (mantenedora), está diretamente afeta à Diretoria Acadêmica, principalmente no que respeita à coordenação do processo de aperfeiçoamento permanente dos seus docentes, programada pelos diretores das diversas unidades de ensino superior.” (Ibidem, p. 62)

São, então apresentados os seguintes objetivos:

- “Promover a capacitação do quadro do pessoal docente, visando elevar o Índice de Qualificação do Corpo Docente (IQCD), e o melhor desempenho nas funções de ensino, pesquisa e extensão;
- Promover processo constante de capacitação docente, oferecendo as condições técnicas e materiais para a realização do processo;
- Incentivar os professores a participar de cursos de pós-graduação, propiciando-lhes benefícios, tais como: afastamentos remunerados ou não, pagamento de taxas escolares, auxílio à locomoção, auxílio à editoração de dissertações, teses, etc.;
- Apoiar e estimular iniciativas individuais para a realização de cursos e participação em eventos;
- Reciclar professores, mediante processo contínuo, através das técnicas de treinamento em serviço;
- Manter contato freqüente com profissionais, candidatos à docência, na graduação e na pós-graduação, visando à melhoria dos quadros;
- Valorizar as funções específicas da Diretoria de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão como órgão promotor do aperfeiçoamento de docentes, no âmbito do IAE.” (Ibidem, p. 62 e 63)

As metas são assim descritas:

- “Elevar, numa progressão de 5% a cada dois anos, o número de professores titulados, Mestres e/ou Doutores do quadro docente;
- Atender a pelo menos 30% das solicitações feitas pelos docentes, de ajuda de custos para a realização de cursos de pós-graduação “Stricto-Sensu”;

- Prosseguir na promoção de cursos de especialização, facilitando a frequência dos professores aos mesmos;
- Identificar, anualmente, as necessidades de aperfeiçoamento do corpo docente e oferecer-lhe, na própria Instituição, cursos que respondam a tais necessidades;
- Valorizar e apoiar as iniciativas de participação em eventos e cursos que promovam o crescimento intelectual, cultural e técnico do profissional docente;
- Promover, através de processos modernos da área de recursos humanos, a avaliação pessoal dos quadros, a fim de determinar as áreas necessitadas de melhoramentos;
- Estabelecer um sistema de atividades, no calendário escolar, de sorte que periodicamente, ocorram encontros, palestras, seminários e sessões de estudo com os professores, oferecendo-lhes oportunidades para uma ação continuada de atualização e reciclagem.” (Ibidem, p. 63)

Ou seja, existe uma política definida em relação à formação de docentes. Isto nos leva a crer que ao menos no PPP a pesquisa e o crescimento acadêmico ocupam um lugar de destaque, havendo metas a serem atingidas. Todas estas questões de crescimento acadêmico, pesquisa, sua relação com projetos de extensão, parecem estar conformes ao projeto de estágio do curso de Pedagogia no que tange à operacionalização da questão teoria/prática.

Os demais itens do Projeto Pedagógico foram considerados irrelevantes para o presente estudo, razão pela qual não foram citados ou mesmo descritos.

1.1.1.3. Projeto de estágios do UNASP

A seguir *será apresentado o projeto de estágios*, o qual foi avaliado pelos agentes participantes com vistas a modificações no material conforme necessidade. Inclusive, ao vivenciar a troca de idéias com os colegas e com os alunos sobre o processo de implementação, houve a possibilidade de mudança no projeto ao longo do caminho, oriundas da verificação e reflexão sobre a realidade e seu contexto. Nesse bloco só haverá referência à minha observação quanto ao aspecto de construção do projeto (aspecto teórico) uma vez que os interlocutores do

estágio deram seu parecer quanto ao material após este já ter sido construído.¹³ No item seguinte, serão explicitadas as observações pertinentes ao processo de implementação (aspecto prático).

A parte introdutória, que vai da p. 1 a 3, demonstra ir em direção a um trabalho voltado para a práxis na perspectiva de ação produtiva, política e criadora de Vasquez. O pensamento ainda persegue os ideais de indissociar teoria e prática dentro do trabalho pedagógico, fugindo às prerrogativas do capitalismo que apregoa a divisão de trabalho onde aquele que pensa, realiza tarefas diferentes daquele que efetivamente as põe em prática. Então, há uma preocupação de que o estágio (aspecto prático na formação do professor), seja realizado de forma a unir os conteúdos de gestão e metodologia com a respectiva base teórica encontrada nas áreas de fundamentos, nas próprias áreas citadas e na pesquisa como fonte para perceber e compreender o cotidiano escolar. Referindo-se a Pimenta (1994), o texto assim se expressa:

“A autora traz à tona a discussão a respeito dos termos teoria e prática na tentativa de revisar tais conceitos para a mobilização de ações no campo educacional. Para tanto, ela questiona a prática atual nos campos de estágio afirmando que esta não passa de instrumentalizadora, gerando um estágio burocratizado pela ausência de idealização.” (Projeto de estágio, p. 1)

“A prática sempre deve ter a realidade como seu foco, sendo de fundamental importância o conhecimento e a reflexão a respeito de como ela chegou a ser o que é (com instrumentação de observação e relato do observado fugindo da simples observação passiva). Conhecendo tal realidade, deve-se buscar sua teorização, que gerará objetivos. Estes objetivos (finalidades) tornar-se-ão em novas práxis (ação produtiva, política e criadora) no dizer de Vasquez” (Vasquez, 1977, p. 165 In: Projeto de Estágios, p. 2).

“A separação entre esses dois elementos constitutivos do trabalho – teoria e prática – determina a maneira como se concebe e se produz conhecimento no interior dos cursos de formação de professores. A estrutura curricular de nossos cursos, que reproduz esta forma de organizar e conceber o processo de conhecimento – primeiro a teoria e depois a prática – revela a concepção de conhecimento como um dado pronto, acabado, cristalizado, estático, que separa o sujeito que conhece do objeto a conhecer.” (Freitas, 1996, p. 43 In: Projeto de estágio p. 3)

Na justificativa do projeto, p. 4, nota-se a preocupação em articular a ação à reflexão e estas duas à uma nova ação a fim de tornar este tripé em transformação da realidade.

¹³ Na época, o tempo era escasso, havia necessidade de se ter um material escrito e não havia tempo hábil para uma construção coletiva do projeto. Assim, na função de coordenadora dos estágios, construí o material para depois submetê-lo aos docentes e discentes do curso.

“Portanto oferecer mudanças no projeto de estágio após estudos conjuntos entre professores responsáveis pelos estágios, professores e administração da Escola Básica, discussões sobre a realidade e o cotidiano da Instituição, acreditamos, são os primeiros passos para uma construção participativa e envolvente, visando proporcionar uma formação mais adequada ao futuro professor bem como um ensino mais receptivo a mudanças e reestruturação na Escola Básica, compondo um processo de transformação social esperada como finalidade parcial do UNASP. Concordamos com as idéias de Vasquez quando diz que a ‘concepção do trabalho como fonte de conhecimento implica compreendê-lo, como atividade teórica e prática que se traduz em um processo constante de ação-reflexão e, novamente, ação transformadora” (Vasquez, 1977 In: Projeto de Estágio, p. 4).

Nota-se um esforço de nossa parte em unir teoria e prática tornando-as uma unidade, sendo a concepção do trabalho a fonte de conhecimento. Muito embora, na época da construção teórica do projeto de estágios, esta compreensão ser ainda um pouco elementar, mas foi se construindo qualitativamente conforme transcorria a aplicação do projeto. Porém, o fato de tornar o projeto de estágio singular e com concepções nem sempre vinculadas do Projeto Político Pedagógico, pode desde já nos levar a questionamentos sobre os limites e possibilidades de implantação da proposta.

Quanto aos objetivos descritos na p. 5, percebe-se uma relação entre todo e partes:

Gerais:

Resgatar a indissociabilidade entre teoria e prática inerentes ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido pelo aluno de pedagogia em formação.

Específicos:

Analisar o estágio historicamente percebendo seu percurso envolvendo as novas propostas legais em vigência, refletindo sobre seus pressupostos;

Revisar as mudanças ocorridas (dentro das legislações de estágio), nos conceitos de teoria e prática e suas implicações na prática docente;

Promover mudanças no Projeto de Estágio anterior, dentro da perspectiva de que o trabalho pedagógico é um processo no qual o aluno deverá tomar parte ativa e onde teoria e prática deverão estar indissociáveis, como fruto de um pensar coletivo, onde alunos, professores e representantes da Escola Básica discutam e objetivem tais modificações.(Projeto de Estágio de Pedagogia, 2000, p. 5)

Até aqui há uma coerência entre aquilo que se pretende e a opção teórica realizada. Na metodologia do projeto, p. 6 a 9, houve uma preocupação em trabalhar com um eixo vertical, pensando na formação do aluno do primeiro ao oitavo semestre e horizontalmente pensando nas peculiaridades de cada semestre conforme estava composta a matriz curricular do curso em questão.

“Etapas de funcionamento dos Estágios:

1. No **primeiro semestre** do curso, os alunos terão contato com pelo menos cinco escolas da região, a fim de perceberem realidades escolares diversas. Os alunos que porventura já estejam atuando como professores, poderão escolher se desejam estagiar em sua própria realidade ou não. Após visitarem as escolas, trarão um relatório do que lhes chamou a atenção em cada uma delas e com qual mais se afinaram, justificando-se.

Em sala, serão discutidas suas preferências e desafios em relação à realidade a fim de refletirem sobre a prática observada.

2. No **segundo semestre**, repensadas as realidades vivenciadas no semestre anterior, os alunos elegerão a escola na qual desejam realizar a maior parte de suas atividades de estágio e então partir para a caracterização do local onde está inserida a instituição e respectivamente sua clientela. Neste ínterim, serão realizados estágios de observação em salas diversificadas da própria escola a fim de que o aluno perceba no cotidiano a problemática do seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Os professores de todas as disciplinas poderão apropriar-se das vivências em situação de estágio privilegiando-o em teorias sobre as quais estiverem tratando. Ficará a cargo do professor de Didática – Teoria e Prática, apenas a tarefa formal de corrigir fichas, recolher material. No entanto, torna-se responsabilidade coletiva dos docentes da Faculdade de Pedagogia (inclusive aqueles que não têm disciplinas com o nome de Prática) discutir em sala o retorno destes estágios com seus respectivos relatórios ao final do semestre, incentivando os alunos a pesquisarem a respeito dos autores que versam sobre os assuntos trazidos à baila em plenário durante as discussões.
3. No **terceiro semestre**, os professores da disciplina de Técnica de Pesquisa e TCC estarão iniciando os alunos no rigor da pesquisa. Para tanto, darão as primeiras orientações em relação à escrita de projeto valendo-se dos dados do semestre anterior no que se refere ao “problema” oriundo da observação do cotidiano. O problema será formulado e registrado no relatório final deste período letivo.

Durante o semestre os alunos escreverão um Projeto de Prática de Formação (com cronograma de atividades em anexo) que deverá contemplar os trabalhos de estágio sugeridos pelos diversos professores envolvidos com as disciplinas teórico-práticas do semestre. A cada semestre começando por este, o aluno acrescentará os cronogramas pertinentes a cada disciplina metodológica bem como alterações na escrita da Metodologia que se fizerem necessárias. Estes trabalhos, em sua maioria, deverão ser realizados nas escolas eleitas pelo estagiário.

Cada *professor* da disciplina *teórico-prática*, poderá se valer dos conteúdos metodológicos para marcar horários tanto na Escola Básica do UNASP quanto nas Escolas Jardim Brasil ou EMEI e Creche (Escolas Públicas Municipais) de Engenheiro Coelho, a fim de efetuar trabalhos práticos em horário de aula, planejados antecipadamente com a professora regente e direção da escola, levando o grupo de estagiários para vivenciar junto com as crianças atividades nas quais o aluno-aprendiz veja *in loco* as reações dos pequenos frente aos estímulos oferecidos pelo docente especialista da área.

Teríamos, desta forma, um momento de reflexão conjunta após a observação realizada, podendo perceber os alunos da Escola Básica que apresentam **problemas específicos** na área abordada, uma vez que cada estagiário estaria sentado junto com cada uma das crianças enquanto o professor da disciplina metodológica estivesse realizando a atividade. Ao perceber e detectar os problemas de

aprendizagem fica a cargo do docente especialista, tratar com os estagiários a respeito do assunto e promover ajuda aos alunos (com necessidades maiores ou menores) de forma criativa, sendo que este acompanhamento extra será contado como horas de estágio. Desta forma, mais uma vez se faz a conexão Universidade e Escola (comunidade).

Ao final de cada semestre a partir deste até o final do curso, os alunos entregarão junto à Coordenadoria de estágios, um relatório parcial dos trabalhos registrando e analisando as vivências daquele período (de forma escrita, com fotos ou filmagens na medida do possível).

4. No **quarto semestre** a tônica será a busca bibliográfica em torno do tema escolhido para o TCC.

Os estágios pedidos pelos professores das disciplinas, também serão realizados durante o período e as observações estarão sendo contempladas com o olhar da busca bibliográfica.

5. No **quinto semestre**, conjuntamente com o cronograma de atividades das disciplinas teórico-práticas do semestre e devidas alterações no Projeto de Prática de Formação, os alunos utilizarão as ferramentas de pesquisa de campo (aqueles que delas necessitarem) Ex.: questionário, entrevista, etc. Todo este levantamento deverá constar no relatório parcial de estágios ao final do semestre.

Seria dispensável repetir a cada semestre o uso do material teórico-prático pelos professores do elenco de disciplinas do semestre em seu conteúdo, trabalhando, assim, de forma conjunta, minorando as dissociações indesejáveis entre teoria e prática.

6. No **sexto semestre** serão analisados os dados colhidos para a pesquisa. Com o auxílio do professor de TCC, os olhares do aluno começam a ser alargados, as certezas pontuais vão se diluindo. É um momento de extrema relevância para discutir as vivências sob este possível novo olhar. Discussões sobre as questões trazidas, bem como pesquisas deverão ser encaminhadas. Enquanto isto, a construção de mundo e de homem (cosmovisão), terão a oportunidade de se construírem conjuntamente sob esta perspectiva.

7. No **sétimo semestre**, quase ao término do curso o aluno já terá em mãos as pesquisas realizadas a respeito do TCC, durante todos os semestres anteriores manteve contato com a Escola de Ensino Básico, sua clientela, suas necessidades, tendo agora a oportunidade de dar a sua contribuição à Instituição com a qual conviveu. Deverá, então montar um projeto “próprio”, no qual venha de alguma forma a contribuir com a Teoria da pesquisa realizada, operacionalizada em forma de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico ...), Escola de Pais, entre outras, instituindo a “práxis” no sentido transformador de que fala Vasquez (1977). Caso o tema de TCC inviabilize a operacionalização direta, o aluno poderá pensar junto à coordenadoria de estágios alternativas para colaborar com a instituição na qual o estágio estará se desenvolvendo.

A montagem do projeto se dará no início do semestre a fim de que o aluno consiga realizar seu trabalho durante o ano letivo, trazendo resultados ao final, podendo expô-los na própria apresentação do TCC ou no ENAIC, ou ainda em outra ocasião oportuna.

Os professores das disciplinas teórico-práticas dos dois últimos semestres, poderão dar as atividades pertinentes a suas disciplinas em relação ao estágio. No entanto, se as atividades ministradas tiverem total nexos com o TCC e o projeto daquele semestre, cada vez menos observaremos dicotomias em relação ao curso como um todo.

8. No **oitavo semestre** será uma etapa importante, porque o aluno trará as relações estabelecidas entre a Teoria e a Prática percebidas e trabalhadas durante o curso. Os relatórios de tudo o que aconteceu, falarão muito sobre as transformações ocorridas na forma de pensar do aluno (se é que haverá). Portanto, discussões em torno de tais trabalhos fazem-se oportunas. Sugere-se, então, que até o meio do semestre, os relatórios sejam entregues, a fim de que se propicie esta reflexão (professor-aluno).

A apresentação do TCC à uma banca, também iniciará o aluno no mundo acadêmico. Tal atividade será realizada ao final do semestre.

A montagem de oficinas pedagógicas que venham a ser desenvolvidas em sala de aula no Centro Universitário, pode ser um elemento valioso no que se refere a treinamento dos professores da região em reuniões de coordenação ou em ocasiões oportunas.

Todas as experiências vivenciadas, estarão contidas nos relatos de experiência trazidos pelos alunos. Além de serem temas de discussão para todas as disciplinas do semestre, servirão como fonte de conteúdo para seminários a serem realizados pelos professores do curso de Pedagogia previstos em grade curricular, onde os docentes e discentes possam se reunir em um só horário a fim de trocarem idéias acerca de assuntos trazidos à tona.

A partir destas atividades de cada semestre será proposto um manual orientador de estágios para que as informações tornem-se claras a todos os envolvidos com os estágios e lhes sirvam de referencial. Este instrumento estará sempre à disposição para ser avaliado tanto pelos discentes quanto pelos docentes.

Quinzenalmente, serão realizadas reuniões entre coordenador de estágios e representantes de cada turma para que haja troca de idéias, retornos de cada turma, facilitando a comunicação e evitando desencontros na comunicação. Estes alunos poderão perceber com maior propriedade o que pensam os colegas de outras turmas e desta forma estarão avaliando continuamente a Coordenadoria de Estágios do curso, o curso, bem como a própria forma de pensar e perceber a realidade.” (Projeto de estágio, 2000, p. 6-10)

Ao permitir que os alunos fossem escolher as escolas nas quais gostariam de estagiar, já se percebe que para atender a necessidade de muitos alunos quanto à distância, a coordenação de estágios abre precedente para uma supervisão de estágio de baixa qualidade, permitindo ao aluno uma prática isenta de significado, na melhor das hipóteses, ativista. Desta forma, a justaposição entre teoria e prática poderá instaurar-se na medida em que a teoria (por dar-se em sala de aula) fica melhor assegurada. No segundo semestre, na tentativa de impedir o precedente aberto, haverá discussão sobre a seleção da escola eleita. Porém, o fato simplesmente de refletir em sala sobre o assunto não modifica o precedente aberto. Logo após, uma contradição aparentemente insignificante: “clientela na escola”. Uma vez que se elegeu teoricamente o trabalho como articulador entre teoria e prática, parece não haver espaço para a crença de que a escola é um mercado. Seria na verdade um paradigma ainda não rompido? Ingenuidade conceitual? Outro

problema que se apresenta é a tarefa da Didática de correção de fichas e recolhimento de material, dando a impressão de que é esta sua única função. Este tipo de tarefa atribuído à Didática, soa tecnicista e burocrático, isento de significado classificado por Candau e Lelis como dicotomizador entre teoria e prática. Por outro lado, vê-se o empenho de uma construção de TCC a partir da realidade vivenciada.

O terceiro semestre demonstra a continuidade do trabalho de pesquisa vinculado às atividades de pesquisa. No entanto, outros problemas se apresentam neste semestre, quais sejam, a sugestão do deslocamento de professores e alunos até a realidade escolar para verem *in loco* a aplicação de atividades destituídos de contexto, uma vez que se processam em ambiente artificial. Aqui a prática se apresenta ativista e sob uma concepção linear de ensino e aprendizagem. A partir deste momento, o aluno poderá ter a impressão de que leu a realidade, o que pode ser um equívoco. Isto se contrapõe à categoria trabalho, a qual entende que a escola é um espaço que acaba por reproduzir o modelo social o qual despreza os condicionantes histórico-sociais que interferiram na realidade para que fosse como é. Assim, novamente aparece uma concepção dicotômica entre teoria e prática.

No quarto, quinto e sexto semestres, permanece a tentativa de alinhar a pesquisa ao estágio, o que faz com que teoria e prática se aproximem, no entanto a operacionalização desta prática na hora do estágio, do trabalho pedagógico, ficam ainda muito compartimentalizadas em semestres. Haja visto que no sexto semestre fica clara a preocupação da construção da cosmovisão, sendo que não existe um momento previsto para isto. As questões dos alunos vão surgindo e a partir disto poderão ir sendo trabalhados os aspectos relativos à visão de homem, de mundo, etc.

Para o sétimo semestre foi proposto um momento no qual o aluno traria ao local do estágio sua contribuição no intuito de transformação da realidade dentro do possível. Cada aluno teria então, a liberdade de escolher de que forma gostaria e poderia atuar sendo um agente modificador e isto pode ser considerado de muita relevância, especialmente levando-se em consideração que no quarto ano o aluno já pesquisou sobre o problema escolhido, o qual foi retirado da realidade vivenciada, ou seja, o aluno está mais preparado para trazer modificações à esta realidade. Talvez aqui se encontra um momento possibilitador no qual o aluno faz a síntese teoria / prática. Porém, mais um esbarrão com o termo clientela. O que nos faz pensar se não há por trás disto algum paradigma mercadológico.

Por fim, o oitavo semestre é um espaço para reflexão sobre tudo o que ocorreu e para checar as percepções do aluno em relação à síntese teoria / prática experimentada no semestre anterior, quando da tentativa de interferir na realidade dentro das condições possíveis.

Com reuniões mensais sobre o estágio entre os docentes do curso de Pedagogia, utilizando-se de ficha cumulativa única para todas as disciplinas e com a construção de projetos de estágio construídos pelos alunos semestralmente (este seria cumulativo) com seus respectivos relatórios (também cumulativos) ao final do período, pensava-se em conseguir um trabalho conjunto e que indissociasse teoria e prática ou buscasse a unidade dentro dos limites. Pareciam estar estabelecidas possibilidades para que o projeto alcançasse seus objetivos propostos. Porém, como se pode notar, houve momentos em que a visão de unidade entre teoria e prática pareciam querer despontar, no entanto, na operacionalização da prática, permaneceu muito mais uma conduta de dicotomia entre ambas do que de unidade. Daí pode-se inferir as contradições entre um discurso teórico esboçado no corpo teórico do projeto que anuncia teoria e prática articulados pelo trabalho pedagógico e a operacionalização disto na contramão de uma dicotomia entre teoria e prática.

Num saldo final, o Centro Universitário procura nos documentos oficiais o referencial que possa reger a operacionalização de suas ações, pois tem ainda pouco tempo de titulação, com experiência limitada, sabe que será avaliado de acordo com certas exigências do MEC e conta com as primeiras iniciativas de grupos de pesquisa, os quais vão dando aos poucos maior maturidade coletiva e o norte teórico que se quer para os cursos de graduação. O projeto de estágios não vai necessariamente na direção teórica utilizada pelas Diretrizes Curriculares (o que foge da mentalidade do Centro indo mais na direção daquilo que a coordenação dos estágios pensava na época), pois como já dito anteriormente, quando foi construído o projeto, eu me encontrava em fase de crescimento acadêmico buscando maior referencial teórico de qualidade e visão sobre a totalidade (formação de professores em seu sentido mais amplo) compromissada em operacionalizar novos conhecimentos adquiridos. Dentro de nosso conhecimento como Instituição, havia a preocupação de contribuir com o ensino público à nossa volta, no entanto, destituído de referencial teórico mais denso. O Município de Engenheiro Coelho abriu portas para parceria, recebendo de nossa parte todo o empenho e dedicação.

O projeto de estágios do curso de Pedagogia do UNASP procurou ver nas DCN's as linhas mestras (relação teoria / prática, estágio / pesquisa, interdisciplinaridade) e a partir delas

buscou ampliar as concepções de prática pedagógica expressas nos documentos oficiais por acreditar que embora houvesse elementos enriquecedores nos textos legais, faltavam elementos propostos por Freitas (1996) a partir do movimento de profissionais da educação, já construídos historicamente, com os quais eu concordava. Sem estes elementos (propostos na base comum nacional), a qualidade parecia ficar comprometida. No entanto, num primeiro momento, a leitura da base comum nacional não foi realizada tendo como pano de fundo todos os elementos condicionantes para a formação de professores como está posta hoje.

1.1.1.4. Sondagens com Professores e alunos

Para compreensão da leitura a ser feita logo a seguir, os nomes dos sujeitos participantes da pesquisa foram substituídos por letras. As letras maiúsculas se referem a professores e as minúsculas se referem aos alunos. Os códigos S1, S2, S3, S4 se referem às sondagens realizadas. A letra “D” (Documento) seguida de letras maiúsculas significa a descrição do programa de ensino do professor representado pela letra adjunta. A letra “R” seguida de letra minúscula, indica os relatórios produzidos pelo aluno cuja letra minúscula substitui seu nome.

A sondagem número um (*S1*) **foi realizada com professores da área de fundamentos, metodológica e da gestão, no segundo semestre de 2001.** A questão levantada foi o que eles entendiam por teoria e prática e explicitou as seguintes concepções:

A – “Tudo é vivência. Isto é que é a teoria, mas que na realidade, se não houver nenhuma fundamentação ou embasamento prático, através da vivência, a teoria é simplesmente perigosa”.

B – “Eu diria que teoria e prática são dois lados da mesma moeda, que seria a aprendizagem. Então, a teoria, com embasamento, ela norteia essa prática e esse embasamento”.

“E a prática é a vivência... .”

Selma - “Pra vocês, a prática precede a teoria, ou o inverso, ou andam juntas? Como é?”

A – “Se for pra questão de identificar as origens, o que ele disse, os dois lados da mesma moeda”.

C – “... do ponto de vista antropológico, a teoria é uma disciplina porque o ser humano tem primeiro um ‘insight’, porque mesmo quando ele faz alguma coisa sem pensar, ele teve um “insight” para fazer aquilo. Ninguém toma atitude se ele não sabe que sabe, mas ele tem uma teoria inculcada, um “insight”.

... A palavra abstrair é “retirar de uma realidade”. A palavra abstração pressupõe uma realidade da qual foi tirada. Se eu falo de abstração sem o concreto, nem nada, isto não é abstração. Pode ser outra coisa, mas não abstração.”

As falas acima demonstram uma concepção de unidade entre teoria e prática. No entanto, em nenhum momento foi citada a relação da Prática Pedagógica com um todo maior, a formação de professores, que por sua vez contempla uma política gerada por uma realidade social. Vale ressaltar que estes professores atuavam nas áreas de fundamentos do Curso de Pedagogia. Ainda na *S1 apresentamos as falas dos professores de Metodologia*, que representavam o “fazer pedagógico” do curso.

D – Teoria “É todo conjunto teórico que embasa uma ação.”

E – “Eu já parto do contrário. Em metodologia da Língua Portuguesa é toda uma prática que ele faz e quando ele tem dúvida ele lança mão de alguma teoria para resolver esta dúvida. No meu caso eu penso que parte duma prática e busca uma teoria que esclareça uma dúvida em decorrência que esta prática não resolve simplesmente.”

Selma - “E vocês consideram que a teoria, no caso de sua disciplina Educação Física, é diferente da teoria da Língua Portuguesa? Vocês acham coisas diferentes?”

D – “Acho que o sentido é diferente.”

F – “É sempre embasamento, não é?”

E – “Eu penso que essa teoria é fundamento para ele resolver esta dúvida, que ele está tentando aqui na prática, porque eu estou falando de língua, de linguagem. Estou falando de prática.”

Selma - “Vocês acham que um precede o outro?”

E – “Eu não vejo um preceder o outro. Eu nem vejo como uma moeda de dois lados. É um todo ali. Se ele ficar pensando somente que a prática de senso comum vai resolver o problema dele até irá a algum nível, mas se ele fizer alguma coisa mais, que isso será muito pouco. Então, eu não enxergo esta disposição como moeda de dois lados, como um todo. Eu não sei quem está do lado D ou quem está do lado E. Isto vai depender do momento da pessoa, do momento teórico, da prática, e ali ele trabalha com os dois simultaneamente. Pelo menos, é como eu tenho enxergado esta questão da teoria e prática.”

F – “Na nossa formação, mesmo filosófico-cristã, ela não está dissociada. Quando eu tenho uma ação, aí a gente faz uma reflexão, mesmo que seja inconsciente, e a reflexão vem de uma experiência anterior, né, então está muito casada. ... Então primeiro eu tenho teoria, para depois eu ter a prática. Mas no dia a dia, não é assim que as coisas funcionam.”

G – “No caso aí, a prática, eu vejo como a ação da teoria. Você de repente estudou, teve embasamento filosófico até, depois na prática você vai confrontando isso com ponderação, aquilo que você acredita.”

Selma - “Você crê que um precede o outro?”

G – “Me dá impressão que, em alguns momentos, sim.”

“Em quais momentos?”

G – “Mas é que a teoria precederia a prática, mas não em questão de importância.... Mas na questão de que, num momento, uma acaba. A prática nasce da teoria e a teoria descende da prática.”

F – “Hoje a história é desta maneira, na área de humanas. Primeiro, ele vai à ação e a partir de reações da ação, ele vai criar...”

E – “Exatamente, conforme a realidade, o contexto, o momento. Então, neste momento, a teoria está sendo mais necessária que a prática. Ele vai lançar mão dessa busca teórica. Mas em um determinado momento, a prática dele pode resolver, se ele lançar mão da teoria. Então, quem precede é a prática, que está aí. Mas eu não vejo como uma divisão. Eu falei que não vejo como uma moeda de dois lados. É um todo indivisível.”

H – “Eu acho que caminha junto, sim. Não tem uma coisa dissociada da outra. Agora, é muito mais complicado fazer, tipo assim, na prática você ser consciente e colocar a teoria ali junto, fazendo o que é correto.”

E – “Mas a teoria dentro da graduação, tanto em Letras como em Pedagogia, esse pessoal também poderia aproximar essa questão de que a prática, em determinados momentos, ela pode ajudar muito mais que a teoria e, esperar que lá na frente, o estágio resolva a questão da prática. Quer dizer, a teoria poderia ser dada de uma outra forma, partindo até de momentos práticos contextualizada.”

I – “O problema é o seguinte: Da maneira que a gente ensina realmente, que a prática e a teoria devem andar juntos, mas na hora de processar o estágio, os alunos que foram lá para dar o estágio, muitos voltaram pedindo ao professor, que eu tenho, qual é o conteúdo que eu posso dar, qual é o conteúdo que eu posso trabalhar? Então, num momento desses, eu vejo que a teoria precede a prática e os alunos ainda não estão preparados para este tipo de mudança.”

“Tem mais problema aí. O conteúdo que é dado no 1º e 2º graus é muito grande.”

F – “Quem determina são os grandes vestibulares”.

E – “O I falou no sentido de: precisa mudar esta base. Mas esta base é nós que estamos formando. Então, vamos esperar daqui a 10 anos? Nós precisamos mudar a base aqui! Porque as que estão lá, dificilmente vão querer modificar. São poucas professoras de 1ª a 4ª série, de 5ª a 8ª série, que querem alguma mudança realmente. Essas que estão conosco, essas meninas, esses rapazes aqui, nós precisamos daqui a 10 anos, essa diferença vai aparecer.”

Aparentemente, nas falas expostas neste quadro, não se consegue perceber indissociação entre teoria e prática. Os professores percebem a prática pedagógica permeada de teoria e prática. Vê-se que alguns diferem no que se refere aos termos como sendo dois lados de uma mesma moeda. No entanto, com a argumentação aprofundada de “E”, a divergência pareceu silenciar. Em nenhum momento se nota justaposição entre os termos ou mesmo a valorização de um em detrimento de outro, mas alguns denunciam a dificuldade para se colocar a teoria unida à prática. Estes docentes apresentam a falta de consciência de aproximar a teoria da prática, o estágio descontextualizado e os problemas da base escolar como limitações para a indissociação entre teoria e prática. Por fim, no episódio *S1 apresentamos as falas do grupo da gestão escolar*.

J – “É o arcabouço necessário que vai dar sustentação ao aluno para ter os pré-requisitos necessários que vão levá-lo agora à questão da ação. E essa ação é justamente esta prática que você sugeriu, né? Então, a teoria e prática vão formar, em princípio, aquele toque que nós chamamos na filosofia de toque praxiológico, que é a união das duas coisas. Porque eu não posso falar em teoria, negando a prática ou só, e a prática negando a teoria.”

K – “Eu já vejo a teoria como fundamento básico para que aconteça a prática depois. Não há condições de fazer uma prática sem haver uma teoria. Portanto, eu acho que as duas são indissolúveis. Para que você pratique a teoria, você tem que se utilizar da prática. Para que você exerça a prática, você precisa ter uma teoria à priori.”

Selma - “Então, professor, na sua concepção, deixe eu ver se entendi bem. Você acha que um antecede o outro?”

K – “Eu acho que a teoria antecede a prática pelo menos parcialmente. E que a prática só se torna real se houver uma teoria que a embase, um background anterior.”

L – “Creio que por trás de uma prática, sempre há uma teoria. Às vezes nós nem sabemos com que teoria estamos trabalhando na realidade. Mas, sempre há uma fundamentação teórica por trás alicerçando qualquer tipo de prática.”

M – “Bom, já falaram aqui quase tudo que eu tinha pensado também, mas eu vejo assim: A teoria dentro de uma linha histórica. Coisas que já foram ensaiadas e é por erros e acertos que você vai se aperfeiçoando. Então, é lógico que quando você quer colocar uma nova teoria em prática, você tem uma parte histórica toda para trás. ... A teoria é o alicerce que vai mostrar para onde você vai, aonde você quer chegar, que outra pessoa pensou assim, foi chegar em tal lugar. O que deu certo e o que não deu certo.”

Selma - “Existe um consenso entre vocês de que a teoria precede a prática?”

M – “Não necessariamente! Não necessariamente! Numa nova visão que estamos tendo na Educação hoje, que deve haver teoria e prática, teoria e prática concomitantemente, isso acho que é o caminho ideal mesmo. Porque você tem a teoria, mas já vendo na prática se funciona ou não, se dá certo ou não, já criticando. Formando uma visão crítica.”

K – “Eu acho que elas devem ser concomitantes, paralelas, de tal forma que você vai fortalecendo a prática através da teoria .”

J – “È como a professora disse, mas não necessariamente que uma precede a outra, mas as duas estão entre, de tal forma entrelaçadas, que você é como se fosse aqui uma aliança. Você não sabe onde começa e onde termina a outra.”

M – “Bom, eu apenas penso que a prática sem teoria é meio um achismo.... É lógico que você pode, em cima da prática, criar novas teorias. Né? Mas, sem jogar fora o que tem para trás.”

Nesse grupo de discussão percebe-se pela primeira vez um de seus componentes citar a questão da práxis. Vale lembrar que houve um impasse relativo à unidade entre teoria e prática e a justaposição das duas “K” e “L” demonstrou a crença de que a teoria precede a prática, sendo que o primeiro explicita que antes da teoria não há precursor e o segundo entende que a teoria pode ocorrer de modo inconsciente embasando uma ação. Após a argumentação inclusive de cunho histórico de “M”, “K” e “L” silenciaram.

Tem início, agora, a **S2 realizada com alunos do segundo ano do período noturno no segundo semestre de 2002**, cuja questão era: “O que vocês entendem por teoria e prática?”

m – “Eu acho que a teoria seria o abstrato e a prática o concreto é conforme eu entendo.”

h – “O aluno vai na prática, é um pouco diferente, diferente da teoria.”

Selma - “E qual é essa diferença que você vê exatamente entre teoria e prática?”

h – “Eu não dou aula, não cursei. Mas minhas colegas dizem que na prática, dando aula, é bem diferente.”

i – “Eu acho que, assim, teoria é o conhecimento em si e a prática é a experiência, se vai dar certo ou não.”

Selma - “E o que vocês acham que vem primeiro, teoria ou prática? (Respostas divididas concomitantes) Por que você acha que a teoria vem primeiro?”

j – “Pelo seguinte, teoria você tem que aplicar, tá? Sem ela não tem condições de você ser bem sucedido em alguma coisa sem a teoria. Mas eu tenho que adaptá-la ao meu dia a dia.”

Selma - “Alguém falou prática que vem antes? Quem falou foi você? Por que você falou que a prática vem antes?”

i – “Muitas vezes a gente está fazendo alguma coisa, está na experiência, no dia a dia, só que não tem conhecimento por trás daquilo ali.”

k – “...Pra você chegar a uma sala de aula, você tem que ter o conhecimento primeiro pra depois colocar em prática. Não você colocar em prática uma coisa que você não tem conhecimento.”

l – “Eu acho que tem que ser as duas juntas; tem a teórica e depois a prática ao mesmo tempo. Você vai aprendendo e já vai colocando. Porque vai dando uma certa dúvida na gente que não tem experiência.”

O pensamento dos alunos desta série diverge. Temos o pensamento dissociativo (teoria e prática isoladas, pensamento separado da ação) no pensamento de “h”, associativo no pensamento de “j”, “i” e “k”, e por fim o pensamento de que teoria e prática são uma unidade, como expressa “l”. Numa mesma turma, as três concepções aparecem e vale notar que aparecem carregadas de senso comum. Vale lembrar que no ano de 2002, os alunos já haviam feito seus projetos de estágio (nos moldes acadêmicos) como um trabalho solicitado no curso. Neste projeto o aluno deveria ter realizado uma pesquisa bibliográfica a fim de se inteirar sobre o assunto e ampliar seus conhecimentos acerca de teoria e prática. Tal trabalho, foi corrigido e devolvido ao aluno para que o melhorasse, na medida em que o conteúdo se mostrasse insuficiente ou superficial. Ou seja, a pesquisa realizada não deu conta de modificar alguns paradigmas carregados do pensamento coloquial. Daí já se pode perceber que se um grupo diferencia a teoria da prática e acha que o exercício do magistério é a única prática válida, provavelmente sua postura frente à teoria e as propostas para o estágio serão muito semelhantes àquilo que ele pensa.

Pode-se já vislumbrar as possibilidades e limites destes interferentes na implementação do projeto, no que concerne ao aluno.

Ainda na *S2*, **apresentamos as falas da turma do segundo ano diurno sobre teoria e prática.**

a – Bom, para mim, teoria é tudo que tá no papel e todos os métodos pra gente quando chegar na prática a gente poder utilizá-los da forma mais consciente, que a gente possa tá sempre aprimorando assim...”

b – “... teoria como um manual para você se basear, para depois você saber como fazer. E a prática seria assim a ação. E a teoria é você aprender como você tem que fazer. Depois que você sabe o que tem que fazer aí a prática você faz.”

Selma - “Você quer dizer com isso que a teoria vem antes da prática?”

b – “humm, humm!”

c – “A teoria seria o fundamento, como se também fosse uma aula. Você tem que seguir uma receita, que é o fundamento de tudo, né? E também acredito que ela vem antes da prática. Porque para você praticar alguma coisa, você tem que saber primeiro os fundamentos dela. Né, e a prática é ação. ... Mostrar, né, que aquela atividade tem fundamento.”

e – “Eu acho que a teoria e a prática deveriam ser juntas. Uma é o complemento da outra. Então eu acho que tinha que ser tudo junto quanto tá aprendendo aquilo você vai para a prática junto e vai aplicando as duas coisas juntas.”

f – “A teoria, assim, a teoria em alguns aspectos é muito falha, então a prática ela já ... não funciona mais. Então a teoria devia ser bem mais explicativa e na prática bem mais simplificada porque quando você faz uma coisa na teoria, chega na prática não tem nada a ver. Muda. Então... eu acho um pouco diferente na teoria e prática. Não andam juntas!”

g – “Acho que andam juntas. Acho que “b” está certa em partes, porque a teoria pode vir primeiro que a prática, mas às vezes, através da prática, a gente pode montar uma teoria. Aí, vai aperfeiçoando a prática ou se não a prática aperfeiçoada lança mão da teoria. Em alguns casos eu tenho que ter a teoria para poder partir para a prática.”

f – “Às vezes, a teoria na prática não funciona.”

b – “Às vezes, as professoras explicam lá na sala de aula que existem estes e estes tipos de alunos, e acontecem essas situações. Mas só lá na, no estágio que é a prática mesmo, que você consegue ver.”

Conforme se vê, para “a” e “b”, teoria é algo de papel, “manual”, com regras a serem seguidas. Talvez seja esta a idéia sobre educação contidas no subsolo desse discurso. Para “b”, “c” e “f” a associação de teoria e prática tem sentido de justaposição, mostrando que uma é mais importante e precede a outra. Para “e” as duas “deveriam ser juntas” (visão de unidade) mas acredita que elas são complementares (visão associativa). No entanto, entende a teoria passível de aplicação juntamente com a prática. Somente “g” admite que por questões circunstanciais, teoria ou prática podem vir primeiro, mas que ambas andam juntas. Tanto no episódio anterior

quanto neste, os alunos se reservaram a conceitos de teoria e prática direcionada ao campo pedagógico de um modo geral. Na seqüência apresentamos a *S3 realizada com as mesmas turmas no primeiro semestre de 2003. Sendo que o bloco a seguir se refere ao grupo diurno.*

e – “Bom, teoria é a base que nós estamos recebendo aqui através de textos, experiências, essas coisas. Nós estamos aprendendo mais assim... em textos, essas coisas e a prática a gente pode ver nos estágios aqui, a gente tem mais a realidade assim e às vezes a gente vê que é meio diferente a teoria que a gente aprende e a prática a gente fica meio perdida. Nossa, mas como eu vou transformar toda essa em prática, como eu vou passar tudo isso? A gente tem dificuldade.”

Selma - “Você acha que a teoria vem antes da prática?”

e – “Eu acho, porque tem que ter uma base para a gente. Não que a gente chegue como uma tábua rasa. Mas a gente chega sem saber muita coisa, então a gente tem que ter uma teoria, mas ao mesmo tempo já ir vendo a prática.”

Selma - “Pera aí, então é ao mesmo tempo ou é antes?”

e – “Primeiro você aprende uma coisa na teoria, aprendeu, serviu, né? Agora você vai lá para você aprender realmente.”

n – “A teoria, ela, ela vem primeiro. Mas a prática enriquece muito a teoria. Na prática você acaba aprendendo coisas que você só ouvindo, você não aprenderia.”

b – “Eu acho que já começou logo com a prática. Porque como que, por exemplo, eu quero estudar sobre um negócio. Eu não posso escrever uma teoria se eu não tenho base para o que eu estou escrevendo. Eu acho que desde o início, teve-se a prática. E com a prática e os resultados, as conseqüências, foi-se criando a teoria.”

a – “Eu já creio que elas andam juntas. Teoria e prática andam juntas.”

n – “Elas andam juntas assim como eu falei mas a prática enriquece mais a teoria do que a teoria a prática.”

e – “Foi isso que eu falei. Primeiro tem que ter a teoria. Você vê aquilo depois você vê na prática como que ta sendo aplicado. Mas tem que ser os dois juntos.”

b – “Só que se você ta vendo aquilo, aquilo já é prática, entendeu? Prática veio antes de você querer a teoria, né? Se você ta vendo aquilo, eu quero aprender isso, mas aquilo ali já é a prática. Então a prática veio antes.”

t – “Professora, Vasquez diz o seguinte, que a teoria tem que partir da prática, é elaborada em função da prática e sua validade é verificada pela própria prática. Então eu acho que é tudo isso que nós temos dito aqui.”

Neste bloco, “e” acha que a teoria precede a prática, inclusive em importância: “tem que ter uma base para a gente”. Concordando com “e”, está “n” e ambos diferem superficialmente de “b”. No entanto, os três podem ser considerados numa perspectiva associativa por considerarem que teoria ou prática se justapõem. Pode-se notar que “n” quer concordar com “a” no sentido de achar que teoria e prática andam juntas, mas acaba por dizer que a “prática enriquece mais a teoria”. O aluno “e” também cai em certa contradição quando prioriza a teoria mas diz que as duas têm que andar juntas. O aluno “t” cita Vasquez para endossar o que os outros disseram, demonstrando uma leitura descontextualizada do autor.

Logo abaixo, descrevemos a **S3 com os alunos do noturno em 2003.**

p – “Teoria seria o estudo, seria como eu vou aplicar, como conhecer os métodos. E a prática, eu vou colocar em prática aquilo que eu aprendi.”

u – “Elas são indissociáveis! Tem que ser trabalhada a teoria e a prática juntos, têm que andar juntos. Você tem que aprender como fazer, você vai não só comprovar tudo que você aprendeu mas vai fazer novas descobertas, ter novos conceitos.”

l – “Ah, eu também acho que essa prática, tem que ser constante. Não ser... eu faço uma vez por semana. Tem que ser constante. Sempre tem que estar fazendo essa prática se não, fica uma coisa...”

Temos no grupo noturno o aluno “p” que não elucida através da fala sua real crença. Não parece trabalhar com a idéia de unidade e sim de dissociação, onde a teoria fica como um manual no campo do pensamento e a prática é o fazer em si. Ao emitir sua opinião, “u” percebe que teoria e prática devem andar juntos e defende a idéia de unidade mostrando que a teoria pode se adiantar à prática e esta última pode servir-lhe como fundamento para a reflexão. Novamente temos numa só turma, com tão poucos depoimentos, diversidade de pensamento em termos de concepções acerca do assunto em pauta.

Por fim, apresentamos a **S4 realizada junto aos professores de Docência, no primeiro semestre de 2003.**

G – “Embora haja uma separação entre teoria e prática, porque toda a prática origina-se em uma teoria e toda teoria origina uma prática.”

N – “...Toda a prática ela tem uma teoria em que se subjaz, seja essa teoria, como diria nosso Paulo Freire, ingênua ou crítica. ... Eu acredito que existem teorias que estão claras pras pessoas que desenvolvem determinadas práticas, mas existem práticas que embora com teorias que lhes explique, que possa justificá-las, não são, digamos assim, não são apropriadas pelas pessoas que as estão praticando. Então, o curso de formação de professores ainda tem essa responsabilidade, historicamente: a formação de professores, principalmente nas licenciaturas, elas tem sido marcadas por essa dicotomia: teoria e prática num momento de teoria longo, e depois num outro momento de prática ao final chamado estágio, né? ... porque quando a prática é descritor da linguagem, ela precisa estar carregada de significado, e ao mesmo plano a prática também está carregada de significado. ... Os professores querem prática. Então se criou uma espécie de “ideologia da prática”.... Se nós podemos ver alguém fazendo, nós não damos conta de pensar em se fazer. Parece que há necessidade desse modelo para que eu possa pensar sobre, e aí a capacidade de abstração, que deveria ser característica do adulto, ela fica comprometida.... Refazer não é criar.

...Não existe prática destituída de teoria, só que infelizmente, na maioria das vezes a teoria ela é discursada de forma inconsciente, e eu acho que o papel da formação pode ser esse. Tentar eliminar, como diz Paulo Freire, o mais possível a prática

com essa teoria, e tentar reaver o melhor possível dessa teoria em função das necessidades do cotidiano.”

G – “... É até uma maneira de nós mostrarmos que aquela teoria que nós defendemos é funcional, ela tem resultados positivos, nós vemos nos alunos que estão sendo conduzidos, de acordo com nossa teoria.”

N – “Nós mantemos essa perspectiva que a prática é local de aplicar a teoria. Prática não é o local de aplicação da teoria, prática é o espaço onde você usar esse conhecimento pra refletir sobre essa realidade, intervir nela e buscar transformações e soluções que possam realmente trabalhar na melhor qualidade desse espaço.”

F – “E como nosso aluno prático, ele não é reflexivo, então ele faz daquilo uma rotina, ele já é incapaz de: “mas a professora tinha dito isso... mas eu quando estou aqui... Isso não tem funcionado, não...”

...Na mente dele (aluno noturno) ele acha que tem 20 anos de prática. Ele não tem nada para acrescentar, isso no inconsciente dele.”

N – “Tem uma outra coisa também por exemplo, no estágio de educação, o que acontece, os alunos não vão com a nossa companhia, eles vão sós. Diferente do caso da medicina que na hora que surge a dúvida no aluno, ele pergunta pro professor e ele responde.”

G – “Pois é, aí que está o desafio, que tipo de reflexão ele vai fazer?”

O – “É por isso que eu acho interessante o sistema de estágio durante todo o curso, só que eu acho que deveria haver um semestre pelo menos, algum convênio, onde a gente não tivesse aulas aqui, só nas escolas...”

Nesse episódio, os professores demonstraram unanimidade naquilo que “N” explicitou. Talvez para alguns, ouvir que a prática não é a “aplicação da teoria” fosse algo novo. Talvez não tivessem parado, ainda, para refletir a respeito. Seja como for, o pensamento deste professor se afigura mais em que teoria e prática são uma unidade e que os cursos de Pedagogia num geral, têm deixado muito a desejar no que se refere aos estágios e a forma de concretizar a união entre a idealização de projetos na área e sua implantação. Ainda referendando o pensamento de “N”, percebe-se que o docente faz uso de um teórico para expor seus pontos de vista, o que quase não se percebe em outros episódios. Abria-se neste momento, a possibilidade de talvez estudarmos melhor as concepções de teoria e prática num grupo de estudos para refletir sobre crenças e posturas apresentadas pelos interlocutores participantes do estágio.

As sondagens realizadas geraram certa curiosidade de minha parte e levaram-me a procurar material escrito destes mesmos sujeitos da pesquisa a fim de perceber se as concepções de teoria e prática num outro momento que não o da entrevista mostravam-se coerentes com as idéias expostas no momento das sondagens. Ou seja, quando livres para compor seus programas de ensino, os docentes levariam em conta os aspectos da prática? Como estaria estruturada a teoria conforme o programa? E os relatórios dos alunos, conteriam os aspectos da prática?

Apresentamos abaixo os programas de curso de professores seguidos dos relatórios dos alunos.

1.1.1.5. Programas de Curso dos professores

Abaixo segue a apresentação dos *programas de curso dos Professores referentes às disciplinas do segundo semestre de 2001*, apenas das turmas que estavam vivenciando a matriz curricular em questão, e portanto o projeto de estágios. As demais turmas estavam cursando a grade curricular do especialista. Para tal coleta, selecionamos o ementário da disciplina, os objetivos, a metodologia e a avaliação, por acreditarmos que estes elementos seriam relevantes para a percepção da proposta do docente. Foram selecionados os anos de 2001 e 2003, por serem os períodos em que se realizaram as Sondagens. Portanto, para efeito de verificação, escolhemos a ambos.

1º ano

F – (objetivos do programa) “oferecer subsídios, conceituais e informativos, análise reflexiva e visão crítica” (sobre sociologia da educação)

(metodologia) “aulas expositivas, leitura e discussão de textos, discussão de filmes, apresentação por parte dos alunos de temas”

(avaliação) “presença, participação, síntese de leituras, provas, trabalho final”.

A – (objetivos do programa) “conscientizar os alunos, conduzir o estudante a uma visão holística de homem e educação, Incentivar o estudante a analisar cada aspecto da educação, possibilitar um exame comparativo entre as diferentes filosofias da educação, fornecer elementos para uma análise crítica da situação atual da educação.” (filosofia da educação)

(metodologia) “aulas expositivas, seminários, aprendizagem cooperativa e debates e discussões em grupo”.

(avaliação) “provas, participação ativa, frequência, atividades coletivas e individuais, relatórios de leitura, anotações em sala de aula”.

Q – (objetivos) “contribuir com conhecimentos metodológicos, promover a vivência da realidade educacional, visando despertar o interesse do aluno para temas a serem desenvolvidos no trabalho final do curso, oferecer um conhecimento de pesquisa qualitativa, visando uma decisão em relação a forma de pesquisa... do TCC”

(metodologia) “trabalhos em grande grupo: exposição, aprendizagem cooperativa, estudo dirigido, leituras e apreciação, aulas ministradas com ajuda de materiais audiovisuais”

(avaliação) “qualidade de desempenho nas tarefas, trabalhos escritos e orais”.

C – (objetivos) “Conhecer controvérsias intelectuais e existenciais ...acerca da vida e obras de Jesus Cristo, identificar de maneira histórico-científica o contexto e

ambiente cultural... de Jesus Cristo, conhecer a geografia palestina do I século, inteirar-se das evidências arqueológicas...” (Hist. da Educação Judaico-cristã)

(metodologia) “power point, lousa, retro-projetor, vídeo, foto”

(avaliação) “testes, exercícios da apostila, elaboração de pesquisas, seminários, debates, museu arqueológico”

H – (objetivos) “discutir o processo de leitura, identificar intertextualidade, desenvolver a prática da leitura e produção de textos, elaborar resenha crítica, identificar situações específicas de uso da língua, criar roteiro para dramatização” (Leitura e Produção de Textos)

(metodologia) “aulas expositivas dialogadas, painel aberto, produção escrita, pesquisa, comparação de texto, relatório semanal de leitura, seminários, pesquisas e filmes”.

(avaliação) “Participação e interesse, frequência, debates e seminários, produção de textos”

J – “Resgatar e discutir bases históricas e epistemológicas da Didática, contextualizar a figura do educador com a ação político-transformadora, entender o contexto e influência da Escola Nova no Brasil, Promover o confronto da pedagogia tradicional com a pedagogia construtivista, possibilitar a familiarização do futuro educador com a construção do planejamento escolar., justificar o papel do livro didático, analisar a avaliação escolar, simular situações do dia a dia do educador, construir planos de aula, interpretar a importância e contextualização de obras de foro pedagógico para o magistério.”. (Didática)

(Metodologia) “Leituras de texto, aulas expositivas, discussões, seminários, resenhas, **estágio**” (grifo nosso).

(Avaliação) “participação, apresentações de seminário, resenhas, confecção de material pertinente à prática pedagógica, **relatório de estágio**” (grifo nosso).

L – (objetivos) “Estabelecer bases científicas, conceituais e teóricas para as praxes pedagógicas no ambiente escolar, identificar as diferentes variáveis psicológicas que interferem nas ações docentes e discentes (ensino / aprendizagem)” – (Psicologia da Educação I)

(Metodologia) “Aulas expositivas, mini-seminários, pesquisas, leituras, relatórios, debates e síntese de aula”

(Avaliação) “Constante, paralela, através de pequenos trabalhos, avaliações reflexivas, seminário, pasta com o material de classe e complementos, leitura semanal, assiduidade, participação, ficha sobre o desenvolvimento da criança.”

2º ano

J – (Objetivos) “Identificar a necessidade cotidiana da ética e da competência na totalidade da organização escolar, acentuar a gestão participativa, interessar-se pela leitura do ponto de vista pedagógico-legal, caracterizar como se constrói a eficiência e eficácia na escola, definir competências e habilidades desejáveis do gestor..., discriminar a interdisciplinaridade, os saberes da docência e identidade do prof., pontuar a qualidade na educação do ponto de vista real e possível, participar dos debates envolvendo a formação dos educadores e articulação dos eixos escolares”. (TOE – Adm.)

(Metodologia) “leituras de texto, resumo do livro indicado, aulas expositivas, discussões, seminários e debates, resenhas”

(Avaliação) “participação, seminários, resenhas, avaliações dissertativas, resumo”.

M – (Objetivos) “Formar um gestor escolar, capaz de atuar na escola de forma integrada, aprofundar conhecimentos sobre Orientação Educacional e

relacionamento interpessoal, desenvolver capacidade de adaptação, flexibilidade, pensamento e atitude crítica” (TOE – OE)

(Metodologia) “Exposição oral e dialogada, discussão sobre leituras, pequeno e grande grupo, ensino cooperativo, projetos e seminários, estudo dirigido, leituras, resumos, mapas, ensaio escrito”.

(Avaliação) “Contínua, trabalhos escritos, trabalhos orais, provas escritas e argüição oral” – (avaliação por objetivos que depois é transformada em nota).

A – (Objetivos) “Possibilitar ao aluno ter elementos para construir sua própria filosofia da educação, análise dos diferentes constituintes de uma filosofia da educação, auxiliar os estudantes a buscarem novas soluções para os problemas educacionais de um ponto de vista cristão”. (Filosofia da Educação Cristã)

(Metodologia) “Aulas expositivas, debates, discussões de grupo, seminários e questionários, aprendizagem cooperativa, leituras, estudos dirigidos”

(Avaliação) “Provas e testes, participação ativa, frequência e pontualidade, aprendizagem cooperativa, anotações em classe, análise das contribuições pessoais, relatórios”

Q – (Objetivos) “Elaboração de instrumento de pesquisa de campo, realizar uma pesquisa de campo, efetuar um levantamento bibliográfico, construir uma monografia” (TCC II)

(Metodologia) “Aulas expositivas, estudo de texto, resolução de exercícios”

(Avaliação) “Levantamento bibliográfico, elaboração de instrumentos de pesquisa, aplicação de instrumentos de pesquisa, dossiê dos materiais coletados”

P – (Objetivos) “Relacionar aspectos que devem ser desenvolvidos na formação do professor..., identificar competências de que os professores necessitam para exercer seu ofício, considerar a formação de professores necessariamente, evolutiva, levando em conta as aquisições de pesquisa..., conhecer a organização do trabalho pedagógico em ciclos de aprendizagem plurianuais..., utilizar o campo dos estudos culturais como ferramenta teórica para repensar a docência atual, atualizar e se aperfeiçoar como educador, administrar um conjunto de relações interpessoais marcadas por conteúdos afetivos os mais diversos, ..., perceber a nova cultura profissional do professor delineando o campo de sua atuação, perceber a escola como um dos três ambientes para o ensino de valores..., relacionar a ação docente com os pressupostos teóricos adotados, introduzir novos conhecimentos, novas informações e novas formas de atividade para ampliar o processo de aprendizagem humano, conhecer as teorias de aprendizagem, compreender e realizar trabalho de projeto, analisar e apresentar projetos educacionais já executados, repensar o processo e a reorganização das estruturas, culturas e paradigmas existentes, aprender e interpretar e avaliar o computador não só como meio, mas como objeto de conhecimento, atuar como agente facilitador no processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, identificar os fatores que afetam as escolas em todo o mundo..., praticar a pesquisa quando professores da educação básica” (Tendências da Ed. Contemporânea)

*(Metodologia) “Dinâmica de grupo, apresentação... dos trabalhos, leitura de texto, produção de texto, exposição dialogada, apresentação de palestras, documentários e temas de vídeos, **estágios em escolas do Ensino Básico** (grifo nosso), pesquisa, leitura de livro...”*

(Avaliação) “trabalhos escritos, relatórios, regências de aulas, planos e recursos elaborados, produção de textos, pesquisa, participação”.

Passando em revista todas as disciplinas, oferecidas neste semestre nas turmas citadas, percebe-se que as propostas têm cunho teórico, metodologia que leva o aluno a dissertar, investigar e expor aquilo que estudou, através de seminários, leituras, pesquisas, etc. No entanto, só se vê proposta de estágio na disciplina de Didática na metodologia proposta e na avaliação. Desta maneira, os alunos do primeiro ano do curso, já iniciam suas atividades junto ao cotidiano escolar. No segundo ano, ocorre algo interessante na disciplina de Tendências da Educação Contemporânea. Os estágios são citados na metodologia e não explicitados na avaliação. Lembramos ao leitor que a cada semestre eram designadas disciplinas de docência e gestão, as quais ficavam incumbidas da tarefa de estágios em função de terem em sua carga horária, aulas presenciais e não presenciais.¹⁴ No entanto, ao passar em revista as propostas, a atividade de estágio não estava explícita nos objetivos, metodologia e nem na avaliação. Estaria aí uma limitação no momento de implantação do projeto de estágios? Seria um esquecimento dos docentes quanto à atividade?

Na seqüência, estão os programas de curso do *primeiro semestre de 2003*.

2º ano

F – (Objetivos) “Apresentar as principais bases conceituais ..., entender que os movimentos sociais devem ser compreendidos como um fenômeno inerente aos processos de mudança, relacionar a educação com as questões comunitárias...” (Mov. Sociais e gestão)

(Metodologia) “Leitura, aula expositiva, discussão, apresentação de filmes – documentários e seminários, participação em projetos comunitários...”

(Avaliação) “Continuada..., questões sobre os textos lidos, avaliações formais, relatórios dos filmes assistidos, relatórios das atividades de extensão, auto-avaliação, apresentação das conclusões dos trabalhos feitos, apresentação de seminário”.

N – (Objetivos) “Ampliar a compreensão dos processos envolvidos na relação ensino-aprendizagem, discutir e analisar os diferentes conceitos de inteligência..., contribuir para a criação de novas práticas e posturas pedagógicas... para uma melhor qualidade no processo ensino-aprendizagem” (Psic. da Educação II)

(Metodologia) “Aula expositiva, dinâmica de grupo, seminário, síntese individual, debates, estudo de grupo com apresentação de síntese coletiva, mini-seminário... com apresentação de análise propositiva para situações cotidianas”

(Avaliação) “...caráter formativo, não se atendo a trabalhos de culminância... através das atividades propostas e contribuição dos alunos”.

¹⁴ A princípio achamos que as aulas presenciais e não presenciais poderiam solucionar a dicotomia entre teoria e prática. Aos poucos, percebemos a falácia desta proposta, até porque a ausência da disciplina Prática de Ensino tornou o setor de estágios um departamento isolado da sala de aula de graduação, bem como um espaço burocratizado, à revelia daquilo que gostaríamos que fosse e a despeito de continuarmos lutando para transformá-lo em possibilitador de unidade entre teoria e prática. Particularmente nunca vi com muito bons olhos as aulas divididas em presenciais e não presenciais, no entanto, a matriz curricular já estava fechada quando cheguei na Instituição em 2000.

K, O, S, R – (Objetivos) “Identificar as atribuições de um profissional da gestão educacional, discernir o papel do gestor, articulando a História da Orientação Educacional com as leis vigentes, conhecer o ambiente em que vai interagir, estabelecer o perfil de supervisor educacional..., discutir o processo e procedimento da OE contemporânea..., analisar a atuação do supervisor educacional na formação continuada de professores..., refletir sobre a importância da integração no processo de organização da gestão do trabalho escolar” (TOE – adm., superv. e orientação)

(Metodologia) “aulas... precedidas da indicação da leitura obrigatória com roteiro de estudo dirigido, aulas expositivas dialogadas, estudos dirigidos, dinâmicas conforme o conteúdo, atividades práticas extracurriculares”

(Avaliação) “Os alunos deverão participar das atividades grupais e individuais descritas.

Os alunos serão avaliados a partir de provas representando 60% da nota do bimestre. Farão trabalhos individuais e em grupos, apresentarão seminários ... 40% da média...”

P – (Objetivos) “Relatar os momentos históricos e desafios atuais do EJA, conhecer documento elaborado em 1994...; descobrir os conhecimentos de leitura, escrita e cálculo que os educandos já possuem...; discutir sobre as expectativas, conquistas, atitudes e valores dos jovens e adulto em relação à escola; descobrir novas perspectivas para a reflexão crítica sobre o papel da escola e práticas pedagógicas...; favorecer, intencionalmente, situações reais de comunicação que estimulem o desenvolvimento da oralidade...; conhecer as características dos jovens e adultos que não sabem ler e escrever; conduzir o educando a compreensão do funcionamento de nosso sistema de escrita, selecionando conteúdo e dimensionando estratégias ... para promover este domínio; propor indicações para a seqüência das etapas da alfabetização...; oferecer textos significativos ajudando a compreender que a escrita de um texto é um processo; auxiliar os alunos a construírem os vínculos entre as noções informais intuitivas e a linguagem abstrata simbólica da matemática...; desenvolver nos educandos, através de Estudos da Sociedade e da Natureza, valores conhecimentos e habilidades que o ajudem a compreender criticamente a realidade; estabelecer antecipadamente um plano organizado e formalizado de ensino...”

(Metodologia) “Exposição dialogada, leitura extra-classe, leitura de texto, simulação de atividades que desenvolvam a linguagem oral, pesquisa, painel integrado, debate sobre as dúvidas”

*(Avaliação) “Trabalhos escritos, relatórios e fichas, **regência de aulas** (grifo nosso), planos e recursos elaborados, produção de textos, pesquisa, participação”*

J – (Objetivos) “Conhecer a importância da elaboração do projeto de pesquisa; desenvolver capacidade criativa em pesquisas...; discernir o processo evolutivo do conhecimento e do método científico; adotar e manter um padrão em se tratando de normalização ao realizar um trabalho científico;”

(Metodologia) “Aula expositiva, trabalhos dirigidos..., estudo de texto”

(Avaliação) “Participação dos alunos”

G – (Objetivos) “Familiarizar o aluno com fatores históricos, culturais e religiosos... para o surgimento do cristianismo; perceber como se deu o crescimento e o desenvolvimento do cristianismo; extrair ensinamentos da Igreja Cristã...;” (Fundamentos do cristianismo I)

(Metodologia) “leituras, estudo dirigido, resenhas, pesquisa, memória, aprendizagem cooperativa, exposição oral dialogada, seminário, painel aberto, discussão, grupo de avaliação”

(Avaliação) “*Contínua, sendo julgada a qualidade das tarefas, relatórios ou síntese de leitura, participação nos grupos de aprendizagem cooperativa, seminários e participações individuais*”

C – (Objetivos) “*Identificar os valores sócio-morais; reconhecer a importância de se efetuar a conscientização do indivíduo até os 10 – 12 anos; ter uma visão mais ampla do que é a compreensão humana.*” (Antropologia da Educação)

(Metodologia) “*Aulas teóricas, expositivas, debates, exercícios reflexivos dirigidos, pesquisa em grupo*”

(Avaliação) “*Testes mensais, leitura e participação*”

3º ano

E – (Objetivos) “*Analisar as qualidades do educador...; identificar a situação do uso da Língua Portuguesa dentro do currículo de ensino brasileiro; diferenciar e utilizar os recursos didáticos manuais e eletrônicos; observar e participar de aulas, apresentando relatórios; ler e fazer uma reflexão; conhecer e usar estratégias de aplicação de Literatura Infantil*” (Met. Pr. Da Língua Portuguesa)

(Metodologia) “*Pesquisa-ação, pesquisa antecipada, primeiros contatos com informações teóricas básicas... para resolverem situações-problema criadas pelo professor, aulas expositivas, seminários, cada aluno deve procurar uma escola para desenvolver a parte prática de estágio*”

(Avaliação) “*Diagnóstico-formativa: observativa, feita pelo professor durante os momentos de pesquisa..., execução das atividades; análise dos resultados obtidos após auto-correção realizada; análise dos resultados obtidos pelo grupo; auto-avaliação;*”

K – (Objetivos) “*Formar um gestor escolar, capaz de atuar na escola de forma integrada...; conhecer os papéis de um Gestor frente às áreas...; oferecer oportunidades concretas de interação e participação em atividades de gestão educacional através de visitas a escolas, entrevistas...*” (Gestão e Coordenação Ed. – T. e P. I)

(Metodologia) “*Exposição oral e dialogada, discussão sobre leituras e pesquisas, trabalhos em grupos; ensino cooperativo, projetos, seminários;*”

(Avaliação) “*Contínua, acompanhando a qualidade do desempenho nas tarefas...; resenhas, resumos e relatórios; seminários; provas escritas;*”

Q – (Objetivos) “*Proporcionar ao aluno meios para levantar material bibliográfico para elaboração da base teórica da pesquisa; elaborar, testar e aplicar o instrumento de pesquisa de campo; promover condições de tratar os dados coletados e elaborar relatório;*” (TCC III)

(Metodologia) “*O trabalho será desenvolvido em sala de aula e na primeira unidade utilizaremos a biblioteca; os alunos receberão atendimento individualizado; as aulas serão ministradas em grupo, duplas e serão elaborados relatórios das atividades;*”

(Avaliação) “*Cumprir todas as atividades solicitadas, nota do prof. Orientador e nota do prof. da disciplina*”

C – (Objetivos) “*Apresentar os principais modelos das origens do universo...; conscientizar o estudante de que ciência e religião podem conviver harmoniosamente...; estimular o aluno no espírito de investigação científica e orientá-lo...*” (Estudos em Ciência e Religião)

(Metodologia) “*Recursos audiovisuais, diálogo, despertar no aluno o interesse pela leitura sistemática...*”

(Avaliação) “*Avaliações escritas; monografias; seminários;*”

K – (Objetivos) “Ajudar o aluno a conhecer e entender os aspectos legais da educação brasileira...; levar o aluno a conhecer os pressupostos históricos da estruturação e funcionamento da educação básica no Brasil; mostrar aos alunos como funciona o sistema escolar brasileiro...; preparar o futuro educador para elaborar grade curricular e horários...; ampliar a visão sobre o conhecimento e tratamento dos conteúdos programáticos de 5ª a 8ª séries e ensino médio; orientar e elaborar conteúdos programáticos e preparação para a vida e trabalho; elaborar fichas de professores com horários e carga horária; discutir com os alunos os PCN’s...” (Estrutura e Funcionamento do Ensino)

(Metodologia) “Aulas expositivas, grupos de estudo com leitura e discussão da legislação vigente, elaboração de exercícios..., consultas a grades curriculares de cursos profissionalizantes;”

(Avaliação) “Teste de verificação de estudos teóricos, preenchimento de fichas e quadros de grades curriculares, chamadas orais, participação e contribuição na sala de aula”

L – (Objetivos) “Traçar linha do tempo do relato da história do trabalho; situar com os alunos a relação entre escolaridade e a inserção no mercado de trabalho diante do perfil da globalização; despertar nos alunos uma visão crítica diante dos interferentes da escolha profissional; formar educadores que saibam assessorar seus alunos frente a problemas educacionais...;”

(Metodologia) “Exposição oral dialogada, pesquisa e discussão em grupos, mini-projetos, leitura, painel aberto, debate com propostas, entrevistas, análise dos resultados, debate entre os alunos, leituras realizadas previamente sobre o tema a ser trabalhado, testes, aplicação prática.”

(Avaliação) “Contínua; pesquisa e trabalhos escritos e orais, montagem de uma pasta com textos sobre Educação e Trabalho...; envolvimento, interesse e disponibilidade para a execução de pesquisas e projeto; auto e hetero avaliação...”

K – (Objetivos) “Conhecer os mais atualizados tópicos de gestão educacional...; discutir de forma aprofundada os principais tópicos que envolvem a gestão...; avaliar os diferentes tipos de liderança e aplicá-los à área da gestão educacional; agir administrativamente no contexto de uma unidade educacional; montar projetos variados...; resolver conflitos no contexto da administração educacional;”

(Metodologia) “Aula expositiva dialogada, apresentação de temas por alunos, painel de discussões, divisão em grupos, utilização de materiais audiovisuais”

(Avaliação) “Presença e participação ativa em sala...; leitura de textos; pesquisa de temas relativos à gestão; provas;”

Novamente percebe-se uma tendência no sentido de considerar teoria e prática como sendo dissociativas. A prática aparece na disciplina de Educação de Jovens e Adultos, no entanto, somente na metodologia. As demais disciplinas incumbidas de estágios, sequer demonstram sua tarefa de realização de estágios. Como já dito anteriormente, não estariam aqui alguns aspectos limitadores da implantação do projeto de estágios? Será que a função de trabalhar com os estágios não acabou relegada exclusivamente ao setor em questão?

Ao perceber uma adesão parcial ao projeto de estágios por parte dos docentes e alunos, havia por parte do setor de estágios uma tendência de procurar respostas com os interlocutores

nas conversas de corredores, outras vezes com sondagens ou entrevistas, ou nas conversas das reuniões mensais sobre os estágios. No entanto, restava certa frustração de minha parte principalmente porque não havia ainda uma noção do todo da pesquisa com os dados já ordenados e muitas vezes algumas opiniões pareciam sensatas o suficiente para serem aceitas como abrangentes e explicativas. Como o compromisso era maior que a frustração, perseguíamos a conduta de realizar todas as mudanças necessárias conforme a realidade nos apontava um novo rumo. Estas propostas eram apresentadas pelo grupo de professores e alunos e normalmente bem recebidas. Alguns mantinham-se inamovíveis independentemente da proposta. Outros, quando a proposta sinalizava mudanças qualitativas para o curso, vibravam com a novidade e se comprometiam com ela.

1.1.1.6. Relatórios parciais dos alunos

Apresentamos agora os *Relatórios Parciais de estágio dos alunos do curso noturno referentes ao primeiro semestre de 2003*. Nem todos os alunos entregaram seus trabalhos. Os dados foram coletados dos trabalhos entregues, apenas.

Patrícia – “O estágio possibilitou um contato com o qual desenvolveu uma visão mais ampla do que se ensina na teoria, dessa forma a medida que se caminha o aluno faz associação daquilo que se aprende em sala de aula com professores. Cada disciplina promove um desenvolvimento que se baseia em pesquisas bibliográficas, observações e participação. ... Nos estágios deve-se estar atento a tudo, quando o estagiário desenvolveu sua regência ele mostrou seu trabalho atuando como professor. p. 2

O estágio é fundamental pois possibilita a interação do conhecimento teórico juntamente com a prática, dessa forma a bagagem do currículo do aluno não fica só na teoria e sim nas experiências que este estágio proporcionou em sua vida acadêmica e profissional. p. 3”

Joana – (objetivos apontados pela aluna) “rever os desvios ocorridos que existem dentro das leis que regem os estágios; examinar o processo histórico do estágio procurando envolver as novas leis para melhoria do mesmo; tornar possível a indissociação da teoria / prática. p. 2”

Lucimara – “O nosso estágio dividiu-se em 3 momentos: observação, pesquisa e regência. E iniciamos com várias pesquisas que nos deu embasamento teórico para depois aplicar na prática bem como comparação da teoria com a realidade na disciplina ATP (alfabetização – teoria e prática)” p. 9

Elaine – “A teoria é muito bem pensada como um conjunto de melhorias absolutas e universais, mas toda esta teoria é trabalhada a partir do conhecimento da

realidade concreta, por isso a prática é ponto de partida e também de chegada.” p. 4

“Na vivência do estágio o estudante é colocado frente à realidade, fugindo ao que a teoria desconhecia, assim sendo, a experiência vivida lhe ajudará a rever seus conceitos.” p. 5

Mirtes – “Porém, estes estágios só terão impacto sobre a prática se o aluno / professor, dispuser de esquemas capazes de as mobilizar em situação. Nisso reside a verdadeira articulação entre a teoria e a prática, pois, para que serve saber tudo da psicologia da criança se, em situação não mobiliza este conhecimento seja por compreender as origens e efeitos de uma ação impulsiva ou de súbito bloqueio?” p. 3

Juliana – “A teoria e a prática é uma união fundamental para o Curso de Pedagogia, pois na prática o aluno vai poder conhecer e atuar na realidade educacional analisando mais profundamente tais situações e problemas no processo ensino-aprendizagem, e dessa forma fazendo uma correlação também com a teoria, para que os objetivos propostos sejam estudos de reflexão e modificados caso haja necessidade durante o cotidiano escolar.” p. 7

Luciene – “A teoria é trabalhada a partir do conhecimento da realidade concreta, e a prática é o ponto de partida e de chegada. Não é possível um profissional só com a teoria, mas sim o unindo com a prática. Essa alternativa é uma das formas de abrir caminho a novas relações não só no campo acadêmico, mas também no social.” p. 3

Flávia – “Apesar de a teoria e a prática serem de natureza diferente, ambas se tocam e interpenetram, fazendo com que o aluno, através dos estágios, exercite a prática profissional e aprenda a processar, ambas da melhor maneira.” p. 1

“No decorrer do curso, pesquisamos sobre um tema determinado, e o estágio foi um importante laboratório de pesquisa, onde tivemos oportunidade de avaliar a teoria através da prática.”. p. 4

Paula – “O estágio tem como função: reorganizar, interagir e aplicar o conteúdo aprendido na faculdade, levando à discussão e sistematização das experiências de ensino. O estagiário, além de ensinar, terá a oportunidade de crescer, aprendendo com os alunos, complementando a formação profissional, relacionando a teoria à prática.” p. 5

“O estágio se justifica pela sua importância na adaptação do conteúdo pedagógico à realidade prática das escolas, através de observação, da participação, da regência e pesquisa.” p. 6

“O estágio foi um importante laboratório de pesquisa, onde tivemos oportunidade de avaliar a teoria através da prática.” p. 7

Muitas das frases citadas acima, não são do próprio aluno, mas compiladas de algum autor pesquisado quando escreveram seus projetos de estágio e reconsiderados no momento do relatório. Observando os discursos nas sondagens, como veremos posteriormente na análise, perceberemos que alguns alunos que citaram a unidade existente entre teoria e prática nos trabalhos escritos, não o fizeram nas idéias expressas oralmente, ao considerar uma mais importante que a outra, justapondo-as em muitos momentos. Pode-se perceber os limites que se afiguram, pois a teoria pesquisada pareceu não ter modificado o discurso destes alunos. E seriam

eles os protagonistas a efetuar a prática pedagógica conforme o projeto proposto pelo setor de estágios.

A seguir serão apresentados os ***Relatórios dos alunos do terceiro ano do curso Diurno no primeiro semestre de 2003.***

Tatiana – “O aluno em formação sente a necessidade entre a teoria e prática para a sua formação, pois se percebe uma grande distância entre o que se ensina e o que ocorre na realidade, e naturalmente o “culpado” dessa situação não são os envolvidos no processo educacional, e nem na realidade escolar, e sim o desenvolvimento social capitalista em que foram envolvidos.

“Na prática o aluno, terá condições de relacionar o que aprendeu e adaptar-se de acordo com a atual realidade das escolas públicas e particulares.” p. 5

“Em alfabetização – teoria e prática, foi comprovado que a prática é mais importante que a teoria, ou seja, se a prática viesse primeiro, poderíamos compreender melhor a teoria.” p. 8

“Se pudéssemos construir uma teoria em cima do que vivemos, o meu desenvolvimento seria melhor, sinto que algumas aulas, nós como alunos e estagiários, acabamos nos sentindo um robô sobre o comando do professor (lembrando que isso não acontece com todos os professores), quando poderíamos produzir mais e não ser copiadores de idéias.” p. 9

Max – “Apesar de constar em lei, e de o estágio ser obrigatório, o estudante tem esse privilégio de poder colocar em prática os seus poucos conhecimentos, avaliando-se e avaliando o desempenho de seus projetos.” p. 4

Maria – “O estágio é visto como relevante no decorrer dos cursos de graduação, pois somente desta forma o aluno pode lançar mão do seu conhecimento teórico, ainda com respaldo de pessoas capacitadas (supervisores de estágio e demais professores), para iniciar na sua prática, podendo assim num crescer e interagir, apropriar-se de seu conhecimento teórico para melhorar sua prática.” p. 4

“Nota-se quão difícil é colocar em prática tudo o que aprendemos da teoria, no dia-a-dia de sala de aula. Alguns acontecimentos contrapõem-se frontalmente com a teoria, por nós aprendidas.

Pode-se dizer que, somente com a prática é que poderemos saber o que fazer e quando fazer.” p. 8

Moisés – “A necessidade da prática no âmbito pedagógico se insere no convívio em sala de aula na faculdade, pois é necessário que haja estágios para o aprofundamento de técnicas que envolvam os aspectos teórico-práticos.” p. 1

“Sua necessidade então se torna vital, tendo em mente o aperfeiçoamento do graduando, habilitando-o a associar a teoria e a prática como um só, pois ambas querendo ou não estão ligadas uma com a outra, pois não há prática sem teoria e vice-versa.” p. 2

Elisama – “O aluno em formação sente necessidade entre teoria e prática para sua formação pois percebe uma grande distância entre o que se ensina e o que ocorre na realidade, e naturalmente o “culpado” dessa situação não são envolvidos no processo educacional e nem a realidade escolar, sim o desenvolvimento social capitalista em que estão envolvidos.

Saber teorias é importante, mas é preciso saber aplicá-las a nossa realidade e ainda criar coisas novas de acordo com nossos interesses.

Na prática o aluno terá condições de relacionar o que aprende e adaptar-se de acordo com a atual realidade das escolas públicas e particulares. p. 1

Considerando a realidade de teorias e práticas em sua dicotomia, nesse semestre pudemos experimentar mais a prática que a teoria.” p. 10

Cláudia – “O processo de formação de professores deve ser crescente e contínuo. O professor precisa estar consciente de que sua prática envolve um comportamento de observação, investigação e reflexão crítica da realidade. p. 2

O estágio é uma atividade de aprendizagem prevista em cursos superiores profissionalizantes. Tornou-se um instrumento indispensável para promover a interação entre a teoria e a prática. Entre o que se aprende nas universidades e o que se ensina nas escolas. Pois sabemos que a teoria surge, e sua verdade é provada com a prática.

Tudo isso tem que funcionar como fonte para o desenvolvimento do TCC.

O estágio foi um meio de vivenciar esse cotidiano escolar, dando um maior sentido à teoria que nos foi transmitida como também proporcionando-nos o ato da reflexão da nossa prática pedagógica.” p. 5

Aí existem divergências entre o pensar dos alunos. Enquanto “Elisama” reclama que o estágio não foi satisfatório, Cláudia já se contenta com aquilo que o estágio lhe proporcionou. O Moisés foi tão enfático em que teoria e prática ocorrem dissociativamente no processo pedagógico, e agora diz que devem ser uma unidade. Também aparecem “culpados” pela situação negativa em que o estágio se encontra conforme afirmam “Elisama e Tatiana”. Este vilão é o capitalismo, conforme sugerem. Aí abre-se uma possibilidade, pois os alunos começam a estabelecer nexos entre a parte (estágios) e o todo (formação de professores). Tal assertiva, poderá interferir na forma como concebem os estágios e em sua observação da realidade.

1.1.2. Concepções de Teoria e Prática como Unidade

Ao passarmos em revista o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, o Projeto de estágios do curso, os documentos oficiais, as falas de professores e alunos seguidas da análise documental, pode-se notar que não houve demonstração de compreensão unitária entre teoria e prática. Ora os dados gravitavam em torno de teoria e prática como sendo dissociativas, ora como estando associadas pela justaposição, porém não se percebeu uma compreensão de unidade entre os dois termos.

1.2. Projeto de Estágios: implantação prática do projeto

No processo prático de implantação dos estágios, foram coletados dados sobre como os agentes participantes do processo estavam enxergando o transcorrer da implantação. Foram realizadas entrevistas com os professores, individualmente, as quais foram gravadas e posteriormente transcritas. Foram quinze (15) os professores entrevistados. Concomitantemente foram realizados questionários com os alunos, contendo questões fechadas numa escala de 0 a 5. No final do questionário, foram colocadas questões abertas para que o entrevistado pudesse escrever livremente.

Desse rol de entrevistas, pôde-se perceber três tendências de resposta, as quais estão arroladas logo abaixo:

1.2.1. Compreensão fragmentária sobre a implantação do projeto de estágios

Entendemos por fragmentária a concepção de alunos e professores que enxergam apenas os aspectos pertinentes ao estágio, como se ele existisse isoladamente de fatores externos, como um fim em si mesmo. Um fragmento sem todo. Docentes e discentes não demonstram notar a relação entre estágio e política adotada pela Instituição, ou mesmo os nexos entre estágio, formação de professores e legislação que norteiam o trabalho das Instituições de Ensino, regidas por políticas públicas. Assim sendo, apresentamos ao leitor uma súmula das questões feitas aos professores e as respostas encontradas com teor fragmentário.

Qual a impressão do entrevistado sobre o processo de implantação do projeto de estágios.

Q – Eu tenho percebido uma grande mudança nesse estágio, porque os estágios não tinham um projeto para os alunos seguirem. ... Em relação ao TCC eu acho muito bom ter um estágio que as alunas, elas acompanham esses estágios aproveitando esse material para o TCC. ...

R – Boa impressão, necessária para qualificar o aluno para exercício do magistério.

L – A proposta fez um diferencial especial... Dentro da minha área, apesar do espaço de estágio que a escola (Colégio UNASP) abriu, senti ainda resistência da escola.

Z – Foi bastante proveitoso, segundo alguns relatórios citados pelos alunos.

S – Minha impressão foi um pouco à distância, devido estar pouco tempo na Instituição. ... O pessoal da manhã me passou a idéia de estar mais envolvido e algumas vezes relatavam algumas experiências positivas alcançadas.

T – Muito produtivo para os alunos, pois visualizaram a prática e isso enriquece. Em alguns casos, modificou a maneira de verem o trabalho de sala de aula.

U – Eu acho o estágio assim extremamente importante, porque o que acontece em sala de aula é a gente começar a trabalhar com algumas questões e o aluno não tem uma noção prática daquilo, então fica difícil até para ele levantar questões a respeito dessa teoria.

H – Bom, os estágios no curso de Pedagogia e especial, aqui no UNASP, eles têm como objetivo a união da teoria com a prática. A gente vê isso, nas reuniões de colegiado, quando se propõe o acompanhamento dos professores de qualquer disciplina.

X - ... a gente está numa crescente, está buscando as soluções. ... E o que achei melhor de tudo isso foi essa idéia do estágio do aluno construir um trabalho único, um projeto como a gente chama. ... Antes ele fazia o trabalho pra um, trabalho pra outro e não fazia conexão da prática pra aquela construção do conhecimento e da vivência e de como a escola funciona. ... Eu sinto a necessidade de integração com os professores. ...

K - ... nesse novo formato eu acredito que ficou melhor do que era antes no sentido de que há um controle mais bem elaborado. Os estágios estão hoje mais focados em objetivos mais específicos, em atitudes mais específicas esperadas do aluno.

O - ... Porque você está falando da teoria sem eles estarem vivendo na prática, e agora eles vivenciam a prática enquanto estão aprendendo a teoria, então isso enriqueceu muito.

P (coordenador anterior dos estágios) – Quando nós antes trabalhávamos com estágio, nós tentávamos fazer essa relação de uma forma muito assim disciplinar, não havia nenhuma preocupação em trabalhar de uma forma interdisciplinar através de um projeto você desenvolver atividades de estágio de uma forma interdisciplinar envolvendo professores em várias disciplinas.... Também não tínhamos a preocupação de trabalhar com nossos alunos desde o início do curso... no sentido deles já se preocuparem em ver a aplicabilidade da teoria, por exemplo, do conteúdo de psicologia, de história da educação, que tipo de aplicabilidade tinha aquilo em uma sala de aula, ... de tal forma que eles vão adquirindo consciência dessa aplicabilidade desde o início do curso.

Não fica difícil perceber nas colocações feitas acima, certa unanimidade entre os professores no que se refere ao avanço e a relevância do novo projeto de estágios. Em algumas falas, houve uma comparação com o sistema anterior e o novo, o qual demonstrou superar o anterior. Pode-se notar que em suas falas, os docentes enxergam o estágio como requisito acadêmico, praticamente como um fim em si mesmo. Desta maneira as limitações e possibilidades oriundas da implementação da proposta, serão recorrentes aos aspectos meramente

pedagógicos, ficando unicamente sobre a responsabilidade dos interlocutores o “dar certo ou não”. A avaliação do que deu ou não certo, ficará restrita à felicidade e convivência dos alunos com o projeto ou da satisfação do corpo docente, talvez pela mera “organização” da implementação.

Lembrança sobre os objetivos que constam no projeto de estágios.

Q - ... ter um estágio integrado, que seria a integração da parte teórica e prática.

R - Maior contato do aluno com a prática.

Z - Não conheço.

U - Não me lembro exatamente. ... Eu imagino que seja o fato do aluno ter a oportunidade de começar a colocar em prática e justamente trazer as dificuldades pra sala de aula pra serem discutidas com o professor. ...

F - Eu não sei se me lembro bem. ... Primeiro é que nós nos reuníssemos com mais frequência ... pra que houvesse ajuda do grupo, provocando a interdisciplinaridade.

...

X - Eu acredito que o aluno tem que ter um contato real com a escola. ... Então acho que essa vivência num ambiente escolar é muito importante, pois ele vai aprendendo a ver a construção do aluno....

O - ... que eu me lembre, é justamente a junção da prática, ... vivenciar a prática do ensino.

Os professores demonstraram lembrar dos objetivos de um modo geral. No entanto, como suas concepções de teoria e prática bifurcavam entre dissociativa e associativa, sendo ambas dicotômicas, eles perceberam a teoria e prática referente ao estágio como pragmática. Perdeu-se a noção do todo na qual a relação entre a prática pedagógica está vinculada a uma política da Instituição e esta última aos aspectos políticos e econômicos globais. Daí se depreendem os limites e possibilidades da implantação do projeto, pois os professores propõem as atividades de estágio referentes às suas crenças.

Opinião sobre o alcance dos objetivos

Q - ... não digo que está cem por cento, mas está progredindo. Outro fato também é que quando as alunas mesmo estando no estágio elas acham material para o TCC delas, então essa é uma junção que elas estão fazendo entre a teoria e a prática.

R - Não foram todos alcançados como um todo, alguns parcialmente estão dentro de um plano conjunto, a prática está alcançando ou satisfazendo o objetivo.

T - Em relação à prática deu para alcançar bem os objetivos.

U – Perfeitamente, inclusive no primeiro ano, ... nós fizemos esse ano estágio de uma observação... e depois discutimos isso em sala de aula... a proposta está sendo interessante e está coerente.

H – Olha, a tentativa é bastante grande. Eu acho que a consciência de alguns professores é que ainda precisa ser mais trabalhada porque, aqueles poucos que vão acompanhar os estágios, ... conseguem entender um pouco.

O - ... eu acho que estão sendo totalmente alcançados. Eu acho que deveriam talvez ser melhor alcançados ... se as meninas pudessem orientar os alunos, agora eu tenho um certo medo, porque eu não sei até que ponto os pais aceitariam que uma estagiária trabalhasse na orientação do seu filho.

Mais uma vez percebe-se que os objetivos são alcançados na medida em que o aluno vai a campo de estágio e pratica em maior escala o fazer pedagógico simplesmente ou quando acha no cotidiano escolar elementos para a construção do TCC. A prática fica reduzida ao pragmatismo. Se esse é o ideal almejado pelos docentes, suas propostas não serão diferentes ao sugerirem o direcionamento do estágio. Não seria este um elemento limitador de uma práxis pedagógica?

Percepção sobre a relação teoria e prática do projeto ser mais intensa que em outros projetos

R – Sim.

L – Já tivemos em tempos passados mais envolvimento dos alunos com a escola, e vice-versa. Mas como as pessoas são muitas vezes individualistas em seu modo de atuação, fica difícil trabalhar em equipe.

T – Sim.

U - ... eu acho que nosso projeto ... ele tem acompanhamento e interesse, vamos dizer assim de praticamente todos os professores. ... outra coisa que eu acho interessante também é o fato do aluno já iniciar no primeiro ano pra ele ter tempo de justamente ir crescendo de forma gradual. ... até o quarto ano ele tem um caminho longo a trilhar e eu acho isso muito importante.

V - ... a maior parte dos estágios que eu tenho visto, por exemplo, na graduação são livres no ponto de vista do aluno. Escolher aonde ele vai estagiar o tempo que ele vai estagiar cumprindo, obviamente mínimos previstos do curso, mais a escola onde ele vai atuar e não há uma ligação direta entre aquele estágio e os conteúdos praticados em sala de aula. Bom, só nessa questão de você estar buscando no estágio uma complementaridade do conteúdo praticado em sala de aula é um retorno disso, já é um diferencial considerável que implicaria nesse tempo de implementação.

As idéias sobre como deve ser a prática idealmente ficaram evidentes neste conjunto de respostas. “U” expressou existir acompanhamento e interesse no projeto por

parte dos professores. No entanto, em respostas posteriores, percebe-se que um dos limitadores mais apontados é o “desinteresse” por parte do corpo docente ou sua falta de tempo e condições de envolvimento. Interessante é notar, que a questão em si não foi respondida. Não houve comparação do projeto do UNASP com outros projetos de outras Universidades. Seria esta mais uma vez a presença do fragmentário? Seria mais um aspecto limitador para a implantação? Um conhecimento global de outras realidades de estágio não nos favorece com a visão do todo (formação de professores)?

Atribuição do não alcance dos objetivos

R – Dificuldade quanto a estágios específicos fora do cronograma. ... Aceitação do grupo (alunos) e escola.

L – Não termos uma escola de aplicação ligada diretamente ao curso de Pedagogia (sonho? Escola Modelo). ... creio que os professores e chefes de departamentos dos quais necessitamos ainda não estão bem sintonizados conosco. ... Parece que a Escola (Colégio UNASP) está nos prestando um favor em ceder esse espaço, o que deveria de ser exatamente o contrário. Poderiam estar apoiando mais.

T – Nem todos os estagiários tiveram um feedback das suas regências por parte do professor regente. ... A falta de compreensão deste trabalho por parte de alguns professores. A falta de conscientização e importância para a vida profissional por parte dos alunos.

U – Um dos aspectos que eu encontro dificuldades, é justamente o local pro estágio. ... porque as escolas da região, as escolas Municipais e Estaduais, elas não contam com orientadora e mesmo as escolas particulares, têm uma, no máximo duas orientadoras, que nem sempre estão dispostos a receber esses alunos e permitir que eles façam os estágios.

H – Olha, da parte da coordenação dos estágios a gente percebe boa vontade, iniciativa, organização, tudo mais. É do grupo dos colegas, né, o grupo de professores das disciplinas que automaticamente se envolvem nessa proposta interdisciplinar, é, eles até entendem, mas às vezes pra fazer essa parceria há dificuldade, por exemplo, de que alguns dão aulas em outros cursos, mas também há lei do menor esforço. ... assim, num todo, a instituição promove muito, reuniões que não leva a nada, então isto desgasta o tempo e a pessoa do professor que está ali presente.

X – Eu acho... que a gente tem falhado na comunicação. Existem dois problemas aqui: a questão de repetir e a questão de não ter nada a ver uma com a outra.... Outro aspecto que eu acho, a gente tem que planejar o caminho do aluno, o que ele vai fazer nos momentos a se seguir...

K – ... o aluno poderia ser mais direcionado ainda do que ele é ... pra que eles pudessem olhar outros dados, outras informações, outros ângulos na questão quando ele está no estágio.

O – Bom, eu acho que poderia ser melhorado, de todos os lados, não só do lado dos coordenadores do projeto, mas dos alunos também. Eu acho que a coordenação do projeto tem os seus pontos pra ver, eu acho que um dos pontos, desses que eu mencionei das estagiárias terem um pouco mais de liberdade pra praticarem

mesmo. O ensino, na questão de reger as aulas, atenderem alunos com dificuldades, eu acho que isso pode ser melhorado.

Praticamente todos os docentes apresentam um tipo de consideração quanto aos elementos que não permitem o alcance dos objetivos do projeto. Não se percebe unanimidade quanto ao assunto. Provavelmente isto ocorra justamente em função de uma visão do estágio como algo que acontece dentro de um curso apenas, sem a interferência de outros agentes que podem ser inclusive externos a ele e das relações todo / parte. Seria essa uma simples coincidência de pensamento criativo e livre por parte dos docentes? Que possibilidades e que limites esse fato poderia gerar?

Se o avanço do projeto estaria compatível com o tempo de implantação

R – Creio que sim. Era necessário que se desse o primeiro passo que aos poucos foi reconhecido pelos alunos como importante e necessário.

H – Eu acho que o problema que acontece, é a ausência em reuniões de planejamento e de discussão. Um outro problema seria a, a disposição pra acompanhar esses estágios, né, organizados, tal, é... pensando interdisciplinarmente, então um discurso que é conjunto, que é a partir do que se trabalhou e se discutiu nas reuniões de colegiado.

O entrevistado “R” apresenta uma resposta lacônica crendo que houve compatibilidade entre tempo e avanço no processo de implantação. “H” nas entrelinhas também acha que o projeto deveria ter avançado mais e atribui o problema à falta dos professores na reunião de estágios. Mais uma vez, a responsabilidade é interna ao curso. Nem os aspectos inibidores provocados pela instituição são citados.

Compreensão e convivência dos professores quanto à relevância do projeto e sua implantação, da forma como foi composto.

R – Sim, nem sempre.

L – Pena que nem todos os professores participam das discussões do colegiado e com isso não se envolvem como deveriam e até poderiam.

Z – Pelo menos com quem comentei sobre a situação dos estágios, todos comentaram positivamente.

T – Não. Alguns professores sentiam-se incomodados com a presença dos estagiários em classe. (docente na escola de Ensino Básico do UNASP e se referiu aos colegas desse núcleo de ensino)

U – Eu não saberia lhe dizer isso de forma bem, né, exata. A impressão que eu tenho é que a grande maioria sim, ... mas eu acredito que é um processo de crescimento. Temos muito a crescer no sentido de dar as mãos, vamos dizer assim.

H – Eu acho que eles compreenderam, acharam tudo interessante, mas entre compreender e vivenciar isso, eu acho que talvez seja a dificuldade.

F – No momento da apresentação todos estavam ali entusiasmados, ... mas dia após dia nós fomos vendo que temos resistência e os colegas demonstraram isso na própria ação dizendo que estágio não é minha responsabilidade, estágio é do setor de estágio. ... então eu penso que esfriou o entusiasmo porque ainda estou presa ao programa de dois, três anos atrás e como eu digo, tudo é muito lento, tem que respeitar a história de cada um. ... ou seja, o estágio é para um grupo, e teoria é para mim ou vice versa.

X – ... eu acho que não está muito claro, pois os professores já estão no curso uns cinco, seis anos e já estão acostumados daquele jeito, ficando difícil adaptar-se a novas situações. Então eu acredito que eles ainda não estão bem cientes mesmo, pois eles não sabem pra que mudou e quais as vantagens de ter mudado. ... às vezes eles acham que isso é bom, mas não sabem muito bem como articular.

P (coordenadora anterior dos estágios) – Bem, em relação ao corpo docente eu acho que uma mudança muito grande, foi o planejamento coletivo e compartilhado com o grupo de professores mesmo aqueles que não tem uma disciplina diretamente relacionada com a atividade de estágio, mas eles se relacionam e se envolvem no estágio porque a disciplina estabelece embasamento teórico que favorece a observação e a análise das atividades observadas... então nessa base é feito o planejamento de estágio e isto enriquece muito o grupo, crescem juntos aqueles menos envolvidos, acabam se envolvendo, uns logicamente mais, outros menos, mas sempre há um crescimento e os alunos têm feito observações muito positivas.

Grande parte dos docentes acredita que seus pares não compreenderam a proposta de estágios. E enquanto cada qual responde a entrevista, está falando na verdade de seus colegas que num outro momento também estão fazendo parte da pesquisa. Isto significa dizer que um colega tem no mínimo a sensação de que o outro não compreendeu bem a proposta. São aí pelo menos quinze docentes que provavelmente não compreenderam a relevância e a construção do projeto de estágios. No entanto, esta avaliação se reduz a uma compreensão que deveria ocorrer apenas com a presença maciça de cada um. Automaticamente ao virem às reuniões, os professores estariam tendo uma compreensão mais abrangente. Será que isto ocorreria? O que dizer daqueles que estiveram maciçamente nas reuniões e sua prática quanto ao estágio permaneceu inalterável? Em que isto limitaria ou traria possibilidades na implantação?

Compreensão e convivência dos alunos quanto à relevância do projeto e sua implantação, da forma como foi composto.

R – Sim, no decorrer do processo.

L – Os da turma do diurno sim, mas os do noturno, fico com dúvidas.

Z – Perfeitamente.

T – Na sua maioria sim. Alguns ainda precisam conscientizar-se do valor e importância destes momentos de estágio.

U – Eu acho que o aluno, já do terceiro e quarto ano, tem uma noção maior a respeito disso.

V – Quanto aos alunos, eu vejo dificuldade de compreensão ainda. Talvez os alunos do quarto ano, os alunos que estão no final do curso. ... mas eu sinto ainda uma dificuldade de entender realmente a proposta inteira do estágio, o envolvimento que isso deveria causar para a formação completa dele.

H – Olha, eu acho que eles entenderam, ... mas aí quando eles começam a se inteirar, eu acho que fica mais ... fácil.

F – O aluno do quarto ano, ele sente , ele tem críticas, né, a respeito, mas ele percebe o grande avanço, porque ele foi um aluno do primeiro ano onde ele tinha uma estrutura de estágios. Ele foi, assim, vendo a modificação acontecendo no segundo, no terceiro, e agora essa do quarto ano que já é um grande avanço desde o primeiro ano.

X – Eu não senti discórdia. Ano passado, eles estavam muito em dúvida. Mas aí eu falei pra eles que o estágio não é pra faculdade, estágio é pra vocês.

E – O aluno da graduação, ele é um aluno mais racionalista. Não é nem racional, é racionalista. ... Ele falseia muito o fazer dele. Então fica difícil você analisar a postura do aluno diante desse... Dessa minha reflexão, cem por cento. Entretanto, eu já percebi que era um clamor da maioria diminuir essa dicotomia. ... pelo menos em Metodologia e Prática da Língua Portuguesa, eu explicava o processo, mas constantemente eu tinha que reexplicar. ... E pra terminar essa colocação, vejo que o contentamento está sendo maior do que antes. O prazer e a alegria estão sendo bem melhor que antes do projeto.

Parece o pensamento da maioria que os alunos principalmente do terceiro e quarto ano tenham uma concepção mais abrangente acerca do estágio, a qual parece advir de seu amadurecimento acadêmico ou pela vivência do processo. Será isto verdade? É verdade que ao vivenciarmos situações, obtemos um conhecimento que de outra forma talvez nos seria quase impossível. No entanto, se sofrermos um processo prático sem reflexão, será que extrairemos todas as nuances daquela situação? Será esta uma práxis ou uma prática apenas? Mais uma vez, por trás das respostas arroladas estão crenças que definem o modo de ver e avaliar as situações. Tais crenças contribuem como fatores limitadores ou possibilitadores em qualquer processo de implantação na medida em que ao serem dadas respostas “adequadas” segundo aquilo que se quer ouvir, julga-se estar recolhendo resultados positivos.

Compreensão e aceitação das escolas-campo quanto ao projeto e sua implantação.

L – Visto ser uma proposta nova e que requer em alguns momentos novas posturas, não creio que todos entenderam tão plenamente a nossa proposta. Eles também quase não têm participado de nossas reuniões. A soma de tudo isso faz a diferença.

Z – Sim, principalmente o Colégio UNASP.

U – Eu estive conversando com uma professora de Artur Nogueira, né? ... e a colocação é a seguinte... Ela acha interessante, ... inclusive, que foi essencial pra formação dela esse acompanhamento e se colocou disponível até certo ponto, né?

V – O que a gente ouve de observações são mais informações positivas do ponto de vista. ... A prática desses alunos é muito bem fundamentada, eles têm uma bagagem cultural muito grande, eles preparam muito bem as aulas que vêm dar. ... É mais informações do tipo “bonitinho” do que informações do tipo acadêmico. ... Então, me parece estar havendo pelo menos na docência, no Colégio nosso, essa integração um pouco maior com o projeto de estágio, mas ainda com um caminho bom pra percorrer.

Nesta questão, surge a pergunta: para avaliar ou responder a pergunta, quais os critérios utilizados e quantas escolas foram na verdade investigadas? Será que todos os professores conhecem, contatam com essas realidades escolares? Se não, torna-se complexa a avaliação em torno do assunto. Muitos talvez não foram notificados de que o setor de estágios enviou o projeto de estágio a todas as escolas da região, no entanto sem receber retorno sobre o assunto. Não houve cobrança por parte dos coordenadores do estágio em saber a opinião ou as observações das escolas-campo em relação ao material enviado.

Recomendações que gostariam de fazer

Q – Primeiro a agente deveria fazer com os professores uma reflexão quando sempre estivesse reunido, fazer uma reflexão sobre o estágio em matérias mais ligadas à fundamentação que tem tudo a ver com a prática. ... Se o professor tomasse a noção da dimensão do projeto ele estaria mais presente nos encontros. Mas é muito difícil mudar a cabeça desse professor.

Como as limitações foram compreendidas como responsabilidade dos professores ou mesmo internas ao curso, então a recomendação está coerente com a concepção que a subjaz. No entanto, o setor de estágios tentou durante todo o período de implantação, promover reuniões de reflexão sobre a implantação do projeto. Houve aqueles que faltaram constantemente, mas será que a reflexão foi suficiente para tornar o professor mais inteirado das relações todo / parte? Seria este o único ou mais importante aspecto para se ter sucesso na prática do projeto?

Nexos percebidos entre as mudanças governamentais e o estágio do UNASP.

Justamente pela natureza fragmentária deste bloco, não houve respostas que se adequassem aqui.

Ainda neste bloco de concepções que se demonstram fragmentárias, apresenta-se ao leitor o resultado de uma **reunião ocorrida no final do primeiro semestre de 2003** na qual foram levantados problemas que o setor de estágios vinha percebendo em relação ao processo de implantação. Desta maneira, nota-se que a despeito do alerta de alguns docentes quanto ao erro de se tentar indissociar teoria e prática apenas superficialmente, praticamente todos, inclusive a pesquisadora, permaneceram num nível de reflexão pouco articulado com o todo, deixando ao encargo dos participantes do processo de implantação, a responsabilidade do sucesso ou fracasso do trabalho. É como se pensassem o estágio como um fim em si mesmo. Daí pergunta-se: este é um fator limitador ou possibilitador na implantação do projeto?

Selma – “F, é aquilo que já viemos comentando, aí o sistema teria que proporcionar condições, teria que ter uma pessoa só para ficar com a área de estágios, aí sim, você consegue realizar um estágio de qualidade, mas se não tiver, de que jeito?”

P – “Mas eu acho que dá sim, F, se nós estamos aqui com uma manhã cada sala, (do curso de Pedagogia estagiando no Colégio UNASP) para a turma da noite, gente, eu acho que a saída que nós temos é o HTPC.

Selma – “Nós tratamos de vários aspectos metodológicos, veja, são dez metodologias, mas por que elas vão para suas escolas e não abrem espaço nas coordenações? Porque é uma questão de paradigma. Romper paradigma é eu ir lá na sala dela (aluna do noturno) e dizer assim: “Você percebeu o que você fez nesse momento? Olha aquilo que a gente falou.”

F – “Então, porque até nas HTPC’s não se trata de sala de aula. Ai de você se você começar a colocar problemas na sua sala, começam a te olhar assim.... Vem das delegacias de ensino para as discussões gerais e ninguém se coloca, não há incentivo para as escolas!”

P – “Não está perdido, o HTPC, estamos discutindo como trabalhar os conteúdos.”

F – “Minha irmã é professora de delegacia de ensino e falou que isso não acontece, essas coisas (o conteúdo a ser trabalhado nos HTPC’s) vem do governo mesmo, e a gente trabalha.”

R – “Reunião pedagógica e HTPC não é pra elas (professoras). É pedir pra dar briga, se falar em HTPC aqui na sala (do 4º ano B, porque há muitas coordenadoras de Município). Eu não achei assim muita discrepância em relação à reunião pedagógica que a gente tem.”

P – “Então veja só essas alterações: o novo horário para as reuniões do colegiado... nós estamos propondo quarta-feira, das 16 às 18h. Por que? Porque o

grupo de professores da educação básica que trabalha aqui é significativo, então eles ficam muito alheios ao que acontece.”

(cada data levantada trazia polêmica pois um grupo não podia)

P – “Eu só to dizendo , pro próprio grupo se conscientizar, porque depois fica aquela: “Por que esses estão faltando”? como se dissessem assim: “Os outros não vem, não acontece nada!”

F – “Sim, professora, é muita gente, mas se for marcado, nós teremos que aceitar.”

Selma – “Uma das questões que a gente tem ainda pra resolver é: atividades consideradas pelos alunos como inválidas, e que a gente de repente está validando como estágio. O que podemos fazer quanto a isso?”

F – “Mas quem determina isso não é o professor?”

Selma – “É por isso que a gente tem que conversar. (Houve várias afirmações, mas não se chegou a consenso algum).

Pra criar esse vínculo entre pesquisa e estágio, eu tentei já fazer uma prévia, dentro daquilo que a Célia e eu tínhamos montado. Eu escrevi no primeiro ano, por exemplo, observação, traço, inquietações da realidade, já é a primeira questão do TCC... não temos conseguido por isso em prática ainda... então agora, tendo esses estágios (no Colégio UNASP), eu acho que a gente consegue criar um vínculo muito melhor com a pesquisa porque eles (alunos da manhã) vão estar lá (Colégio UNASP) semanalmente.”

E – “Eu vou colocar um ponto que eu coloquei pra você. Ele (o aluno) vai fazer, por exemplo toda a sua observação, mas eu não vi ainda uma forma de ele evadir essa observação com os professores aqui, fora da aula. Ele (aluno) vem pra falar sobre esse estágio comigo, só que eu tenho meu conteúdo pra trabalhar, como o G falou ali, quanta coisa de estágio, né? E não haveria a possibilidade de abrir outro espaço, onde haveria só o professor daquele semestre pra que eles (alunos) pudessem colocar esses pontos que estão observando?”

Selma – “É meio utópico, viu David, mas eu acho que talvez isso nós consigamos um pouco mais pra frente.”

P – “Não seria utópico se fosse na própria dia de estágio. Ele (aluno) ficar lá, por exemplo até às 11:15h, às 11:15h ele subiria para a classe e já faria parte da manhã dele...”

F – “Olha Selma, eu acho que a gente vai continuar com a famosa dicotomia teoria e prática. Então, se eu não consigo no meu dia-a-dia, colocar o estágio como prática, então pra que isso?... Então a minha História e a minha Geografia do segundo semestre só tem valor se eu puder conectar com o que ele observou nas regências. Se não, nós estamos só oficializando essa dicotomia. Sabe? Esse é o dia da prática e esse o da teoria.”

Selma – “Mas nós estamos falando de um primeiro ano que não tem disciplina de estágio (na nova grade)”

F – “Não, mas tem teorias! Qual é a dificuldade do aluno em perceber que Educação e Sociologia I estão vinculadas com a sala de aula... Eu pedi agora uma atividade prática, gente, foi a maior dificuldade!”

Selma – “Agora, F, isso não vai acontecer se esses professores estiverem aqui” (nas reuniões de estágio).

F – “Principalmente de 1º e 2º semestre, que são os professores que mais tem dificuldade. Nós temos que conversar juntos, porque aparentemente são disciplinas puramente teóricas.”

Selma – “... Questão de diferentes concepções de teoria e prática... isso é uma questão que a gente só fazendo as reuniões e o pessoal vindo, é que a gente vai resolver o problema. Uma outra questão, gente, é a necessidade de fazer um

trabalho interdisciplinar. Também tem a ver com as vindas à reunião... se não tivermos gente na reunião, não tem trabalho interdisciplinar.”

N – “Selma, eu acho que, por exemplo, não basta ta reunindo, o importante é, qual o sentido da reunião. Qual o sentido administrativo, informativo...”

C – “Eu preciso de uma ajuda sua nesse sentido, exatamente, as matérias de fundamentos, em termos práticos, eu não sei mesmo.”

Selma – “... Qual o papel do professor de fundamentos? Toda vez que ele for dar a aula dele ..., vai gastar uns minutos perguntando: “Gente, e aí, como foi o estágio!” conforme eles vão falando, relatando oralmente o que fizeram no estágio, você vai estabelecendo os nexos com a sua disciplina! Como a filosofia pode contribuir com o dia-a-dia, com o cotidiano da sala de aula? Se não, elas (alunas) não vão fazer esse tipo denexo! Ainda mais inexperientes, lá no primeiro ano...”

C – “E em termos de avaliação?”

Selma – “Se você não tem matérias envolvidas no estágio, você não vai participar da avaliação, ta? Aí só os professores envolvidos no estágio.”

C – “Aí é só uma questão de conscientização...”

Selma – “É a questão de estar realmente tornando essa matéria que parece teórica, prática,... pra que o aluno veja a aplicabilidade da filosofia...”

Por trás da forma de tentar resolver os problemas surgidos da realidade, percebe-se que existem concepções vivas do que seja teoria e prática e de como deveriam se relacionar numa situação prática de estágio. Talvez por falta de reflexão coletiva mais constante e aprofundada nas reuniões mensais propostas em cronograma, nota-se que houve muita divergência de concepção entre os participantes, o que os faz ter diferentes tipos de fazeres pedagógicos em nome da indissociação teoria e prática, desvinculados, fragmentários, tornando o processo de formação dos alunos, também fragmentários.

Ainda no item de concepções fragmentárias pretende-se destacar os aspectos de ***observação de minha parte enquanto pesquisadora***. Apesar da escrita teórica do projeto demonstrar-se unificadora de teoria e prática, no momento da implementação foram detectados muitos momentos nos quais parecia-se desconectar a parte do todo e a compreensão da realidade tornava-se fragmentária. Ao serem solicitadas as propostas de atividades dos professores quanto ao que o aluno deveria realizar no estágio, os docentes separavam como anteriormente, observação, participação e regência dentro das horas extras previstas em sua carga horária sem a preocupação do todo. Tal fato fugia totalmente ao meu controle na função de coordenadora de estágios, embora eu fosse conivente com tal visão. Cada tentativa frustrada em relação às ausências em reuniões mensais que tratavam do estágio, confusões na comunicação entre docentes e discentes, ou mesmo atitudes que demonstravam má vontade por parte de professores ou alunos, eram consideradas como algo relativo ao interesse de cada um. Isto não era percebido

dentro de um conjunto de formação de professores o qual trazia como pano de fundo políticas de cunho financeiro, as quais se manifestavam e impregnavam o interior das instituições e dos sistemas de ensino afetando a implementação de propostas inovadoras. Instauravam-se, assim, limitações promovidas pela própria coordenação dos estágios, pois seria esta última um elemento norteador do trabalho pedagógico por ter uma melhor visão do todo. Estando ela com sua visão prejudicada em relação a esta articulação de todo / parte, pode-se notar as possíveis influências desta forma de pensamento no processo de implantação do projeto.

Somavam-se aos aspectos citados acima, a forma excessivamente direcionada com que os alunos foram sendo conduzidos. Havia uma ficha norteadora da observação dos alunos sobre a realidade ao invés de perceber o que o aluno havia captado e ser trabalhado este olhar. O projeto dos alunos e o relatório parcial semestral, também eram muito direcionados, até porque os alunos exerciam pressão para que o coordenador fizesse praticamente por eles o trabalho. Os planos de se escolher a unidade escolar pelo aluno para que nela realizasse sua prática pedagógica durante os quatro anos do curso, redundou em um estágio superficial e não supervisionado em função da abertura de possibilidades de escolas que surgiram devido à localização da instituição. Porém, todos esses aspectos foram vistos de forma interna, sem conexão com o todo. Inclusive, muitas vezes foi dada maior relevância à organização do material de consulta aos alunos do que à sua relevância.

1.2.2. Compreensão abrangente sobre a implantação do projeto de estágios

A seguir, temos outro grupo que consegue perceber a política da Instituição, seus nexos com o funcionamento dos cursos e conseqüentemente com seus aspectos teóricos e práticos, mas não consegue perceber o pano de fundo, o contexto no qual os cursos de formação de professores estão inseridos. Tal concepção foi denominada pela pesquisadora de abrangente.

Qual a impressão do entrevistado sobre o processo de implantação do projeto de estágios.

V – Vou dividir em dois blocos, é ..., na área de gestão ... eu tenho visto algumas dificuldades em relação à prática de estágios nessa área em função da ausência de espaço, pra alunos estarem atuando em modelos reais de gestão. ... Acho que fica uma lacuna no curso, na área de administração ... que vai ter que ser preenchida ... na prática do próprio aluno quando sair do curso. ... Na área de magistério, de docência, eu vejo espaço bastante amplo pra atuação tanto em prática no próprio campus quanto fora, embora não sinta uma integração muito grande, muito clara entre a escola local... com a estrutura metodológica que o curso adota com visão de educação que o curso tem.

F - ... o estágio do curso de Pedagogia ainda está desconectado da teoria e prática. ... há uma necessidade de mudança de paradigma que acontece muito lentamente. Eu não estou querendo dizer que não houve crescimento, mas ainda há uma resistência e falta de visão de que não é juntar teoria e prática na realidade. É criar uma nova maneira de enxergar essa ação. ...

E – Eu tenho acompanhado, nesta unidade escolar, várias facetas com relação ao estágio. Tenho percebido que tem havido uma evolução. Então, nos primeiros momentos que eu comecei a trabalhar com o curso de Pedagogia em 98 eu pensei, eu pressenti que o estágio estava muito desvinculado... então era meramente uma formalidade por cumprir, pro governo e mais nada. É o que nós chamamos hoje de uma dissociação entre teoria e prática, entendeu? ... esta dicotomia de teoria e prática está diminuindo cada dia mais.... Aqui está o meu ideal. Se conseguirmos com que essas alunas vivam mais tempo nas escolas... isso exigirá dos alunos mais coerência como elas estão estudando e do que elas precisam.

Muito embora abordando aspectos diferentes, percebe-se que os professores neste bloco demonstram ter uma visão que vai além do estágio como um fim em si mesmo. Já começam a estabelecer nexos entre estágio, sua relação praxiológica, percebem paradigmas a serem rompidos, noção do campus e fora dele. Já começam a perceber que existem concepções subjacentes à prática pedagógica. Será que esta percepção que desponta, provê elementos para a relação entre o todo e a parte?

Sua lembrança sobre os objetivos constantes no projeto de estágios.

V – De maneira geral os objetivos mais pertinentes seria o vínculo teoria e prática, a oportunidade do aluno estar vivenciando ao longo do curso, os diversos modelos teóricos que ele vai recebendo, ta trazendo de volta pra sala de aula na graduação.

K - ... fazer com que não houvesse uma dissociação entre a teoria e prática. ... isso está sendo atingido na medida em que o aluno participa efetivamente do estágio.

E - ...O que eu tenho guardado como objetivo principalmente dessa renovação que vem de 2001 pra cá, é esta intenção do departamento de estágio em começar a colocar essas alunas ou os alunos mais próximos do dia-a-dia da realidade.

Este bloco talvez não apresente diferenças significativas em relação à compreensão fragmentária. No entanto, foram selecionados por estarem numa linha de pensamento mais abrangente se forem levadas em consideração as respostas dos entrevistados como um todo. “E”, percebeu a relação no mínimo histórica de implantação do estágio.

O alcance destes objetivos

L – Estamos mais perto do almejado. Creio que as lacunas e desafios ainda não alcançados não foram diretamente por culpa de não se ter em mente onde se quer chegar, mas por condições adversas, como: alunos que trabalham e estudam, não dispondo de tempo extra para o estágio e alunos do turno da noite que necessitam fazer estágio das metodológicas com crianças das séries iniciais. ...

V – Na docência, eu consigo enxergar bem nitidamente esses objetivos sendo atingidos. Ainda falta um detalhe que é o planejamento global. Creio que ainda faltam algumas coisas em conexão para as duas escolas pra que esse objetivo seja atingido. Uma dificuldade também nesta retomada de aula até por questões de tempo, questões de horário de estágios até a própria luta por manter os conteúdos em dia na graduação, às vezes diminui o espaço pra esta discussão. ... Na administração ainda falta muito pra criar. Neste aspecto nós estamos muito mais no modelo teórico do que no modelo prático.

F – Bom, a primeira dificuldade é que nós não estamos conseguindo sentar com todos os professores, ... tem que haver incentivo estrutural da instituição, incentivos, hora aula para os aulistas. ... eu penso que o próximo passo é que a estrutura da instituição comprasse essa idéia e desse mais apoio. Penso eu.

K - ... eu acredito que este projeto pode dar certo com ajustes, etc. Mas eu sinto falta de um apoio maior por parte da administração, um engajamento um pouco maior por parte dos professores, porque os professores estão fazendo aquilo que deveriam fazer, só o mínimo básico, sem ter um engajamento, um envolvimento com o trabalho maior em nível de equipe e também por parte do aluno e ele, tem aluno que participa efetivamente, mas tem alunos que fazem o mínimo, o básico, o necessário pra continuar, ir tocando o barco. ... por parte da administração, um apoio mais efetivo no sentido de ... facilitar a questão de transporte. ... e por parte dos professores, poderiam participar mais ativamente. ... e por parte dos alunos uma maior dose de boa vontade, interesse, desprendimento pra que o estágio flua.

*...
E - ... a localidade onde está o Centro Universitário, eu vejo como uma dificuldade, pra que isso possa se tornar uma coisa mais real. ... Bom, em virtude disso, temos que nos locomover como professores e como alunos... E esta locomoção já começa a gerir dificuldades financeiras, entendeu? Quando eu falo de dificuldades financeiras, eu já puxo um segundo fator que é o apoio do próprio Centro Universitário pra essas atividades. ... não há uma visão financeira para ajudar o aluno. ... eu não vejo como poderia fazer isso com tanta facilidade, fazer escala deles lá e eu sair daqui pra ir visitando todos eles, por quê? Primeiro, que a minha carga horária não é pensada dessa forma. ... se houvesse aqui uma política administrativa pra isso, eu me sentiria obrigado a fazer isso, porque eu estaria ganhando.*

Nas falas explicitadas pode-se notar uma visão mais alargada quanto aos problemas conjunturais da política utilizada pelo Centro e sua relação com os aspectos pedagógicos. Alguns fatores, podem demonstrar-se inibidores da implantação de novos projetos por não os viabilizarem financeiramente. Embora não sejam os únicos interferentes, mas trabalham muito mais limitando, que possibilitando a execução daquilo que foi planejado.

Sua percepção sobre a relação teoria e prática do projeto ser mais intensa que em outros projetos

Vê-se neste item e no próximo, ausência de resposta dos entrevistados que contemple uma visão contextualizada. Todas as respostas demonstraram conhecimento muito parcial sobre o que outras instituições estão realizando quanto à prática pedagógica e estabelecendo nexos entre o não alcance dos objetivos e o pano de fundo representado pelo Centro.

A que se atribuiria o não alcance de objetivos

Não houve resposta que se encaixasse neste item. Percebe-se que poucos professores enxergam o alcance dos objetivos com visão abrangente. As falas ficaram muito mais na visão fragmentária. Mais uma vez perguntamos se este não seria um elemento limitador do processo.

Se o avanço do projeto estaria compatível com o tempo de implantação

L – Não fizemos um maior percurso na caminhada Não foi por falta de motivação dos professores (pelo menos de minha parte), mas por alguns motivos, do tipo: sobrecarga de alguns professores, não dispondo de tempo que requer para que a atividade realmente alcance o esperado; localização das escolas em relação ao UNASP – transporte, despesas, etc. Por outro lado, creio que se tivéssemos mais tempo para discutirmos com nós mesmos o andamento do estágio em cada área, seria mais produtivo.

V – Se avaliados 2001 como ponto de partida nos três anos de implementação, é o tempo máximo de implementação desses projetos em administração. Por exemplo, se estima de quatro a cinco anos e já deveríamos estar bem avançados já retomando alguns desses objetivos reavaliando, realinhando em função das

avaliações feitas. Então eu diria que o projeto de implantação tem um atraso bastante notório aí no processo. Causas: normalmente no estágio tem ... causas administrativas, ... éticas, ... de engajamento docente, ... de alunos, de troca de docentes, é difícil identificar uma só. Teria que fazer uma avaliação bem grande, aí pra poder identificar. Mas uma que é bem nítida, é isso realmente tem sentido, meio isso daí, é a questão da integração mesmo, faculdade e escola de aplicação ou faculdade, escola de estágios.

Nota-se nestes dois depoimentos que ambos enxergam os aspectos limitadores promovidos por uma sobrecarga de trabalho, entre tantas outras. E que na verdade, o grande problema não é necessariamente a falta de motivação. Existem outros interferentes atuando na situação.

Compreensão e convivência dos professores quanto à relevância do projeto e sua implantação, da forma como foi composto.

V - ... entender a proposta eu acredito que sim pelas discussões que eu participei. ... A questão de ser conseqüente, ela tem mais a ver com o engajamento do que com o conseqüente propriamente dito. ... comprometido em função de uma série de fatores. Eu coloquei alguns: a pressão do conteúdo, o número de créditos, a diminuição da quantidade de créditos por matéria. ... então, eu não diria que foram inconseqüentes na implementação. Eu diria que não foram engajados por esse fator. ... a própria carga horária dos docentes pode ser um fator. ... ela tem seu implicador, ... até pela diversidade de matérias que leciona, ... por causa do preparo extra, etc., que o professor se compromete. ...

K - Bom, eu acho que não seja necessariamente a falta de boa vontade, a falta de interesse, mas no sentido do professor ter mais tempo para isso. ... a administração deveria enxergar o trabalho do estágio como algo realmente fundamental para o sucesso do aluno como produto final. ... eu vejo que os professores talvez não se dedicam, por excesso de trabalho, pela falta de remuneração. ... Então se você olhar a carga de alguns professores, você vai ver lá, horário pra estágio, tem duas horas pra estágio, isso é totalmente inviável pro professor de carga completa, dedicação exclusiva.

E - Essa proposta, ela não está desvinculada de todo movimento educacional que está acontecendo no Brasil e no mundo. ... eu consigo encaixar perfeitamente na maneira como a educação vem mudando enquanto nós tínhamos uma educação até a década de 80, muito voltada para a questão conceitual, teórica, nós vamos perceber na década de 80 prá cá no Brasil. Na Europa, nos Estados Unidos, muito antes. Mas no Brasil, uma educação começando a se preocupar com essa dicotomia entre a teoria e a prática. ... Ao olhar para os meus colegas de trabalho, eu percebo que muitos ainda estão com uma visão semelhante antes da década de 80, ou seja, entrar na sala de aula e passar a teoria e falar para o aluno como deve ser um professor, um pedagogo. ... a adesão não foi aquela esperada. A adesão tem sido lenta. ... Mas estamos caminhando. ... Tem que mudar a cabeça.

P (coordenadora anterior dos estágios) – Bem, em relação ao corpo docente eu acho que uma mudança muito grande, foi o planejamento coletivo e compartilhado com o grupo de professores mesmo aqueles que não tem uma disciplina diretamente relacionada com a atividade de estágio, mas eles se relacionam e se envolvem no estágio porque a disciplina estabelece embasamento teórico que favorece a observação e a análise das atividades observadas.

As respostas dos docentes demonstra que percebem a relação do estágio com os interferentes institucionais e que ambos estão dentro de um todo ainda maior. Porém, as assertivas de “E” não foram colocadas no próximo item que relaciona parte / todo, em função de ressaltar os aspectos apenas teóricos, afirmando que seus pares ainda preservam a visão da década de 80 e não enfocou toda uma conjuntura da formação de professores, oriunda de uma política econômica que visa muito mais aspectos financeiros em detrimento dos educacionais.

Compreensão e convivência dos alunos quanto à relevância do projeto e sua implantação, da forma como foi composto.

A forma de avaliar a compreensão do aluno ficou num nível fragmentário. Os professores, em sua maioria atribuíram fatores que envolvem somente o estágio em si, como se o aluno estivesse com todas as condições para poder realizar as tarefas solicitadas. Portanto, não encontramos respostas que se encaixassem aqui.

Compreensão e aceitação das escolas-campo quanto ao projeto e sua implantação.

Os professores dificilmente entram em contato com as escolas ou percebem-lhes a compreensão relativa aos estágios. Então, as respostas foram poucas e estas ficaram limitadas a uma visão fragmentária.

Recomendações que gostariam de fazer

H - ... eu acho que este item que eu comentei agora pouco na questão da pesquisa, eu acho que já há união da teoria e da prática, mas eu acho que aquilo que se vê, se observa no estágio deveria gerar objetos de pesquisa.

F – Sempre estar revendo o próprio sistema, reacomodando com a cultura, ... e rever a diferença do aluno e da necessidade, da postura entre o noturno e o aluno do diurno. Ele tem disponibilidade e visões diferentes em relação a estágio, temos

tentado manter o mesmo padrão, temos nos frustrado. É uma situação pra ser trabalhada e discutida.

K – Eu acredito que uma revisão dos objetivos que foram propostos, o que se alcançou agora, se fizeram uma avaliação mais abrangente, mais profunda, poderia verificar nos resultados que foram obtidos em relação aos objetivos que foram propostos. ... Eu proporia, então, que se fizesse uma reunião com todos os envolvidos no processo primeiramente, que todo mundo fizesse uma reunião ... e se verificasse, então, todos os prós e contras... Depois dessa reunião, elaborar-se-ia um documento, que fosse discutido com a administração e a partir daí, se pudesse burilar, melhorar e alterar positivamente o projeto. ... No caso dos professores aulistas teria que se pagar realmente a participação, teria que ser remunerado como hora / aula, efetivamente. Isso deveria ser feito, já que estamos no fim do ano, numa ocasião na semana de planejamento, ou antes, ou alguma data que fosse mais prática, e para os de dedicação exclusiva, um dia sem aula efetivamente. Hoje não tem aula, vamos parar todas as atividades e, se possível, fora da instituição. ... felizmente ou infelizmente é dessa forma que deve acontecer quando os professores sentem que há valorização real daquilo o que se pretende realizar.

E - ... apesar das dificuldades de um e outro professor aceitar participar das reuniões, e estar ali, ela precisa continuar a ser intensificada e até procurar meios de ampliar isso aí, e não regredir. Seria mais ou menos assim, a gente promove a reunião do setor de estágio, mas quem vem é um ou outro professor e mais quem ta envolvido com o estágio ou com a prática. E quem está lá com a teoria não vem. ... Então, essa questão estrutural precisaria também ser revista. ... Então, nós professores temos muito isso, de fazer uma coisa e pensar outra... Pra harmonizar o que eu penso e o que eu falo, também preciso de tempo, pra isso acontecer, e pra trabalhar com equipe globalizadora, precisamos pensar, não da mesma forma, mas estar visualizando o mesmo caminho pra podermos ajudar uns aos outros.

Houve consenso neste bloco no que se refere à necessidade de reflexão no processo de implantação. Provavelmente, um momento para pensar sobre o estágio, traria à tona as questões administrativas do Centro podendo ser um fator que possibilitasse negociações e revisões na política adotada em relação aos aspectos acadêmicos do curso.

Na outra vertente, foi sugerido que se retirasse do cotidiano elementos que realmente levassem o aluno a pesquisar. E a pesquisa pode ser um fator que possibilita justamente a compreensão da relação todo / parte fazendo com que os alunos percebam o movimento entre estes dois aspectos.

Nexos percebidos entre as mudanças governamentais e o estágio do UNASP.

Por mais abrangentes que tenham sido as respostas, ainda não se percebeu nas respostas uma visão aguçada em torno da parte / todo.

1.2.3. Compreensão relacional todo / parte sobre a implantação do projeto de estágios

E finalmente, temos uma compreensão relacional entre todo / parte. Abrange o grupo de professores que percebe o contexto no qual o estágio se insere, suas relações com a formação de professores e os interferentes que limitam ou possibilitam a implantação de um projeto de estágios.

Qual a impressão do entrevistado sobre o processo de implantação do projeto de estágios.

J – Desde o processo de implantação observei muita seriedade e cuidado em integrar o estágio como parte indissociável na formação de professores. Com certeza este quesito é fundamental, pois resultam de ações intencionais que entendem a prática profissional necessariamente articulada às bases epistemológicas.

Já de início o professor faz menção à formação e o estágio como sendo parte indissociável, ou seja, uma compreensão da teoria e prática no âmbito pedagógico como sendo um todo.

Sua lembrança sobre os objetivos constantes no projeto de estágios.

Não houve resposta a ser colocada neste item.

O alcance destes objetivos

J – Como disse antes, eu penso que sim, entretanto, como se trata de um projeto experimental e processual, é por demais ingênuo e reducionista dizer que todos os objetivos estão sendo alcançados. Acredito que o mais importante está acontecendo e isto é um marco na história do estágio do Centro e, pelo que tenho conhecimento da história do estágio no Brasil, uma vez que há uma preocupação intrínseca em materializar os objetivos desejados e uma efetiva prática.

Aqui pode-se ver a menção em relação à história dos estágios no Centro e este fazendo parte de um todo maior. Talvez não haja um estudo aprofundado do docente,

quanto ao estágio, mas há uma referência a isto pelo menos, demonstrando que esta relação que ele demonstra fazer entre teoria e prática é uma constante em seu discurso.

Sua percepção sobre a relação teoria e prática do projeto ser mais intensa que em outros projetos

Não houve resposta para este item.

A que se atribuiria o não alcance de objetivos

J - ... Nesse sentido, vale ressaltar que alguns empecilhos existem de toda ordem: da insipiência do projeto, da articulação Escola Básica – Universidade; da morosidade no estabelecimento de políticas de valorização dos professores de Ensino Superior, enfim.

F – Confesso que tudo tem uma mesma raiz, né, e uma história nesta instituição. Durante muito tempo e não só aqui, né, em nível de Brasil, durante muito tempo nós tivemos uma pedagogia por habilitações, e não havia um vínculo de um grupo com o outro, né, eles trabalhavam realmente isolados dentro do seu universo. ... isso há mais de vinte anos, né, agora numa questão aí de quatro a cinco anos, rapidamente isso mudou, eu tenho sentido que os professores que estão entrando agora nesse espaço eles vem sem resistência pra mudança porque eles estão vivendo essa história agora. ...

Percebe-se nas duas respostas certa similaridade quando recorrem à história, especialmente no que se refere à formação de professores. Ambos conseguem relacionar o não alcance dos objetivos de forma contextualizada e seus nexos entre todo / parte.

Se o avanço do projeto estaria compatível com o tempo de implantação

Não houve indicação de resposta para o item.

Compreensão e convivência dos professores quanto à relevância do projeto e sua implantação, da forma como foi composto.

Não houve resposta para este item.

Compreensão e convivência dos alunos quanto à relevância do projeto e sua implantação, da forma como foi composto.

Não houve resposta para este item.

Compreensão e aceitação das escolas-campo quanto ao projeto e sua implantação.

Não houve resposta que se encaixasse neste item.

Recomendações que gostariam de fazer

J – a) O Centro deveria desenvolver uma política de incentivo à participação de todos os professores na prática do estágio, canalizando um percentual específico para isso; b) Através desses incentivos, a participação na supervisão de estágios deveria ser acompanhada de reuniões de atualização e trocas de experiência.

Aqui vai o apelo de “J” à instituição, que aliás, não é unicamente dele. Os demais sugeriram aspectos internos do estágio sem se preocuparem em sugerir que a raiz do problema - os aspectos financeiros e de condições promovidas pela instituição – devessem ser revistos pelo Centro. Desta forma fica o apelo de um docente entre quinze que participaram da entrevista.

Nexos percebidos entre as mudanças governamentais e o estágio do UNASP.

K – Inegavelmente, porque com essas grades sobrepostas umas às outras, fica difícil executar o trabalho, de fôlego, trabalho de longo alcance, que produza resultados altamente produtivos, ... então isso faz com que dificulte o trabalho de maneira geral, e acaba refletindo claramente no próprio estágio, na própria formação do aluno. Então, sem dúvida nenhuma, essas mudanças afetaram. Eu percebi e senti, é claro que não é culpa unicamente da administração, até por conta do próprio governo. Mas de qualquer forma afetaram sem dúvida nenhuma.

O próprio professor citou a questão da legislação e então foi interrogado mais sobre a relação das políticas utilizadas pelo governo na formação de professores e o projeto de estágios do UNASP. Aí ele se deu conta de que muitas das questões apontadas por ele como sendo responsabilidade da administração, tinham um pano de fundo por trás.

Na coleta de dados realizada, foi levantado um ***questionário junto aos alunos*** para que se pudesse verificar a percepção que estes tinham a respeito do processo de implantação dos

estágios. Esta compreensão sobre o processo percorrido pelo projeto de estágios demonstrou-se significativa conforme apresentação logo abaixo. Consideram-se relevantes os percentuais de vinte (20) para cima, por ter sido realizada uma escala de um (discordo fortemente) a cinco (concordo fortemente). O questionário levou em consideração os passos dados para a implantação do projeto de estágio. Esses passos foram divididos em blocos como segue.

1.2.4. Questionário dos alunos

No bloco “A”,¹⁵ foi verificada a opinião dos alunos em relação à apresentação da proposta do projeto de estágio. Neste bloco havia cinco itens com escala de um a cinco como já dito anteriormente.

O *primeiro item* questionava a *compreensão do aluno quanto à proposta do estágio*. Nesta questão, 31,7% dos alunos demonstrou ter compreendido medianamente a proposta do projeto. 20,1% assinalaram grau quatro de compreensão. Percebe-se que houve compreensão parcial da proposta. Este dado pode ser considerado como relevante no que se refere às possibilidades e limites para a implantação desejada.

No entanto, 52,5% assinalaram grau cinco e 23% grau quatro, quanto à *clareza do projeto em indissociar teoria e prática*. Então, a despeito de não compreenderem totalmente o projeto em sua globalidade, este aspecto foi bastante percebido por eles.

Ficaram na linha mediana aqueles que assinalaram grau dois 20,9%, grau três 34,5% e grau quatro 21,6% quanto à *clareza das explicações dadas pelo setor de estágio em relação ao projeto*. Há aqui certa coerência, pois se o aluno demonstrou mediana compreensão do projeto parece que este fato está ligado à uma explicação com pouca clareza.

¹⁵ Perguntas do questionário bloco A: 1) Consegui compreender a proposta do projeto de estágios desde a primeira vez em que o setor de estágios apresentou-a; 2) Ficou claro para mim que o projeto de estágios do curso de Pedagogia pretendia unir teoria e prática, desde o começo; 3) As primeiras explicações sobre o projeto de estágio foram claras e permitiram que eu tirasse minhas dúvidas a respeito; 4) Os objetivos do projeto de estágio foram desconsiderados quando a proposta foi apresentada ao setor; 5) Compreendi o que deveria ser realizado como atividade de estágio logo que foi apresentada a proposta pelo setor de estágio.

No item seguinte, foi realizada uma questão negativa. Para o leitor descuidado, a questão poderia se tornar oposta ao seu ponto de vista. Assim sendo, quando questionados se os **objetivos do projeto haviam sido desconsiderados pelo setor de estágios**, 29,5% dos alunos concordaram em grau três e 28,1% concordaram plenamente. Ou seja, tiveram a impressão de que os objetivos não foram devidamente considerados, frisados pelo setor de estágios. Vale ressaltar, que a indissociação entre teoria e prática não se caracterizou como objetivo do projeto. Surge então a dúvida sobre o fato de a questão estar invertida ou se este realmente é o pensamento do aluno em relação aos objetivos do projeto.

Ainda no mesmo bloco, 32,4% assinalaram grau quatro e 30,2% assinalaram grau três expressando que **compreenderam o que deveriam fazer no estágio** logo após as explicações. Vê-se aqui certa coerência, pois se eles compreenderam a proposta medianamente, também saberiam medianamente o que deveriam realizar na prática pedagógica.

No bloco “B”,¹⁶ foram propostas seis questões relativas ao cronograma de estágios entregue a cada semestre aos alunos do curso, contendo proposta de atividades a serem realizadas durante o período, divididas em ensino, pesquisa e extensão. Tal cronograma servia-lhes de base para a escrita do projeto que realizavam semestralmente.

51,1% marcaram grau cinco e 25,9% grau quatro quanto a perceberem o **empenho do corpo docente em unir teoria e prática no cronograma de estágio**.

47,5% em grau cinco e 30,9% em grau quatro, perceberam **relevância nas atividades propostas pelo cronograma de estágio**. 33,8% em grau quatro e 29,5% em grau cinco **consideraram claras as atividades do cronograma de estágios**, porém demonstraram mediana compreensão quanto ao projeto como um todo conforme o bloco anterior.

¹⁶ Perguntas do bloco B: 1) Percebo que os cronogramas de estágio entregues a cada semestre procuram unir teoria e prática através de suas atividades; 2) Reconheço que o cronograma de estágios apresenta atividades relevantes para minha formação pedagógica; 3) Ficam claras para mim as tarefas do cronograma de estágio ao serem apresentadas pelo setor de estágios; 4) Minhas dúvidas relativas ao cronograma de estágio são sempre sanadas pelos professores envolvidos com os estágios; 5) Percebo no cronograma de estágios, forma e conteúdo interdisciplinares; 6) Não houve entrosamento entre os professores vinculados ao estágio.

Houve surpresa por parte do setor de estágios ao apurar que 48,2% dos alunos assinalou grau cinco e 30,9% em grau quatro, no que se refere a ter suas *dúvidas sanadas pelos professores do estágio*, sendo que esta era uma das reclamações mais freqüentes dos discentes nos corredores ou na sala da coordenação de estágios.

38,8% em grau quatro e 37,4% em grau cinco, *perceberam a intenção interdisciplinar no cronograma de estágios*.

Ainda neste bloco, pode-se notar certa divisão nas respostas dos alunos quanto ao entrosamento dos professores na implantação do projeto de estágios. 36% dos alunos consideraram que *os professores não estavam entrosados*, 20,9% em grau quatro também considerou desta forma. E 20,9% em grau três, concordou com os dois grupos anteriores. Num total, nota-se que houve grande porcentagem de alunos percebendo esta falha no processo de implantação. Talvez estejamos diante de um dado sinalizador para avaliarmos as possibilidades e limites no processo de implantação do projeto.

Seguindo, no bloco “C”¹⁷ foram apresentadas as questões relativas à ficha cumulativa. Ela foi mais um aspecto relevante no processo de implantação do projeto de estágios pois anteriormente havia número excessivo de fichas tornando a tarefa de estágio burocratizada, cansativa e não dava ao aluno a visão do todo. Assim sendo houve interesse por parte do setor de estágio em checar mais este item. Questionados se *a ficha contribuía com uma visão global do estágio pelo aluno* 54,7% concordaram em grau cinco e 23,7 % em grau quatro.

Na próxima questão foi perguntado se *a ficha servia simplesmente para facilitar as anotações de estágio* e 23% concordou em grau quatro e 20,9% concordou em grau cinco.

¹⁷ Perguntas do bloco C: 1) A ficha única de estágio colabora com minha visão global de estágio; 2) A ficha única de estágio simplesmente serve para facilitar as anotações quanto ao estágio; 3) A ficha de estágio me possibilita enxergar o entrosamento entre prática efetiva e TCC; 4) A ficha de estágio me possibilita enxergar o entrosamento entre prática efetiva e projetos comunitários; 5) A ficha de estágio não faz diferença para enxergar o entrosamento entre prática efetiva, TCC e projetos comunitários.

Sobre *a relação entre o formato da ficha e a possibilidade de enxergar o entrosamento entre teoria e prática*, 27,3% concordaram em grau três, a mesma porcentagem concordou em grau quatro e 25,2% em grau cinco.

Para 30,2% dos alunos, em grau quatro, *a ficha também possibilita perceber nexos entre a prática e os projetos comunitários*.

Concordes com este grupo estão 29,5% em grau cinco e 22,3% em grau três. Novamente foi lançada uma questão invertida (negativa) expressando que *a ficha não faz diferença para enxergar o entrosamento entre prática, TCC e projetos comunitários*, resultando em 43,2% dos alunos concordantes. Pareceu estranho que o aluno percebesse a relação entre prática e projetos comunitários mas não a enxergasse quando acrescida da presença do TCC. De qualquer forma, a ficha foi apenas um instrumento burocrático para registro das atividades realizadas em campo.

Compondo o bloco “D”¹⁸ foi levantada a opinião dos alunos em relação ao projeto de estágios que tinham que construir durante o semestre antes de irem a campo realizar o trabalho pedagógico. Neste item foram lançadas cinco questões. O aluno foi questionado sobre a *contribuição dada pela escrita do projeto com relação à necessidade de unir teoria e prática nos estágios*.

36% em grau cinco e 25,2% em grau três concordaram que *a escrita do projeto fazia-os perceber melhor a necessidade de união entre teoria e prática*.

40,3% em grau cinco e 25,9% em grau quatro perceberam que *ler sobre teoria e prática para confeccionar um projeto de estágio, os auxiliava a enxergar a importância de se ter um projeto de estágio do curso de Pedagogia*.

¹⁸ Perguntas do bloco D: 1) A escrita do projeto de estágio contribui para minha compreensão sobre a necessidade de unir teoria e prática; 2) Ler sobre o assunto de estágio para a confecção do meu projeto auxiliou na minha compreensão sobre a importância de se ter um projeto de estágios no curso de Pedagogia; 3) A escrita do projeto de estágios a cada semestre não contribuiu para ter maior consciência das tarefas solicitadas pelos professores; 4) A escrita dos objetivos do meu projeto leva-me a refletir sobre o que fazer nas diversas disciplinas envolvidas na área; 5) Percebo meu crescimento acadêmico a cada semestre quando acrescento os novos itens ao projeto de estágio.

Seguindo o questionário, foi apresentada mais uma questão invertida. *A escrita do projeto não contribuiu para ter maior consciência das tarefas solicitadas*. 35,3% em grau cinco achou mesmo que não houve relevância na escrita do trabalho para que eles fizessem sua prática, seguidos de 20,1% em grau quatro.

Quando interrogados sobre a escrita dos objetivos do próprio projeto, 35,3% em grau cinco e 31,7% em grau quatro assinalou ter *refletido sobre o que deveria fazer nas disciplinas*. Este dado parece não estar muito coerente com a questão anterior invertida. Nesta última, o aluno parece não perceber bem a relação entre escrever os objetivos para realizar a prática e na outra, ele parece refletir sobre o que deveria fazer no estágio ao escrever seu trabalho.

Isto fica ainda mais evidente quando 41% em grau cinco e 28,1% em grau quatro *disseram ter percebido crescimento acadêmico com a escrita cumulativa de seus projetos a cada semestre*.

O bloco “E”¹⁹ foi constituído de questões relativas às atividades do estágio. Pretendia-se verificar a opinião do grupo em relação ao fazer pedagógico solicitado pelos professores de cada disciplina e sua composição como um todo a cada semestre.

Desta forma a primeira questão girou em torno da *relevância das atividades solicitadas para que o aluno tivesse uma prática mais efetiva*. 48,9% em grau cinco e 28,8% em grau quatro concordaram com a assertiva.

A seguir, foi questionou-se se *ao realizar as atividades práticas, os alunos eram levados a refletir sobre os conteúdos teórico estudado nas disciplinas*. 50,4% em grau cinco e 29,5% em grau quatro acreditam que *a prática os leva reflexão sobre a teoria*. O percentual é grande de

¹⁹ Perguntas do bloco E: 1) As atividades propostas pelos professores para as atividades de estágio são importantes e contribuem para um prática mais efetiva; 2) Boa parte das atividades realizadas de estágio faz-me refletir sobre os conteúdos estudados em sala de aula; 3) O estágio tem-me feito vivenciar e perceber o cotidiano escolar de forma real; 4) Não houve empenho dos professores da graduação em resgatar aspectos da teoria e prática vivenciados em situação de estágios; 5) A supervisão de minhas regências no estágio tem sido realizada de maneira a me fazer refletir sobre minha prática pedagógica; 6) Consigo perceber a presença da supervisão de estágios tanto na preparação de material quanto para a realização da regência; 7) Percebo a presença da supervisão de estágios na efetivação da minha prática em sala de aula.

alunos que percebe a relação entre prática e teoria e que a prática os remete à teoria. Estaria aí uma possibilidade para a implantação?

Quando perguntados sobre *o estágio proporcionando a percepção do cotidiano de forma mais real*, 61,9% em grau cinco, acredita que sim. Parece que os alunos percebem que nas atividades pedidas o estágio aproxima teoria e prática e dá conta de fazê-los vivenciar o cotidiano de forma mais concreta.

Em seguida, novamente uma questão invertida propõe que *não houve empenho dos professores em resgatar teoria e prática vivenciados no estágio*. Nesta questão, 45,3% em grau cinco e 20,1 em grau quatro, são a favor. Se não são os professores que resgatam a teoria após o aluno ter vivenciado o estágio, quem faz isto, o próprio aluno? Ou será que o elemento negativo inserido na questão trouxe confusão para o participante?

Ainda no mesmo bloco, os alunos foram questionados quanto à *supervisão do estágio*, se esta *fazia o aluno refletir sobre sua prática pedagógica*. 36% em grau cinco e 25,9% em grau quatro acham que a supervisão os auxilia a refletir sobre a prática realizada. Torna-se interessante notar que os alunos não enxergam seus professores retomando a prática vivenciada, mas percebem uma supervisão que os leva a refletir. Levando-se em consideração que a supervisão sempre foi um problema crasso nos estágios, fica difícil identificar qual a supervisão referida pelos alunos. As duas outras afirmativas se referem à presença de supervisão no preparo de material para reger a sala de aula e a presença desta na hora da regência em sala de aula.

Quanto ao preparo de material, 34,5% em grau cinco e 21,6% em grau quatro afirmam *perceber a presença de supervisão e na regência*, 28,8% em grau quatro, 28,1% em grau cinco e 23% em grau três notam a ação de uma supervisão. Ou seja, há um contentamento relativo por parte dos alunos com a ação superficial e relativa da supervisão de estágios.

No bloco “F”²⁰ há questões relativas ao retorno solicitado dos alunos. Cada semestre se requereu deles o retorno escrito através dos relatórios. No entanto, no questionário os alunos deveriam explicitar sua visão no que se refere aos aspectos orais. Foi perguntado se os ***professores vinculados ao estágio retomam os relatos de estágio em sala***. 37,4% em grau quatro e 29,5% em grau cinco crêem que sim. Vale lembrar ao leitor que a reclamação constante dos alunos nos corredores ou mesmo na sala do setor de estágios era a de que raríssimos professores retomavam os aspectos da prática.

Também foi feita a pergunta sobre a ***retomada dos aspectos da prática pelos professores de fundamentos***. 38,8% em grau um e 21,6% em grau dois responderam que estes professores nunca perguntavam sobre a prática em sala de aula.

Numa próxima questão invertida foi proposto que ***os professores pouco estimulavam o aluno a buscar união entre teoria e prática a partir de discussões em sala de aula***. 30,2% em grau cinco, 22,3% em grau quatro e 20,1% em grau três acreditam que sim. Encontramos aqui similaridade entre as respostas deste grupo e as do grupo “E”. Isto nos remete à reflexão de prováveis limites na implementação do projeto de estágio, pois um de seus objetivos centrais era unir teoria e prática. No entanto, se não se oportuniza este momento, ocorre um elemento bloqueador no processo.

32,4% em grau cinco, 24,5% em grau quatro e 27,3% em grau três, acreditam que ***suas dúvidas sobre a prática vivenciada têm espaço para serem expostas e discutidas em sala de aula***. Ou o aluno leu com mais ênfase a palavra “expostas”, ou os professores têm se atido apenas à uma prática no sentido pragmático, destituído de embasamento, pois o aluno não está percebendo a relação entre teoria e prática. Se os professores dão espaço para discussão sobre a prática em sala, tal diálogo deveria resgatar aspectos teóricos. E na questão anterior o aluno demonstrou que os professores não estimulam a busca de união teoria / prática. No bloco anterior,

²⁰ Perguntas do bloco F: 1) Os professores vinculados ao estágio retomam os relatos de estágio vivenciados na prática; 2) Os professores de outras áreas que não do estágio, perguntam-nos sobre o que e como estamos realizando as atividades; 3) Somos pouco estimulados a buscar união entre a teoria e a prática a partir de discussões que partem dos professores; 4) Nossas dúvidas sobre aspectos da prática têm espaço para serem expostas e discutidas em sala de aula.

“E”, os alunos também manifestaram não enxergar a estimulação na busca de unir teoria e prática.

O bloco “G”²¹ trata da escrita dos relatórios que eram redigidos ao final de cada semestre de forma cumulativa, para que no oitavo período o aluno tivesse uma visão evolutiva do seu próprio crescimento acadêmico, bem como um memorial de sua prática pedagógica em formação. 31,7% em grau cinco, 24,5% em grau três e 22,3% em grau quatro acham *relevante retomar a prática num trabalho escrito*.

Na segunda questão invertida 25,2% em grau três, 22,3% em grau dois e 20,9% em grau cinco pensam que *nem sempre o relatório oportuniza a busca teórica as discussões sobre a prática*.

29,5% em grau quatro, 25,2% em grau cinco e 24,5% em grau três acham que *as recomendações feitas no relatório são atendidas*.

41,7% em grau cinco e 32,4% em grau quatro acham que *ocorre crescimento acadêmico ao escreverem o relatório de estágio*.

Finalmente o bloco “H”²² pretende checar a visão dos alunos quanto aos objetivos do projeto e sua efetivação. Num primeiro momento questionou-se se *o projeto de estágios do curso contribuiu com uma visão pedagógica interdisciplinar por parte do aluno*. 33,1% em grau cinco, a mesma porcentagem em grau quatro e 20,9% em grau três acreditam que sim. Isto a despeito das ausências dos professores em reunião, ainda houve a possibilidade de visualizar a interdisciplinaridade.

²¹ Perguntas do bloco G: 1) É relevante retomar a prática vivenciada nos estágios através de um trabalho escrito; 2) Nem sempre os relatórios são uma oportunidade a mais para buscar, no campo teórico, discussões em relação à prática; 3) Percebo que as recomendações feitas ao UNASP no relatório parcial são atendidas; 4) Acredito que a escrita do relatório me ajuda a crescer academicamente, promovendo certa maturidade na escrita de trabalhos científicos.

²² Perguntas do bloco H: 1) O projeto de estágios do curso contribuiu com uma visão pedagógica interdisciplinar por parte do aluno; 2) Minhas vivências de estágio contribuíram com a escolha do meu tema de TCC; 3) A proposta de estágios de Pedagogia do UNASP incentivou-me a enxergar e valorizar a ação comunitária como um dos objetivos da Universidade; Percebo um crescimento qualitativo da proposta de estágios desde que foi apresentada até agora; 5) Os objetivos propostos pelos estágios não estão sendo alcançados, conforme posso perceber.

Ao serem questionados quanto aos *nexos entre a vivência do estágio e sua contribuição com o TCC*, 27,3% em grau cinco, 25,2% em grau quatro concordam e 20,1% em grau um, discordam respectivamente. Portanto, aquele objetivo de que o estágio seria o campo de onde se tiraria elementos para a construção do problema de pesquisa, parece limitado.

No entanto, quanto à relação existente entre *estágio e valorização da ação comunitária como parte do papel universitário* é percebida por 32,4% em grau cinco, 30,9% em grau quatro e 22,3% em grau três.

Outro dado interessante é que 42,4% em grau cinco e 30,9% em grau quatro, percebem *crescimento qualitativo no processo de implementação do projeto de estágio*. Este é um fator relevante de avaliação sobre os limites e possibilidades do processo.

Numa última questão proposta, foi perguntado se os *objetivos do projeto de estágios estão sendo alcançados*. 44,6% em grau cinco pensam que sim. Os demais se dividiram eqüitativamente nos demais graus de concordância ou discordância.

As últimas duas questões foram abertas. Na primeira, foi pedido que o participante colocasse cinco motivos em ordem de importância, pelos quais alguns aspectos do estágio ainda não haviam sido resolvidos. Os dados mostraram uma variedade de quarenta e oito itens diferentes apresentados pelos alunos como sendo os fatores causais na implementação do projeto.

No problema número um, 20,7% inferiu que *falta coerência e comunicação dos interlocutores do estágio*. 11,5% indicaram a *falta de clareza nas explicações sobre as atividades de estágio por parte dos professores*. 10,3%, ressaltou a *falta de colaboração e compromisso dos professores com o estágio*. E 11,5% crêem que *o impedimento da implantação do projeto está no fato de o setor desvalorizar a prática profissional das alunas já atuantes no magistério*.

Os discentes apontaram o segundo problema limitador de implantação a *coerência e comunicação dos interlocutores do estágio* em 11,1%, a *falta de clareza nas explicações quanto às atividades de estágio* em 11,1%, a *falta de colaboração e compromisso dos professores com o*

estágio em 5,6% e a *valorização da experiência de quem já trabalha no magistério* em 1,9%. Ou seja, os itens são os mesmos do problema número um, só que colocados na segunda linha.

Assim ocorreu no problema número três e quatro, com a sucessão de porcentagens como segue: 11,5% e 12,5% - *coerência e comunicação dos professores*, 11,5% e 12,5% - *explicações mais claras sobre o que deveria ser realizado no estágio*, 7,7% - *falta de colaboração e compromisso dos professores* e 3,8% - *valorização das alunas*. O item cinco não foi representativo, pois os alunos praticamente não utilizaram a linha cinco para responderem.

Foi solicitado que os alunos também fizessem recomendações ao setor de estágios para melhoria dessa atividade curricular. Assim sendo, 8,8% pediu *maior informação sobre o estágio*, 8,8% recomendou que os *professores falassem mais sobre a prática em sala de aula*, 8,8% solicitou que os *professores tivessem maior interesse quanto ao estágio* e 8,8% pediu *maior valorização da prática em relação às que já atuam no magistério*.

As recomendações dois e três repetiram alguns dos itens da primeira da seguinte forma: na recomendação dois, 10% solicitou que os *professores falassem mais sobre a prática em sala de aula*, 10% pediu que se *valorizasse mais a prática das professoras atuantes*. E na terceira recomendação, 10% solicitou *maior valorização da prática daqueles que já atuam no magistério*.

Tanto as recomendações como os motivos apresentados para impedimento da implantação do projeto de estágios é percebido pelos alunos como sendo um processo interno, fragmentário, descontextualizado. Não houve qualquer referência ao sistema educacional vigente ou mesmo à Instituição e sua interferência no curso de Pedagogia e conseqüentemente na Prática proposta.

CAPITULO IV – DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

“Toda ação verdadeiramente humana requer certa consciência, de uma finalidade, finalidade que se sujeita ao curso da própria atividade.”
(Vasquez)

Num esforço de agora sintetizar as idéias e os dados já apresentados no capítulo anterior, pretendemos dar ao leitor uma visão do todo, procurando refletir sobre a realidade. Para realizar este estudo, valemo-nos da categoria teoria / prática, categoria estágio / prática pedagógica e categoria condições / organização do trabalho pedagógico dos estágios na Pedagogia do UNASP, os quais contribuíram para a leitura dialética dos dados coletados.

Categoria teoria / prática

A categoria teoria / prática nos permitiu detectar a percepção destes elementos expressos pelos sujeitos envolvidos no referido projeto de estágio e o quanto a lógica utilizada por eles nos discursos, reflete a contradição entre o pensar e o fazer, idealização e execução, tão presente nos cursos de formação de professores. As políticas de formação cuja concepção de realidade se ancora num ideário neoliberal, distanciam teoria e prática prejudicando a visão de totalidade, idealização e consciência reflexiva sobre a realidade educacional, limitando iniciativas no interior das instituições, com vistas a perpetuar a reprodução da realidade que está posta.

O quadro abaixo traz uma síntese do pensamento de professores e alunos do Centro acerca da articulação teoria / prática, a qual poderá auxiliar o leitor a visualizar com maior clareza os dados apresentados no capítulo anterior.

QUADRO 12 – QUADRO SÍNTESE DE DOCENTES SOBRE TEORIA / PRÁTICA

Sujeitos Sondagens S1 e S4	Visão dicotômica (dissociativa entre T / P)	Visão dicotômica (associativa entre T / P)	Visão de unidade Entre T / P
A			Teoria é vivência
B, A			Os dois lados da mesma moeda
B		Prática é a vivência	

C			Teoria é disciplina, insight, inculcação, abstrair do concreto.
D, J, K, L, F, N		Teoria é o conjunto teórico que embasa a ação	
E			A prática requer busca teórica.
E, K, M, I			Não é moeda de dois lados mas um todo indivisível
F, H, J, K, N			Teoria e prática são indissociáveis, uma precisa da outra
G		Prática é ação da teoria	
G, F			Prática nasce da teoria e esta descende da prática
F		Prática é ação	
N			Teoria ou Prática sozinhos é a negação de um deles.
M		Teoria é histórica, desenvolvida a partir de ensaio e erro.	
G	Teoria e prática estão separados		

Nossa primeira pergunta a respeito do tema é por que um grupo significativo de professores compreende a relação dicotômica entre teoria e prática? Por que (F e G) ora demonstram uma visão dicotômica / associativa entre teoria e prática, ora uma visão de unidade entre ambas? Inicialmente parece-nos que falta reflexão individual e coletiva por parte dos docentes. A questão da reflexão envolve os saberes que o professor traz, sua formação, mas também as condições mínimas para o exercício da pesquisa e aprimoramento em sua área de atuação. Cunha (2002, p. 44-46) esclarece que o saber do professor é permeado pela cultura e política, tendo este dois componentes: a docência (refletindo a vida do professor) e a pesquisa (sua formação e investigação da própria docência). Com a avaliação exterior baseada em lógicas classificatórias, os alunos são vistos como consumidores e os professores como máquinas produtivas tendo que cumprir com a titulação necessária, submissão e individualismo a serviço da clientela. Vasquez elucida que a teoria molda a atividade do homem porque permite consciência às ações humanas. (Vasquez, 1977, p. 117). A ausência de material teórico de qualidade muito freqüente na formação de muitos daqueles que optam pela docência, os faz presas do senso

comum. Para superar o pensamento do senso comum, imediato e torná-lo científico, faz-se necessária a superação pela filosofia da práxis (Idem, p. 7 e 8).

O fato de divergirem nas concepções entre teoria e prática ainda nos remete à discussão sobre o trabalho coletivo entre os docentes. Vasquez após elucidar o aspecto da mecanização do trabalho dividido alertando para a coisificação do eu, afirma que a autoconsciência precisa de reconhecimento de outras autoconsciências. “Um homem só satisfaz seu desejo humano quando outro homem lhe reconhece um valor humano. Só socialmente o homem é indivíduo humano.” Vasquez (1977, p. 73) No UNASP, a despeito das tentativas do setor de estágio em investir no trabalho coletivo, houve ausência quase que total dos professores e este fato tornou-se um limitador do trabalho coletivo. Se parássemos por aqui, talvez poderíamos pensar que houve um descompromisso por parte dos docentes como foi afirmado pelos alunos e pelos próprios colegas dos faltosos. No entanto, a individualidade e forma de se relacionarem os indivíduos estão condicionadas histórica e socialmente. (idem, p. 331) Outra discussão que emerge quando nos perguntamos a respeito das ausências dos professores nas reuniões para uma construção coletiva pode estar no entorno das condições para a efetivação do trabalho pedagógico. Conforme depoimentos de docentes que serão melhor analisados mais à frente, a falta de investimento por parte da instituição com relação à remuneração²³ dos professores, funcionou como elemento limitador na construção coletiva.

“É o econômico que determina que numa dada situação seja a religião ou a política que desempenhe o papel principal. ... Não se pode partir dos indivíduos e da forma geral do comportamento estabelecido para analisar o conteúdo da racionalidade dos sistemas e dos agentes econômicos. Faz-se necessário analisar primeiro o conteúdo econômico e social do sistema no qual atuam os indivíduos para poder então compreender a racionalidade de seu comportamento.” (Ibidem, p. 342-343)

“Os homens fazem sua própria história, mas partindo das condições criadas pela geração anterior.” (Ibidem, p. 350)

Ainda falando das condições necessárias para o trabalho coletivo, não poderíamos prescindir da forma como foi constituído o projeto de estágios. A despeito do fator tempo para a construção e implantação do projeto, docentes e discentes só puderam opinar sobre ele após o

²³ A instituição não se propunha a pagar hora extra aos professores aulistas para que estivessem na reunião de estágios. Afirmava que estas horas já eram pagas na medida em que na carga horária constavam horas de aula presenciais e entre parênteses as não presenciais para correções, pesquisa, e reuniões. Só que os professores envolvidos não pensavam desta maneira.

material pronto. Desta forma, já na sua essência, encontramos a contradição entre a idealização e a ação. Ou seja, encontramos aqui uma contradição, qual seja, a de querer tornar o projeto de estágios uma construção coletiva sem construí-lo de forma conjunta. Não houve um refletir coletivo sobre a formação de professores, sobre teoria e prática, sobre a questão do estágio em si. Marx (1983, p. 151-153) nos alerta de que a forma final muitas vezes extingue o processo e o produto é o resultado e condições do processo de trabalho. Isto nos faz ver que ainda que o trabalho fosse a somatória de professores e alunos, com as incoerências de suas concepções sobre teoria / prática, talvez o trabalho se tornasse cooperativo mas não coletivo. Seria necessário repensar a estrutura do curso e da proposta de estágio com representatividade docente, discente e das escolas receptoras do estágio, para se ver a formação desejada e o entendimento sobre teoria e prática a partir de referenciais teóricos sólidos.

O que se afigura é a cisão entre aquele que pensa e aquele que executa. Por mais que professores e alunos tivessem a oportunidade de opinar sobre o projeto de estágios, porém várias concepções demonstraram que a prática está em segundo plano (sujeitos D, J, K, L, F, N, G e M). Assim, o projeto de estágio não ocuparia um lugar de destaque no curso, podendo ser relegado a segundo plano em relação à teoria trabalhada em sala de aula. De qualquer forma, os sujeitos da pesquisa ficaram alienados do produto final (projeto de estágio), tendo agora que trabalhar com ele ainda que sem compreendê-lo e estando com ele coniventes. Desta forma o trabalho fica mecanizado e o indivíduo se despoja do seu ser, recebendo identidade alheia e externa. (Vasquez, 1977, p. 71) O autor ainda salienta que os objetos nos quais o homem não se reconhece se voltam contra ele num processo de alienação. Mesmo alienado, o homem continua consciente mas não no sentido humano, criador. (Idem, p. 135 e 138)

1º ano

J – “Resgatar e discutir bases históricas e epistemológicas da Didática, contextualizar a figura do educador com a ação político-transformadora, entender o contexto e influência da Escola Nova no Brasil, Promover o confronto da pedagogia tradicional com a pedagogia construtivista, possibilitar a familiarização do futuro educador com a construção do planejamento escolar., justificar o papel do livro didático, analisar a avaliação escolar, simular situações do dia a dia do educador, construir planos de aula, interpretar a importância e contextualização de obras de foro pedagógico para o magistério.”. (Didática)

*(Metodologia) “Leituras de texto, aulas expositivas, discussões, seminários, resenhas, **estágio**” (grifo nosso).*

*(Avaliação) “participação, apresentações de seminário, resenhas, confecção de material pertinente à prática pedagógica, **relatório de estágio**” (grifo nosso).*

P – (Objetivos) “Relacionar aspectos que devem ser desenvolvidos na formação do professor..., identificar competências de que os professores necessitam para exercer seu ofício, considerar a formação de professores necessariamente, evolutiva, levando em conta as aquisições de pesquisa..., conhecer a organização do trabalho pedagógico em ciclos de aprendizagem plurianuais..., utilizar o campo dos estudos culturais como ferramenta teórica para repensar a docência atual, atualizar e se aperfeiçoar como educador, administrar um conjunto de relações interpessoais marcadas por conteúdos afetivos os mais diversos, ..., perceber a nova cultura profissional do professor delineando o campo de sua atuação, perceber a escola como um dos três ambientes para o ensino de valores..., relacionar a ação docente com os pressupostos teóricos adotados, introduzir novos conhecimentos, novas informações e novas formas de atividade para ampliar o processo de aprendizagem humano, conhecer as teorias de aprendizagem, compreender e realizar trabalho de projeto, analisar e apresentar projetos educacionais já executados, repensar o processo e a reorganização das estruturas, culturas e paradigmas existentes, aprender e interpretar e avaliar o computador não só como meio, mas como objeto de conhecimento, atuar como agente facilitador no processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, identificar os fatores que afetam as escolas em todo o mundo..., praticar a pesquisa quando professores da educação básica” (Tendências da Ed. Contemporânea)

*(Metodologia) “Dinâmica de grupo, apresentação... dos trabalhos, leitura de texto, produção de texto, exposição dialogada, apresentação de palestras, documentários e temas de vídeos, **estágios em escolas do Ensino Básico** (grifo nosso), pesquisa, leitura de livro...”*

(Avaliação) “trabalhos escritos, relatórios, regências de aulas, planos e recursos elaborados, produção de textos, pesquisa, participação”.

2º ano

N – (Objetivos) “Ampliar a compreensão dos processos envolvidos na relação ensino-aprendizagem, discutir e analisar os diferentes conceitos de inteligência..., contribuir para a criação de novas práticas e posturas pedagógicas... para uma melhor qualidade no processo ensino-aprendizagem” (Psic. da Educação II)

(Metodologia) “Aula expositiva, dinâmica de grupo, seminário, síntese individual, debates, estudo de grupo com apresentação de síntese coletiva, mini-seminário... com apresentação de análise propositiva para situações cotidianas”

(Avaliação) “...caráter formativo, não se atendo a trabalhos de culminância... através das atividades propostas e contribuição dos alunos”.

3º ano

E – (Objetivos) “Analisar as qualidades do educador...; identificar a situação do uso da Língua Portuguesa dentro do currículo de ensino brasileiro; diferenciar e utilizar os recursos didáticos manuais e eletrônicos; observar e participar de aulas, apresentando relatórios; ler e fazer uma reflexão; conhecer e usar estratégias de aplicação de Literatura Infantil” (Met. Pr. Da Língua Portuguesa)

(Metodologia) “Pesquisa-ação, pesquisa antecipada, primeiros contatos com informações teóricas básicas... para resolverem situações-problema criadas pelo professor, aulas expositivas, seminários, cada aluno deve procurar uma escola para desenvolver a parte prática de estágio”

(Avaliação) “Diagnóstico-formativa: observativa, feita pelo professor durante os momentos de pesquisa..., execução das atividades; análise dos resultados obtidos após auto-correção realizada; análise dos resultados obtidos pelo grupo; auto-avaliação;

L – (Objetivos) “Traçar linha do tempo do relato da história do trabalho; situar com os alunos a relação entre escolaridade e a inserção no mercado de trabalho diante do perfil da globalização; despertar nos alunos uma visão crítica diante dos interferentes da escolha profissional; formar educadores que saibam assessorar seus alunos frente a problemas educacionais...;”

(Metodologia) “Exposição oral dialogada, pesquisa e discussão em grupos, miniprojetos, leitura, painel aberto, debate com propostas, entrevistas, análise dos resultados, debate entre os alunos, leituras realizadas previamente sobre o tema a ser trabalhado, testes, aplicação prática.”

(Avaliação) “Contínua; pesquisa e trabalhos escritos e orais, montagem de uma pasta com textos sobre Educação e Trabalho...; envolvimento, interesse e disponibilidade para a execução de pesquisas e projeto; auto e hétero avaliação...”

Após mostrarmos as concepções de teoria / prática dos interlocutores do projeto de estágio, achamos interessante buscar nos documentos (planos de ensino) dos mesmos sujeitos, a operacionalização dos respectivos discursos. Nem todos os professores que participaram das sondagens davam aulas para as turmas pesquisadas, razão pela qual selecionamos alguns docentes apenas. O sujeito J havia se posicionado em relação à articulação teoria e prática afirmando que a teoria embasa a ação. Em seu plano de ensino, demonstrou trabalhar a Didática dando-lhe cunho político e foi um dos poucos que mencionou o estágio como elemento do planejamento. Já o sujeito P apresenta excesso de conteúdo na disciplina de Tendências na Educação Contemporânea, sendo que os assuntos elencados não apresentam nexos entre si e são destituídos de cunho político e contextualizador. No plano de ensino, há um destaque em relação às competências seguidos dos demais conteúdos pautados no ativismo pedagógico e tecnicista. Este docente não se pronuncia nas sondagens realizadas mas destacamos sua proposta pela ênfase na prática e lembrança quanto ao estágio. O sujeito N também compreende a teoria embasando a prática e ressalta a indissociabilidade entre esta última e a teoria afirmando que quando sozinhos ocorre a negação de um deles. Em seu programa de ensino, pretende que a teoria contribua com novas práticas e propõe a análise do cotidiano. O sujeito E compreende que a relação teoria / prática não se refere a uma moeda de dois lados, mas um todo indivisível. A prática requer busca teórica. Em seu plano de ensino, propõe uma teoria que não se refere a autores mas parecem verbos que indicam ação e insere a pesquisa-ação sobre a qual não há muita clareza. O sujeito L

que acredita na teoria embasando a ação, propõe na disciplina de Educação e Trabalho o estudo da escolha profissional frente à globalização, inclusive propondo o uso de testes que auxiliem na opção da futura profissão por parte dos educandos. As contradições estão postas entre o que dizem os sujeitos e a operacionalização do próprio discurso.

Os indivíduos J e N guardam certa coerência entre o que dizem e o que propõem. No entanto, percebe-se certa confusão entre o discurso de E e L e suas propostas de ensino. Mais uma vez, vê-se aqui a cisão entre teoria e prática, entre o pensar e o fazer, como já dito provenientes de condições necessárias tais como: formação de qualidade, tempo hábil para a pesquisa e o aprofundamento, e investimento institucional para o avanço do trabalho coletivo, já explanados no mesmo item mais acima. A súmula da comparação realizada entre os discursos e a operacionalização demonstra aquilo que Enguita sugere quando diz que o capital qualifica minimamente o trabalhador mas procura o sujeito mais qualificado possível. Na educação isto se repete: “é menos arriscado ensinar um pouco de tudo que tudo de um pouco”. A desqualificação é mais encontrada que a sobrequalificação sendo que a primeira normalmente domina a segunda (Enguita, 1989, p. 232-234). Assim, o trabalho superficial e ausência de teoria sólida, sugerem certo grau de desqualificação.

O próximo quadro que nos propomos a apresentar esclarece o pensamento dos alunos de forma sintética. A quase totalidade dos alunos acredita que teoria / prática são dicotômicas sendo que metade expressa o pensamento de que ambas são de fato dissociadas não havendo vínculo e a outra metade se associa, porém de maneira justaposta.²⁴ O interessante é que as opiniões independem do turno no qual os alunos estudam.

Os sujeitos f, b, c, e, l, n, a, tiveram respostas que no mínimo demonstram dubiedade quando não incoerência. Conforme Gramsci (1995, p. 13) na linguagem de uma cultura está implícita uma concepção de mundo. Nota-se que no mínimo, é assim que os alunos enxergam o trabalho pedagógico na escola em relação à formação que estão recebendo. Afinal, os alunos abaixo têm como professores os docentes acima citados que têm múltiplas concepções de teoria / prática, as quais se apresentam por vezes superficiais e destituídas de reflexão ou conteúdo teórico aprofundado.

²⁴ Caso haja dúvidas sobre a classificação de respostas arranjadas no quadro o leitor pode se valer da integridade das respostas no capítulo anterior.

QUADRO²⁵ 13 - QUADRO SÍNTESE DE DISCENTES SOBRE TEORIA / PRÁTICA

Sujeitos Sondagens e S3	Visão dicotômica (dissociativa entre T / P)	Visão dicotômica (associativa entre T / P)	Visão de unidade Entre T / P
<u>m</u>	<u>Teoria é abstrata</u>		
<u>h, f, b</u>	<u>Prática é o concreto</u>		
a, b, c, e, <u>i, p</u>	Teoria e prática são diferentes		
<u>j</u>	Teoria é conhecimento e prática é experiência		
<u>l, n, a, e, g, u</u>	<u>Teoria tem que ser aplicada</u>		Teoria e prática têm que andar juntas
<u>k, c, e, n</u>		Teoria vem primeiro que a prática	
b		Prática vem primeiro que a teoria	
<u>n</u>		A prática é que enriquece a teoria	
t		Teoria tem que vir da prática, elaborada e validada pela prática	
f		Teoria é falha e explicativa. A prática é simplificada	
<u>l</u>		<u>A prática é constante</u>	

Outro aspecto que nos leva a refletir é a origem destes alunos. Como já dito anteriormente na caracterização do UNASP, os alunos que ingressam no curso de Pedagogia, vêm dos mais diversos Estados e Municípios do país, incluso outros países que não o Brasil. Muito se tem falado acerca da educação no terreno nacional, em especial na região Norte e Nordeste, porém, tais regiões não são as únicas privilegiadas com a falta de um ensino qualitativo, embora mais ressentidas que as demais. Os alunos do curso diurno ingressam no UNASP normalmente com bolsa de estudos parcial ou integral, advindos de capitais ou mesmo interior dos Estados, normalmente com baixíssimo nível acadêmico, graças ao processo seletivo simplificado adotado na instituição. Os alunos do noturno, são quase que na sua totalidade do interior do Estado de São Paulo, o que os faz ter um perfil bastante diferente em termos de costumes, cultura, mas não em termos de desempenho acadêmico.

²⁵ O texto sublinhado se refere a alunos do noturno e a cor preta aos do diurno.

Nogueira esclarece que o capital cultural depende da herança cultural que o sujeito tem, adquirido a partir do nível cultural global da família. A autora explica que os saberes, o domínio da linguagem é normalmente apresentado como dom social e não como herança cultural, sendo que os dois são diferentes entre si (Nogueira e Catani, 2001, p. 42-48). Ainda adverte que no ensino superior, todos serão julgados pelas classes privilegiadas, sendo que a cultura burguesa se assemelha muito à cultura escolar e que o capital cultural depende de tempo e investimento (idem, p. 54 e 73). Assim, percebemos que muitos de nossos alunos têm uma história de vida marcada pela exclusão, pelo fracasso escolar, pela formação destituída de qualidade e por um berço cuja herança cultural é bastante desfavorecida em termos acadêmicos, com predominância do senso comum e da falta de domínio da linguagem e expressão claras e concatenadas. Soma-se a isto o fator tempo necessário ao acúmulo de capital cultural expresso pela necessidade de trabalhar durante o dia e estudar a noite no caso dos alunos do noturno. Os alunos do diurno gozam o privilégio de trabalharem meio período em função da bolsa de estudos, mas por vezes trabalham em atividades pesadas (em casa de família ou em atividades providas pela instituição) para manter os estudos e nas férias vendem livros para manter-se estudando.²⁶ Sob tais condições, não sobra tempo para que o aluno aprofunde seus conhecimentos e sobre eles reflita, nem mesmo que realize idealmente a articulação teoria / prática na perspectiva praxiológica.

Ao compararmos o discurso dos alunos em relação à teoria / prática e seus relatórios,²⁷ podemos nos valer da síntese no quadro abaixo:

QUADRO 14 – COMPARAÇÃO ENTRE SONDAJENS DOS DISCENTES E SEUS RELATÓRIOS

Aluno	Discurso expresso na Sondagem	Relatório escrito
l	“ <u>Eu acho que tem que ser as duas juntas: tem a teórica e depois a prática ao mesmo tempo.</u> ”	“ <u>O estágio é fundamental pois possibilita a interação do conhecimento teórico juntamente com a prática, dessa forma a bagagem do currículo do aluno não fica só na teoria e sim nas experiências que este estágio proporcionou em sua vida acadêmica.</u> ”
j	“ <u>Pelo seguinte, teoria você tem que</u>	“ <u>A teoria e a prática é uma união</u>

²⁶ A organização adventista provê a oportunidade de venda de livros institucionais durante o período de férias à todos aqueles que desejarem ingressar neste plano. Os livros são vendidos em consignação com a Casa Editora, provendo condições para que o aluno possa prosseguir em seus estudos. Assim, muitos alunos saem para realizar este trabalho no recesso escolar.

²⁷ Não foram citados todos os sujeitos das sondagens pois nem todos entregaram seus relatórios escritos em tempo hábil

	<u>aplicar, ta? Sem ela não tem condições de você ser bem sucedido em alguma coisa sem a teoria. Mas eu tenho que adaptá-la ao meu dia a dia”.</u>	<u>fundamental para o Curso de Pedagogia, pois na prática o aluno vai poder conhecer e atuar na realidade educacional analisando mais profundamente tais situações e problemas no processo ensino-aprendizagem, e dessa forma fazendo uma correlação também com a teoria, para que os objetivos propostos sejam estudos de reflexão e modificados caso haja necessidade. ...</u>
n	“A teoria, ela, ela vem primeiro. Mas a prática enriquece muito a teoria. Na prática você acaba aprendendo coisas que você só ouvindo, você não aprenderia.”	“O aluno em formação sente a necessidade entre a teoria e prática para sua formação, pois se percebe uma grande distância entre o que se ensina e o que ocorre na realidade, e naturalmente o ‘culpado’ dessa situação não são os envolvidos no processo educacional, e nem na realidade escolar, e sim o desenvolvimento social capitalista em que foram envolvidos.”
f	“A teoria, assim, a teoria em alguns aspectos é muito falha, então a prática ela já... não funciona mais. Então a teoria devia ser bem mais explicativa e na prática bem mais simplificada porque quando você faz uma coisa na teoria, chega na prática não tem nada a ver. Muda.	“Sua necessidade (do estágio) se torna tão vital, tendo em mente o aperfeiçoamento do graduando, habilitando-o a associar teoria e a prática como um só, pois ambas querendo ou não estão ligadas uma com a outra, pois não há prática sem teoria e vice-versa.”
a	“Eu já creio que as duas andam juntas. Teoria e prática andam juntas.	“Saber teorias é importante, mas é preciso saber aplicá-las a nossa realidade e ainda criar coisas novas de acordo com nossos interesses.
t	“Vasquez diz o seguinte: que a teoria tem que partir da prática, é elaborada em função da prática e sua validade é verificada pela própria prática.”	“O processo de formação de professores deve ser crescente e contínuo. O professor precisa estar consciente de que sua prática envolve um comportamento de observação, investigação e reflexão crítica da realidade.”

De todos os sujeitos, apenas t demonstra coerência no discurso e no relatório escrito. Demonstra, também, ter buscado material teórico e percebe a questão da investigação e reflexão crítica da realidade. O sujeito n chega a perceber que a ‘culpa’ da cisão existente entre a teoria (ensino) e a prática (o fazer) na formação de professores, está por conta do capitalismo, ou seja, desponta sua visão política no entorno da fragmentação entre aquilo que deveria ser indissociável. Porém, demonstra certa inconsistência em seu discurso, achando que a teoria vem primeiro, mas a prática encontra relevância na articulação entre ambas. Os demais, como já dissemos anteriormente, acabam por discursar algo diferente do trabalho escrito, demonstrando superficialidade nas concepções teoria / prática.

QUADRO 15²⁸ – COMPARAÇÃO ENTRE PE E PPP DO CURSO

<u>Projeto de estágio de Pedagogia UNASP</u> E Projeto Pedagógico do curso	Visão dicotômica (dissociativa entre T / P)	Visão dicotômica (associativa entre T / P)	Visão de unidade Entre T / P
Introdução		“princípios éticos, da moral e do respeito à pessoa humana, a valorização da educação integral do homem e a promoção do bem-estar social, na busca da melhoria da qualidade de vida e da prática da cidadania, a harmonia entre os corpos docente, discente, técnico-administrativo e dirigentes. A fidelidade a estes princípios pode ser observada nos compromissos do próprio Instituto com as dimensões: espiritual, social e profissional, no que contribui para a instauração de uma visão marcada pela honestidade e justiça, segundo os parâmetros da ética cristã e na construção da ciência regida por esses mesmos valores.” (Projeto Político-Pedagógico, 1999, p. 4)	<p><u>A prática tem a realidade como foco, conhecendo seu contexto e condições e a partir da realidade busca teorização gerando objetivos que se tornarão novas práxis</u></p> <p><u>Não pode haver separação teoria e prática no interior dos cursos de formação por não haver cisão entre concepção e produção de conhecimento</u></p> <p><u>Concepção do trabalho como fonte de conhecimento é atividade teórico-prática num processo de ação/reflexão/ação</u></p>
Objetivos		O curso de Pedagogia visará formar profissional habilitado a atuar como docente na educação infantil, nas séries iniciais do ensino	<p><u>Resgate da indissociabilidade entre teoria e prática</u></p> <p><u>Revisar concepções de teoria e prática na</u></p>

²⁸ O texto sublinhado se refere ao Projeto de estágio e o texto normal, ao PPP.

		<p>fundamental e nas disciplinas da formação pedagógica do nível médio, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais, e na produção e difusão do conhecimento em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatório de sua formação e identidade profissional.</p>	<p><u>legislação</u></p> <p><u>Usar o trabalho pedagógico como perspectiva para enxergar teoria e prática</u></p>
Operacionalização do estágio	<p><u>Disciplina de Didática responsável pela burocracia das fichas</u></p> <p><u>Reuniões da coordenação de estágios e representantes da turma para falar detalhes que poderiam ser trabalhados no coletivo.</u></p>	<p><u>Eleger a escola de preferência caracterizando-a</u></p> <p><u>Escrita de projeto de estágio (com modelo)</u></p> <p><u>Assistência às aulas de metodologia <i>in loco</i> nas escolas públicas ou privadas</u></p> <p>ÁREAS:</p> <p><u>I. Formação do Educador (Docência)</u> O objetivo é formar um profissional com fundamentação teórica, didática e metodológica, com capacidade de organização e dinamização curricular, que compreende as possibilidades e limites da educação como prática social, institucional e como processo construtivo pessoal – a partir do estudo das múltiplas relações e inter-relações = sócio-históricas, religiosas, políticas, econômicas,</p>	<p><u>Percepção da realidade das escolas</u></p> <p><u>Retirar a problemática do TCC</u></p> <p><u>Aliar a prática à teoria que está sendo dada</u></p> <p><u>Relatório de estágio com teoria sobre a prática realizada</u></p> <p><u>Exposição das relações teoria e prática percebidas no curso</u></p>

		<p>administrativas, bio-psicosociais, culturais e pedagógicas e que esteja comprometido com os ideais da educação.</p> <p><u>II. Formação do Gestor Educacional</u> Este profissional deve:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ter visão da organização do trabalho pedagógico, capacidade de liderança, de planejamento, de compreensão e de aplicação de políticas e gestão e coordenação educacional, bem como de representar a instituição na comunidade e organismos legais; 2. Ser integrador das diferentes dimensões educacionais (professor/aluno/administração) e facilitador da integração das diferentes áreas do conhecimento nos sentidos horizontal e vertical (transversal); <p><u>III. Formação Básica do Pesquisador</u> Este profissional deve:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ser capaz de realizar atividades e pesquisa no desenrolar da ação educativa que envolve valores com implicações no desenvolvimento humano, direcionado para solução de problemas vitais do indivíduo, entendido nas suas circunstâncias sócio-culturais. 	
		<p>EIXOS: <u>I. Fundamentos da</u></p>	

		<p><u>Educação</u> Visa prover ao aluno a base teórico-crítica para sua ação-reflexão na prática educacional.</p> <p><u>II. Metodologia e Prática do Ensino</u> Visa prover a base técnico-operativa de caráter didático-metodológico para capacitar ao aluno em sua organização e dinamização curricular e atuação profissional.</p> <p><u>III. Gestão Educacional</u> Visa prover ao aluno a capacitação teórico-operativa de liderança, de gestão e facilitação de ações de educação e trabalho, de organização de trabalho pedagógico.</p> <p><u>IV. Formação do Pesquisador</u> Visa prover ao aluno a capacitação de resolver problemas e pesquisas na sua área de atuação, produção e difusão do conhecimento científico, etc.</p> <p><u>V. Formação Ético-Política</u> Visa prover ao aluno compromisso com uma ética de atuação profissional e com a organização democrática da vida em sociedade. (Projeto Político Pedagógico, 2002, p. 16-18)</p>	
--	--	--	--

Mais uma vez fica claro que num projeto de estágios que se pretende indissociar teoria e prática, a idealização do projeto e sua operacionalização são no mínimo contraditórias. Na proposta metodológica, tanto encontramos aspectos que denotam uma visão de unidade entre teoria / prática, como visão dicotômica entre ambos. Se compararmos a proposta do projeto e as falas de professores e alunos, as contradições parecem se repetir. Docentes e discentes apresentam um discurso diferente da operacionalização identificada no material escrito.

Vasquez (1977, p. 11) nos ajuda a compreender a contradição existente ao explicar que o homem comum pensa os atos práticos mas não faz da práxis atividade social transformadora. Não produz uma teoria da práxis. Tem noção da práxis mas não reflete sobre ela. Esta cisão apresentada na própria construção do projeto é elucidada por Kosik quando diz que o “capitalismo separa trabalho da criação”. Não que tudo seja reduzido ao econômico mas “demonstra como o sujeito concretamente histórico cria, a partir do próprio fundamento materialmente econômico, idéias correspondentes e todo um conjunto de formas de consciência. Não reduz a consciência às condições dadas, concentra a atenção no processo ao longo do qual o sujeito concreto produz e reproduz a realidade social; e ele próprio, ao mesmo tempo, é nela produzido e reproduzido.” (Kosik, 1995, p. 123 e 124) Pode-se perceber portanto, que no projeto de estágios não foi produzida uma teoria da práxis e esta também não se tornou atividade social transformadora em função de sua proposta de operacionalização. No entanto, ainda maior contradição existe entre a concepção teoria / prática expressas no projeto de estágio e o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia, o qual, embora não demonstrado em sua totalidade no quadro acima, expressa uma formação de cunho ativista, reproduzindo o modelo oficial das competências, a despeito de o discurso parecer abrangente e totalizante em relação à visão de homem e de mundo. Freitas (2002) nos lembra que o movimento de educadores e sua trajetória na reformulação dos cursos não coincide com o processo de definições das políticas públicas no campo da educação. Ao possibilitar o ideário da flexibilização curricular e neutralizar o papel das universidades, permitiu que se abandonasse a categoria trabalho pelas categorias da prática e prática reflexiva centrando a ação educativa na figura do professor, alvo fácil das políticas neoliberais baseadas na qualidade da instrução e conteúdo ao invés da formação humana multilateral.

Por fim, a categoria teoria / prática nos traz indicadores bastante marcantes a respeito das possibilidades e limites do processo de implantação do projeto de estágio. Teoria e prática são

diferentes mas não opostos (Vasquez, 1977, p. 210). Partindo deste pressuposto, as limitações para a implantação de algo que na sua concepção apresenta desajustes de foco e de base, não provêm condições mínimas para sua objetivação, como é o caso do projeto de estágio. Apesar de a relação teoria e prática não ser imediata, mecânica ou simplista, a “prática como objetivo da teoria, exige uma correlação consciente com ela ou uma consciência da necessidade da prática que deve ser satisfeita com a ajuda da teoria.” (Idem, p. 232 e 233) Nesta perspectiva, outra limitação, como já dita anteriormente é a falta de um projeto de pesquisa e estudo coletivo como espaço para reflexão sobre a realidade da formação em nível nacional e da formação do UNASP como um todo, para novas tomadas de decisão e ação visando romper com a reprodução do modelo educacional pautado por políticas de cunho neoliberal. Porém, o estudo das concepções que estão por trás desta proposta de estágio não deixa de ser um elemento possibilitador para transformações no seio do curso de Pedagogia. Ao ser apresentado a docentes e discentes, oportunizará discussões e reflexões acerca do assunto.

Categoria estágio / prática pedagógica

A categoria estágio / prática pedagógica surgiu no processo de reflexão acerca das entrevistas e questionários referentes à percepção dos interlocutores que participaram do estágio e sua forma de enxergar o processo de implantação. Piconez nos remete à discussão sobre o estágio na formação de professores classificando-o como artificial por falta de reflexão. Aliás, argumenta sobre a ausência de consenso quanto às prioridades na formação de professores. Adverte, portanto, quanto à necessidade de aprofundamento sobre o assunto utilizando como pano de fundo o contexto sócio-político. (Piconez, 1991, p. 9 e 10)

Discutimos anteriormente que a qualidade buscada na formação de professores tem a prática e o estágio como seus eixos relevantes expressos nos documentos oficiais, porém abrigam por trás de suas políticas uma orientação neoliberal, a qual está relacionada ao atendimento dos reclamos do capital (mercado), promovendo o aligeiramento dos cursos de formação de professores e conseqüentemente deixando-os superficiais tanto nos aspectos teóricos quanto práticos. Freitas (2002, p. 144 e 145) explica que a educação e a formação de professores têm importância estratégica para as reformas educativas, razão pela qual instituiu as IES com vistas à formação de professores práticos (Parecer CNE / CES Nº 115/99), a retirada da docência para

séries iniciais e educação infantil das faculdades de Educação, o ingresso do curso Normal Superior e autorizações de 142 novos cursos em 2000. Assim, a grita dos movimentos nacionais em prol da qualidade de formação de professores como é o caso da ANFOPE, acaba por ficar sem eco quando apresenta a categoria trabalho como elemento articulador entre teoria e prática, permeando os espaços de formação. Ao excluir a citada categoria, adota-se uma prática ativista ou com uma reflexão sobre uma prática sem embasamento teórico consistente.

Os dados apresentados nas entrevistas e questionários estão sumarizados nos quadros abaixo e elencados nas mesmas categorias empíricas utilizadas no capítulo anterior, porém tendo-se em mente os nexos entre as diferentes formas de enxergar o projeto e sua implantação.

QUADRO 16 – SÍNTESE DAS ENTREVISTAS POR INDICADORES DE ANÁLISE

Indicadores encontrados na análise sobre a implantação	Compreensão fragmentária	Compreensão abrangente	Compreensão todo/parte
1) Fator tempo como condicionante para que se realize o estágio no curso		Os alunos não têm tempo e condições (especialmente os do noturno) e falta tempo em sala para trabalhar o conteúdo (N, L)	

Os sujeitos N e L colocam muito bem a questão do estágio em relação ao tempo. Tanto falta tempo no sentido dos alunos trabalhadores quanto falta tempo em sala de aula para trabalhar os conteúdos teóricos, que dirá o estágio em si. Embora a matriz curricular do curso de Pedagogia do UNASP preveja tempo junto a cada disciplina fora do horário de aula para o estágio, mas o aluno não consegue muitas vezes realizar seu estágio como gostaria ou deveria devido à falta de tempo. Nas questões abertas do questionário realizado com os alunos, 11,5% colocou como fator número um a valorização do magistério em termos de horas de estágio em função da diminuição de horas solicitadas a cada semestre. Muitas professoras trabalham em período integral e não dispõem de tempo hábil para realizar os estágios. 5,6% colocou a mesma questão em segundo lugar de importância, a mesma valorização do trabalho em educação realizado. E 3,8% colocou a mesma questão em terceiro lugar. Apesar da má interpretação que se fez da lei em relação à obrigatoriedade de todos os professores terem um curso superior como condição para a

continuidade no magistério, muitos dos alunos crêm na igualdade democrática a qual apresenta a vertente da eficiência social e mobilidade social. Na eficiência social ocorre a estratificação onde subir na hierarquia é para todos, muito embora o tratamento para cada grupo pode variar. A crença na mobilidade social está ancorada na idéia da aquisição do bem privado – a educação. A educação é um bem com valor de troca por emprego, prestígio, etc, conforme Macedo (2000, p. 2-5). Assim, os discentes vêm até a Universidade buscando este bem de consumo chamado educação.

Os alunos também apontam que não houve empenho dos professores em resgatar teoria / prática em sala de aula em 65,4% dos 139 alunos participantes. Porém afirmam em 66,9% que os professores retomam as vivências do estágio. Os professores de fundamentos raramente perguntam sobre o estágio em sala (60,4) mas um grupo grande (84,2%) diz haver espaço para discussão sobre o estágio em classe. Ou seja, o aluno não percebe empenho na união no resgate teoria e prática mas afirma que os docentes retomam o assunto do estágio em sala, o que vai na contramão da opinião dos sujeitos N e L.

Indicadores encontrados na análise sobre a implantação	Compreensão fragmentária	Compreensão abrangente	Compreensão todo/parte
2) Relação teoria e prática em relação ao estágio	O estágio uniu teoria e prática (X e O) O estágio deveria ser integrado (Q) O objetivo deveria ser colocar a teoria em prática (U e O) Não foram totalmente alcançados os objetivos mas foi favorável à junção teoria e prática (Q)	Teoria e prática ficaram desconectadas por paradigmas errados (F) Antes o estágio era mera formalidade para o governo, havia dicotomia entre teoria e prática (E) Devia haver vinculação do projeto `a formação no Brasil e no mundo para mudar a dicotomia entre teoria e prática. Deve haver mais pesquisa a partir do estágio (H)	

Na discussão sobre os estágios houve muita menção quanto aos aspectos teórico-práticos. Os sujeitos X, O e E, demonstraram percepção da articulação entre teoria e prática. Porém, Q, U,

O, F e H, expressaram algum descontentamento em relação aos nexos entre teoria e prática, entre a concepção e a implantação vivenciadas. Os alunos demonstraram ter percebido a tentativa de união entre teoria e prática expressa no projeto de estágio do curso de Pedagogia (75,5%). Também notaram o empenho do corpo docente em unir teoria e prática (77%). Na percepção de 52,5% dos alunos o novo formato da ficha cumulativa facilitou a visão de teoria e prática. Ainda 61,7% achou que ao escreverem seus projetos de estágio semestralmente, colaborou com sua visão para perceber teoria e prática. Em outra questão, ao contrário do que foi dito anteriormente, os alunos acham que os professores não estimulam a união entre teoria e prática nas discussões em sala de aula (72,6%). Ficamos com os 77% anteriores ou com o grupo dos 72,6%? Ou ainda, por que tal discrepância? 68,4% não enxerga relação entre a escrita do relatório mensal de estágios com a busca teórica sobre a união entre teoria e prática. Professores e alunos não concordam totalmente com a questão de que os nexos entre teoria e prática estejam ocorrendo no processo de implantação da proposta. No entanto, nem os próprios alunos estão concordes entre si, o que nos faz questionar se houve um problema de interpretação ou de opinião realmente. Piconez esclarece que na reflexão prática-teoria-prática se encontra a dimensão essencial da formação de professores, porém, infelizmente a defasagem teoria-prática é constatação empírica. Faz-se necessária a leitura da prática com a construção coletiva do referencial teórico (Piconez, 1991, p. 21-26).

“Nenhuma teoria pode ser transposta imediatamente para a sala de aula; a mediação e a reflexão do professor são a passagem necessária para a interiorização real da teoria, a ponto de reorientar a sua prática vislumbrando novos caminhos alternativos” (Perez, 1999, p. 31)

Desta forma, é muito provável que a mediação necessária não esteja sendo realizada para a interiorização da teoria e estejamos engrossando as estatísticas que retratam a defasagem entre teoria-prática, a despeito da proposta de estágios do curso.

Indicadores encontrados na análise sobre a implantação	Compreensão fragmentária	Compreensão abrangente	Compreensão todo/parte
3) Consciência crítica ou acrítica demonstrada pelos interlocutores do	Nós oferecemos mais porque damos um norte ao aluno e traçamos os caminhos (U)	Há faltas dos docentes nas reuniões por não haver incentivo estrutural da instituição	Faltam políticas de valorização do professor (J)

<p>estágio</p>	<p>O estágio mudou e agora se relaciona com TCC (Q) Está havendo maior controle sobre o que o aluno está fazendo (P) O estágio devia ser interdisciplinar (F) Os professores precisam se engajar (H) Os objetivos não estão sendo alcançados por causa do individualismo (L) O coletivo está funcionando (T) Os colegas docentes não colaboram (H) Há falta de comunicação (X) Falta direcionar mais o aluno (K) Os objetivos não estão sendo alcançados por causa de pouca reunião não está (H) Faltou participação dos docentes nas reuniões (L) Os objetivos não foram alcançados porque os paradigmas não foram quebrados (X) Sim. Os profs. Estão envolvidos e os alunos estão respondendo positivamente (P) Só os do diurno compreenderam e estão coniventes com o projeto (L) Falta compreensão acerca do projeto (U) Os professores e alunos foram compreendendo o projeto com o passar do tempo (X) O aluno falseia muito, não dá para saber se ele compreendeu a</p>	<p>e compromisso dos docentes (F, K) Os objetivos não estão sendo alcançados por causa da sobrecarga de professores, localização do Centro e pelo fator econômico (V e L) Há compreensão e conivência do projeto por parte dos professores. Só não há mais por falta de condições materiais (V, K) Os profs deviam mudar a cabeça e aderir ao projeto (E) Recomendo que se reflita mais coletivamente (Q, K, E) Recomendo que se reveja o curso (perceber as diferenças entre alunos do noturno e diurno (F)</p>	<p>É histórico no UNASP e no Brasil, um trabalho isolado, não coletivo (F) O Centro deve desenvolver uma política de incentivo aos docentes na prática do estágio (J) As grade sobrepostas atrapalham o projeto (K) Estágio é a parte indissociável da formação de profs. (J)</p>
-----------------------	--	---	--

	proposta (E) Os professores não compreenderam o projeto porque não participam das nossas reuniões (L) Houve compreensão e convivência pelos docentes. Eles mudaram muito (P)		
--	--	--	--

Conforme Piconez (1991), o estágio integra o saber e o fazer, o momento de reflexão sobre a permanência da reprodução ou a transformação. Também é o fundamental instrumento para enfrentar o mundo do trabalho e para a formação da consciência (p. 64-65). Não é linear, mas um processo histórico necessitando de consciência existente entre estágio e prática global (Arnoni, 2001, p. 31). Caso haja articulação entre o processo histórico, práxis educativa e consciência dos nexos entre estágio e prática social global, seguida de mudança da realidade, o estágio será considerado crítico. Já um estágio destituído de teoria é considerado pela autora como acrítico, pertencente ao pensamento comum. Sob esta perspectiva, nos propomos a verificar qual a consciência que os sujeitos interlocutores apresentaram acerca do estágio.

Os sujeitos U e L apostam que o controle sobre os alunos é prova de que a proposta de estágio está alcançando os objetivos a que se propõe. Contrariamente, K pede justamente maior controle sobre o aluno. O sujeito L ainda expressa sua consciência sobre a falta de compreensão quanto aos alunos da noite. Por fim, E acredita que o aluno falseia e não é possível saber se ele compreende a proposta ou não. Cabe-nos perguntar o que é controle na crença dos professores e porque é tão importante que o aluno seja controlado? Cremos que parte do que os professores chamam de controle, são as atividades a serem realizadas pelos alunos. Estes deveriam escrever o projeto no início do semestre, realizar as atividades e construir um relatório ao final do mesmo período. Quanto à escrita do projeto 69,6% dos discentes concorda que houve crescimento acadêmico com a escrita do projeto. 79,9% enxerga a atividade de supervisão de estágios e 62,4% acredita que a supervisão os ajuda a refletir sobre a prática pedagógica. Quanto à escrita do relatório, 74,1% percebe crescimento acadêmico com a escrita do relatório. Ou seja, U, L, K se preocupam com o controle e os alunos acham que estes instrumentos burocráticos, muitas vezes com formato já delineado os ajudam a crescer academicamente. Enguita também se pergunta como uma escola modelada serviu para socializar uma população chamada a

desenvolver distintas formas de atividade de trabalho? E encontra a resposta na ética protestante com a inculcação de valores. Afirma que a escola submete seus alunos a rotinas distantes do trabalho concreto e estes, então, não questionam sobre a banalidade ou não de seus conteúdos aprendidos. Sem contar a distância que têm da vida social (Enguita, 1989, p. 220-221). A distância da vida social, a inculcação de valores, as rotinas e distância do trabalho concreto são seguidamente citadas por autores que constataam a realidade vigente nos interiores das instituições escolares. Desta forma, o pensamento destes docentes parece perpetuar o modelo destituído de consciência crítica. O sujeito E compreende que o aluno falseia o estágio. Mas o que é falsear? Por que alguém falsearia? E o docente, não falseia? O sistema não falseia por vezes? Talvez a idéia surja na medida em que o estágio seja considerado como um fim em si mesmo, algo linear. No entanto, ele é produto de um processo histórico que acaba gerando condições na formação de professores. Deveria se articular com a práxis educativa e a consciência da relação de estágio e a prática global conforme Arnoni (2001, p.31). No entanto, se o comportamento de docentes e discentes for observado diretamente apenas, a essência do fenômeno permanecerá intocável sem passar pelo crivo teórico tornando a atividade de estágio acrítica.

O sujeito Q acha que o estágio mudou e conseguiu conectar-se com o TCC. Conforme T e P, o coletivo está funcionando no estágio. Por fim, P acha que professores e alunos estão engajados e a proposta está funcionando. Ao contrário de Q, os alunos não conseguem perceber os nexos entre o TCC e o estágio (72,6%). Os discentes ainda discordam em 77,8% que os professores estejam trabalhando coletiva ou interdisciplinarmente. Inclusive nas questões abertas 20,7% ressaltam a falta de coerência e comunicação entre os professores como principal entrave para a implementação do projeto e 10,3% ainda destaca a falta de colaboração e compromisso dos docentes. Este último motivo se repete em 11,1% como o segundo motivo de entrave, 11,5% aparece em terceiro lugar em termos de falta de coerência e comunicação e 7,7% na falta de colaboração e compromisso e se repete em quarto lugar a falta de coerência e comunicação (12,5%). Os alunos ainda recomendam em 8,8% que os professores tenham maior interesse quanto aos estágios.²⁹

Vasquez ressaltam que a consciência tem grande papel e referenda a atividade propriamente humana. Os níveis de práxis dependem da consciência do sujeito que as pratica. Para o autor, a

²⁹ Lembramos ao leitor que muitos alunos não responderam o questionário nas questões abertas. Demonstraram-se alheios, alegaram estarem cansados e sem vontade para fazê-lo.

essência do fato não ocorre de forma direta por aparência e a prática cotidiana não mostra a essência de modo transparente mas a oculta (Vasquez, 1977, p. 241). Para a práxis espontânea alcançar a práxis crítica, precisa destruir a atitude própria à consciência comum e superá-la pela práxis crítica. (Idem, p. 9) Acreditamos que a expressão da consciência de docentes e discentes se torna contraditória justamente em função de uma consciência pautada pela questão teórica e portanto crítica. Ou seja, a consciência acrítica leva a uma prática com ausência de crítica e portanto atua como elemento limitador à idealização do projeto de estágio que pretendia ser transformador da realidade local vigente.

Os sujeitos F, H, L, X, E, Q e K até expressam a falta de comunicação entre os colegas mas expressam isto numa visão fragmentária, destituída de contexto e significação histórica e esquecendo as condições que muitas vezes geram este tipo de atitude. Durante as respostas subseqüentes F, K, V, L e Q acabam por expressar maior compreensão em relação às condições institucionais como fatores de limitação ao envolvimento dos pares e por fim J, F e K demonstram perceber as relações entre a parte (estágio) e todo (processo de formação). Obviamente, muito embora cada qual tenha seu âmbito de ação, mas funcionam num todo articulado. Embora o avanço da consciência dos docentes, a possibilidade de ruptura com a consciência comum está na consciência de que o homem produz a realidade e pode revolucioná-la em humano-social (Arnoni, 2001, p. 37).

Indicadores encontrados na análise sobre a implantação	Compreensão fragmentária	Compreensão abrangente	Compreensão todo/parte
4) Como os sujeitos enxergam a Prática Pedagógica	O estágio qualifica o aluno (R) O estágio deveria prover maior contato do aluno com a prática (R e X) A parte prática melhorou (R e T) A Orientação Educacional deveria ser mais real (O) Falta uma escola de aplicação (L) Falta de retorno da	Aproximar o aluno da realidade escolar (E)	

	prática do estagiário pelo supervisor de estágio (T) Faltam escolas na região para a prática da gestão escolar (U) O setor de estágio devia dar mais abertura para a prática das alunas (O) No papel, tudo ok, mas na prática não (H e F) O aluno está se aproximando da prática (T e V) O estágio dá visão maior da prática (H) Estamos conseguindo retomar a prática em sala de aula (U)		
--	--	--	--

As concepções sobre o estágio, sua constituição, deveriam estar permeadas pela categoria trabalho em função de seu conteúdo praxiológico. Aliás, tal categoria faz parte da luta promovida pelo coletivo de docentes que anseia pela qualidade na educação brasileira, compreendendo que a qualidade no ensino pode contribuir para a consciência social e política. Hipólito (1991) nos ajuda a compreender que há duas visões diferentes sobre a categoria trabalho: uma é a de que “a escola é local de trabalho com características muito próprias nas quais as relações capitalistas não conseguem penetrar” (p. 5) e a outra identifica também as diferenças mas acredita que a lógica capitalista que permeia a fábrica ou a escola é mesma.

“O processo de trabalho escolar recebe a penetração da lógica capitalista e o modelo de organização vigente tende, mesmo que com novas conformações, a ser generalizável e dominante em nossa sociedade.” (Hipólito, 1991, p. 10).

Compreendemos que o estágio, como qualquer ação educativa, deva ser mais um elemento de emancipação na educação. Como tal, necessita de consciência político-social, cuja perspectiva praxiológica não permita a cisão entre teoria e prática, a fim de que as transformações necessárias possam ocorrer de forma intencional e coletiva. Não conseguimos compreender a divisão estabelecida nos documentos oficiais nos quais são determinadas 400 horas para prática e

400 horas para estágios. Mais uma vez endossamos o que já dissemos anteriormente. A prática não pode estar distante da realidade escolar. Não pode ser uma prática de gabinete onde através da simulação nas salas de aula da graduação, ou realizada com visitas esporádicas à instituições de Ensino Básico. Acreditamos na prática concreta, inserida em seu contexto e de lá retirados os elementos necessários para serem submetidos à análise teórica. Para Kulcsar

“Na relação escola-trabalho, pode-se perceber a importância do Estágio Supervisionado como elemento capaz de desencadear a relação entre pólos de uma mesma realidade e preparar mais convenientemente o aluno estagiário para o mundo do trabalho, desde que a escola e trabalho façam parte de uma mesma realidade social e historicamente determinada.” (Kulcsar, 1991, p. 64)

O projeto de estágio no UNASP inicialmente, quando da sua construção, intentava ao mesmo tempo observar as exigências legais em função da avaliação por parte do MEC, mas também procurou no corpo teórico a definição e compreensão do significado e função do estágio. No entanto, as contradições entre idealização e operacionalização rumaram para direções diferentes da finalidade almejada – a de transformação da realidade. Havia consciência superficial por parte da coordenação do estágio e pelo aspecto tempo não houve um trabalho de fato coletivo. Assim, a categoria estágio aclara os rumos que foram tomados em relação ao estágio, com uma prática acrítica tornando limitado o processo de implantação da proposta.

Categoria Condições / organização de trabalho pedagógico dos estágios no curso de Pedagogia no UNASP

Somente para efeito didático podemos separar as condições que interferiram no estágio do curso de Pedagogia do UNASP, das categorias anteriormente citadas. As condições por trás do projeto de estágios despontaram várias vezes nas categorias anteriores, porém não puderam ser exploradas totalmente em função do foco em questão. Portanto, achamos por bem resgatar novamente este conceito, por compreender seu destaque durante o trabalho.

Iniciamos esta parte do estudo olhando para o próprio projeto de estágios. O projeto se propõe a trabalhar sobre a perspectiva interdisciplinar e coletiva, analisar as concepções de teoria e prática dos documentos oficiais (p. 5), pretendendo

“oferecer mudanças no projeto de estágio após estudos conjuntos entre professores responsáveis pelos estágios, professores e administração da Escola Básica, discussões sobre a realidade e o cotidiano da Instituição, acreditamos, são os primeiros passos para uma construção participativa e envolvente, visando proporcionar uma formação mais adequada ao futuro professor bem como um ensino mais receptivo a mudanças e reestruturação na Escola Básica, compondo um processo de transformação social esperada como finalidade parcial do UNASP. (Vasquez, 1977 In: Projeto de Estágio, p. 4).

Para que isto se tornasse operacional e possível, necessitamos checar em primeiro lugar se estes pressupostos e objetivos eram concordes com os do curso de Pedagogia e com a própria instituição. O PPP expressa sua compreensão de currículo da seguinte maneira:

“registramos aqui nosso propósito de ultrapassar a fragmentação curricular e setarização de conteúdos expressa na configuração curricular da proposta anterior do curso, adotando uma concepção interdisciplinar e integradora do currículo de Pedagogia, o que poderá ser confirmado nesse novo projeto.

Diante de tais desafios e estimulados pelo compromisso e pela crença na mudança com qualidade que possa atender aos anseios da comunidade que nos procura, efetuamos a presente reestruturação curricular.” (Projeto Político Pedagógico, 1999, p. 16)

No aspecto curricular, o PPP também pretende que o currículo supere a fragmentação e setarização de conteúdos através da interdisciplinaridade e integração. Isto pressupõe um trabalho coletivo também expresso pelo PE (projeto de estágio do curso). No entanto, alunos não conseguem perceber entrosamento (77,8%) entre os docentes e há queixa por parte dos discentes quanto à coerência e comunicação entre os interlocutores como sendo o primeiro item da lista de impedimentos no processo do estágio (20,7%). Os próprios docentes apontam para a falta de interdisciplinaridade e individualismo no processo do projeto (F e L), a falta de comunicação (X), pouca reunião (H), recomendam que haja reflexão coletiva (Q, K e E). E então, por que haveria esta cisão entre o pensar e o fazer, a concepção e a efetivação da proposta na prática? Para que haja um trabalho coletivo, são necessários alguns elementos, sem os quais o projeto coletivo e interdisciplinar fica inviabilizado. O plano de carreira proposto pela instituição pode ter a convivência daqueles que atuam no Centro, porém, academicamente falando podem trazer alguns prejuízos:

“O plano de carreira consiste em programas inter-relacionados e interdependentes, com aplicações simultâneas, que atribuem conceitos em pontos às características individuais, profissionais e de desempenho. Por isto mesmo, é um instrumento

muito sensível na instituição e estreitamente ligado a *Estrutura Organizacional* e fortemente arraigado à *Cultura* do UNASP.”

Os Recursos Humanos do Centro tem a sua estrutura administrativa baseada neste Plano de Carreira subdividida em 3 (três) sub-planos:

- **Sub Plano de Carreira Docente (PCD) Docentes:**

Abrange todos docentes que não são de dedicação exclusiva, sejam eles de tempo integral ou parcial.

- **Sub Plano de Carreira dos Auxiliares de Ensino e Técnicos Administrativos (PCATA):**

Abrange todos os outros empregados que não docentes, dos setores administrativos ou acadêmicos.

- **Sub Plano de Carreira de Missionários da Igreja Adventista do Sétimo Dia (PCM):**

Abrange todos os empregados, docentes ou não, que por vocação ou opção se dedicam como missionários, e são reconhecidos como tal, através de credenciamento da Igreja Adventista do Sétimo Dia, independentemente do cargo, função, titulação ou experiência que desempenham.” (PDI, 2003-2007, p. 26)

	2001		2002		2003	
	Total	%	Total	%	Total	%
Regime de trabalho (PDC)	4	16,66	5	18,52	6	22,22
Regime de trabalho (PCM)	20	83,34	22	81,48	21	77,78
Total de Professores	24	100	27	100	27	100

Os professores que se dedicam como missionários perfazem um total expressivo. Este regime de trabalho considera 40 horas semanais sendo uma aula equivalente a 1 hora / semana. Destas quarenta horas de dedicação exclusiva, o professor assume 22 horas semanais em sala de aula (PDI, 2003-2007, p. 28). As restantes ficam para pesquisa, atendimento de alunos, etc. Fica fácil perceber a questão tempo como pano de fundo para a construção do trabalho coletivo e interdisciplinar. Como o professor tem várias turmas, são vários diários, várias provas e trabalhos a serem corrigidos e a questão acadêmica acaba de alguma forma prejudicada. Marx adverte que muitas vezes a forma final extingue o processo. Os produtos são o resultado e condições do processo de trabalho (Marx, 1983, p. 153). As práticas de formação devem ser pensadas a partir da “atividade humana, divisão e organização do trabalho, gerência da força de trabalho,

condições de trabalho, processo de regulação de conflitos inerentes à estrutura social de produção”. (Fidalgo, 1996, p. 13)

Ainda gostaríamos de lembrar que o projeto de estágios propõe um trabalho com começo meio e fim no sentido vertical (durante o curso), e outro horizontal que ocorre durante o semestre. No plano horizontal é construindo um cronograma de atividades que se entrelacem (pelo menos no papel), composto pelo setor de estágios a partir das propostas dos professores de disciplinas que contenham estágios. A partir do cronograma o aluno escreve o projeto de estágio, executa as atividades durante o período e ao final compõe um relatório com os resultados e a análise sobre estes resultados. Juntamente com este último, preenche e entrega a ficha cumulativa. Já no sentido vertical, apresentamos uma súmula da operacionalização do projeto:

- Eleição da escola de preferência para realização do estágio, caracterizando-a;
- Percepção da realidade da escola eleita;
- Seleção da problemática para composição do TCC, levantamento bibliográfico, leituras, coleta de dados, organização dos dados e escrita concomitante com as atividades semestrais;
- Realização das ações pedagógicas pedidas conforme cronograma (observações, regências) a cada semestre;
- Retorno em sala de aula sobre as atividades realizadas para discussão;
- Aulas em campo das disciplinas metodológicas com os alunos da graduação para verem as reações das crianças frente às ações pedagógicas (quando necessário);

Na proposta de estágio e pesquisa, o documento demonstra a preocupação de unir a prática pedagógica, a docência com a pesquisa.

“Entendemos que a sua formação teórico-metodológica no campo educacional o habilitará para atuar na educação infantil, na organização e gestão de sistemas escolares e não-escolares e na produção e difusão do conhecimento científico.

Na montagem do currículo, horizontal e verticalmente, procuramos atender aos objetivos citados, estruturando as disciplinas de modo a contemplar uma formação integrada.

No 1º e 2º semestres, além das disciplinas básicas, incluímos Leitura e Produção de Textos e Estágios de Observação do cotidiano das escolas, a fim de que o aluno inicie a articulação teoria e prática.

Nos 3º e 4º semestres, o aluno passa a participar da ação educativa na prática, ainda observando e cooperando, mas, também, fazendo levantamento de dados, exercitando o uso de técnicas e instrumentos de investigação.

Nos 5º e 6º semestres, o aluno observa, participa e passa a elaborar trabalhos teóricos sobre a prática, em nível de relatórios, de trabalhos individuais e de grupo, preparando-se para uma produção mais rigorosa metodologicamente, no último ano do curso.

Nos 7º e 8º semestres, o aluno assume uma reflexão com maior autonomia, elaborando o TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), que é um tema de seu interesse e cujos subsídios teóricos são conhecidos e postos em debate por ele.

Desde o 6º semestre, o aluno tem orientação específica para o TCC e pode frequentar Seminários de Pesquisa, ampliando o questionamento do problema.” (Projeto Político Pedagógico, 1999, p. 23)

O PPP ainda apresenta as seguintes áreas de formação:

ÁREAS:

I. Formação do Educador (Docência)

O objetivo é formar um profissional com fundamentação teórica, didática e metodológica, com capacidade de organização e dinamização curricular, que compreende as possibilidades e limites da educação como prática social, institucional e como processo construtivo pessoal – a partir do estudo das múltiplas relações e inter-relações = sócio-históricas, religiosas, políticas, econômicas, administrativas, bio-psicosociais, culturais e pedagógicas e que esteja comprometido com os ideais da educação.

II. Formação do Gestor Educacional

Este profissional deve:

1. Ter visão da organização do trabalho pedagógico, capacidade de liderança, de planejamento, de compreensão e de aplicação de políticas e gestão e coordenação educacional, bem como de representar a instituição na comunidade e organismos legais;
2. Ser integrador das diferentes dimensões educacionais (professor/aluno/administração) e facilitador da integração das diferentes áreas do conhecimento nos sentidos horizontal e vertical (transversal);

III. Formação Básica do Pesquisador

Este profissional deve:

1. Ser capaz de realizar atividades e pesquisa no desenrolar da ação educativa que envolve valores com implicações no desenvolvimento humano, direcionado para solução de problemas vitais do indivíduo, entendido nas suas circunstâncias sócio-culturais.

EIXOS:

I. Fundamentos da Educação

Visa prover ao aluno a base teórico-crítica para sua ação-reflexão na prática educacional.

II. Metodologia e Prática do Ensino

Visa prover a base técnico-operativa de caráter didático-metodológico para capacitar ao aluno em sua organização e dinamização curricular e atuação profissional.

III. Gestão Educacional

Visa prover ao aluno a capacitação teórico-operativa de liderança, de gestão e facilitação de ações de educação e trabalho, de organização de trabalho pedagógico.

IV. Formação do Pesquisador

Visa prover ao aluno a capacitação de resolver problemas e pesquisas na sua área de atuação, produção e difusão do conhecimento científico, etc.

V. Formação Ético-Política

Visa prover ao aluno compromisso com uma ética de atuação profissional e com a organização democrática da vida em sociedade. (Projeto Político Pedagógico, 2002, p. 16-18)

Pode-se perceber que existem nexos entre a operacionalização sugerida no PE e as diretrizes formadoras expressas no PPP no sentido de promover a questão da pesquisa, no entanto, o PE que se propunha a utilizar o trabalho como norteador do processo na parte teórica, parece se distanciar de seu ideal na operacionalização da proposta. PPP e PE acabam por se preocupar mais com uma formação técnica cuja prática se arvora numa consciência acrítica, separada da teoria proposta. Ao serem interrogados por que os objetivos do projeto não estavam sendo alcançados, R disse que a escola e os alunos não aceitam o projeto, L ressalta a falta de uma escola de Aplicação, T acha que falta retorno da prática ao estagiário por parte da supervisão de estágios, U lembra que faltam escolas na região para a prática de gestão escolar, H pensa que os docentes não colaboram, X aposta na falta de comunicação entre os interlocutores do estágio, K pensa que direcionar mais o aluno seria a solução e O afirma que o setor de estágio devia dar mais abertura para a prática das alunas. Numa visão mais abrangente, N e L afirmam que os alunos não têm tempo e condições de realizar as atividades de estágio e o tempo em sala de aula não permite ficar retomando a prática vivenciada no estágio. F explica que o problema está na falta de reuniões, as quais deixam de acontecer por falta de incentivo estrutural da instituição. Concorde com F, K aborda a falta de apoio administrativo-financeiro, mas também salienta a falta de compromisso dos docentes e discentes. Por fim, E aborda a questão da distância entre Centro e escolas-campo de estágio. Para os alunos residentes isto dificulta a ida às escolas.

Os discentes, ao serem questionados sobre os entraves que atrapalharam na operacionalização do projeto (questões abertas), ressaltaram em ordem de importância os seguintes aspectos:

Primeiro lugar:

20,7% Falta de coerência e comunicação dos docentes entre si e dos docentes e setor de estágio;

11,5% Falta clareza sobre as atividades do estágio;

10,3% Falta de colaboração e compromisso por parte dos professores;

11,5% Falta valorizar mais a prática profissional daquelas que já são professoras.

Segundo lugar:

11,1% Falta clareza nas explicações sobre o cronograma apresentado à cada semestre;

11,1% Falta colaboração e compromisso por parte dos professores;

5,6% É necessário valorizar mais a prática profissional daquelas que já são professoras.

Terceiro lugar:

11,5% Falta coerência e comunicação entre os professores e destes com o setor de estágio;

11,5% Faltam explicações esclarecedoras sobre o cronograma de estágios de cada semestre;

7,7% Falta colaboração e compromisso por parte dos docentes.

Quarto lugar:

12,5% Falta coerência e comunicação entre os professores e destes com o setor de estágio;

12,5% Faltam explicações claras sobre o cronograma de estágios de cada semestre;

3,8% É necessário valorizar mais a prática profissional daquelas que já são professoras.

Quinto lugar:

Não houve nenhuma resposta.

O sujeito X compactua com a idéia dos alunos de que a comunicação entre os interlocutores foi bastante falha e K também concorda com os alunos quanto ao compromisso de docentes e discentes. Chama-nos a atenção respostas tão diferentes por parte dos professores, as quais caminham em várias direções. Outro aspecto que nos chama a atenção é a igualdade das respostas dos alunos. Embora colocadas em graus de importância diferentes, mas apresentam o mesmo teor. Talvez, as respostas de professores e alunos nos indiquem que se os pontos ressaltados fossem atendidos, então os objetivos do projeto de estágio estariam sendo alcançados.

Não se percebe na fala dos sujeitos qualquer questionamento quanto aos pressupostos do projeto, sua validade, sua coerência, sua propriedade, nem sua relevância para uma formação de qualidade, nem a forma como foi gerido (pelo setor de estágio). “É impossível compreender o sentido da coisa se o homem cria um sentido correspondente para si mesmo”. Os sentidos pelos quais o homem descobre a realidade e o sentido da coisa, são produto histórico-social. (Kosik, 1995, p. 29). Neste momento cabe perguntar quais condições geram uma percepção fragmentária acerca do papel do estágio no processo de formação de professores?

Vasquez nos lembra que o trabalho produz objetos que estão alienados do homem e relações de produção hostis onde um está contra o outro no processo produtivo. A produção material se iguala à produção social. O autor ressalta que o homem, mesmo alienado continua consciente mas não no sentido humano, criador (Vasquez, 1977, p. 136-138). Como visto anteriormente, todo trabalho dentro da perspectiva capitalista aliena o homem em função da divisão do trabalho que fragmenta a produção (Codo, 1999, p. 46). Embora Codo advogue que o professor ainda tem o privilégio de executar seu trabalho com começo meio e fim na sala de aula pois participa do planejamento e execução do trabalho pedagógico (argumento com o qual concordamos), a divisão do trabalho promovida no interior dos cursos de formação de professores (modelo disciplinar) não permite o contato de docente com docente, em função das muitas tarefas, diminuindo sobremaneira os encontros e o trabalho coletivo e a partilha de idéias para uma construção social. No curso de pedagogia do UNASP, como dito anteriormente, o regime de trabalho com uma carga elevada de horas semanais tanto limita o trabalho coletivo quanto retarda o processo da pesquisa e do crescimento qualitativo dos docentes.

“A política de qualificação docente está direcionada para a capacitação e produção do conhecimento do corpo docente. Propõe-se a ser instrumento de estímulo que permita aos docentes buscar títulos/atualização que seja também de interesse do UNASP, bem como participar de seminários, congressos e outros. Os docentes graduados são indicados para fazerem pós-graduação, *Latu-Sensu* e *Mestrado*. Os docentes mestres para o doutorado.” (PDI, 2003-2007, p. 23)

“É estimulada a formação de núcleos de estudos e pesquisa, dos quais participam ativamente professores e alunos realizando projetos científicos que se desenvolvem nos campus acadêmicos ou se estendem para a comunidade. É motivada a produção científica de alunos e professores, através das publicações especializadas internas e externas, ou das comunicações oficiais em congressos, encontros e seminários especializados, aos quais são incentivados a participar. Faz parte da política de divulgação científica o apoio dos órgãos superiores da Instituição a eventos internos que integram alunos e professores dos dois campi,

como é o caso das ‘Jornadas Científicas’, que se ocupam de projetos nas mais diferentes áreas, com apresentação dos resultados em sessões plenárias, no decorrer de uma semana de reuniões.” (Projeto Político Pedagógico, 1999, p. 51)

As metas do Centro são assim expressas:

- “Elevar, numa progressão de 5% a cada dois anos, o número de professores titulados, Mestres e/ou Doutores do quadro docente;
- Atender a pelo menos 30% das solicitações feitas pelos docentes, de ajuda de custos para a realização de cursos de pós-graduação “*Stricto-Sensu*”;
- Prosseguir na promoção de cursos de especialização, facilitando a frequência dos professores aos mesmos;
- Identificar, anualmente, as necessidades de aperfeiçoamento do corpo docente e oferecer-lhe, na própria Instituição, cursos que respondam a tais necessidades;
- Valorizar e apoiar as iniciativas de participação em eventos e cursos que promovam o crescimento intelectual, cultural e técnico do profissional docente;
- Promover, através de processos modernos da área de recursos humanos, a avaliação pessoal dos quadros, a fim de determinar as áreas necessitadas de melhoramentos;
- Estabelecer um sistema de atividades, no calendário escolar, de sorte que periodicamente, ocorram encontros, palestras, seminários e sessões de estudo com os professores, oferecendo-lhes oportunidades para uma ação continuada de atualização e reciclagem.” (Ibidem, p. 63)

Muito embora haja uma política para a pesquisa no UNASP, o fator tempo, que tem sua origem no fator financeiro, pode inviabilizar a iniciativa. Conforme Codo (1999, p. 95), o salário, a falta de reconhecimento e as condições objetivas de trabalho são fatores primordiais para a realização pessoal e profissional.

Marx afirma que quanto à relação do trabalhador com a produção é alienada, torna-se sofrida, exaustiva, depressiva. O trabalho acaba sendo algo imposto, forçado. A atividade do trabalhador não é sua, é de outrem, não é espontânea (Marx *In*: Fernandes 1989, p. 93). Não podemos nos esquecer da forma como foi proposto o projeto de estágios – pelo setor apenas. Este foi outro ponto de alienação pois os interlocutores não participaram efetivamente da construção do projeto, ficando alienados dele. Assim, acabou se tornando uma atividade cansativa e não aceita pelas escolas-campo e pelos alunos (no dizer de R).

As condições de trabalho no curso de Pedagogia do UNASP bem como sua organização estão vinculadas à questão econômica. Conforme Fernandes (1989, p. 152) “a economia política oculta a alienação na essência do trabalho por não considerar a relação imediata entre o trabalhador (o trabalho) e a produção”. Não fica difícil perceber que por mais que o projeto

apresentasse total coerência interna, os nexos necessários com o PPP do curso, as condições de trabalho no curso de Pedagogia do Centro obedecem a uma lógica do capital, fazendo das iniciativas de inovação moldarem-se à estrutura vigente. No dizer de Sacristan, as reformas educativas têm por trás de si políticas que impedem a concretização das boas intenções (Sacristan, 1997). Isto posto, compreendemos que acima das categorias anteriores, esta última acabou por se tornar o fator limitador relevante servindo como pano de fundo para a implementação do projeto de estágios.

Para maior visualização do leitor, apresentamos abaixo um quadro que resgata os limites e possibilidades aventados durante o trabalho, na tentativa de sintetizá-los:

QUADRO 17 – SÍNTESE DAS POSSIBILIDADES E LIMITES APRESENTADOS DURANTE O TRABALHO

<p>LIMITES</p>	<p>p.79. – “(...) fica nítida a preocupação de formar um profissional capaz e com as devidas competências, o que nos remete a questionamentos sobre a visão de criticidade a respeito dos problemas sócio-culturais que o curso contempla, o que é sólida fundamentação teórica”.</p> <p>p.110. – nota 14. “A princípio achamos que as aulas presenciais e não presenciais poderiam solucionar a dicotomia entre teoria e prática. Aos poucos, percebemos a falácia desta proposta, até porque a disciplina Prática de Ensino tornou o setor de estágios um departamento isolado da sala de aula de graduação, bem como um espaço burocratizado, à revelia daquilo que gostaríamos que fosse e a despeito de continuarmos lutando para transformá-lo em possibilitador de unidade entre teoria e prática (...)”.</p> <p>p.113. - “Percebe-se uma tendência no sentido de considerar teoria e prática como sendo dissociativa. A prática aparece na disciplina de Educação e Jovens e Adultos, no entanto, somente na metodologia. As demais disciplinas incumbidas de estágios, sequer demonstram sua tarefa de realização de estágios”.</p> <p>p.115. - “Pode-se perceber os limites que se afiguram, pois a teoria pesquisada pareceu não ter modificado o discurso destes alunos. E seriam eles os protagonistas a efetuar a prática pedagógica conforme o projeto proposto pelo setor de estágios”.</p> <p>p.118. – “Docentes e discentes não demonstram notar a relação entre estágio e política adotada pela Instituição, ou mesmo os nexos entre estágio, formação de professores e legislação que norteiam o trabalho as Instituições de Ensino, regidas por políticas públicas”.</p>
-----------------------	---

	<p>p.121. – “(...) um dos limitadores mais apontados é o ‘desinteresse’ por parte do corpo docente ou sua falta de tempo e condições de envolvimento”.</p> <p>p.121. – “(...) os professores que estiveram maciçamente nas reuniões e sua prática quanto ao estágio permaneceu inalterável”.</p> <p>p.129. – “(...) promovidas pela própria coordenadoria de estágios, pois seria esta última um elemento norteador do trabalho pedagógico por ter uma melhor visão do todo (...) pode-se notar as possíveis influências desta forma de pensamento no processo de implantação do projeto”.</p> <p>p.130. – “(...) a forma excessiva como os alunos foram conduzidos (...). O projeto dos alunos e o relatório semestral, também eram muito direcionados, até porque os alunos exerciam pressão para que o coordenador fizesse praticamente por eles o trabalho. Os planos de se escolher a unidade escolar pelo aluno para que nela realizasse sua prática pedagógica durante os quatro anos do curso, redundou em um estágio superficial e não supervisionado em função da abertura de possibilidades de escolas que surgiram devido à localização da instituição”.</p> <p>p.133. – “(...) poucos professores enxergam o alcance dos objetivos com visão abrangente. As falas ficaram muito mais na visão fragmentária”.</p> <p>p. 133. – “(...) sobrecarga de trabalho, entre tantas outras”.</p> <p>p. p.135. – “ Os professores dificilmente entram em contato com as escolas ou percebem-lhes a compreensão relativa aos estágios (...)”.</p> <p>p.151. - “(...) As políticas de formação cuja concepção de realidade se ancora num ideário neoliberal, distanciam teoria e prática prejudicando a visão de totalidade, idealização e consciência reflexiva sobre a realidade educacional, limitando iniciativas no interior das instituições, com vistas a perpetuar a reprodução da realidade que está posta”.</p> <p>p.152. – “Falta reflexão individual e coletiva por parte dos docentes”.</p> <p>p.153. – “(...) A despeito do fator tempo para a construção e implantação do projeto, docentes e discentes só puderam opinar sobre ele após o material pronto. Desta forma, já na sua essência, encontramos a contradição entre a idealização e a ação. Ou seja, encontramos aqui uma contradição, qual seja, a de querer tomar o projeto de estágios uma construção coletiva sem construí-lo de forma conjunta. <u>Não houve um refletir coletivo sobre a formação de professores, sobre teoria e prática, sobre a questão do estágio em si”.</u></p> <p>p.165. – “Pode-se perceber, portanto, que no projeto de estágios não foi produzida uma teoria da práxis e também não se tornou atividade social, transformadora em função de sua proposta de operacionalização. No entanto, ainda maior contradição existe entre a concepção teoria / prática expressa no projeto de estágio e o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, (...) expressa uma formação de cunho ativista, reproduzindo o modelo oficial das competências, a despeito de o discurso parecer abrangente e totalizante em relação à visão de homem e de mundo”.</p>
--	---

	<p>p.165. – “(...) Teoria e prática são diferentes, mas não opostos. Partindo desse pressuposto, <u>as limitações para a implantação de algo que na sua concepção apresenta desajustes de foco e de base, não provêem condições mínimas para sua objetivação</u>, como é o caso do projeto de estágio (...)”.</p> <p>p.165. – “(...) outra limitação é a falta de um projeto de pesquisa e estudo coletivo como espaço para reflexão sobre a realidade da formação em nível nacional e da formação do UNASP como um todo, para novas tomadas e ação visando romper com a reprodução do modelo educacional pautado por políticas de cunho neoliberal”.</p> <p>p.172. – “(...) o pensamento destes docentes parece perpetuar o modelo destituído de consciência crítica”.</p> <p>p.173. – “(...) a consciência acríica leva a uma práxis com ausência de crítica e, portanto atua como elemento limitador à idealização do projeto de estágio que pretendia ser transformador da realidade local vigente”.</p> <p>p.175. – “O projeto de estágio do UNASP inicialmente, quando da sua construção, intentava ao mesmo tempo observar s exigências legais em função da avaliação por parte do MEC, mas também procurou no corpo teórico a definição e compreensão do significado e função do estágio. No entanto, <u>as contradições entre idealização e operacionalização rumaram para direções diferentes da finalidade almejada – a de transformação da realidade. Havia consciência superficial por parte da coordenação de estágio e pelo aspecto tempo não houve um trabalho de fato coletivo</u>. Assim, a categoria estágio aclara os rumos que foram tomados em relação ao estágio, com uma práxis acríica tornando limitado o processo de implantação da proposta”.</p> <p>p.182. – “(...) o regime de trabalho com uma carga elevada de horas semanais tanto limita o trabalho coletivo quanto retarda o processo da pesquisa e do crescimento qualitativo dos docentes”.</p> <p>p.183. – “(...) a forma como foi proposto o projeto de estágios – pelo setor apenas. Este foi um outro ponto de alienação, pois os interlocutores não participaram efetivamente da construção do projeto, ficando alienados deles”.</p> <p>p.184. – “A categoria condições/organização do trabalho pedagógico dos estágios no curso de pedagogia no UNASP acabou por se tornar o fator limitador relevante servindo como pano de fundo para a implementação do projeto de estágios”.</p>
<p>LIMITES OU POSSIBILIDADES?</p>	<p>p.83. - “(...) a docência parece ficar destituída da pesquisa, da produção do conhecimento, restando-lhe a capacitação de ação apenas. Ao gestor, cabe, então, realizar o trabalho de quem pensa, cindindo já na formação a teoria e a prática”?</p> <p>p.83. - “(...) O fato de haver a ligação dos estágios com a pesquisa, pode fazer da própria pesquisa mais um ativismo pedagógico na medida em que procure</p>

	<p>compreender a prática destituída das condições que a geraram colocando-a num patamar mais elevado em relação à teoria e dando a esta última a função de explicação da prática”?</p> <p>p.125. – “(...) as crenças contribuem como fatores limitadores ou possibilitadores em qualquer processo de implantação na medida em que ao serem dadas respostas ‘adequadas’ segundo aquilo que se quer ouvir julga-se estar recolhendo resultados positivos”.</p> <p>p. 127. - “(...) a despeito do alerta de alguns docentes quanto ao erro de se tentar indissociar teoria e prática superficialmente, praticamente dados, inclusive a pesquisadora, permaneceram num nível de reflexão pouco articulado como o todo, deixando ao encargo dos participantes do processo de implantação, a responsabilidade do sucesso ou fracasso do trabalho. (..) ‘.</p>
<p>ESTABELECIDAS POSSIBILIDADES?</p>	<p>p.96. - “(...) ao final do período, pensava-se em conseguir um trabalho conjunto e que indissociasse teoria e prática ou buscasse a unidade dentro dos limites. (...) houve momentos em que a visão de unidade entre teoria e prática pareciam querer despontar, no entanto, na operacionalização da prática, permaneceu muito mais uma conduta de dicotomia entre ambas do que de unidade”.</p>
<p>POSSIBILIDADES</p>	<p>p.106. – “(...) de talvez estudarmos melhor as condições de teoria e prática num grupo de estudos para refletir sobre crenças e posturas apresentadas pelos interlocutores participantes do estágio”.</p> <p>p.117. – “(...) abre-se uma possibilidade, pois os alunos começam a estabelecer nexos entre a parte (estágios) e o todo (formação de professores). Tal assertiva, poderá interferir na forma como concebem os estágios e em sua observação da realidade”.</p> <p>p.136. – “(...) foi sugerido que se retirasse do cotidiano elementos que realmente levassem o aluno a pesquisar. E a pesquisa pode ser um fator que possibilita justamente a compreensão da relação todo/parte fazendo com que os alunos percebam o movimento entre estes dois aspectos”.</p> <p>p.144. – “(...) ao realizar as atividades práticas, os alunos eram levados a refletir sobre os conteúdos teóricos estudados nas disciplinas (...), a prática os leva a teoria”.</p> <p>p.154. - “Seria necessário <u>repensar a estrutura do curso e da proposta de estágio com representatividade docente, discente e das escolas receptoras do estágio</u>, para se ver a formação desejada e o entendimento sobre teoria e prática a partir de referenciais teóricos sólidos”.</p> <p>p.165. – “(...) o estudo das concepções que estão por trás desta proposta não deixa de ser um elemento possibilitador para transformações no seio do curso de Pedagogia. Ao ser apresentado a docentes e discentes, oportunizará</p>

	discussões e reflexões acerca do assunto”.
LIMITES E POSSIBILIDADES?	<p>p.119. “(...) as limitações e possibilidades oriundas da implementação da proposta, serão recorrentes aos aspectos meramente pedagógicos, ficando unicamente sob a responsabilidade dos interlocutores o ‘dar certo ou não’”.</p> <p>p.140. (...) houve compreensão parcial da resposta quanto à compreensão dos alunos em relação à apresentação da proposta do projeto de estágio. Este dado pode ser considerado como relevante no que se refere às possibilidades e limites para a implantação desejada”.</p> <p>p.190. – “Consideramos como elementos limitadores da implantação do projeto, todos os tópicos encontrados a partir das categorias, expressos nestas últimas considerações. Quanto aos fatores possibilitadores, acreditamos que eles começam a despontar a partir da análise realizada no presente trabalho, pois a partir dela esperamos que haja solo fértil para que o presente estudo seja como uma semente e germine em solo fértil”.</p>
PROVÁVEIS LIMITES	p.146. – “(...) os professores pouco estimulavam o aluno a buscar união entre teoria e prática a partir de discussões em sala de aula (...), pois um de seus objetivos centrais era unir teoria e prática. No entanto, se não oportuniza este momento, ocorre um elemento bloqueador no processo”.
PROBLEMA LIMITADOR DE IMPLANTAÇÃO	p.148 – “(...) falta de coerência e comunicação dos interlocutores do estágio, (...) falta de clareza nas explicações sobre as atividades de estágio por parte dos professores, (...) falta de colaboração e compromisso dos professores com o estágio, (...) impedimento da implantação do projeto está no fato de o setor desvalorizar a prática profissional das alunas já atuantes no magistério”.
LIMITADOR DO TRABALHO COLETIVO	p.153. – “(...) a despeito das tentativas do setor de estágio em investir no trabalho coletivo, houve ausência quase total dos professores e este fato tornou-se um fator limitador do trabalho coletivo. (...) houve um descompromisso por parte dos docentes como foi afirmado pelos alunos e pelos próprios colegas dos faltosos”.
LIMITADOR NA CONSTRUÇÃO COLETIVA	p.153. – “(...) a falta de investimento por parte da instituição com relação à remuneração dos professores, funcionou como elemento limitador na construção coletiva”.

Isto posto, seguem-se as conclusões finais a partir da análise posta neste capítulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciamos o presente estudo, tínhamos a preocupação de compreender as possibilidades e limites no processo de implantação de um projeto de estágios que visa indissociar teoria e prática. A questão do estágio não é nova e muito já se discutiu a seu respeito, uma vez que o assunto evoca a questão da prática e esta é aspecto fundamental na formação de professores. Alguns já consideram quase que assunto esgotado, no entanto, em função das políticas de formação, mudanças governamentais no cenário nacional, o assunto ganha vida, mesmo porque trata-se de uma experiência peculiar que ocorre numa instituição particular e de caráter confessional.

Ao deparar-nos com os dados, tínhamos então dois grupos em mãos: um referente à concepção teórica do projeto de estágios e outro que se propunha a expressar a visão sobre o processo de implantação. As sondagens de professores e alunos juntamente com seus respectivos planos de curso e relatórios já expressavam desajustes entre si, variações muito grandes de opinião entre pares e entre docentes e discentes. As diferenças de opinião ainda demonstravam uma contradição em relação à própria proposta do projeto, e este último apresentava-se desconectado em alguns aspectos do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia. Inicialmente os dados nos provocavam para que pudéssemos encontrar uma lógica interna que nos permitisse o processo de análise. Porém, a análise deveria buscar seu contexto na lógica que permeia os cursos de formação de professores.

Consideramos fundamental o debate no entorno dos estágios, principalmente durante o período de governo FHC, quando mudanças significativas se fizeram presentes. Especialmente a formação de professores sofreu alterações de grande porte, incluso a forma de ver a prática pedagógica no interior dos cursos de formação docente. O debate ganha pertinência na medida em que permite o diálogo entre o mundo vivido e o oficial quando da construção das diretrizes nacionais, permitindo a possibilidade do resgate da construção histórica representada pelo movimento de educadores que militam pela qualidade nos cursos de formação de docentes.

“A ANPED mantém-se comprometida com a participação e se coloca à disposição do CNE, neste movimento decisório, para eticamente firmar uma parceria entre o mundo vivido e o mundo oficial, com o intuito de que sejam atendidas as solicitações aqui feitas em relação às diretrizes curriculares para a formação de profissionais da educação básica.

O desafio que impulsiona tal parceria fundamenta-se na certeza de que a composição entre contrários resulta uma reflexão mais profunda acerca da verdade” (Brzezinsk, 2001, p.123).

A questão da formação nos remete à reflexão acerca do seu contexto. O processo de qualificação docente guarda por trás de si as políticas públicas e estas estão atreladas a aspectos econômicos a serviço do capitalismo global. Portanto, ao realizar este estudo fomos encontrando os nexos entre a parte (o projeto de estágio) e o todo (formação de professores com suas políticas subjacentes). Conforme Catani e Oliveira (2000, p. 1) as mudanças no mundo do trabalho envolvem a problemática do conhecimento e da formação profissional face ao processo de reestruturação produtiva do capitalismo global. Os elementos centrais que delineiam a política do currículo para os cursos de graduação são formulados em articulação com o mundo do trabalho. Desta forma, através dos sistemas de avaliação utilizados pelos órgãos oficiais, as instituições de Ensino Superior ficam à mercê do ‘controle de qualidade’ estipulado pelos órgãos públicos, constringendo os cursos a trabalharem sob a sua perspectiva. O contexto nos ajuda a perceber aquilo que acontece no seu entorno e nos permite as devidas mediações que conforme Kosik (1995, p. 57) são as oscilações entre os fatos e seus contextos. São elas que nos permitem investigar a realidade pois o sentido das coisas e o seu significado ocorrem na mente humana.

Ao investigar os dados levantados, foram selecionadas categorias empíricas oriundas do processo de construção do projeto: visão dicotômica (dissociativa e associativa) de teoria e prática e visão de unidade entre teoria e prática. Quanto ao processo de implantação do estágio, as categorias empíricas foram: visão fragmentária sobre o processo de implantação, visão abrangente e visão todo / parte. Posteriormente foram elencadas como categorias de análise, a categoria teoria / prática, categoria estágio / prática pedagógica e a categoria condições / organização dos estágios no curso de Pedagogia do UNASP.

Na categoria teoria e prática, encontramos múltiplos conceitos dos termos, sendo que muitos deles se conflitavam, outros não faziam muito sentido, isto ocorria por parte dos docentes e seus pares, discentes e seus pares, docentes x discentes, interlocutores do estágio e projeto de estágio, projeto de estágio x PPP do curso de pedagogia. Ao analisar os conceitos expressos pelos sujeitos, podia-se perceber as contradições entre as falas (discursos) aquilo que eles propunham, quer nos seus planos de ensino, quer nos relatórios de estágio. Procurando no arcabouço teórico uma explicação a respeito do porquê de tantas contradições. Os fatos nos remetem à discussão

acerca das políticas de cunho neoliberal, as quais contemplam os aspectos econômicos como eixo norteador das ações educacionais. Desta forma, os saberes docentes ficam à mercê do sistema que provê uma formação de qualidade para que o docente realize as ações pedagógicas e quando em serviço ficam destituídos de condições para a prática da pesquisa e enriquecimento acadêmico. Tal falta de enriquecimento teórico, os torna ‘presas’ do senso comum, com uma certa consciência da realidade mas não no seu sentido criador. Conforme Perez (1999) nenhuma teoria pode ser transposta imediatamente para a sala de aula sem a mediação. A reflexão do professor é a passagem necessária para a interiorização real da teoria. Porém quando o próprio professor não tem as condições necessárias para a reflexão, não consegue realizar a mediação necessária e sua compreensão a respeito da questão teórica ou prática fica comprometida. “No que se refere à formação de professores a necessária vinculação entre teoria e prática expressa, entre outros aspectos, por intermédio da definição da prática como componente curricular, é quase sempre interpretada como sendo equivalente à prática de ensino. Trata-se de uma interpretação reducionista por não incluir como prática outras atividades relevantes do fazer escolar” (Moraes, 2002, p. 96). Tais equívocos, permeiam os cursos de formação de professores por múltiplas razões.

Assinalamos a questão do trabalho coletivo como outro indicador que marcou as concepções de teoria e prática. Mais uma vez, o viés econômico se instaura no problema do trabalho conjunto necessário no caso de um projeto que tem como meta indissociar teoria e prática na perspectiva interdisciplinar.

“A interdisciplinaridade diz respeito ao uso das categorias e leis do materialismo dialético, no campo da ciência. Na realidade, a *ausência destas categorias e leis* faz com que a interdisciplinaridade seja usada como forma de aumentar artificialmente a relação entre áreas de conhecimento. Tais áreas têm alto nível de intercomunicação na realidade objetiva, no mundo, mas foram desenvolvidas fragmentariamente, dentro de uma metodologia e de uma classificação de ciência positivistas” (Freitas, 2001, p. 91)

Ao refletir sobre os dados que expressam as concepções teoria / prática, a essência do projeto, e embora o projeto tenha caminhado na direção da compreensão da categoria trabalho como sendo o eixo articulador entre o pensar e o fazer, a interdisciplinaridade não foi vista como uma categoria, permanecendo na artificialidade a despeito das tentativas operacionais do projeto em reunir os professores procurando estimular o trabalho coletivo.

Quanto aos discentes, saltou aos olhos a questão de compreenderem que teoria / prática são fragmentos e encontram-se dicotomizados. A despeito de terem escrito seus projetos de estágio com algum referencial teórico, este não foi suficiente para compreenderem os dois termos numa visão praxiológica. Suas opiniões ainda carregavam idéias próprias ao senso comum. Ao buscarmos na teoria referencial que provesse conteúdo interpretativo, a questão do capital cultural aponta um norte no processo de análise. O capital cultural pode ser considerado como uma mercadoria com valor de troca para ascensão social. Ele (capital cultural) é um ter que se tornou ser (Nogueira, 2001, p. 74).

A categoria estágio, por sua vez aponta para a questão da prática pedagógica, sua organização e constituição. Tem como pano de fundo a questão das políticas públicas, pois estas é que estruturam os estágios em termos de horas mínimas, e outras determinações legais. Interessa-nos perceber que espaço estas diretrizes ocuparam no projeto de estágios em questão. Muito embora o projeto tenha abraçado teoricamente o trabalho como eixo da formação profissional entendida como ato educativo intencional (praxiológico), a operacionalização do projeto acabou propondo uma prática ativista, cindida com o conteúdo teórico do projeto. Os interlocutores do estágio enxergaram o projeto de maneiras múltiplas e o espectro que se abriu demonstrou que professores e alunos eram partícipes de certo grau de consciência a respeito de condições que impediam a implantação da proposta, mas esta consciência oscilava entre crítica (de cunho transformador) e acrítica (destituída de cunho teórico). Esta consciência acrítica nos remete à discussão da inculcação de valores, que quando impostos em nome de uma ética, podem conter por trás de si relações de poder constringendo os indivíduos à submissão.

O estágio integra o saber e o fazer almejando a práxis educativa que se compõe da consciência da relação do estágio com a prática global. Ao analisar os dados coletados nesta pesquisa, docentes e discentes não parecem perceber os nexos existentes entre o estágio e a prática global. O estágio acaba sendo considerado como um fim em si mesmo num processo de alienação. A proposta de estágios em questão também paradoxalmente, acaba por se conformar ao PPP do curso de pedagogia em termos de operacionalização. Como saldo, têm-se uma prática muito mais técnica e pragmática destituída da noção da totalidade.

Por fim, a categoria das condições / organização do trabalho procurou ressaltar e retomar seus elementos constituintes, muitos deles já citados nas categorias anteriores. Conforme Weber

“a construção da qualidade da educação formal constitui processo multifacetado, que requer, simultaneamente, condições escolares adequadas para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, profissionalização do docente, democratização da gestão de política educacional, estabelecimento de articulação entre instâncias governamentais e sociedade civil, nos moldes em que ela se apresenta hoje, avaliação periódica de resultados pedagógicos, técnicos e administrativos obtidos, presença ativa da comunidade na gestão” (Weber, 2000, p. 60).

A análise dos dados demonstrou que as condições e organização para a implementação da proposta de estágios no Centro não apresentavam as prerrogativas necessárias à sua operacionalização. Em função de uma política institucional imersa na realidade capitalista regida pela divisão do trabalho, a instituição adota também uma postura de qualificação, capacitação de docentes levando em consideração os aspectos econômicos. Isto gera uma procura dos professores pelo regime de dedicação exclusiva, que embora tenha vantagens financeiras, esbarra na questão do tempo, a qual é fundamental para o crescimento acadêmico, teórico dos docentes, permitindo-lhes a realização da pesquisa e da construção coletiva. Justamente o embasamento teórico-reflexivo e crítico é que leva o docente conscientizar-se de sua alienação e da alienação do produto de seu trabalho.

Embora este estudo pareça ao leitor uma desconstrução generalizada do curso de Pedagogia, do próprio projeto de estágios e da própria instituição, achamo-nos numa posição privilegiada para enxergar tão de perto a realidade podendo sondá-la e pensar sobre ela. Creio que todo processo de crescimento é doloroso bem como a ação da ruptura. Romper com o modelo, com paradigmas estabelecidos é até angustiante por vezes. No entanto, o movimento de superação evoca movimento e movimento simboliza vida. O movimento de educadores é múltiplo. Há aqueles que militam nos espaços públicos e há aqueles que militam de forma mais modesta, em espaços nos quais podem de alguma maneira contribuir com o movimento nacional em prol de uma educação tão decadente, tão destituída de qualidade e seriedade.

Neste momento, proporia uma seqüência inversa àquela que desenhei neste último capítulo: as condições de realização do trabalho nas instituições talvez fosse nossa primeira reivindicação e tarefa. A seguir, discutir sobre a questão do estágio e da prática nos espaços de formação de professores para que não se perpetue a reprodução dos modelos até então postos. Além de se discutir sobre a essência do estágio, cabe aos educadores formadores trazerem o debate à luz das propostas governamentais que querem dar um novo formato aos cursos de

profissionalização docente muitas vezes desprezando toda uma trajetória histórica construída pelos movimentos nacionais de educadores. Só assim podemos esperar a recorrência na articulação teoria / prática na perspectiva praxiológica.

A partir desta análise da proposta de estágios do UNASP e ainda na função de coordenadora de estágios do curso de Pedagogia, existe a pretensão de apresentar os resultados da pesquisa aos interlocutores participantes da pesquisa com o intuito de gerar campo fértil para discussões e o debate necessário visando a transformação do projeto que está posto. Encontramo-nos diante de um novo momento nos estágios do UNASP, em que a matriz curricular totaliza apenas três anos. Esperamos que os resultados da pesquisa possam impactar como um movimento de resistência sobre uma formação aligeirada em função da disputa mercadológica que se instaura em terreno nacional, de modo peculiar nas instituições privadas.

Consideramos como elementos limitadores da implantação do projeto, todos os tópicos encontrados a partir das categorias, expressos nestas últimas considerações. Quanto aos fatores possibilitadores, acreditamos que eles começam a despontar a partir da análise realizada no presente trabalho, pois a partir dela esperamos que haja solo fértil para que o presente estudo seja como uma semente e germine em solo fértil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil – 1990 – 1998. In: **X ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**. Rio de Janeiro. 2000. *Anais*. Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2000. p. 83 – 100.
- ARNONI, Maria Eliza Brefere. **A Prática do estagiando do magistério na perspectiva da práxis educativa: uma análise do estágio supervisionado do CEFAM de Jales**, 2001. 227p. (Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas).
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores – busca e movimento**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- BURIOLLA, Marta A. Feiten. **Estágio Supervisionado**. São Paulo: Cortez, 1995.
- CANDAU, Vera M. (org.) **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CANDAU, Vera M., LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. **Tecnologia Educacional**, v. 12, n. 55, nov. dez., 1983.
- CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.; Dourado, L. F. Mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. In: *ANPED*. Caxambu, 2000
- CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 15ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984. v. 13 Coleção Primeiros Passos.
- CODO, Wanderley (coord.). **Educação: Carinho e trabalho**. Petrópolis, R. J.: Vozes, 1999.
- CUNHA, Maria Isabel. Impactos das políticas de avaliação externa na configuração da docência. In: **XI ENDIPE**. Goiânia 2002. **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa Vera Maria Candau (org.)**- Goiás, DP&A, 2002. p. 57-66.
- ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1989.
- FRACALANZA, Dorotéa Cuevas. **A prática de ensino nos cursos superiores de licenciatura no Brasil**, 1982. 173 p. Tese de mestrado. Universidade Estadual de Campinas.

FERNANDES, Florestan (org.) **Karl Marx, F. Engels – História**. 3ª ed. São Paulo: Ed. Ática, 1989.

FIDALGO, Fernando S. (org.) **Gestão do trabalho e formação do trabalhador**. Belo Horizonte, MG: Movimento de cultura marxista, 1996.

FREITAS, Helena C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: **Educação e Sociedade**. Campinas. v. 23, nº 80, set. 2002

FREITAS, Helena C. L. de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas, SP: Papyrus, 1996. – (Coleção magistério. Formação e trabalho pedagógico).

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 4ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: **Metodologia da pesquisa educacional**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Biblioteca da Educação, Série 1, Escola: v. 11)

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1995.

HIPÓLITO, Álvaro M. Processo de trabalho: algumas categorias para análise. **Teoria e educação**. Porto Alegre, v. 4: 3-21, 1991.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KULK SAR, R. **O estágio supervisionado como atividade integradora**. In: Piconez, Stela C. B. (Org.). **A Prática e o Estágio Supervisionado**. Campinas: Papyrus, 1991.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. Formação de Professores e diretrizes curriculares nacionais. Para onde caminha a educação? In: **XX Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, UERJ. 2000. p. 1-21

MORAES, Reginaldo C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23 nº 80: 13-24, set. 2002.

NOGUEIRA, Maria; Catani, Afrânio (orgs.). **Pierre Bourdieu – Escritos em educação**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2001.

PEREZ, Therezinha. **Estagiárias da habilitação específica para o magistério: vivenciando a prática e operacionalizando a teoria**, 1999. 101 p. (Tese de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas)

PICONEZ, Itela B. (org.) **A prática de ensino – o estágio supervisionado**. 3^a. ed. Campinas, SP: Papyrus Editora, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores – unidade teoria e prática?** Petrópolis, RJ: Cortez Editora, 1994.

SACRISTAN, J. Gimeno. **Docência y cultura escolar – reformas y modelo educativo**. Buenos Aires: Editorial Ideas Instituto de Estudios y Accion Social, 1997

SCHEIBE, Leda. Formação e identidade do pedagogo no Brasil. In: **X ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**. Rio de Janeiro. 2000. *Anais*. Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2000. p. 9 - 22.

SILVA, J. Militão da (org.) **Os educadores e o cotidiano escolar**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2000.

VÁSQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.) **Licenciatura em pedagogia – realidades, incertezas, utopias**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 1997. (Coleção magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

WEBER, Silke. Políticas de formação de professores e seu impacto na escola. In: **X ENDIPE**. Rio de Janeiro 2000. **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro, DP&A, 2000. p. 47-62.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ANASTASIOU, Lea das Graças C. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: **XI ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**. Goiânia 2002. *Anais*. Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa Vera Maria Candau (org.)- Goiás, DP&A, 2002. p. 173 – 187.
- ANDRÉ, Marli. Poítica de formação docente e seus efeitos na sala de aula. In: **XI ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**. Goiânia 2002. *Anais*. Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa Vera Maria Candau (org.)- Goiás, DP&A, 2002. p. 9-22.
- APPLE, Michael; BEANE, James (orgs.) **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.
- AZEVEDO, Isabel Belo de. **O prazer da produção científica**. 8ª ed. São Paulo: Editora Prazer de Ler, 2000.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- CANAU, Vera Maria. A didática hoje: uma agenda de trabalho. In: **X ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**. Rio de Janeiro. 2000. *Anais*. Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2000. p. 149 - 160.
- CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane M. T.; FILHO, Luciano M. F.; VEIGA, Cynthia Greive Veiga (orgs.). 2ª ed. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2000. p. 151 – 204.
- FÁVERO, Osmar (org.) **Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 1996.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Indicativos para um currículo de formação de pedagogos. In: **XI ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**. Goiânia 2002. *Anais*. Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa Vera Maria Candau (org.)- Goiás, DP&A, 2002. p. 159-172.
- LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal, lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- LIMA, Maria do Socorro Lucena Lima. Práticas de estágio supervisionado em formação continuada. In: **XI ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**. Goiânia 2002. *Anais*. Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa Vera Maria Candau (org.)- Goiás, DP&A, 2002. p. 243-253.

MARCONDES, Maria Inês. Currículo de formação de professores e prática reflexiva: possibilidades e limitações. In: **XI ENDIPE**. Goiânia 2002. **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa Vera Maria Candau (org.)**- Goiás, DP&A, 2002. p. 190 – 205.

MARX, Karl. **O capital – crítica da economia política**. Vol. 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social – teoria, método e criatividade**. 22ª ed. Petrópolis, RJ; Vozes, 2003.

MONTEIRO, Ana Maria. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: **X ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**. Rio de Janeiro. 2000. *Anais*. Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2000. p. 129 - 148.

MURIBECA, Maria Lúcia Maia. A pedagogia, o pedagogo e a prática escolar. In: **XI ENDIPE**. Goiânia 2002. **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa Vera Maria Candau (org.)**- Goiás, DP&A, 2002. p. 9-22.

PÁDUA, Elizabete Matalo M. de. **Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico-prática**. 9ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

PATRÃO, Marly Costa. O papel das representações do educador no cotidiano escolar. In: SILVA, Jair Militão da (org.) **Os educadores e o cotidiano escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. A pesquisa em didática – 1996 a 1999. In: **X ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**. Rio de Janeiro. 2000. *Anais*. Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2000. p. 78 - 106.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola e trabalho**. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2000.

RIOS, Terezinha Azeredo. Competência ou competências – o novo e o original na formação de professores. In: **XI ENDIPE**. Goiânia 2002. **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa Vera Maria Candau (org.)**- Goiás, DP&A, 2002. p. 154 - 172.

SACRISTAN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Editora Atlas, 1997.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

ANFOPE – DOCUMENTO FINAL XI ENCONTRO NACIONAL, 2002

BRZEZINSKI, Iria. Contribuição apresentada pela ANPED nas audiências públicas sobre as “Diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica em curso de Nível Superior”, promovidas pelo Conselho Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, *Caxambu, n° 16*: 118-124, Jan/Fev/Mar/Abr. 2001.

CONARCFE. Coletânea de textos do I, II e III Encontros Nacionais da Conarcfe. 1983.

DOCUMENTO FINAL XI ENCONTRO NACIONAL FLORIANÓPOLIS SANTA CATARINA, 2002/ ANFOPE. <http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/2002/index.htm>.

INSTITUTO ADVENTISTA DE ENSINO. Faculdade Adventista de Educação, **Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia**. Engenheiro Coelho, 1999.

UNASP. Centro Universitário Adventista de São Paulo, **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Engenheiro Coelho, 2003-2007.

UNASP. Centro Universitário Adventista de São Paulo, **Projeto de estágio do curso de Pedagogia**. Engenheiro Coelho, 2000.

UNASP. Centro Universitário Adventista de São Paulo, **Projeto Político Pedagógico**. Engenheiro Coelho, 2002.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

CEEP – Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia /SESU/MEC. **Proposta de Diretrizes Curriculares**, 1999. (mimeo.)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Superior. Departamento de Política do Ensino Superior. **Esclarecimento sobre mudanças na dinâmica de trabalho da SESu em decorrência do Decreto 3.276/99 e da Resolução CP nº 01/99 do CNE.** <http://www.mec.gov.br/sesu/sptp/cursos/licenc.doc>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. LDB. **Lei Nº 9394/96**. Brasília: Diário Oficial da União de 06 de dezembro de 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Parecer Nº CNE/CP 009/2001**, <http://www.mec.gov.br/sesu/sptp/cursos/licenc.doc>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Parecer Nº CNE/CP 28/2001**. <http://www.mec.gov.br/sesu/sptp/cursos/licenc.doc>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Parecer Nº CNE/CP 2/2002**. <http://www.mec.gov.br/sesu/sptp/cursos/licenc.doc>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES Nº 115/99**.

ANEXOS

ANEXO 1: PROJETO DE ESTÁGIOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DO UNASP³⁰

1. Introdução

O Estágio supervisionado nos cursos de formação de professores no Brasil data dos anos 30, desde a implantação dos cursos Normais. As mudanças na legislação dos anos 40 e 60 com a Lei Orgânica do Ensino Normal, a legislação dos anos 70 na voz da 5692/71 e a nova LDB 9394/96 atestam mudanças num movimento de crítica quanto ao assunto do estágio supervisionado, oriundas de alterações conceituais no campo da teoria e prática pedagógica (PIMENTA, 1994:16). Mas a despeito destas modificações, alunos em formação nos cursos de graduação insistem em dizer que há pouca prática e muita teoria ou “na prática a coisa é outra”, demonstrando uma idéia de fragmentação entre os dois conceitos (Teoria e Prática). No entanto, como afirma PIMENTA (1994), parece que a denúncia está mesmo em que os cursos não têm nem a teoria e nem a prática.

A autora traz à tona a discussão a respeito dos termos teoria e prática na tentativa de revisar tais conceitos para a mobilização de ações no campo educacional. Para tanto, ela questiona a prática atual nos campos de estágio afirmando que esta não passa de instrumentalizadora, gerando um estágio burocratizado pela ausência de idealização.

As pesquisas e teorias sobre o assunto em pauta procuram apontar para mudanças significativas na estrutura do estágio. As novas Propostas de Diretrizes Curriculares querem demonstrar a valorização da indissociabilidade entre Teoria e Prática: “A relação teoria e prática será entendida como eixo articulador da produção do conhecimento na dinâmica do currículo.

“A segunda modalidade de prática pedagógica, como instrumento da iniciação à pesquisa e ao ensino, na forma de articulação teoria-prática, considera que a formação profissional não se desvincula da pesquisa. A reflexão sobre a realidade observada gera problematizações e projetos de pesquisa entendidos como formas de iniciação à pesquisa educacional”.³¹

Entretanto, parece-nos que todas as mudanças ocorridas não deram conta de modificar, sobretudo, os conceitos que os alunos aprendizes e seus professores têm a respeito de Teoria e Prática, sobre o próprio estágio, perpetuando, assim, suas formas de atuação e concepções a respeito do tema.

³⁰ Todos os anexos (do 1º ao último, estão com letra tamanho 11 para economia de espaço). Isto pode modificar os números das páginas no corpo do trabalho.

³¹ Proposta de Diretrizes Curriculares – Curso: Pedagogia, p. 5

A prática sempre deve ter a realidade como seu foco, sendo de fundamental importância o conhecimento e a reflexão a respeito de como ela chegou a ser o que é (com instrumentação de observação e relato do observado fugindo da simples observação passiva). Conhecendo tal realidade, deve-se buscar sua teorização, que gerará objetivos. Estes objetivos (finalidades) tornar-se-ão em novas práxis (ação produtiva, política e criadora) no dizer de VÁSQUEZ (1968:195).

Endossamos o dizer de Saviani (1991 apud Freitas 1996) quanto afirma que o trabalho “se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Conseqüentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional” (p. 19). Pode-se, então, inferir que o trabalho de estágios supervisionados é muito mais que um apanhado de atividades propostas, separadas em observação, participação e regência, mas devem tais atividades formar um todo indivisível com idealização por parte do aluno após conhecer com maior profundidade o campo de estágio onde irá atuar. Desta forma, privilegiará “um dos aspectos essenciais do trabalho humano que é a unidade e a combinação entre os atos de concepção e execução”. (Freitas, 1996, p. 19).

O trabalho humano deveria se dar num processo histórico dentro de um todo com começo meio e fim. Neste processo deveria haver a possibilidade de utilização dos instrumentos e meios adequados para transformar em direção a uma finalidade conforme (Freitas, 1996, p. 38).

Um processo nos remete a algo contínuo (não necessariamente linear, principalmente quando se trata de seres humanos). Desta forma, os educadores precisam estar conscientes, evitando a divisão interna do trabalho pedagógico, que advém de uma cisão criada pelo capitalismo entre a teoria e a prática, a fim de manipular e adquirir lucro, separando a concepção da execução, que no dizer de Marx e Engels (apud Freitas) divide também a ciência do trabalho (p. 39).

“A separação entre estes dois elementos constitutivos do trabalho – teoria e prática – determina a maneira como se concebe e se produz conhecimento no interior dos cursos de formação de professores. A estrutura curricular de nossos cursos, que reproduz esta forma de organizar e conceber o processo de conhecimento – primeiro a teoria e depois a prática -, revela a concepção de conhecimento como um dado pronto, acabado, cristalizado, estático, que separa o sujeito que conhece do objeto a conhecer.” (Freitas, 1996 p. 43).

Diante das considerações acima, resta-nos ir em busca de propostas de estágio já realizadas, pesquisas sobre seus resultados, bem como um debruçar sobre nossos próprios objetivos e trabalho a fim de começarmos refletindo sobre a ação que até então vinha se cristalizando e perceber se esta realidade nos serve ou se o resultado final deste trabalho precisa ser repensado. A julgar pelos alunos do curso de Pedagogia com os quais nos defrontamos no dia a dia bem como com os professores, parece haver ainda uma expectativa de que algumas coisas mudem e que o estágio se aproxime mais da realidade e que o

aluno possa realizar seu trabalho pedagógico do começo ao fim, percebendo-lhe os efeitos e pensando sobre sua prática, além de coletar desta realidade, material para sua pesquisa de Trabalho de conclusão de Curso.

1.1 Justificativa

O Centro Universitário Adventista recebeu este título no ano 2000, passando por uma reestruturação de grande porte, visto que antes era apenas um conjunto de faculdades. Esta reestruturação implicou também a mudança do currículo e projetos pedagógicos das faculdades de formação de professores, a saber: Pedagogia, Educação Artística, Letras e Tradutor Intérprete.

O projeto pedagógico também comportou mudanças significativas na concepção dos estágios. Antes eram realizados apenas como cumprimento curricular, sem qualquer preocupação com a pesquisa e investigação da realidade e muito menos com o compromisso de mudanças e transformações no cotidiano escolar. Inclusive, vale lembrar que as disciplinas metodológicas estão agora com o encargo de trabalhar a parte teórica e prática, desincumbindo a Didática da tarefa exclusiva dos estágios supervisionados. Desta forma, o grupo de professores que trabalha junto às disciplinas metodológicas precisa reunir-se a fim de estudar conjuntamente as diretrizes pertinentes ao setor de estágios.

Soma-se a esta questão o fato de que, no ano de 2002, pretende-se que a escola de Ensino Fundamental, pertencente ao campus da Instituição, funcione como escola de aplicação das Faculdades supracitadas. Isto implica numa intervenção mais direta dos alunos aprendizes na Escola Básica uma vez que sua atuação será muito mais freqüente e atuante na referida escola.

Para que possamos construir projetos que realmente venham atender às necessidades da Escola Básica, pensando-a como um local dinâmico, passível de constantes transformações, visando uma formação comprometida com a cidadania, precisamos olhar, observar a realidade, definir objetivos e fins para o trabalho Pedagógico, onde o aluno-aprendiz possa tomar parte ativa em tal processo.

O Centro Universitário atende o Município de Engenheiro Coelho do qual faz parte, no que se refere a projetos de estágio tais como “Amigos da Escola”, “Educar”, “Alfabetização Solidária”, fora projetos didáticos promovidos pelos professores universitários como “Lazer na esquina”, “Musicalizando o ‘Brasil’”, “Educação de Jovens e adultos”, entre vários outros. Desta forma, a comunidade tem recebido influência significativa da Instituição. Mais significativa se torna, na medida que recebe professores da rede pública como alunos especialmente do curso de Pedagogia, os quais vêm buscar qualificação em virtude da exigência da LDB de 1996 entre outras buscas. Além de atender ao próprio Município, no qual está inserido, o Centro tem alunos de Artur Nogueira, Conchal, Paulínia, Mogi Mirim, Limeira, etc. Fica

fácil perceber que o raio de ação da Instituição é grande e que os alunos formados nela, sofrerão de forma direta sua influência.

Esta influência citada acima, gera expectativas e goza de privilégios e deveres. Portanto oferecer mudanças no projeto de estágio após estudos conjuntos entre professores responsáveis pelos estágios, professores e administração da Escola Básica, discussões sobre a realidade e o cotidiano da Instituição, acreditamos, são os primeiros passos para uma construção democrática e envolvente, visando proporcionar uma formação mais adequada ao futuro professor bem como um ensino mais receptivo a mudanças e reestruturação na Escola Básica, compondo um processo de transformação social esperada como finalidade parcial do UNASP.

Concordamos com as idéias de Vasquez quando diz que “a concepção do trabalho como fonte de conhecimento implica compreendê-lo, como atividade teórica e prática que se traduz em um processo constante de ação-reflexão e, novamente, ação transformadora” (VASQUEZ, 1977). De repente, tudo começa com o primeiro passo, nem sempre seguro ou confortável, mas pleno de energia em direção às finalidades que se tem em vista.

1.2 Objetivos

Gerais

- Resgatar a indissociabilidade da Teoria e Prática inerentes ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido pelo aluno de pedagogia em formação.

Específicos

- Extrair de situações cotidianas vivenciadas na prática os temas para elaboração de TCC;
- Estabelecer nexos entre teoria e prática através da contextualização e vivência mais acentuadas em uma determinada unidade escolar escolhida pelo estagiário ao planejar o trabalho pedagógico;
- Construir uma ação pedagógica contínua podendo perceber começo, meio e fim permeados pelo processo de ação, reflexão e ação sobre as atividades realizadas nos estágios supervisionados;
- Confeccionar trabalhos científicos a partir dos dados colhidos durante o estágio para o crescimento acadêmico no decorrer dos semestres letivos tornando-os uma prática de pesquisa constante;
- Analisar os rumos da educação através de um olhar crítico sobre o cotidiano escolar sob o enfoque de uma cosmovisão bíblico-cristã;
- Exercitar o espírito solidário, comunitário e missionário através das atividades propostas pelo curso em questão;

1.3 Metodologia

Num primeiro momento, serão separados artigos e leituras que possam trazer embasamento teórico sobre o assunto da indissociabilidade entre teoria e prática a fim de que o grupo (formado por representantes de todos os segmentos ligados ao estágio) leia a respeito do assunto e depois traga a plenário as questões que porventura possam surgir. Isto já nos reporta ao fato de que as reuniões para a formulação de uma nova proposta de estágio se tornarão mais freqüentes aos participantes da área.

Após as discussões, consensos e levantamento das diferenças inerentes a cada indivíduo, partiremos então para a análise da proposta sugerida a seguir. Vale lembrar que esta proposta surge a partir dos relatórios parciais de estágio, resultantes dos estágios do primeiro semestre de 2001. As sugestões feitas pelos alunos, foram transformadas em gráfico e mostradas em reunião docente.

Etapas de funcionamento dos Estágios:

8. No **primeiro semestre** do curso, os alunos terão contato com pelo menos cinco escolas da região (podendo ser denominacionais ou não), a fim de perceberem realidades escolares diversas. Os alunos que porventura já estejam atuando como professores, poderão escolher se desejam estagiar em sua própria realidade ou não. Após visitarem as escolas, trarão um relatório do que lhes chamou a atenção em cada uma delas e com qual mais se afinaram, justificando-se.

Em sala, serão discutidas suas preferências e desafetos em relação à realidade a fim de refletirem sobre a prática observada.

9. No **segundo semestre**, repensadas as realidades vivenciadas no semestre anterior, os alunos elegerão a escola na qual desejam realizar a maior parte de suas atividades de estágio e então partir para a caracterização do local onde está inserida a instituição e respectivamente sua clientela. Neste ínterim, serão realizados estágios de observação em salas diversificadas da própria escola a fim de que o aluno perceba no cotidiano a problemática do seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Os professores de todas as disciplinas poderão apropriar-se das vivências em situação de estágio privilegiando-o em teorias sobre as quais estiverem tratando. Ficará a cargo do professor de Didática – Teoria e Prática, apenas a tarefa formal de corrigir fichas, recolher material. No entanto, torna-se responsabilidade coletiva dos docentes da Faculdade de Pedagogia (inclusive aqueles que não têm disciplinas com o nome de Prática) discutir em sala o retorno destes estágios com seus respectivos relatórios ao final do semestre,

incentivando os alunos a pesquisarem a respeito dos autores que versam sobre os assuntos trazidos à baila em plenário durante as discussões.

10. No **terceiro semestre**, os professores da disciplina de Técnica de Pesquisa e TCC estarão iniciando os alunos no rigor da pesquisa. Para tanto, darão as primeiras orientações em relação à escrita de projeto valendo-se dos dados do semestre anterior no que se refere ao “problema” oriundo da observação do cotidiano. O problema será formulado e registrado no relatório final deste período letivo.

Durante o semestre os alunos escreverão um Projeto de Prática de Formação (com cronograma de atividades em anexo) que deverá contemplar os trabalhos de estágio sugeridos pelos diversos professores envolvidos com as disciplinas teórico-práticas do semestre. A cada semestre começando por este, o aluno acrescentará os cronogramas pertinentes a cada disciplina metodológica bem como alterações na escrita da Metodologia que se fizerem necessárias. Estes trabalhos, em sua maioria, deverão ser realizados nas escolas eleitas pelo estagiário.

Cada *professor* da disciplina *teórico-prática*, poderá se valer dos conteúdos metodológicos para marcar horários tanto na Escola Básica do UNASP quanto nas Escolas Jardim Brasil ou EMEI e Creche (Escolas Públicas Municipais) de Engenheiro Coelho, a fim de efetuar trabalhos práticos em horário de aula, planejados antecipadamente com a professora regente e direção da escola, levando o grupo de estagiários para vivenciar junto com as crianças atividades nas quais o aluno-aprendiz veja *in loco* as reações dos pequenos frente aos estímulos oferecidos pelo docente especialista da área.

Teríamos, desta forma, um momento de reflexão conjunta após a observação realizada, podendo perceber os alunos da Escola Básica que apresentam **problemas específicos** na área abordada, uma vez que cada estagiário estaria sentado junto com cada uma das crianças enquanto o professor da disciplina metodológica estivesse realizando a atividade. Ao perceber e detectar os problemas de aprendizagem fica a cargo do docente especialista, tratar com os estagiários a respeito do assunto e promover ajuda aos alunos (com necessidades maiores ou menores) de forma criativa, sendo que este acompanhamento extra será contado como horas de estágio. Desta forma, mais uma vez se faz a conexão Universidade e Escola (comunidade).

Ao final de cada semestre a partir deste até o final do curso, os alunos entregarão junto à Coordenadoria de estágios, um relatório parcial dos trabalhos registrando e analisando as vivências daquele período (de forma escrita, com fotos ou filmagens na medida do possível).

11. No **quarto semestre** a tônica será a busca bibliográfica em torno do tema escolhido para o TCC.

Os estágios pedidos pelos professores das disciplinas, também serão realizados durante o período e as observações estarão sendo contempladas com o olhar da busca bibliográfica.

12. No **quinto semestre**, conjuntamente com o cronograma de atividades das disciplinas teórico-práticas do semestre e devidas alterações no Projeto de Prática de Formação, os alunos utilizarão as ferramentas de pesquisa de campo (aqueles que delas necessitarem) Ex.: questionário, entrevista, etc. Todo este levantamento deverá constar no relatório parcial de estágios ao final do semestre.

Seria dispensável repetir a cada semestre o uso do material teórico-prático pelos professores do elenco de disciplinas do semestre em seu conteúdo, trabalhando, assim, de forma conjunta, minorando as dissociações indesejáveis entre teoria e prática.

13. No **sexto semestre** serão analisados os dados colhidos para a pesquisa. Com o auxílio do professor de TCC, os olhares do aluno começam a ser alargados, as certezas pontuais vão se diluindo. É um momento de extrema relevância para discutir as vivências sob este possível novo olhar. Discussões sobre as questões trazidas, bem como pesquisas deverão ser encaminhadas. Enquanto isto, a construção de mundo e de homem (cosmovisão), terão a oportunidade de se construírem conjuntamente sob esta perspectiva.

14. No **sétimo semestre**, quase ao término do curso o aluno já terá em mãos as pesquisas realizadas a respeito do TCC, durante todos os semestres anteriores manteve contato com a Escola de Ensino Básico, sua clientela, suas necessidades, tendo agora a oportunidade de dar a sua contribuição à Instituição com a qual conviveu. Deverá, então montar um projeto “próprio”, no qual venha de alguma forma a contribuir com a Teoria da pesquisa realizada, operacionalizada em forma de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico ...), Escola de Pais, entre outras, instituindo a “práxis” no sentido transformador de que fala Vasquez (1977). Caso o tema de TCC inviabilize a operacionalização direta, o aluno poderá pensar junto à coordenadoria de estágios alternativas para colaborar com a instituição na qual o estágio estará se desenvolvendo.

A montagem do projeto se dará no início do semestre a fim de que o aluno consiga realizar seu trabalho durante o ano letivo, trazendo resultados ao final, podendo expo-los na própria apresentação do TCC ou no ENAIC, ou ainda em outra ocasião oportuna.

Os professores das disciplinas teórico-práticas dos dois últimos semestres, poderão dar as atividades pertinentes a suas disciplinas em relação ao estágio. No entanto, se as atividades ministradas tiverem total nexos com o TCC e o projeto daquele semestre, cada vez menos observaremos dicotomias em relação ao curso como um todo.

9. No **oitavo semestre** será uma etapa importante, porque o aluno trará as relações estabelecidas entre a Teoria e a Prática percebidas e trabalhadas durante o curso. Os relatórios de tudo o que aconteceu, falarão muito sobre as transformações ocorridas na forma de pensar do aluno (se é que haverá). Portanto, discussões em torno de tais trabalhos fazem-se oportunas. Sugere-se, então, que até o meio do semestre, os relatórios sejam entregues, a fim de que se propicie esta reflexão (professor-aluno).

Ainda neste semestre, os alunos farão sua aula magna, regendo na própria Escola de Ensino Básico do Unasp, onde serão avaliados durante um período de aulas (turno da manhã) para que os professores do Centro Universitário possam de fato perceber a interação aluno-aprendiz e educando juntamente com a professora regente da sala.

A apresentação do TCC à uma banca, também iniciará o aluno no mundo acadêmico.

Tal atividade será realizada ao final do semestre.

A montagem de oficinas pedagógicas que venham a ser desenvolvidas em sala de aula no Centro Universitário, pode ser um elemento valioso no que se refere a treinamento dos professores da região em reuniões de coordenação ou em ocasiões oportunas.

Todas as experiências vivenciadas, estarão contidas nos relatos de experiência trazidos pelos alunos. Além de serem temas de discussão para todas as disciplinas do semestre, servirão como fonte de conteúdo para seminários a serem realizados pelos professores do curso de Pedagogia previstos em grade curricular, onde os docentes e discentes possam se reunir em um só horário a fim de trocarem idéias acerca de assuntos trazidos à tona.

A partir destas atividades de cada semestre será proposto um manual orientador de estágios para que as informações tornem-se claras a todos os envolvidos com os estágios e lhes sirvam de referencial. Este instrumento estará sempre à disposição para ser avaliado tanto pelos discentes quanto pelos docentes.

Quinzenalmente, serão realizadas reuniões entre coordenador de estágios e representantes de cada turma para que haja troca de idéias, retornos de cada turma, facilitando a comunicação e evitando desencontros na comunicação. Estes alunos poderão perceber com maior propriedade o que pensam os

colegas de outras turmas e desta forma estarão avaliando continuamente a Coordenadoria de Estágios do curso, o curso, bem como a própria forma de pensar e perceber a realidade.

Bibliografia

- ALARCÃO, Isabel. *Formação reflexiva de Professores – Estratégias de supervisão*. Porto – Portugal: Porto Editora, 1996.
- BIANCHI, A. C. de M., ALVARENGA, M. & BIANCHI, R. *Manual de orientação – estágio supervisionado*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto – Portugal: Porto Editora, 1994.
- CANDAU, Vera M. (org.) *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- FARR, Robert M. *As raízes da psicologia social moderna*. 3^a. ed. Petrópolis, RJ, 2000.
- GOCCI, Giovanni & OCCHINI, Laura. *Introdução à psicologia social moderna*. Lisboa, Portugal: Nova Biblioteca 70, 1995.
- FREITAS, Helena C. L. de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas, SP: Papirus, 1996. – (Coleção magistério. Formação e trabalho pedagógico).
- JACQUES, M. da Graça C. (org) *Psicologia social contemporânea – livro-texto*. 5^a. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- KINCHELOE, Joe L. *A formação do professor como compromisso político*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LUDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagem qualitativa*. São Paulo: EPU, 1986.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Proposta de Diretrizes Curriculares. <http://www.mec.gov.br/sesu/sptp/cursos/licenc.doc>
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. LDB. Lei no. 9394/96. Brasília: Diário Oficial da União de 06 de dezembro de 1996.
- MOSCOVICI, Serge. *Sociedade contra natureza*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1975.
- PICONEZ, Itela B. (org.) *A prática de ensino – o estágio supervisionado*. 3^a. ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 1991.
- PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores – unidade teoria e prática?* Petrópolis, RJ: Cortez Editora, 1994.
- SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 21^a. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- SILVA, J. Militão da (org.) *Os educadores e o cotidiano escolar*. Campinas, SP: Papirus Editora, 2000.
- TEVES, Nilda, RANGEL, Mary (orgs.) *Representação social e educação*. Campinas, SP: Papirus Editora, 1999. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

VÁSQUEZ, Adolfo S. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.) *Licenciatura em pedagogia – realidades, incertezas, utopias*. Campinas, SP: Papirus Editora, 1997. (Coleção magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

WHITE, E. G. *Educação*. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 1996.

_____. *Fundamentos da Educação Cristã*. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 1975.

ZEICHNER, Keneth M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa, Portugal:

EDUCA, 1993.

ANEXO 2: ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS ALUNOS

Universidade Estadual de Campinas

Pós-graduação em Educação
Grupo de Formação de Professores – LOED

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Prezado(a) aluno(a),

Este instrumento foi desenvolvido para avaliar sua opinião a respeito da implantação do projeto de estágios do curso de Pedagogia do UNASP – Campus Engenheiro Coelho. Expresse com sinceridade sua opinião a respeito de cada item. A escala varia de 1 (discordo fortemente) até 5 (concordo fortemente). Coloque um “X” onde achar conveniente.

	Discordo Fortemente				Concordo Fortemente
<i>Itens a serem avaliados</i>	1	2	3	4	5
A – Quanto à apresentação da proposta do projeto de estágio:					
1) Consegui compreender a proposta do projeto de estágios desde a primeira vez em que o setor de estágios apresentou-a.					
2) Ficou claro para mim que o projeto de estágios do curso de Pedagogia pretendia unir teoria e prática, desde o começo.					
3) As primeiras explicações sobre o projeto de estágio foram claras e permitiram que eu tirasse minhas dúvidas a respeito.					
4) Os objetivos do projeto de estágio foram desconsiderados quando a proposta foi apresentada pelo setor.					
5) Compreendi o que deveria ser realizado como atividade de estágio logo que foi apresentada a proposta pelo setor de estágio.					
B – Quanto aos cronogramas de estágio de cada semestre:					
1) Percebo que os cronogramas de estágio entregues a cada semestre procuram unir teoria e prática através de suas atividades.					
2) Reconheço que o cronograma de estágios apresenta atividades relevantes para minha formação pedagógica.					
3) Ficam claras para mim as tarefas do cronograma de estágio ao serem apresentadas pelo setor de estágios.					
4) Minhas dúvidas relativas ao cronograma de estágio são sempre sanadas pelos professores envolvidos com os estágios.					
5) Percebo no cronograma de estágios, forma e conteúdo interdisciplinares.					

6) Não houve o entrosamento entre os professores vinculados ao estágio.					
C – Quanto às fichas cumulativas de estágio:					
1) A ficha única de estágio colabora com minha visão global do estágio.					
2) A ficha única de estágio simplesmente serve para facilitar as anotações quanto ao estágio.					
3) A ficha de estágio me possibilita enxergar o entrosamento entre prática efetiva e TCC.					
4) A ficha de estágio me possibilita enxergar o entrosamento entre prática efetiva e projetos comunitários.					
5) A ficha de estágio não faz diferença para enxergar o entrosamento entre prática efetiva, TCC e projetos comunitários.					

Itens a serem avaliados (continuação)	1	2	3	4	5
D – Quanto ao projeto de estágio feito pelo aluno:					
1) A escrita do projeto de estágio contribui para minha compreensão sobre a necessidade de unir teoria e prática.					
2) Ler sobre o assunto de estágio para a confecção do meu projeto auxiliou na minha compreensão sobre a importância de se ter um projeto de estágios no curso de Pedagogia.					
3) A escrita do projeto de estágios a cada semestre não contribuiu para ter maior consciência das tarefas solicitadas pelos professores.					
4) A escrita dos objetivos do meu projeto leva-me a refletir sobre o que fazer nas diversas disciplinas envolvidas na área.					
5) Percebo meu crescimento acadêmico a cada semestre quando acrescento os novos itens ao projeto de estágios.					
E – Quanto às atividades de estágio:					
1) As atividades propostas pelos professores para as atividades de estágio são importantes e contribuem para uma prática mais efetiva.					
2) Boa parte das atividades realizada de estágio faz-me refletir sobre os conteúdos estudados em sala de aula.					
3) O estágio tem-me feito vivenciar e perceber o cotidiano escolar de forma real.					
4) Não houve empenho dos professores da graduação em resgatar aspectos da teoria e prática vivenciados em situação de estágios.					
5) A supervisão de minhas regências no estágio tem sido realizada de maneira a me fazer refletir sobre minha prática pedagógica.					
6) Consigo perceber a presença da supervisão de estágios tanto na preparação de material para a realização da regência.					
7) Percebo a presença da supervisão de estágios na efetivação da minha prática em sala de aula.					
F – Quanto ao retorno solicitado dos alunos:					
1) Os professores vinculados ao estágio retomam os relatos de estágio vivenciados na prática.					
2) Os professores de outras áreas que não do estágio, perguntam-nos sobre o que e como estamos realizando as atividades.					
3) Somos pouco estimulados a buscar união entre a teoria e prática a partir de discussões que partem dos professores.					

4) Nossas dúvidas sobre aspectos da prática têm espaço para serem expostas e discutidas em sala de aula.					
G – Quanto à escrita dos relatórios parciais:					
1) É relevante retomar a prática vivenciada nos estágios através de um trabalho escrito.					
2) Nem sempre os relatórios são uma oportunidade a mais para buscar, no campo teórico, discussões em relação prática.					
3) Percebo que as recomendações feitas ao UNASP no relatório parcial são atendidas.					
4) Acredito que a escrita do relatório me ajuda a crescer academicamente, promovendo certa maturidade na escrita de trabalhos científicos.					
H – Quanto aos objetivos do projeto e sua efetivação:					
1) O projeto de estágios do curso contribui com uma visão pedagógica interdisciplinar por parte do aluno.					
2) Minhas vivências de estágio contribuíram com a escolha do meu tema de TCC.					
3) A proposta de estágios de Pedagogia do UNASP incentivou-me a enxergar e valorizar a ação comunitária como um dos objetivos da Universidade.					
4) Percebo um crescimento qualitativo da proposta de estágios desde que foi apresentada até agora.					
5) Os objetivos propostos pelo estágio não estão sendo alcançados, conforme posso perceber.					

I – Quanto aos aspectos não resolvidos do estágio:

Há muitos aspectos do estágio que ainda não foram resolvidos. Coloque qual(is) o(s) motivo(s) que você percebe para que isto ocorra. Indique pelo menos 5 em ordem de importância.

1.
2.
3.
4.

5.

J – Que recomendações você ainda faz ao setor de estágios para a melhoria dessa atividade curricular?

ANEXO 3: ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL COM PROFESSORES

Universidade Estadual de Campinas

Pós-graduação em Educação
Grupo de Formação de Professores – LOED

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

A – Qual a sua impressão a respeito do estágio no curso de Pedagogia? Você poderia contar uma situação vivida com um ou mais dos seus alunos no estágio, que lhe marcaram positivamente? Na sua opinião, quais os fatores que contribuíram para que essa situação positiva acontecesse? E uma situação negativa? Na sua opinião, que fatores contribuíram para que ocorresse?

B – Você conhece ou se lembra dos objetivos do projeto de estágio propostos pelo setor?

C – Na sua opinião estes objetivos estão sendo alcançados? Todos? Quais? Que relações você vê entre os objetivos e a prática?

D – Em que você acha que caminhamos? Este caminhar, no seu entender, está compatível com o tempo de implantação da proposta?

E – A que você atribui os aspectos ainda não resolvidos apresentados na última reunião de estágios realizada?

F – Que recomendações você faria em relação ao setor de estágio para a melhoria da atividade no curso?

G – Quais os principais pontos que não funcionaram e por que?

H – A que você atribui as dificuldades que eventualmente se teve para implantar um projeto diferenciado de estágio?

I – Foi possível estabelecer uma relação teoria-prática mais intensa do que normalmente se espera em uma situação de estágio?

J – Você acha que os alunos entenderam a proposta e foram conseqüentes com ela?

K – Você acha que os demais colegas professores entenderam a proposta e foram conseqüentes em suas disciplinas em relação à implantação do projeto de estágio?

L – Você acha que as escolas nas quais os alunos realizaram os estágios entenderam a proposta e foram conseqüentes com ela, na prática?

ANEXO 4: PARECER N° CNE/CP 28/2001



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação		UF: DF
ASSUNTO: 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		
RELATOR(A): Carlos Roberto Jamil Cury, Éfrem de Aguiar Maranhão, Raquel Figueiredo A. Teixeira e Silke Weber		
PROCESSO(S) N.º(S): 23001.000231/2001-06		
PARECER N.º: CNE/CP 28/2001	COLEGIADO: CP	APROVADO EM: 02/10/2001

I – HISTÓRICO

A aprovação do Parecer CNE/CP 9/2001, de 8 de maio de 2001, que apresenta projeto de Resolução instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, no seu Art. 12 diz *verbis*: *Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.*

O objetivo deste Parecer, pois, é o de dar conseqüência a esta determinação que reconhece uma especificidade própria desta modalidade de ensino superior. A duração da licenciatura voltada para a formação de docentes que irão atuar no âmbito da educação básica e a respectiva carga horária devem, pois, ser definidas.

Este Parecer, contudo, deve guardar coerência com o conjunto das disposições que regem a formação de docentes. Cumpre citar a Resolução CNE/CP 1/99, o Parecer CNE/CP 4/97 e a Resolução CNE/CP 2/97, o Parecer CNE/CEB 1/99 e a Resolução CNE/CEB 2/99 e, de modo especial, o Parecer CNE/CP 9/2001, o respectivo projeto de Resolução, com as alterações dadas pelo Parecer CNE/CP 27/2001.

A existência de antinomias entre estes diferentes diplomas normativos foi anotada pelo Parecer da Assessoria Técnica da Coordenação de Formação de Professores SESu/MEC, encaminhada a este Conselho, pelo Aviso Ministerial 569, de 28 de setembro de 2001, para efeito de harmonização entre eles. Desta forma o Parecer em tela foi devidamente revisto e, em conseqüência recebeu nova redação.

Definições gerais mínimas

Como se pode verificar pelos termos do artigo em tela, alguns conceitos devem ser definidos pelo Conselho Pleno: a *duração* e a *carga horária* dos cursos de formação de professores em nível superior que é uma *licenciatura* plena.

Duração, no caso, é o tempo decorrido entre o início e o término de um curso de ensino superior necessário à efetivação das suas diretrizes traduzidas no conjunto de seus componentes curriculares. A duração dos cursos de licenciatura pode ser contada por *anos letivos*, por *dias de trabalho escolar efetivados* ou por *combinação* desses fatores. Se a duração de um tempo obrigatório é o mínimo para um teor de excelência, obviamente isto não quer dizer impossibilidade de adequação às variações de aproveitamento dos estudantes.

Já a *carga horária* é número de horas de atividade científico-acadêmica, número este expresso em legislação ou normatização, para ser cumprido por uma instituição de ensino superior, a fim de preencher um dos requisitos para a validação de um diploma que, como título nacional de valor legal idêntico, deve possuir uma referência nacional comum.

A noção de carga horária pressupõe uma unidade de tempo útil relativa ao conjunto da duração do curso em relação à exigência de efetivo trabalho acadêmico.

A *licenciatura* é uma licença, ou seja trata-se de uma autorização, permissão ou concessão dada por uma autoridade pública competente para o exercício de uma atividade profissional, em conformidade com a legislação. A rigor, no âmbito do ensino público, esta licença só se completa após o resultado bem sucedido do estágio probatório exigido por lei.

O diploma de licenciado pelo ensino superior é o documento oficial que atesta a concessão de uma licença. No caso em questão, trata-se de um título acadêmico obtido em curso superior que faculta ao seu portador o exercício do magistério na educação básica dos sistemas de ensino, respeitadas as formas de ingresso, o regime jurídico do serviço público ou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Deve-se, em primeiro lugar, fazer jus ao inciso XIII do Art. 5º da Constituição que assegura o livre exercício profissional *atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer*. Uma das leis diretamente concernente a estas *qualificações* está na Lei 9.394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com efeito, diz o Art. 62 desta Lei:

“A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.”

Esta *qualificação* exigida para o exercício profissional da docência no ensino regular dos sistemas é a condição *sine qua non* do que está disposto no Art. 67, face aos sistemas públicos, constante do Título VI da Lei: Dos Profissionais da Educação.

“Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

...”

Trata-se, pois, de atender às qualificações profissionais exigidas pela Constituição e pela LDB, em boa parte já postas no parecer CNE/CP 9/2001 e começar a efetivar as metas do Capítulo do Magistério da Educação Básica da Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, conhecida como Plano Nacional de Educação.

Cumpra completá-las no que se refere à duração e carga horária das licenciaturas cumprindo o disposto no Art. 12 do Parecer CNE/CP 9/2001.

Duração e Carga Horária antes da Lei 9.394/96

O debate sobre a carga horária e duração dos cursos de graduação sempre foi bastante diferenciado ao longo da história da educação envolvendo múltiplos aspectos entre os quais os contextuais.

Pode-se tomar como referência o Estatuto das Universidades Brasileiras sob a gestão do Ministro da Educação e Saúde Pública Francisco Campos em 1931. Trata-se do Decreto 19.852/31, de 11/4/31. Por ele se cria a Faculdade de Educação, Ciências e Letras que teria entre suas funções a de qualificar pessoas aptas para o exercício do magistério através de um currículo seriado desejável e com algum grau de composição por parte dos estudantes. A rigor, a efetivação deste decreto só se dará mesmo em 1939.

A Lei 452 do governo Vargas, de 5/7/1937, organiza a Universidade do Brasil e da qual constaria uma Faculdade Nacional de Educação com um curso de educação. Nele se lê que a Faculdade Nacional de Filosofia terá como finalidades preparar trabalhadores intelectuais, realizar pesquisas e preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal.

Esta faculdade seria regulamentada pelo Decreto-lei 1.190, de 4/4/1939. Ela passava a contar com uma seção de Pedagogia constituída de um curso de pedagogia de 3 anos que forneceria o título de Bacharel em Pedagogia. Fazia parte também uma seção especial: o curso de didática de 1 ano e que, quando cursado por bacharéis, daria o título de licenciado, permitindo o exercício do magistério nas redes de ensino. Este é o famoso esquema que ficou conhecido como **3 + 1**.

O Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931 teve vigência legal até a entrada em vigor da Lei 4.024/61. Nela pode-se ler nos seus artigos 68 e 70, respectivamente:

“Os diplomas que conferem privilégio para o exercício de profissões liberais ou para a admissão a cargos públicos ficam sujeitos a registro no Ministério da Educação e Cultura, podendo a lei exigir a prestação de exames e provas de estágio perante os órgãos de fiscalização e disciplina das profissões respectivas.”

“O currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitem à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício da profissão liberal serão fixados pelo Conselho Federal de Educação.”

O Parecer CFE 292/62, de 14/11/62, estabeleceu a carga horária das matérias de formação pedagógica a qual deveria ser acrescida aos que quisessem ir além do bacharelado. Esta duração deveria ser de, no mínimo, 1/8 do tempo dos respectivos cursos e que, neste momento, eram escalonados em 8 semestres letivos e seriados.

O Parecer CFE 52/65, de 10/2/1965, da autoria de Valnir Chagas foi assumido na Portaria Ministerial 159, de 14 de junho de 1965, que fixa critérios para a duração dos cursos superiores. Ao invés de uma inflexão em anos de duração passa-se a dar preferência para horas-aula como critério da duração dos cursos superiores dentro de um ano letivo de 180 dias.

Antecedendo a própria reforma do ensino superior de 1968, o Decreto-lei 53, de 1966, trazia, como novidade, a fragmentação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a criação de uma unidade voltada para a formação de professores para o ensino secundário e de especialistas em educação: a Faculdade de Educação. Poucas Universidades encamparam este decreto-lei no sentido da alteração propiciada por ele.

A Lei 5.540/68 dizia em seu Art. 26 que cabia ao Conselho Federal de Educação fixar o *currículo mínimo e a duração mínima dos cursos superiores correspondentes a profissões regulamentadas em lei e de outros necessários ao desenvolvimento nacional*.

O Parecer CFE 672/69, de 4/9/69, conduz à Resolução 9/69 de 10/10/69. Este parecer reexamina o Parecer 292/62 no qual se teve a fixação das matérias pedagógicas da licenciatura, especialmente com relação ao tempo de duração da formação pedagógica no âmbito de cada licenciatura. A Resolução 9/69, de 10/10/1969, fixava a formação pedagógica em 1/8 das horas obrigatórias de trabalho de cada licenciatura voltada para o ensino de 2º grau.

A Indicação CFE 8/68, de 4/6/68, reexaminou os currículos mínimos, a respectiva duração dos cursos superiores e as matérias obrigatórias entendidas como "matéria-prima" a serem reelaboradas. Desta Indicação, elaborada antes da Lei 5.540/68, decorre o Parecer CFE 85/70, de 2/2/70, já sob a reforma universitária em curso. Este Parecer CFE 85/70 mantém as principais orientações da Indicação CFE 8/68 e fixa a duração dos cursos a ser expressa em horas-aula e cuja duração mínima seria competência do CFE estabelecê-la sob a forma de currículos mínimos.

O Parecer 895/71, de 9/12/71, examinando a existência da licenciatura curta face à plena e as respectivas horas de duração, propõe para as primeiras uma duração entre 1200 e 1500 horas e para as segundas uma duração de 2.200 a 2.500 horas de duração.

A Resolução CFE 1/72 fixava entre 3 e 7 anos com duração variável de 2200h e 2500h as diferentes licenciaturas, respeitados 180 dias letivos, estágio e prática de ensino. Tal Resolução se vê reconfirmada pela Indicação 22/73, de 8/2/73.

Pode-se comprovar a complexidade e a diferenciação da duração nos modos de se fazer as licenciaturas através de um longo período de nossa história.

A LDB, de 1996, vai propor um novo paradigma para a formação de docentes e sua valorização.

A Lei 9.394/96

A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 insistem na valorização do magistério e em um padrão de qualidade cujo teor de excelência deve dar consistência à formação dos profissionais do ensino.

O Parecer CNE/CP 9/2001, ao interpretar e normatizar a exigência formativa desses profissionais, estabelece um novo paradigma para esta formação. 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. A relação teoria e prática deve perpassar todas estas atividades as quais devem estar articuladas entre si tendo como objetivo fundamental formar o docente em nível superior.

As exigências deste novo paradigma formativo devem nortear a atuação normativa do Conselho Nacional de Educação com relação ao objeto específico deste parecer, ao interpretar as injunções de caráter legal.

A LDB de 1996, apesar de sua flexibilidade, não deixou de pontuar características importantes da organização da educação superior. A flexibilidade não significa nem ausência de determinadas imposições e nem de parâmetros reguladores. Assim, pode-se verificar, como no Título IV da lei sob o nome Da Educação Superior, nível próprio do objeto deste parecer, tem alguns parâmetros definidos. O primeiro deles é o número de dias do ano letivo de trabalho acadêmico efetivo e as garantias que o estudante deve ter, ao entrar em uma instituição de ensino superior, em saber seus direitos.

Veja-se o Art. 47, verbis:

Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

§1º *As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificações dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.*

§2º *Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino.*
(grifos adicionados)

...

§4º *As instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária.*

Ainda que alunos excepcionais possam ter abreviada a *duração* de seu curso, a regra geral é a da informação precisa da *duração* dos programas dos cursos e dos seus componentes curriculares e que no conjunto exigem trabalho acadêmico efetivo. É bastante claro que o trabalho acadêmico deve ser mensurado em horas, mas o conteúdo de sua integralização implica tanto o ensino em sala de aula quanto outras atividades acadêmicas estabelecidas e planejadas no projeto pedagógico.

A LDB, no Art. 9º, ao explicitar as competências da União diz no seu inciso VII que ela incumbir-se-á de *baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação*. Aliás, é no § 1º deste artigo que se aponta o Conselho Nacional de Educação de cujas funções faz parte a normatização das leis.

Já no capítulo próprio do ensino superior da LDB há pontos relativos à autonomia universitária. Assim, diz o Art. 53, I e II:

No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições

I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;

II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;
(grifos adicionados)

Desse modo, fica claro que as Instituições de Ensino Superior, respeitadas *as normas gerais* (Art. 9º, VII da LDB) pertinentes, deverão fixar os currículos de seus cursos e programas (Art. 53, II).

No seu conjunto, elas prevêm uma composição de elementos obrigatórios e facultativos articulados entre si. Entre os elementos obrigatórios apontados, ela distingue e compõe, ao mesmo tempo, dias letivos, prática de ensino, estágio e atividades acadêmico- científicas. Entre os elementos facultativos expressamente citados está a monitoria.

Os dias letivos, independentemente do ano civil, são de 200 dias de trabalho acadêmico efetivo.

No caso de prática de ensino, deve-se respeitar o Art. 65 da LDB, verbis:

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

Logo, um mínimo de 300 horas de prática de ensino é um componente obrigatório na duração do tempo necessário para a integralização das atividades acadêmicas próprias da formação docente.

Além disso, há a obrigatoriedade dos estágios. À luz do Art. 24 da Constituição Federal, eles devem ser normatizados pelos sistemas de ensino.

O Art. 82 da LDB diz:

Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição.

Parágrafo único. O estágio realizado nas condições deste artigo não estabelecem vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter cobertura previdenciária prevista na legislação específica.

Ora, os estágios fazem parte destas qualificações, reconhecidas pela CLT, e se inserem dentro das normas gerais conferidas por lei à União. Os estágios supervisionados de ensino também partilham destas qualificações.

O Parágrafo único do Art. 82 reconhece as figuras de um seguro contra acidentes e de uma cobertura previdenciária *prevista na legislação específica* e faculta a existência de bolsa de estágio.

A Lei 6.494/77, de 7/12/1977, regulamentada pelo Decreto 87.497/82, se refere ao estágio curricular de estudantes. Este decreto, em seu Art. 4º letra b, dispõe sobre o tempo do estágio curricular supervisionado e que não pode ser inferior a um (1) semestre letivo e, na letra a, explicita a obrigatoriedade da inserção do estágio no cômputo das atividades didático-curriculares. A Lei 8.859, de 23/3/1994, manteve o teor da Lei 6.494/77, mas a estende para o estágio da educação dos portadores de necessidades especiais.

A lei do estágio de 1977, no seu todo, não foi revogada nem pela LDB e nem pela Medida Provisória 1.709, de 27/11/98, exceto em pequenos pontos específicos. Assim, o Parágrafo único do Art. 82 da LDB altera o Art. 4º da Lei 6.494/77. Já a Medida Provisória 1.709/98 modifica em seu Art. 4º o § 1º do Art. 1º da Lei 6.494/77 e que passou a vigorar com a seguinte redação:

§ 1º Os alunos a que se refere o caput deste artigo devem "comprovadamente, estar freqüentando cursos de educação superior, de ensino médio, de educação profissional de nível médio ou superior ou escolas de educação especial."³²

Já o Decreto regulamentador 87.497/82 da Lei 6.494/77 não conflita com o teor das Leis 9.394/96 e 9.131/95. A Lei de Introdução ao Código Civil, Decreto-lei 4.657/42 diz:

Art. 2º § 1º A lei posterior revoga a anterior quando expressamente o declare, quando seja com ela incompatível ou quando regule inteiramente a matéria de que tratava a lei anterior.

A redação do Art. 82 não deixa margem a dúvidas quanto à sua natureza: ele pertence ao âmbito das competências concorrentes próprias do sistema federativo. Assim sendo, ele deve ser lido à luz do Art. 24 da Constituição Federal de 1988.

A Lei 6.494/77, modificada pela Medida Provisória 1.709/98, e o seu Decreto regulamentador 87.497/82 ao serem recebidos pela Lei 9.394/96 exigem, para o estágio supervisionado de ensino, um

³² O Art. 1º da Lei 6.494/77 dizia *As Pessoas Jurídicas de Direito Privado, os Órgãos da Administração Pública e as Instituições de Ensino podem aceitar, como estagiários, alunos regularmente matriculados e que venham freqüentando, efetivamente, cursos vinculados à estrutura do ensino público e particular, nos níveis superior e profissionalizante.* (a parte por nós grifada foi, no caso, o objeto da Medida Provisória 1.709/98)

mínimo de 1 (um) semestre letivo ou seja 100 dias letivos. Por isso mesmo, a Portaria 646, de 14 de maio de 1997, e que regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 do Decreto 2.208/97 diz em seu Art. 13 que *são mantidas as normas referentes ao estágio supervisionado até que seja regulamentado o Art. 82 da Lei 9.394/96.*

Outro ponto a ser destacado na formação dos docentes para atuação profissional na educação básica e que pode ser contemplado para efeito da duração das licenciaturas é a monitoria. Veja-se o disposto no Art. 84 da LDB:

Os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos.

Não resta dúvida que estes pontos não devem e não podem ser entendidos como atividades estanques ou como blocos mecânicos separados entre si. Estes pontos devem e podem formar um todo em que todas as atividades teórico-práticas devem ser articuladas em torno de um projeto pedagógico elaborado de modo orgânico e consistente. Por isso as normas gerais devem estabelecidas, sob a forma de diretrizes de tal modo que elas sejam referenciais de qualidade para todas as atividades teórico-práticas e para a validade nacional do diploma de licenciado e como expressão da articulação entre os sistemas de ensino.

II - MÉRITO

A delimitação de seqüências temporais de formação, o estabelecimento de tempos específicos para a sua realização em nível superior, consideradas as características de áreas de conhecimento e de atuação profissional, integram a tradição nacional e internacional. Assim é que a formação de profissionais cujo título permite o exercício de determinada atividade profissional requer um tempo de duração variável de país a país, de profissão a profissão. Esta variabilidade recobre também as etapas a seguir como o formato adotado para a sua inserção no debate teórico da área de suas especialidades, bem como na discussão sobre a prática profissional propriamente dita, e as correspondentes formas de avaliação, titulação, credenciamento utilizadas.

Os cursos de graduação, etapa inicial da formação em nível superior a ser necessariamente complementada ao longo da vida, terão que cumprir, conforme o Art. 47 da Lei 9.394/96, no ano letivo regular, no mínimo, 200 (duzentos) dias de trabalho acadêmico efetivo em cada um dos anos necessários para a completude da qualificação exigida.

A obrigatoriedade das 300 (trezentas) horas de prática de ensino são exigidas como patamar mínimo no Art. 65 da LDB e estão contempladas no Parecer CNE/CP 9/2001 e respectiva Resolução.

Mas dada sua importância na formação profissional de docentes, consideradas as mudanças face ao paradigma vigente até a entrada em vigor da nova LDB, percebe-se que este mínimo estabelecido em lei não será suficiente para dar conta de todas estas exigências em especial a associação entre teoria e prática tal como posto no Art. 61 da LDB.

Só que uma ampliação da carga horária da prática de ensino deve ser justificada.

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. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria

procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação.

Esta relação mais ampla entre teoria e prática recobre múltiplas maneiras do seu acontecer na formação docente. Ela abrange, então, vários modos de se fazer a prática tal como expostos no Parecer CNE/CP 9/2001.

“Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos em que se exercita a atividade profissional.”(Parecer CNE/CP 9/2001, p. 22)

Assim, há que se distinguir, de um lado, a prática como componente curricular e, de outro, a prática de ensino e o estágio obrigatório definidos em lei. A primeira é mais abrangente: contempla os dispositivos legais e vai além deles.

A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente cujas diretrizes se nutrem do Parecer 9/2001 ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador.

Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar.

A prática, **como componente curricular**, que terá necessariamente a marca dos projetos pedagógicos das instituições formadoras, ao transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, pode envolver uma articulação com os órgãos normativos e com os órgãos executivos dos sistemas. Com isto se pode ver nas políticas educacionais e na normatização das leis uma concepção de governo ou de Estado em ação. Pode-se assinalar também uma presença junto a agências educacionais não escolares tal como está definida no Art. 1º da LDB. Professores são ligados a entidades de representação profissional cuja existência e legislação eles devem conhecer previamente. Importante também é o conhecimento de famílias de estudantes sob vários pontos de vista, pois eles propiciam um melhor conhecimento do *ethos* dos alunos.

É fundamental que haja tempo e espaço para a prática, **como componente curricular**, desde o início do curso e que haja uma supervisão da instituição formadora como forma de apoio até mesmo à vista de uma avaliação de qualidade.

Ao se considerar o conjunto deste Parecer em articulação com o novo paradigma das diretrizes, com as exigências legais e com o padrão de qualidade que deve existir nos cursos de licenciaturas, ao mínimo legal de 300 horas deve-se acrescentar mais 100 horas que, além de ampliar o leque de possibilidades, aumente o tempo disponível para cada forma de prática escolhida no projeto pedagógico do curso. As trezentas horas são apenas o mínimo abaixo do qual não se consegue dar conta das exigências de qualidade. Assim torna-se procedente acrescentar ao tempo mínimo já estabelecido em lei (300 horas) mais um terço (1/3) desta carga, perfazendo **um total de 400 horas**.

Por outro lado, é preciso considerar um outro componente curricular obrigatório integrado à proposta pedagógica: **estágio curricular supervisionado de ensino** entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional

reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular *supervisionado*.

Este é um momento de formação profissional do formando seja pelo exercício direto *in loco*, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado. Ele não é uma atividade facultativa sendo uma das condições para a obtenção da respectiva licença. Não se trata de uma atividade avulsa que angarie recursos para a sobrevivência do estudante ou que se aproveite dele como mão-de-obra barata e disfarçada. Ele é necessário como momento de preparação próxima em uma unidade de ensino.

Tendo como objetivo, junto com a prática, **como componente curricular**, a relação *teoria e prática social* tal como expressa o Art. 1º, § 2º da LDB, bem como o Art. 3º, XI e tal como expressa sob o conceito de prática no Parecer CNE/CP 9/2001, o estágio curricular supervisionado é o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino-aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário.

Entre outros objetivos, pode-se dizer que o estágio curricular supervisionado pretende oferecer ao futuro licenciado um conhecimento do real em situação de trabalho, isto é diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino. É também um momento para se verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional e exigíveis dos formandos, especialmente quanto à regência. Mas é também um momento para se acompanhar alguns aspectos da vida escolar que não acontecem de forma igualmente distribuída pelo semestre, concentrando-se mais em alguns aspectos que importa vivenciar. É o caso, por exemplo, da elaboração do projeto pedagógico, da matrícula, da organização das turmas e do tempo e espaço escolares.

O estágio curricular supervisionado é pois um modo especial de atividade de capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor, de outras exigências do projeto pedagógico e das necessidades próprias do ambiente institucional escolar testando suas competências por um determinado período. Por outro lado, a preservação da integridade do projeto pedagógico da unidade escolar que recebe o estagiário exige que este tempo supervisionado não seja prolongado, mas seja denso e contínuo. Esta integridade permite uma adequação às peculiaridades das diferentes instituições escolares do ensino básico em termos de tamanho, localização, turno e clientela.

Neste sentido, é indispensável que o estágio curricular supervisionado, tal como definido na Lei 6.494/77 e suas medidas regulamentadoras posteriores, se consolide a partir do início da segunda metade do curso, como corolário formativo da relação teoria-prática e sob a forma de dedicação concentrada.

Assim o estágio curricular supervisionado deverá ser um componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade intrinsecamente articulada com a prática e com as atividades de trabalho acadêmico.

Ao mesmo tempo, os sistemas de ensino devem propiciar às instituições formadoras a abertura de suas escolas de educação básica para o estágio curricular supervisionado. Esta abertura, considerado o regime de colaboração prescrito no Art. 211 da Constituição Federal, pode se dar por meio de um acordo entre instituição formadora, órgão executivo do sistema e unidade escolar acolhedora da presença de estagiários. Em contrapartida, os docentes em atuação nesta escola poderão receber alguma modalidade de formação continuada a partir da instituição formadora. Assim, nada impede que, no seu projeto pedagógico, em elaboração ou

em revisão, a própria unidade escolar possa combinar com uma instituição formadora uma participação de caráter recíproco no campo do estágio curricular supervisionado.

Esta conceituação de estágio curricular supervisionado é vinculante com um tempo definido em lei como já se viu e cujo teor de excelência não admite nem um aligeiramento e nem uma precarização. Ela pressupõe um tempo mínimo inclusive para fazer valer o que está disposto no artigos 11, 12 e 13 da Resolução que acompanha o Parecer CNE/CP 9/2001.

Assim, as instituições devem garantir um teor de excelência inclusive como referência para a avaliação institucional exigida por Lei. Sendo uma atividade obrigatória, por sua característica já explicitada, ela deve ocorrer dentro de um tempo mais concentrado, mas não necessariamente em dias subsequentes. Com esta pleora de exigências, o estágio curricular supervisionado da licenciatura não poderá ter uma duração inferior a 400 horas.

Aqui não se pode deixar de considerar a Resolução CNE/CP 1/99 nos seus § 2º e 5º do Art. 6º, o §2º do Art. 7º e o § 2º do Art. 9º que propiciam formas de aproveitamento e de práticas.

O aproveitamento de estudos realizados no ensino médio na modalidade normal e a incorporação das horas comprovadamente dedicadas à prática, no entanto, não podem ser absolutizadas. Daí a necessidade de revogação dos § 2º e 5º do Art. 6º, o § 2º do Art. 7º e o §2º do Art. 9º, da Resolução CNE/CP 1/99, na forma de sua redação.

No caso de alunos dos cursos de formação docente para atuação na educação básica, em efetivo exercício regular da atividade docente na educação básica, o estágio curricular supervisionado poderá ser reduzido, no máximo, em até 200 horas.

Cabe aos sistemas de ensino, à luz do Art. 24 da Constituição Federal, dos Art. 8º e 9º da LDB e do próprio Art. 82 da mesma, exercer sua **competência suplementar** na normatização desta matéria.

Desse modo, estes componentes curriculares próprios do momento do fazer implicam um voltar-se às atividades de trabalho acadêmico sob o princípio ação-reflexão-ação incentivado no Parecer CNE/CP 9/2001.

Isto posto cabe analisar um outro componente curricular da duração da formação docente: trata-se do **trabalho acadêmico**. O Parecer CNE/CP 9/2001 orienta as unidades escolares de formação no sentido de propiciar ao licenciando o aprender a ser professor.

Este parecer, ao interpretar a formação de docentes tal como posta na LDB, representa uma profunda mudança na concepção desta formação, sempre respeitado o princípio de uma formação de qualidade.

Esta concepção pode ser exemplificada em alguns pontos que, a serem conseqüentes, não podem ficar sem parâmetros criteriosos de duração e de carga horária. O ser professor não se realiza espontaneamente. Na formação do ser professor, é imprescindível um saber profissional, crítico e competente e que se vale de conhecimentos e de experiências. Uma oferta desta natureza deve ser analisada à luz do Art. 37, § 6º da Constituição e do padrão de qualidade do ensino conforme o Art. 206, VII da Lei Maior.

A graduação de licenciatura ao visar o exercício profissional tem como primeiro foco as suas exigências intrínsecas, o que se espera de um profissional do ensino face aos objetivos da educação básica e uma base material e temporal que assegure um alto teor de excelência formativa.

O trabalho acadêmico efetivo a ser desenvolvido durante os diferentes cursos de graduação é um conceito abrangente, introduzido pelo Art. 47 da LDB, a fim de que a flexibilidade da lei permitisse

ultrapassar uma concepção de atividade acadêmica delimitada apenas pelas 4 paredes de uma sala de aula. O ensino que se desenvolve em aula é necessário, importante e a exigência de um segmento de tal natureza no interior deste componente acadêmico-científico não poderá ter uma duração abaixo de **1800 horas**.

Assim, o componente curricular formativo do trabalho acadêmico inclui o ensino presencial exigido pelas diretrizes curriculares. Mas, um planejamento próprio para a execução de um projeto pedagógico há de incluir outras atividades de caráter científico, cultural e acadêmico articulando-se com e enriquecendo o processo formativo do professor como um todo. Seminários, apresentações, exposições, participação em eventos científicos, estudos de caso, visitas, ações de caráter científico, técnico, cultural e comunitário, produções coletivas, monitorias, resolução de situações-problema, projetos de ensino, ensino dirigido, aprendizado de novas tecnologias de comunicação e ensino, relatórios de pesquisas são modalidades, entre outras atividades, deste processo formativo. Importante salientar que tais atividades devem contar com a orientação docente e ser integradas ao projeto pedagógico do curso.

Deve-se acrescentar que a diversificação dos espaços educacionais, a ampliação do universo cultural, o trabalho integrado entre diferentes profissionais de áreas e disciplinas, a produção coletiva de projetos de estudos, elaboração de pesquisas, as oficinas, os seminários, monitorias, tutorias, eventos, atividades de extensão, o estudo das novas diretrizes do ensino fundamental, do ensino médio, da educação infantil, da educação de jovens e adultos, dos portadores de necessidades especiais, das comunidades indígenas, da educação rural e de outras propostas de apoio curricular proporcionadas pelos governos dos entes federativos são exigências de um curso que almeja formar os profissionais do ensino.

Este enriquecimento exigido e justificado por si só e pelas diretrizes do Parecer 9/2001 não poderá contar com menos de **200 horas**. Cabe às instituições, consideradas suas peculiaridades, enriquecer a carga horária por meio da ampliação das dimensões dos componentes curriculares constantes da formação docente.

Além disso, há a possibilidade do aproveitamento criterioso de estudos e que pode ser exemplificado no proposto na Resolução CNE/CP 1/99.

A diversidade curricular associada a uma pluralidade temporal na duração deixadas a si, mais do que dificultar o trânsito de estudantes transferidos, gerará um verdadeiro mosaico institucional fragmentado oposto à organização de uma educação nacional. Esta postula uma base material para a integração mínima de estudos exigíveis inclusive para corresponder ao princípio da *formação básica comum* do Art. 210 da Constituição Federal.

A duração específica da formação é geralmente definida em termos de anos, sob avaliação institucional direta ou indireta, interna e externa, comportando as mais variadas formas de iniciação acadêmica e profissional e de completude de estudos. De modo geral, esta duração exigida legalmente como completa, jamais situa a conclusão da maioria dos cursos de graduação de ensino superior **abaixo de 3 anos** e o número de quatro anos tem sido uma constante para a delimitação da duração dos cursos de graduação no Brasil, respeitadas a experiência acumulada nas diferentes áreas de conhecimento e de atuação profissional e a autonomia universitária das instituições que gozam desta prerrogativa, observadas *as normas gerais* pertinentes.

Neste sentido, os cursos de licenciatura, no que se refere ao componente aqui denominado **trabalho acadêmico**, deverão ter uma duração que atenda uma completude efetiva para os duzentos dias letivos exigidos em cada um dos anos de formação. Assim, considerando-se a experiência sob o esquema formativo da Lei 5.540/68 e a necessidade de se avançar em relação ao que ela previa dado o novo

paradigma formativo debaixo da Lei 9.394/96 e suas exigências, dadas as diretrizes curriculares nacionais da formação docente postas no Parecer CNE/CP 9/2001, cumpre estabelecer um patamar mínimo de horas para estas atividades de modo a compô-las integrada e articuladamente com os outros componentes.

Para fazer jus à efetivação destes considerandos e à luz das diretrizes curriculares nacionais da formação docente, o tempo mínimo para todos os cursos superiores de graduação de formação de docentes para a atuação na educação básica para a execução das atividades científico-acadêmicas não poderá ficar abaixo de **2000 horas**, sendo que, respeitadas as condições peculiares das instituições, estimula-se a inclusão de mais horas para estas atividades. Do total deste componente, **1800 horas** serão dedicadas às atividades de ensino/aprendizagem e as demais **200 horas** para outras formas de atividades de enriquecimento didático, curricular, científico e cultural. Estas 2000 horas de **trabalho para execução de atividades científico-acadêmicas** somadas às 400 horas da **prática como componente curricular** e às 400 horas de **estágio curricular supervisionado** são o campo da duração formativa em cujo terreno se plantará a organização do projeto pedagógico planejado para um **total mínimo** de 2800 horas. Este **total não poderá ser realizado em tempo inferior a 3 anos de formação** para todos os cursos de licenciatura inclusive o curso normal superior.

A unidade formadora, à vista das condições gerais de oferta, de articulação com os sistemas, saberá dispor criativamente deste período formativo em vista do preenchimento dos objetivos das diretrizes do Parecer CNE/CP 9/2001.

A faculdade de ampliar o número de horas destes componentes faz parte da autonomia dos sistemas de ensino e dos estabelecimentos de ensino superior.

Isto posto, cabe a cada curso de licenciatura, dentro das diretrizes gerais e específicas pertinentes, dar a forma e a estrutura da duração, da carga horária, das horas, das demais atividades selecionadas, além da organização da prática como componente curricular e do estágio. Cabe ao projeto pedagógico, em sua proposta curricular, explicitar a respectiva composição dos componentes curriculares das atividades práticas e científico-acadêmicas. Ao efetivá-los, o curso de licenciatura estará materializando e pondo em ação a identidade de sua dinâmica formativa dos futuros licenciados.

É evidente que a dinâmica de formação pode ser revista, de preferência por ocasião do processo de reconhecimento de cada curso ou da renovação do seu reconhecimento. A qualidade do projeto será avaliada e permitirá à Instituição seu contínuo aprimoramento, porque a avaliação é um rico momento de revisão do processo formativo adotado.

Este parecer aqui formulado, à vista de suas condições reais de adequação, será objeto de avaliação periódica, tendo em vista seu aperfeiçoamento.

II – VOTO DO(A) RELATOR(A)

Em face de todo o exposto, os Relatores manifestam-se no sentido de que o Conselho Pleno aprove a nova redação do Parecer CNE/CP 21/2001 e o projeto de Resolução anexo, instituindo 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), 2 de outubro de 2001.

Conselheiro(a) Carlos Roberto Jamil Cury – Relator(a)

Conselheiro(a) Éfrem de Aguiar Maranhão

Conselheiro(a) Raquel Figueiredo A. Teixeira

Conselheiro(a) Silke Weber

III – DECISÃO DO CONSELHO PLENO

O Conselho Pleno aprova por unanimidade o voto do(a) Relator(a).

Sala das Sessões, 2 de outubro de 2001.

Conselheiro Ulysses de Oliveira Panisset – Presidente

ANEXO 5: PROJETO DE RESOLUÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

PROJETO DE RESOLUÇÃO CNE / CP , DE DE AGOSTO DE 2001

Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no Art. 7º § 1º, alínea “f”, da Lei Federal 9.131, de 25 de novembro de 1995, com fundamento no Art. 12 do Parecer CNE/CP 9/2001, de 8 de maio de 2001, alterado pelo Parecer CNE/CP 27, de 2 de outubro de 2001, e com fundamento no Parecer CNE/CP 28/2001, de 2 de outubro de 2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em de de ,

RESOLVE:

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;
- III- 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV- 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Art. 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos-ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos.

Art. 3º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º Revogam-se o § 2º e o § 5º do Art. 6º, o § 2º do Art. 7º e o §2º do Art. 9º da Resolução CNE/CP 1/99.

Conselheiro Ulysses de Oliveira Panisset
Presidente do Conselho Nacional de Educação

ANEXO 6: PARECER N° CNE/CP 009/2001

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação		UF: DF
ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena		
RELATOR(A): , Edla de Araújo Lira Soares, Éfrem de Aguiar Maranhão, Eunice Ribeiro Durham, Guiomar Namó de Mello, Nelio Marco Vincenzo Bizzo e Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira.(Relatora), Silke Weber (Presidente)		
PROCESSO(S) N.º(S): 23001.000177/2000-18		
PARECER N.º: CNE/CP 009/2001	COLEGIADO: CP	APROVADO EM: 8/5/2001

I - RELATÓRIO

3.2.5 Concepção restrita de prática

Nos cursos de formação de professores, a concepção dominante, conforme já mencionada, segmenta o curso em dois pólos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro, caracteriza as atividades de estágio. O primeiro pólo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação. Existe uma visão aplicacionista das teorias. O segundo pólo, supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas. Neste caso, há uma visão ativista da prática. Assim, são ministrados cursos de teorias prescritivas e analíticas, deixando para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática.

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional.

O planejamento e a execução das práticas no estágio devem estar apoiados nas reflexões desenvolvidas nos cursos de formação. A avaliação da prática, por outro lado, constitui momento privilegiado para uma visão crítica da teoria e da estrutura curricular do curso. Trata-se, assim, de tarefa para toda a equipe de formadores e não, apenas, para o “supervisor de estágio”.

Outro problema refere-se à organização do tempo dos estágios, geralmente curtos e pontuais: é muito diferente observar um dia de aula numa classe uma vez por semana, por exemplo, e poder acompanhar a rotina do trabalho pedagógico durante um período contínuo em que se pode ver o desenvolvimento das propostas, a dinâmica do grupo e da própria escola e outros aspectos não observáveis em estágios pontuais. Além disso, é completamente inadequado que a ida dos professores às escolas aconteça somente na etapa final de sua formação, pois isso não possibilita que haja tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões do trabalho de professor, nem permite um processo progressivo de aprendizado.

A idéia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria.

ANEXO 7: PROPOSTA DE DIRETRIZES CURRICULARES

Este arquivo contém o texto final discutido pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia em 06/05/99.

PROPOSTA DE DIRETRIZES CURRICULARES

CURSO: PEDAGOGIA

1 – PERFIL DO EGRESSO

1.1. Perfil Comum do pedagogo:

Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais.

1.2. Áreas de atuação profissional

- **docência na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas da formação pedagógica do nível médio.**

O pedagogo poderá atuar, ainda:

- na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e não-escolares;
- na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional;
- nas áreas emergentes do campo educacional.

2. COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

O curso de Pedagogia deve abranger conteúdos e atividades que constituam base consistente para a formação do educador capaz de atender o perfil já exposto. Nessa direção, as seguintes competências e habilidades, entre outras, devem ser desenvolvidas:

- compreensão ampla e consistente do fenômeno e da prática educativos que se dão em diferentes âmbitos e especialidades;
- compreensão do processo de construção de conhecimento no indivíduo inserido em seu contexto social e cultural;
- capacidade de identificar problemas sócio-culturais e educacionais propondo respostas criativas às questões da qualidade do ensino e medidas que visem superar a exclusão social.
- Compreensão e valorização das diferentes linguagens manifestas nas sociedades contemporâneas e de sua função na produção do conhecimento.

- Compreensão e valorização dos diferentes padrões e produções culturais existentes na sociedade contemporânea;
- Capacidade de apreender a dinâmica cultural e de atuar adequadamente em relação ao conjunto de significados que a constituem;
- Capacidade para atuar com portadores de necessidades especiais, em diferentes níveis da organização escolar, de modo a assegurar seus direitos de cidadania;
- Capacidade para atuar com jovens e adultos defasados em seu processo de escolarização;
- Capacidade de estabelecer diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- Capacidade de articular ensino e pesquisa na produção do conhecimento e da prática pedagógica;
- Capacidade para dominar processos e meios de comunicação em suas relações com os problemas educacionais;
- Capacidade de desenvolver metodologias e materiais pedagógicos adequados à utilização das tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas;
- Compromisso com uma ética de atuação profissional e com a organização democrática da vida em sociedade;
- Articulação da atividade educacional nas diferentes formas de gestão educacional, na organização do trabalho pedagógico escolar, no planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas da escola;
- Elaboração do projeto pedagógico, sintetizando as atividades de ensino e administração, caracterizadas por categorias comuns como: planejamento, organização, coordenação e avaliação e por valores comuns como: solidariedade, cooperação, responsabilidade e compromisso.

As competências e habilidades próprias do pedagogo, decorrentes do projeto pedagógico da IES, devem credenciá-lo ao exercício profissional em áreas específicas de atuação, tais como: educação especial, educação de jovens e adultos, educação indígena, educação ambiental e outras áreas emergentes do campo educacional.

3. TÓPICOS DE ESTUDO: CONTEÚDOS BÁSICOS

O curso de Pedagogia deve ter em seu currículo um núcleo de conteúdos básicos, articuladores da relação teoria e prática, considerados obrigatórios pelas IES para a organização de sua estrutura curricular e relativos:

- a. ao contexto histórico e sócio-cultural, compreendendo os fundamentos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos, psicológicos e antropológicos necessários para a reflexão crítica nos diversos setores da educação na sociedade contemporânea.
- b. ao contexto da educação básica, compreendendo:
 1. o estudo dos conteúdos curriculares da educação básica escolar;
 2. os conhecimentos didáticos; as teorias pedagógicas em articulação às metodologias; tecnologias de informação e comunicação e suas linguagens específicas aplicadas ao ensino.
 3. o estudo dos processos de organização do trabalho pedagógico, gestão e coordenação educacional;
 4. o estudo das relações entre educação e trabalho, entre outras, demandadas pela sociedade.
- c. ao contexto do exercício profissional em âmbitos escolares e não escolares, articulando saber acadêmico, pesquisa e prática educativa.

4. TÓPICOS DE ESTUDO DE APROFUNDAMENTO E/OU DIVERSIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO

A diversificação na formação do pedagogo é desejável para atender às diferentes demandas sociais e para articular a formação aos aspectos inovadores que se apresentam no mundo contemporâneo.

Essa diversificação pode ocorrer através do aprofundamento de conteúdos da formação básica e pelo oferecimento de conteúdos voltados às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico da IES.

5. ESTUDOS INDEPENDENTES

As IES deverão criar mecanismos de aproveitamento de conhecimentos adquiridos pelo estudante, através de estudos e práticas independentes, desde que atendido o prazo mínimo, estabelecido pela instituição, para a conclusão do curso.

Podem ser reconhecidos:

Monitorias e estágios;

Programas de iniciação científica;

Estudos complementares

Cursos realizados em áreas afins;

Integração com cursos sequenciais correlatos à área.

Participação em eventos científicos no campo da educação.

Outros

A IES deve definir critérios de avaliação para o aproveitamento dos estudos independentes efetuados pelo aluno.

6. DURAÇÃO DO CURSO

Uma organização curricular inovadora deve contemplar uma sólida formação profissional, acompanhada de possibilidades de aprofundamentos e opções realizadas pelos alunos e propiciar, também, tempo para pesquisas, leituras e participação em eventos, entre outras atividades, além da elaboração de um trabalho final de curso que sintetize suas experiências.

6.1 Carga Horária

A carga horária deve assegurar a realização das atividades acima especificadas.

Considerando-se que é necessário cumprir 200 dias letivos anuais, com 4 horas de atividades diárias, em média, com a duração desejável de 4 anos, obtém-se um total de 3.200 horas. Para esse total sugere-se a seguinte distribuição:

2.500 horas destinadas a atividades didáticas obrigatórias e optativas, laboratórios e práticas pedagógicas.

640 horas distribuídas entre o estudo independente e o trabalho de conclusão de curso

6.2 Tempo de Integralização

O curso de Pedagogia deverá ter uma duração total de 4 anos, com tempo máximo de integralização de 8 anos.

7. PRÁTICA PEDAGÓGICA

Há 3 (três) modalidades de prática pedagógica:

1. Instrumento de integração e conhecimento do aluno com a realidade social, econômica e do trabalho de sua área/curso.
2. Instrumento de iniciação à pesquisa e ao ensino
3. Instrumento de iniciação profissional.

A prática pedagógica não deve ser vista como tarefa individual de um professor, mas configurar trabalho coletivo da IES, fruto de seu projeto pedagógico. Nesse sentido, todos os professores responsáveis pela formação do pedagogo deverão participar, em diferentes níveis, da formação teórico-prática de seu aluno.

As diferentes modalidades podem ser concomitantes, complexificando-se e verticalizando-se de acordo com o desenvolvimento do curso.

A relação teoria e prática será entendida como eixo articulador da produção do conhecimento na dinâmica do currículo.

A primeira modalidade da prática de ensino, vista como instrumento de integração do aluno com a realidade social, econômica e do trabalho de sua área/curso, possibilita a interlocução com os referenciais teóricos do currículo. Deve ser iniciada nos primeiros anos do curso e acompanhada pela coordenação docente pela IES. Essa modalidade de estágio deve permitir a participação do aluno em projetos integrados, favorecendo a aproximação entre as ações propostas pelas disciplinas/áreas/atividades.

A segunda modalidade de prática pedagógica, como instrumento de iniciação à pesquisa e ao ensino, na forma de articulação teoria-prática, considera que a formação profissional não se desvincula da pesquisa. A reflexão sobre a realidade observada gera problematizações e projetos de pesquisa entendidos como formas de iniciação à pesquisa educacional.

A terceira modalidade de estágio, destinada à iniciação profissional deve ocorrer junto às escolas e unidades educacionais, nas atividades de observação, regência ou participação em projetos, como um “saber fazer” que busca orientar-se por teorias pedagógicas para responder às demandas colocadas pela prática pedagógica. Estarão presentes desde os primeiros anos do curso, configurando a prática pedagógica necessária ao exercício profissional.

A conjugação dessas três modalidades de articulação teoria-prática observará o artigo 65 da LDB: Prática de ensino de no mínimo 300 horas.

8. TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

A IES deve estabelecer, ao longo do curso, mecanismos de orientação, acompanhamento e avaliação das atividades relacionadas à produção do Trabalho de Conclusão de Curso.

O Trabalho de Conclusão de Curso pode decorrer de experiências propiciadas pelas modalidades de prática pedagógica ou de outras alternativas de interesse do aluno, entre as quais as de Estudo Independente.

9. ESTRUTURA GERAL DO CURSO

A estrutura geral do curso será definida segundo os seguintes princípios:

- a. docência como base comum da formação;
 - b. flexibilização do currículo e
 - c. organização de conteúdos por meio de diversas formas didáticas.
- a. Docência como base comum da formação significa que todo pedagogo será professor. Nesse sentido, o currículo deve contemplar os conteúdos relacionados *aos tópicos de estudos da formação básica* (item 3), como obrigatórios, para a garantia dessa base comum.

- b. A flexibilização curricular diz respeito à oferta de componentes curriculares que assegurem possibilidades de aprofundamentos da formação básica e opções diferenciadas de atuação profissional para atender às necessidades e interesses dos alunos.
- c. A organização de conteúdos por meio de diversas formas didáticas tais como: temas, seminários, áreas integradas, disciplinas, projetos, entre outros, permite adequar os conteúdos às características do projeto pedagógico da IES.

Os currículos plenos para os Cursos de Graduação em Pedagogia apoiar-se-ão em duas categorias:

- a. Formação Básica, composta pelos conteúdos obrigatórios da formação do pedagogo, correspondente, no mínimo, a 50% da carga curricular e
- b. Formação Diferenciada, composta pelas diferentes opções oferecidas aos alunos, de aprofundamentos de estudos da formação básica e de outras áreas de atuação, até o máximo de 50% da carga curricular.

8. REGIMES DO CURSO

Caberá à IES, de acordo com suas potencialidades e preferências, definir o regime do curso entre as alternativas: matrícula por disciplina e regime de créditos, seriado semestral e seriado anual. A critério do colegiado do curso, poderão ser aproveitados estudos decorrentes de cursos seqüenciais e modulares, desde que compatíveis com o projeto acadêmico do curso.

9. AVALIAÇÃO DO ALUNO

A avaliação do aluno deverá incidir, preferencialmente, sobre aspectos qualitativos, incluindo a verificação das atividades de Estudo Independente, a produção do Trabalho de Conclusão de Curso bem como o desempenho do aluno nas várias atividades propostas pelo Projeto Pedagógico da IES e o cumprimento da carga horária exigida.

10. COMENTÁRIOS GERAIS

Este Documento já incorpora sugestões/críticas oriundas da reunião efetuada em conjunto com as entidades nacionais do campo educacional envolvidas com o Curso de Pedagogia em uma Reunião Aberta realizada no dia 04 de maio de 1999, de 14:00 às 17:00, na SESU/MEC, com o objetivo de debater/colher subsídios para a elaboração da versão final das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, a ser encaminhada à SESU/MEC e Conselho Nacional de Educação.

Brasília, 6 de maio de 1999.

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA

Port. SESU/MEC 146/03/98

Leda Sheibe (presidente)	Celestino Alves da Silva
Márcia Ângela Aguiar	Tisuko Mochida Kishimoto

Zélia Miléo Pavão

ANEXO 8: ENTREVISTAS INDIVIDUAIS COM OS PROFESSORES

Entrevista: Profa. Célia

Selma	Como é que você tem percebido os estágios no curso de pedagogia?
Célia	Eu tenho percebido uma grande mudança nesse estágio, por que os estágios não tinham um projeto para os alunos seguirem, pois o estágio não tinha muito que chamasse a atenção, mas agora com o projeto agente pode fazer o estágio mais direcionado e mais agrupado integral. Em relação ao tcc eu acho muito bom ter um estágio que as alunas elas acompanham esses estágios aproveitando esse material para o tcc, mas, os alunos que fizeram pedagogia antes do projeto, têm outra visão disso. E é por isso que esse projeto é muito bom que as alunas começam a acompanhar esses estágios, então elas vão visitar as escolas e começam a ver a realidade em sala de aula e eu acho muito bom. Porque elas têm que construir projetos de pesquisa de tcc baseados nos problemas que elas vivenciaram no estágio. Algumas são mais lentas e ainda vão fazer capítulo teórico e as que são mais rápidas só discute dados. Tem alunas que terminou o tcc em julho, então eu acho que o estágio ajuda muito, porque é no estágio lá que elas vão pesquisar, que elas vão crescer, que elas vão criar, por isso que eu acho que o estágio com o projeto é muito bem estruturado.
Selma	Você consegue se lembrar dos objetivos que tínhamos quando propôs o projeto de estagio do curso de pedagogia?
Célia	Um dos nossos objetivos era ter um estagio integrado que seria a integração da parte teoria e pratica, tanto teoria pratica quanto professor, para que pudéssemos fazer juntos, escreverem juntos, criar juntos. Então creio que esse era o principal objetivo, a integração.
Selma	Na sua opinião você acha que os objetivos estão sendo alcançados. Todos estão sendo alcançados ou somente alguns?
Célia	Por exemplo, alguns professores, eu acho que eles são bem resistentes ao cumprir esses objetivos, pois eles ainda querem continuar com aquela forma antiga. Os outros professores não, eu estou vendo que eles abraçaram a idéia, do estagio e do projeto e estão indo. Eu achei assim que o plano e a idéia são muito bons. Mas se todo professor largasse esse “meu”, meu aluno, minha disciplina, etc, seria muito melhor acho que está faltando isso.
Selma	Você percebe relação entre a teoria e pratica, mais intensa do que se espera no estagio, será que agente está conseguindo unir teoria e pratica mais do que os outros projetos que estão ao nosso redor?
Célia	Olha! Eu acho que nós estamos conseguindo aos pouquinhos, não digo que esta 100%, mas está progredindo. Outros fatos também é que quando as alunas mesmo estando no estagio elas acham material para o tcc delas, então essa é uma junção que elas estão fazendo entre a teoria e a pratica. Então se um professor teórico não mostra a aplicação da sua teoria o aluno no estagio não vai fazer aplicação na teoria. Então eu acho que o caminho é esse ai mesmo, pois o aluno mostrou o que aprendeu e colocou em pratica. Então eu acho que ele tem que começar a ver desde o primeiro ano a realidade da escola.
Selma	Quais as recomendações que você daria ao setor de estagio pra melhoria das atividades dentro do curso?
Célia	Primeiro agente deveria fazer com os professores uma reflexão quando sempre estivesse reunido, fazer uma reflexão sobre o estagio em matérias mais clicadas a fundamentação que tem tudo a ver com a pratica.
Selma	E como você acha que nós poderíamos resgatar esses professores para as reuniões, sendo que eles que concordaram com o dia escolhido?
Célia	Eu acho muito difícil, porque horários não se batem. Às vezes está tendo uma reunião lá e o professor tem uma reunião em outro lugar. Mas eu acho que esses professores que não vem ainda não vestiram a camisa da pedagogia, do que é o curso de pedagogia, da importância do curso de pedagogia. Então se o professor tomasse a noção da dimensão do projeto ele estaria mais presente nos encontros. Mas é muito difícil mudar a cabeça desse professor, pois tem professores que acham que o

	trabalho dele é maravilhoso é intocável, então são estes os professores que não vem, que não participam das reuniões e junto com esse professor vem o outro professor que não é integral é aulista, pois ele só vem na reunião quando a instituição paga, e não fica nenhuma horinha a mais. Então este é um dos problemas institucionais que tem que ser resolvidos. Então não é o estagio nem a coordenação que tem que resolver, mas sim a instituição. Então pra resolver eu não digo que use uma punição, mas que seja uma conscientização, mostrar a importância em fazer com que ele sinta a importância de educar, de ajudar um aluno a sair preparado para pegar uma sala de aula, então é isso se não tiver consciência ele não continua vindo.
--	---

Entrevista com: Prof. Davi

Selma	Professor qual e a sua impressão a respeito do estagio no curso de pedagogia?Se você quiser de repente relatar uma situação vivida positivamente e uma negativamente você pode fazer.
Davi	Eu tenho acompanhado, nesta unidade escolar, várias facetas com relação ao estágio. Tenho percebido que tem havido uma evolução, então nos primeiros momentos que eu comecei a trabalhar com o curso de pedagogia em 98 eu pensei eu pressenti que o estagio estava muito desvinculado que estava se fazendo na própria, no próprio curso de pedagogia, então era meramente uma formalidade por cumprir, pro governo e mais nada; e o que nos chamamos hoje de uma dissociação de teoria e prática entendeu, agora passando os anos, com o trabalho que vem sendo feito por esse departamento dentro do curso e começo a perceber que esta dicotomia de teoria e prática está diminuindo cada dia mais. Ainda não estamos naquilo que na minha maneira de ver seria o ideal, também derrepente o meu ideal, também derrepente o meu ideal, também nem seria o ideal das coordenadoras, do departamento de estágios. Mas como a pergunta ela é subjetiva eu diria o seguinte, estamos no caminho bem melhor, e mais correspondente entre o que está acontecendo no dia a dia de uma escola, com aquilo que eles estão estudando aqui conosco na teoria. Entendeu? Creio que se continuarmos ai tentando diminuir este ato que há entre eles na sala de aula, ouvir, fazer algumas coisas, ler. E o que realmente acontece no dia a dia com os professores, é, sem sombra de dúvidas todos nós seremos beneficiados. Inclusive este futuro profissional. Eu digo isso por um exemplo, que eu também quero citar, que aconteceu comigo e mais quatro alunas, quando elas em 2002, elas foram comigo trabalhar num curso de extensão com o colégio de Interlagos em São Paulo. Lá, elas vivenciaram situações, que jamais imaginavam que isso poderia ser realidade. Como, por exemplo, participavam comigo de encontro de diretoria planejando as atividades dos professores, davam palestras para os professores como se fossem, coordenadoras pedagógicas. Elas davam orientações para os alunos como se fossem orientadoras educacionais. Então elas conseguiam viver em um dia que lá estavam comigo, às vezes por semana às vezes por mês. Aquilo que elas ouviam constantemente aqui de uma vez só. Por que de manhã elas estavam conversando com os professores, a tarde elas tinham que orientar os alunos, e logo em seguida elas estavam em uma reunião de direção do colégio, Pra decidir o que iríamos fazer dentro do projeto. E elas saiam de lá contando maravilhas do que elas estavam aprendendo na prática, vivenciando ali na prática as coisas. Então eu pude perceber que se conseguirmos, aqui está o meu ideal se conseguirmos com que essas alunas vivam mais tempo nas escolas e tenham uma função mais definida nas escolas até por parte da própria diretoria da escola, né, não tanto da faculdade. Tendo responsabilidades, tanto quanto a coordenadora está tendo a própria diretora, isso exigirá delas ou dos alunos mais coerência como elas estão estudando e do que elas precisam lá.
Selma	Você se lembra am textualmente, né, do, pelo menos do objetivo principal, se você lembrar de mais de um do projeto de estágio que o setor propôs, né, no início de 2001, você ainda se recorda dos objetivos básicos?
Davi	Não, sinceramente, textualmente, literalmente eu não, não me lembro dos objetivos lá. O que eu tenho guardado como objetivo principalmente dessa renovação que vem de 2001 pra cá, é esta intenção do departamento de estágio, em começar a colocar em essas alunas ou os alunos mais próximos do dia-a-dia da realidade. Então isso veio ao encontro daquilo que também já era pensado que iria e ficou mais fácil guardar essa idéia. Agora, textualmente confesso que não.

Selma	Você falou que nós já caminhamos um pouco nesse objetivo de dissociar a teoria e pratica. Você percebe que os alunos estão indo num crescendo, mas você mesmo colocou que ainda não chegamos no ponto que gostaríamos, e eu concordo plenamente, né. A que você atribui os aspectos que nós ainda não conseguimos resolver, né. Onde está o problema exatamente?
Davi	<p>Eu não vou dizer assim. Em primeiro plano e em segundo porque prefere refletir um pouquinho mais. Mas eu diria que onde nós nos encontramos hoje, a localidade onde está o Centro Universitário, eu vejo como uma dificuldade, pra que isso possa se tornar uma coisa mais real. Nós temos um colégio aqui que já nos abriga nessa questão de estagio. Mas o número de estudantes que temos em pedagogia, torna-se um número até elevado pra comportar todo mundo lá. Podemos colocar o curso na parte da manhã, como feito, mas o da parte da noite já dificulta, porque nós não temos um colégio aqui de aplicação que tem aulas à noite. Bom, em virtude disso, temos que nos locomover como professores e como alunos muitos para as cidades vizinhas. E esta locomoção já começa gerir dificuldades financeiras, entendeu? Quando eu falo em dificuldades financeiras, eu já puxo um segundo fator que é o apoio do próprio Centro Universitário pra essas atividades. Então se torna tudo mais difícil. Você vai alugar um ônibus, você já tem que ratear isso entre os alunos quer dizer, não há uma visão financeira para ajudar o aluno nesse ponto. Se isso é correto ou não, é outro caso. Mas você não tem uma política financeira pronta estipulada para ajudar os alunos. Então se o aluno quer e deve e tem e precisa fazer o estágio, ele também terá que entrar com o dinheiro. Agora você imagina uma cidade Limeira, Campinas, São Paulo onde há num bairro às vezes várias escolas em torno de um de um Centro Universitário. Então essa divisão será até mais fácil, pra coordenadoria de estágio colocar esses alunos mais próximos da realidade com mais constância, com mais constância, com mais dias, momentos, até mesmo nós que estamos em sala de aula... Bom eu sou professor de metodologia de Língua portuguesa e eu gostaria de passar uma semana numa escola com eles. Bom, nossa! Tenho que fazer um projeto extraordinário pra que isso aconteça, né, eu vou ter que mexer com muita gente, com outros professores, enquanto que lá não. É uma escala muito mais definida que os colégios estão próximos, os alunos vão pro colégio, voltam pra faculdade dentro do meu período, penso eu, seria muito mais simples. Então, gente, o lugar onde o Centro está localizado, pra mim é um ponto que dificulta a questão financeira. Já a política financeira é o segundo ponto que também dificulta. Vejo também o colégio UNASP, em virtude de barreiras que foram criadas com o tempo. Mas no passado, hoje sendo derrubadas uma por uma que trouxeram pra nós muitas dificuldades também para termos essa facilidade de pelo menos nesse colégio, pra ser um colégio de aplicação, né. Nesse ponto aí e diríamos assim um outro ponto e, os alunos que moram nas cidades vizinhas, eu não poderia, pelo mesmos eu não vejo como poderia fazer isso com tanta facilidade, fazer escala deles lá e eu sair daqui pra ir visitando todos eles, por que? Primeiro, que a minha carga horária não é pensada dessa forma. Então eu não tenho como fazer isso com a carga horária que eu tenho, se houvesse aqui uma política administrativa pra isso, eu me sentiria obrigado a fazer isso, porque eu estaria ganhando. Agora, se eu quero fazer isso, pode ter certeza que mesmo sendo um obreiro de tempo integral, um profissional de tempo integral, necessário mesmo, você não vê isso calculado para você, você não sente isso calculado pra você. Você não sente que a da parte de administração ou a parte acadêmica, essa importância dada ara esse trabalho. Então não há motivação para fazer isso e aí o que acontece? O aluno que da cidade ou das cidades vizinhas, eles estão lá, mas sem uma supervisão. Estagio, mas estão. Estão lá, mas sem uma supervisão. Então são esses fatores aí, agora nesse momento que eu consigo colocar aqui como agravante para esses objetivos serem assim obstruídos.</p>
Selma	É. Você acha que os professores e os colegas da pedagogia compreenderam a proposta de estágio e a e foram conseqüentes com ela?
Davi	Essa proposta, ela não está desvinculada de todo movimento educacional que está acontecendo no Brasil e no mundo. Quando eu procuro analisar o ponto filosófico da proposta, o ponto de partida porque tudo isto, eu consigo encaixar perfeitamente na maneira como educação vem mudando enquanto nós tínhamos uma educação até a década de 80, muito

	<p>voltada para a questão conceitual, teórica, nós vamos perceber na década de 80 pra cá no Brasil. Na Europa, nos Estados Unidos, muito antes. Mas no Brasil, uma educação começando a se preocupar com essa dicotomia entre a teoria e a prática se diminui essa dicotomia. Ao olhar para os meus colegas de trabalho, eu percebo que muitos ainda estão com uma visão semelhante antes da década de 80, ou seja, entrar em sala de aula e passar a teoria e falar para o aluno como deve ser um professor, um pedagogo, um coordenador, etc e tal. Um gestor, mas dentro de todo um... Um conceitual antes da década de 80. Bom como resultado dessa minha reflexão com os meus colegas, é notório também afirmar que a adesão não foi aquela esperada. A adesão tem sido lenta, tem sido lenta. E isso, sem sombra de dúvidas, tem dificultado um avanço maior e melhor projeto mais coeso menos dividido entre nós, principalmente quem trabalha com estágio e práticas de ensino com quem trabalha com as teóricas, com as filosóficas. Então isso realmente ainda a gente sente dificuldade. Mas eu vejo que alguns professores dessas aulas teóricas, fundamentais, elas, eles estão se agregando a nós nas áreas práticas, vendo a necessidade de dessa teoria toda ser vivenciada e não só ouvida, não só refletida, mas ser vivenciada também. Então eu creio, Selma, que, até neste ponto, nós também estamos caminhando mais devagar. Mas estamos ainda caminhando. Pode ser que daqui a um ano, dois anos, e até três anos, os passos comecem a ser alargado nesse ponto, lembrando que há mudança de cabeça, né. Não é mudança de entrar e fazer. Tem que mudar a cabeça. Eu quero fazer a semana, então eu vou fazer, ta bom?</p>
Selma	<p>E quando aos alunos, você acha que os alunos aceitaram a proposta, compreenderam a proposta ou aceitaram sem compreender ou compreenderam e não aceitaram? Sabe, essa questão porque às vezes a pessoa compreende alguma coisa, mas não aceita, né? E então você, como você vê a questão do aluno?</p>
Davi	<p>Eu sempre tive um ponto de vista em que o aluno, ele normalmente, ele segue o professor, normalmente. Então isso funciona muito bem lá na primeira a quarta série, né, quinta série, por onde eu passei, até no ensino médio. O aluno da graduação, ele é um aluno mais racionalista. Não é nem racional, é racionalista na minha maneira de ver. Isso quer dizer o que? Ele falseia muito fazer dele. Então fica difícil você analisar a postura do aluno diante desse... Dessa minha reflexão 100%. Entretanto, eu já percebi que era um clamor da maioria diminuir essa dicotomia, principalmente por aqueles alunos que já vivenciavam como professores em escolas. Esse estado, quer dizer, estavam trabalhando, vinham para o Centro Universitário, para o curso de pedagogia para poder se embasar mais. E aí começavam a perceber a discrepância entre uma coisa e outra; e é lógico como o Gigamohã mencionou um dia desse numa entrevista na Internet, que o ser humano é pragmático por natureza. A tendência do aluno / professor, aluno / professor é que se essa teoria não estava ajudando, então ele ficaria com a prática dele. Porque, pelo menos a prática dele dava sustento pra ele, dava o prazer, a alegria e assim por diante, entendeu? Então dessa forma, uma boa parte destes alunos estava clamando pela diminuição e quando ela começou a ser colocada em prática dentro do projeto que foi estabelecido desde 2001. Eles não compreenderam. Na minha maneira de ver, pelo menos em metodologia e prática da Língua Portuguesa, eu explicava o processo, mas constantemente eu tinha que reexplicar. Às vezes eles iam procurar a coordenadora do estágio "Ah, mas é assim mesmo que eu tenho eu fazer, professor David?" Então você percebia que eles em si não estavam entendendo o que estavam acontecendo. Então muitos começavam a fazer porque tinham que fazer. Porque se não fizessem por diante. Uma pouca, uma minoria ali é que estavam já a par do que deveria ser feito. E isso, né, nesse ponto aí. Agora quando eu digo isso, eu digo baseado na última experiência em 2003 mesmo. As alunas, principalmente as alunas do noturno, né, as alunas do noturno tinham essa dificuldade de entender o a cada item que estava ali relacionado à metodologia e prática da Língua Portuguesa pra ser feito no estágio nesse ponto, o que não acontecia tanto com as alunas do período diurno. Não sei se há aqui um nivelamento entre eles, que também fere isso aí. Quer dizer, pode ser um fator a se estudar nesse ponto. E pra terminar essa colocação, vejo que o contentamento está sendo maior do que antes. O prazer e a alegria estão sendo bem melhor que antes do projeto. O que antes era mais complicado ainda, né. Então nesse ponto compreendendo quem ou não estão vivenciando mais, aceitando ou não, vai ser uma questão que ela ou que eles poderão analisar melhor quando eles estiverem na prática e aí verem resultado. Então, se eles estão aceitando, eles precisarão</p>

	<p>executar, não tem jeito. E eles terão que esperar pra ver se isso realmente na prática ira se tornar uma realidade. Enquanto isso, nós que acreditamos que esse é o caminho para facilitar e melhorar a prática deles, nós estaremos continuando a dar os passos necessários e aquilo: se ele confiar no professor, mesmo na graduação, mesmo sendo mais racionalista do que no ensino básico, ele começará também a fazer da maneira como todo ser humano faz. O ser pragmático: primeiro ele faz, depois ele realiza.</p>
Selma	<p>Você tem tido alguma notícia das escolas-campo que recebem esses estagiários, se elas estão a par do projeto, se elas acharam interessante, como elas estão enxergando esse projeto, ou não tem como avaliar isso?</p>
Davi	<p>Desde que e eu comecei a trabalhar com o projeto de sala-ambiente, em 98 eu tenho estado em muitas escolas, muitas associações, conversado com muitas coordenadoras de campos de escolas e confesso que elas não estão a par do projeto de estágio, exatamente, entendeu? Muitas reclamações, muitas reclamações. Agora, querendo fazer aqui datar essas questões, 2001 pra cá até esse ano mesmo, muitos departamentais que vieram entrevistar alunos aqui, eles diziam bem assim para os alunos: “Bem, nos estamos chamando, convidando, mas se não tiver competência, nos já mandamos embora logo. Então você nota nesse discurso desses departamentais que vieram aqui em 2003, que elas realmente, eles realmente não estão sabendo o que anda acontecendo. Nesse ponto, nós, e o que mais o departamento poderia pensar numa forma de divulgação. Viu, porque o que eu tenho ouvido das diretoras de escolas por onde eu passo, coordenadoras, é que os alunos, no caso específico do curso de pedagogia, lá na prática tem serias dificuldades em trabalhar com o livro-texto, em conseguir fazer um planejamento, em conseguir escrever corretamente, o quadro e cartas, bilhetes que elas devem preparar para os pais, em preparar programas ou serem criativas, quer dizer, não são itens que atingem ou que falam só da metodologia da Língua Portuguesa; isso está no geral, com relação a isso aí. E as coordenadoras e as diretoras, elas acabam quase que realizando uma outra faculdade com essas meninas, é o que elas tem-me dito as diretora e os diretores, entendeu? Então eu começo a falar para eles desse novo projeto de estágio pra diminuir essa dicotomia e eles dizem mais ou menos assim, “Ainda bem, já era tarde, estavam demorando pra fazer isso aí, porque aqui nós não temos mais condições. Por exemplo, que ia pra São Paulo, que vinha pra São Paulo, as diretoras dizem assim: David, as meninas chegam aqui e elas não têm nem condições de alugar um apartamento. Não é nem condições financeiras, elas não sabem nem como alugar um apartamento. Eu é que tenho que passar o dia aqui com elas para alugar um apartamento. Quer dizer, ta certo que isso não é coisa de pedagogia, mas é coisa da vida e isso elas nem conseguem fazer direito aqui conosco e nós temos que arrumar tudo. Temos que comprar mobília para elas, coisas que elas que deveriam estar fazendo isso. E quando vem pra sala de aula, não sabem planejamento, não conseguem fazer planejamento, como eu já disse e outros mais, não é mesmo. E então eu ficava ouvindo trazia esses comentários pra coordenadora do grupo, dizendo pra ela, “Olha, repensa aí, vamos ver o que podemos fazer para evitar esses pontos negativos que estão sendo refletidos lá. Então, Selma, eu vejo que esse projeto, ele necessariamente deve também depois abarcar um pouco mais nessa questão de vida prática e útil dessas meninas, desses pedagogos, porque isso também transmite uma imagem na faculdade por onde passaram, não é mesmo? Nós já temos aqui um fator aqui que é o internato, né. Eles vivem no internato, né. Não precisam lavar roupa, não arrumam o quarto, não saem pra fazer nada, a mobília está toda aí... então quando chegam á, não sabem o que fazer mesmo. Se entregam completamente. Os comentários são negativos, são negativos e tenha certeza que na sua maioria, eles lá nas escolas eles não sabem desse projeto na integra, e precisam realmente saber pra poder nos ajudar até fazer uma avaliação posterior desses alunos quando saem daqui.</p>
Selma	<p>A ultima questão então, quais são as recomendações que você faria em relação ao setor de estagio ne, pra melhora dessa atividade dentro do curso de pedagogia?</p>
Davi	<p>Uma coisa que atrapalhará esse projeto do setor de estagio é se nós continuarmos como professores nós estávamos acostumados com essa tendência de disciplina. E, então, cada um na sua disciplina e, você realmente entra, faz a sua, sai, vai embora e pronto. O projeto de estágio eu velo como um projeto globalizador. Se ele é globalizador então ele não pode passar</p>

	<p>por apenas, ou passar pela cabeça de um só. Como seria só aos coordenadores de estágio. Isso precisa ampliar-se como tem sido feito com os da prática e os da teoria né, das disciplinas fundamentais que trabalha na teoria. Ta, eu creio que estes espaços que estavam sendo dados apesar das dificuldades de um e outro professor aceitar participar das reuniões, e estar ali ele precisa continuar a ser intensificado e até procurar meios de ampliar isso aí, e não regredir. Seria mais ou menos assim, agente promove a reunião do setor de estágio, mas quem vem um e outro professor e mais quem ta envolvido com o estágio ou com a pratica e quem está lá com a teoria não vem, quem está com uma outra metodologia não aparece. Ah. Então não vamos mais fazer reunião vamos ficar entre nós, não isso tempo porque é mudança de cabeça e não dá pra mudar a cabeça de um professor universitário com um mês, dois meses, dois anos, entendeu. Então eu peso que continue insistindo, sabe que nós temos essa dificuldade de carga horária, de horário, então se precisa mexer nessa estrutura também, pra poder isso ser viável pra todo nós. No caso, por exemplo, eu dou aula em um outro curso, o curso de letras, a hora da reunião bate com as aulas do curso de letras. Então como professor do curso de letras eu não posso deixar as aulas de letras, e atender uma reunião do setor de estágio de pedagogia, então isso complica realmente, então a reunião começa tal hora, e a aula começa tal hora, e no meio da reunião eu tenho que sair. Então essa questão estrutural precisaria também ser revista pra que houvesse essa possibilidade de isso acontecer e nós continuarmos nesse progresso aí. Bom se o projeto tende a globalizar a vida acadêmica dele, a vida prática dele, tende a globalizar os professores que vão estar atuando, para isso nós precisamos nos encontrar, e precisamos discutir isso, pra que não fique vindo só de cima, ordem que vem de cima, faça isso, faça assim, faça assado. Hoje nem o professor de ensino básico aceita ordem de cima, ele faz, mas não faz por que ele deseja, ele faz por que alguém está mandando, e quando você faz aquilo que você não quer não faz bem feito, dificulta bastante. Segundo eu vejo pelo meu caso mesmo, eu não tenho hábito de reuniões globalizadoras, eu não fui preparado para isso, então por muitas vezes eu rejeito, Ah, é uma reunião de estágios, tal não precisam de mim. Bom eu também não estou dando essa matéria esse semestre então no semestre que vem eu participo. Isso é o que eu penso hoje, às vezes eu paro pra pensar pôxa, no ano que vem eu terei que rever o que eles viram este ano no segundo semestre, porque que eu não estou lá, já participando com eles. Então nós professores temos muito isso de fazer uma coisa e pensar outra, pensar uma coisa e fazer outra. Pra harmonizar o que eu penso e o que eu falo, também preciso de tempo, pra isso acontecer, e pra trabalhar com equipe globalizadora, precisamos pensar, não à mesma forma, mas estar visualizando o mesmo caminho pra podermos ajudar uns aos outros.</p>
Selma	Ok! Muito obrigado professor.

Entrevista: Profa. Dione

Selma	<p>Qual que era sua impressão a respeito dos estágios da pedagogia, como e que você vem procedendo, embora nesse semestre, você não tem trabalhado tão diretamente com eles?</p>
Dione	<p>Eu acho que essa semestre melhorou muito, porque os alunos tiveram oportunidade de ver mais a fundo o que acontece na escola, de vivenciar o dia a dia da escola, porque antes eles tinham um estagio assim, uma vez por semestre eles iam e faziam um projeto de uma semana, mas eles faziam um, projeto, estão, quer dizer, um projeto de uma semana não é uma rotina na escola é um projeto, por exemplo, de vocacional, é uma semana toda de vocacional, mas não é uma rotina na escola e agora eles vivenciaram mais perto como funciona a administração da escola, como funciona o serviço de orientação, como a coordenadora pedagógica trabalha e os estágios. Eu tive uma impressão melhor nesse semestre do que no semestre passado, mesmo estando fora né, mas eu trabalho na escola e vejo também né, o pessoal lá trabalhando, tem um retorno na sala, eles me falam, de que eles vêm durante as aulas, eles me falam. Por exemplo, na matéria que eu dou de orientação quando eu estou dando aula, às vezes eles dão participações do que eles vêm na realidade, às vezes eles trazem o assunto para discutir na sala de aula. Então eu achei que isso enriqueceu mais a visão tanto na parte teórica. Porque você está falando da teoria sem eles</p>

	estarem vivendo na prática, e agora eles vivenciam a prática enquanto estão aprendendo a teoria, então isso enriqueceu muito.
Selma	Você consegue se lembrar dos objetivos da proposta de estagio de pedagogia, assim foi menos a grosso modo sentido para o qual a gente estava indo em relação aos estágios?
Dione	Eu acho que os objetivos básicos, pelo que eu me lembre, e justamente a junção da prática, né, a questão, vivenciar a prática do ensino, a prática pedagógica e essa vivencia não só fazendo, dando aula, regendo uma aula, mas também observando, porque à vezes quando a gente está de fora e observa, e isso também vivencia a prática. Então eu acho que esse é o objetivo principal do projeto de estagio. É você vivenciar na prática pedagógica.
Selma	Como você disse, acho que foi o que eu entendi, então você acha que pelo menos, de alguma maneira, esses objetivos ainda estão sendo alcançados. Não sei até quando você acha que eles estão sendo alcançados. Você gostaria de falar um pouquinho?
Dione	Na minha matéria de orientação, que foi a matéria que eu mencionei, eu acho que estão sendo totalmente alcançados. Eu acho que deveriam talvez ser melhores alcançados esses objetivos. Eu acho que se as meninas pudessem orientar os alunos, agora eu tenho um certo medo, porque eu não sei até que ponto os pais aceitariam que uma estagiaria trabalhasse na orientação do seu filho. Por exemplo, na orientação psicológica. Eu até acredito que na orientação escolar, numa questão de hábito de estudo, no melhor uso do tempo, eu acho que os pais até aceitariam. Mas quando mexe na questão psicológica e familiar, eu acho que os pais aceitam a orientadora da escola, não a estagiaria. Então nesse ponto eu acho que deveria ser mais explorado na questão da orientação educacional. Agora eu acho que o objetivo está sendo atingido totalmente. Elas estão vivenciando a prática. Agora têm algumas coisas que caem na parte burocrática. Eu acho que aí é um pouco mais complicado.
Selma	Obviamente, apesar desses objetivos estarem sendo alcançados, como você observa, mas existem ainda muitos pontos a serem melhorados. A gente tem discutido isso em algumas reuniões, embora você não tenha podido estar em todas, mas acho que percebe também os aspectos que ficam a desejar. Gostaria que você falasse um pouquinho sobre eles, o que é que você acha que ainda precisa ser realmente melhorado e a que você atribui o fato de a gente não estar conseguindo resolver esses problemas. Então, quais os problemas e a que você atribui?
Dione	Bom! Eu acho que poderia ser melhorado, de todos os lados, não só do lado dos coordenadores do projeto, mas dos alunos também. Eu acho que a coordenação do projeto tem os seus pontos pra ver, eu acho que um dos pontos, desses que eu mencionei das estagiarias terem um pouco mais de liberdade pra praticarem mesmo. O ensino na questão de reger em aulas, atenderem alunos com dificuldades, eu acho que isso pode ser melhorado. Agora, eu acredito que alguns estagiários vão pra lá nesse dia de estagio achando que é um dia livre. Então eu perco isso quando eu chego com alunos de Educação Artística na sexta feira, quando eu chego pra dar aula. Eu percebo que alguns alunos pensam: “Hoje eu vou lá na escola só ficar observando”, então é um dia livre. Percebo assim que algumas naquele momento, por exemplo, algumas alunas saem da sala antes que aula termine. Então às vezes quando a professora pede, elas ajudam. Então, quando tem um trabalho, as alunas ajudam as crianças a moldar, criar, etc. Mas algumas simplesmente saem da sala, ficam lá fora batendo papo, fazendo seus relatórios...
Selma	O que é que você me diz sobre os colegas da graduação porque, na verdade, isso pra gente trabalhar, de acordo com a proposta que a gente colocou em pauta, nós teríamos que ter uma convivência por parte de todos. Como que você está enxergando isso?
Dione	Bom, eu volto a falar um pouco sobre aquela visão da supervisão do estágio. Seria bom, se nós professores fossemos lá no local que eles estão fazendo o estagio. Então eu tenho essa oportunidade, porque eu trabalho também na escola de ensino básico. Então nos momentos em que eu estou lá resolvendo coisas do coral, nos momentos em que eu vou com os alunos de Ed. Artística para dar aula, eu vejo o que está acontecendo com os estagiários. Então eu vejo os meus alunos fazendo estágio de orientação, vejo os meus alunos na sala de aula, vejo os meus alunos lidando com os deficientes da escola, então eu tenho

	essa oportunidade. Mas é uma oportunidade, assim, casual. Enquanto a gente não tem oportunidade de os professores estarem lá, acho que os professores deveriam nas salas de aula resgatar isso, deveriam ter um momento nas suas aula em que eles conversassem com os alunos sobre essa prática, o que eles estão fazendo toda semana, o que eles acham, o que viram, acham importante e juntar o que a gente estudou com aquilo que eles viram. Isso acontece na prática, senão, porque não acontece. Acho que enquanto a gente não tem a possibilidade de estar lá com eles todas as semanas, a gente tem que fazer esse resgate na sala de aula, para que esse objetivo seja alcançado, mas não temos a junção das duas coisas.
Selma	Como você vê os campos de estágios, como que você percebe que eles nos encaram, assim da área da pedagogia, dos alunos estagiários?
Dione	Bom, a gente tem, não sei se eu vou saber todos os campos de estágios. Eu acho que é EMEI, Jardim Brasil, Cavaleiro... Só que a pedagogia não vai a todos. Eu acho que o começo foi mais difícil, apesar de que eu estou aqui só há dois anos, então eu não vivi bem o início do projeto de estágio. Mas o do ano passado, acho que foi mais difícil. Eu acho que a coisa caminhou mais lenta a aceitação das escolas. E querendo ou não, eu tenho a sensação de que nunca vamos conseguir a aceitação total em todos os campos de estágios, por vários motivos. Um dos motivos é que o estagiário às vezes quebra a rotina da escola, quando ele vem com um projeto diferente pro bem ou pro mal, mas ele quebra. E isso alguns professores não gostam. O segundo motivo, eu acho que alguns professores não são tão bem preparados quanto os alunos da faculdade. Dependendo do aluno, ele tem um preparo maior do que o professor, e isso incomodam os professores. O terceiro motivo é que os estagiários estão muito mais preparados, porque eles quiseram não se preparar. Eu acredito que o Corpo Docente é muito bem preparado para dar o suporte para esses alunos. Mas alguns não se interessam, aquela minoria que não quer saber de nada. Então esses alunos queimam o campo de estágio. Então as escolas também ficam com o pé atrás, ficam com medo, como a gente pode ver. E aí eles prejudicam pra todo mundo. Eu acho que o relacionamento está bom. Aqui na escola eu não sei como está o relacionamento com os alunos de pedagogia, porque eu não fico perguntado sobre os alunos da pedagogia. Os da Educação Artística, eu já tive algumas reclamações dos professores, que forram também as reclamações que os alunos tinham da mesma coisa. Então a gente foi adaptando. Agora, nas outras escolas eu sinto a recepção boa, dentro de uma certa escala de 0 a 5, eu daria 3,5 ou 4, por aí, porque eles gostam dos estagiários.

Entrevista com: Profa. Ednice

Selma	Eu gostaria de saber é, o que a senhora pensa em relação à teoria e prática , e depois com que a senhora via o setor de estagio enquanto a senhora estava coordenando. Que diferenças que a senhora aponta em relação ao setor antes, como a senhora vê hoje o setor?
Ednice	Bem, é, em relação à teoria e pratica nos já sabemos que é algo que não se pode dissociar, teoria e pratica deve caminhar junto. Quando nós antes trabalhávamos com estagio, nos tentávamos fazer essa relação de uma forma muito assim disciplinar, não havia nenhuma preocupação em trabalhar de uma forma interdisciplinar através de um projeto você desenvolver atividades de estágios de uma forma indisciplinar envolvendo professores em varias disciplinas. Esse setor cresceu muito aqui no nosso curso e nós já sentimos os resultados positivos em relação a isso. Também não tínhamos a preocupação de trabalhar com nossos alunos desde o início do curso no sentido deles já irem se familiarizando com observação de aulas, no sentido deles já se preocuparem em ver a aplicabilidade da teoria, por exemplo, do conteúdo de psicologia de historia da educação que tipo de aplicabilidade tinha aquilo em uma sala de aula, que tipo de associações eles podia fazer ao observar uma aula. Então isso já ta sendo trabalhado de tal forma que eles vão adquirindo consciência essa aplicabilidade desde o início do curso. Então eu acho muito valido os alunos tem visto isso de uma forma muito positiva, eles realmente sente o interesse mais pelo curso, então foi muito bom tem sido muito bom.
Selma	A senhora, não sei se nisso já apontou as principais diferenças né, do modelo anterior do que nós temos hoje, e assim

	não sei se a senhora já abordou também, como é que os alunos vêm sentindo tudo isso né?
Ednice	Bem, em relação ao corpo docente eu acho que uma mudança muito grande, foi o planejamento coletivo e compartilhado com o grupo de professores mesmo aqueles que não tem uma disciplina diretamente relacionada a atividade de estagio, mas eles se relacionam e se envolvem no estagio por que a disciplina estabelecem embasamento teórico que favorece a observação e a análise das atividades observadas. Então isso tem sido muito rico em compartilhar essa troca de idéias, e também o fato de os professores independentes de estarem envolvidos diretamente ou não se preocupar em fazer, em buscar um relato dos alunos em relação às atividades desenvolvidas e observadas isso também é muito importante, por que aquilo inclusive simplifica, acaba simplificando o que ele está comentando em sala o aluno automaticamente ele vê exemplos do que ele observou do que ele vivenciou na hora que ele estava regendo uma determinada aula, então isso favorece muito. Este desenvolvimento é compartilhado com os professores, por que este compartilhar é que é rico por que não são atividades planejadas de forma isolada, mas é um planejamento feito do setor de estagio organizando tomando a frente, mas junto com os professores, então cada professor ele mostra a necessidade das atividades que devem ser desenvolvidas de acordo com a disciplina. Então mediante aquela anotações que eles fazem do que eles acham que é útil pra sua disciplina que deveria ser desenvolvido, então nessa base é feito o planejamento de estagio e isso enriquece muito o grupo, cresce junto aquele menos envolvido, acaba se envolvendo, uns logicamente mais outros menos, mas sempre há um crescimento e os alunos têm feito observações muito positivas eu fico assim feliz de ouvir observações de alunos do primeiro ano que estão observando, essa vivencia enriquece e favorece o desempenho dos alunos em sala de aula, quando eles vêm a relação do que esta sendo falado com que eles presenciam, então sobre o desenvolvimento da criança e eles observam nessa fase do desenvolvimento nas suas observações lá em sala de aula isso é muito rico né.

Entrevista: Prof. Eliel

Selma	Eu gostaria de saber qual é a sua visão do estagio de modo geral, você acompanhou pelo menos uma boa parte da implantação. Então eu queria ver o que você achou, a sua impressão geral?
Eliel	Bem, com respeito ao estágio nesse novo formato eu acredito que ficou melhor do que era antes no sentido de que há um controle mais bem elaborado. O aluno tem o direcionamento bem mais específico, na minha visão. Os estágios estão hoje mais focados em objetivos mais específicos, em atitudes mais especificas esperadas do aluno, então quando o aluno vai fazer o estágio, ele já sabe de uma maneira muito mais clara do que era no passado, (o que ele vai fazer, porque ele vai fazer, quantas horas vai valer e se a ficha de estágio esta bem clara pra ele preencher) eu acredito que na maneira como está agora está bem mais pratica, objetiva e produtiva do que anteriormente.
Selma	Você se recorda dos objetivos que agente tinha com o projeto de estagio quando ele foi realmente começado a ser implementado ne, você lembra quais eram os objetivos do estagio também?
Eliel	Eu me lembro que o objetivo principal era fazer com que não houvesse uma dissociação entre a teoria e a prática, que eu me recordo esse era o objetivo básico atuando ou não na parte teórica ele já poderia participar da parte pratica e assim ele faria uma conjugação de teoria e pratica de tal maneira que a teoria não estaria dissociada da pratica, eu acredito que isso esta sendo atingido na medida em que o aluno participa efetivamente do estagio tem feito, ele realmente esta associando está bem ligado à teoria com a pratica no meu caso especifico enquanto eu vou dando algumas sugestões, o aluno vai lá conversar com o aluno, vai fazer entrevistas, vai olhar a escola, vai fazer verificações em loco, e eu acredito que isso é

	<p>muito bom e eu particularmente acredito que isso está valendo a pena.</p>
Selma	<p>Você percebe aspectos assim que estão dando certo você já falou alguns deles que é justamente o aluno está indo ao campo de estagio etc né, pra verificar alguma coisa, mas você percebe também aspectos negativos né, eu queria que você falasse um pouquinho deles, assim que você acha que ainda não está bom?</p>
Eliel	<p>Bem com respeito aos aspectos positivos eu acredito que o acompanhamento do professor com os alunos, eu acho isso altamente positivo por que os professores tanto quanto eu saiba estão acompanhado os alunos, eu, por exemplo, estou acompanhado os estágios que eles estão fazendo. Isso então eu acho um ponto altamente positivo, é o acompanhamento de perto pelo professor. Agora a respeito de pontos negativos, eu acredito que possa ser melhorado ainda mais o controle pode ser melhorado, pode ser burilado, pode ser ainda melhorado a própria ficha de estágios pode ficar um pouco mais clara ainda do que já está, já está boa mais pode melhorar, então a questão da ficha ou das fichas, ela pode ser melhorada, a questão do controle dos alunos eu acredito que está bom. Alguma coisa deveria ser feita em termos de controle ainda que dá pra melhorar. E além disso, algumas coisas que poderão ser feitas, por exemplo, no caso, um maior apoio da própria instituição em relação aos estágios de uma maneira geral, a instituição poderia apoiar um pouco mais em aspectos gerais do estagio e também no caso dos alunos eles poderiam, quem sabe ter uma participação dando algumas sugestões a partir daquilo que ele já fez para novos alunos que não conseguiram fazer o estagio, e em termos de pontos a melhorar um outro ponto poderia ser abrir ainda um pouquinho mais o leque principalmente na minha área eu acho que ainda dá pra abrir um pouco mais o leque ainda de dados e elementos pra que o aluno possa fazer estágio.</p>
Selma	<p>Esses dados esses elementos que você acha que podem entrar etc, que poderiam ser oferecidos ao aluno. Você se refere exatamente pra que?</p>
Eliel	<p>Há detalhes na área pedagógica, por exemplo, quando o aluno poderia ser mais direcionado ainda do que ele é em alguns pontos na minha área de gestão ele poderia verificar outros dados que ele ainda não está verificando este é o ponto que eu poderia também ajudar e pensar e trabalhar pra que eles pudesse olhar outros dados outras informações outros ângulos na questão da gestão quando ele esta no estagio.</p>
Selma	<p>Você acha que o objetivo inicial de dissociar a teoria e a pratica está sendo alcançado?</p>
Eliel	<p>Eu acredito que sim por que eu que acompanhei o sistema anteriormente e estou acompanhado agora eu vi uma evolução muito positiva, então acredito que o aluno hoje em relação à teoria ele esta mais próximo daquilo que seria o ideal. Ele está tendo a teoria. Está verificando a parte prática. Então eu acredito que houve uma evolução no sentido de que esta nova maneira de trabalhar o estágio, neste novo projeto, ele aproximou o aluno mais da teoria e da prática. No meu caso ficou isso muito claro especialmente o controle. Eu gostei muito da forma como o controle começou a ser feito. Eu fazia tudo sozinho. Agora tem uma central que coordena uma pessoa que orienta ou uma outra pessoa que coordena e isso trouxe um controle maior e eu percebo que foi positivo. Basicamente seria o seguinte o aluno esta mais próximo da pratica em relação à teoria e vice e versa.</p>
Selma	<p>É quanto aos aspectos que ainda não foram atingidos com estagio como se esperaria dentro até dos próprios objetivos propostos pelo projeto de estagio. Você atribui a que este não alcance destes objetivos, porque será que agente ainda não conseguiu alcançar, o que será que está travando exatamente?</p>
Eliel	<p>Não sei se eu teria condições de fazer uma analise mais profunda, mas pelo menos aparentemente eu acredito que este projeto pode dar certo com ajustes, etc. Mas eu sinto falta de um apoio maior por parte da administração um engajamento um pouco maior por parte dos professores, porque os professores estão fazendo aquilo que deveriam fazer, só o mínimo o básico, sem ter um engajamento um envolvimento com a o trabalho maior em nível de equipe e também por parte do aluno e ele, tem aluno que participa efetivamente mas tem alunos que fazem o mínimo o básico o necessário pra continuar ir tocando o barco. Então eu acho que um apoio maior seria fundamental, um pouco mais por parte da administração um</p>

	<p>apoio mais efetivo no sentido de mais gente pra ajudar quem sabe uma aluna e também facilitar a questão de transporte de alunos esse vai e vem. Então como a escola de um aspecto singular de localização, eu acredito que a administração deveria apoiar mais os estágios no sentido inclusive de deslocamento de alunos, transporte, etc, e dando maiores condições pra pessoa que corre pra que o flua de maneira melhor e menos estressante, e por parte dos professores poderiam participar mais ativamente até dividir um pouco mais as cargas com a administração, e por parte dos alunos uma maior dose de boa vontade, interesse, desprendimento pra que o estágio flua de maneira mais agradável mais produtiva e que realmente atinja os objetivos propostos.</p>
Selma	<p>Você falou ai na questão dos professores. Os professores como você disse parece que está faltando engajamento deles em relação aos estágios. Mas você acha que isso se deve a uma boa vontade deles ou você enxerga outros aspectos que podem estar promovendo esta falta de engajamento ate por certo comprometimento?</p>
Eliel	<p>Bom eu acho que não seja necessariamente a falta de boa vontade a falta de interesse, mas no sentido do professor ter mais tempo pra isso. Já na própria carga horária dele um período destinado exclusivamente ao estagio ou a remuneração especifica para os estágios e condigna então nesse aspecto quando diz a administração deveria haver realmente, a administração deveria enxergar o trabalho do estagio como algo realmente fundamental para o sucesso do aluno como produto final do formando que aí ele sairia com uma bagagem realmente boa pra poder inclusive demonstra no aspecto profissional a formação que ele teve anteriormente então pra isso eu vejo que os professores talvez não se dedicam por excesso de trabalho pelo falta de remuneração e depois adequada e também exatamente por essa falta de apoio que ele não tem da administração automaticamente ele não dá esse apoio que ele deveria dar. Então se você olhar a carga de alguns professores você vai ver lá, horário pra estágio tem 2 horas pra estágio, isso é totalmente inviável pro professor de carga completa, dedicação exclusiva. Isso é o que acontece em vários casos na instituição. Então isso dificulta um engajamento maior, e quem sofre é o programa todo de estágio, que sofre pela falta de apoio e etc. e no meu caso é um caso específico e claro nesse aspecto, entendeu!</p>
Selma	<p>Nós temos tido uma mudança muito constante de grade curricular ne. Você percebe que isso vem acontecendo de forma rápida, num curto prazo de tempo nós tivemos ai acho que umas quatro grades diferentes em função das mudanças governamentais etc, de diretrizes ate. Você percebe alguma relação entre essa mudança de grade e o alcance dos objetivos ne que agente pretende em relação ao estagio.</p>
Eliel	<p>Inegavelmente porque com essas grades sobrepostas umas às outras, fica difícil executar o trabalho, de fôlego, trabalho de longo alcance, que produza resultados altamente produtivos, porque essas grades que foram mudadas, elas criaram alunos com diferentes tipos de grades, com diferentes horas de estágio, diferentes cargas horárias; então isso faz com que dificulte o trabalho de maneira geral, e acaba refletindo claramente no próprio estagio, na própria formação do aluno. Então, sem dúvida nenhuma, essas mudanças afetaram, eu percebi e senti, e claro que não é culpa unicamente da administração, até por conta da própria 2DP, do próprio governo. Mas de qualquer forma afetaram sem dúvida nenhuma.</p>
Selma	<p>Você teria assim, observações ou sugestões a serem feitas finalmente, assim, pra gente poder levar até um corpo administrativo, etc?</p>
Eliel	<p>Eu acredito que uma revisão dos objetivos que foram propostos ou uma verificação dos objetivos que foram propostos o que se alcançou agora, se fizeram uma avaliação mais abrangente, mais profunda, poderia verificar nos resultados que foram obtidos em relação aos objetivos que foram propostos e a partir daí com feedback, com uma retro-alimentação, poderia até alterar alguns objetivos, mudar algumas coisas, pra que um novo projeto ou a continuação desse projeto pudesse ser alterado para melhor. Eu proporia então que se fizesse, uma reunião com todos os envolvidos no processo primeiramente, que todo mundo fizesse uma reunião quase que um “brainstorm” e se verificasse então todos os prós e contras, todos os resultados, aí depois dessa reunião, elaborar-se-ia um documento, que se fosse discutido com</p>

	<p>administração e a partir daí, se pudesse burilar, melhorar e alterar positivamente o projeto que foi feito para os estágios, eu acredito que, partindo da base e indo para a administração, a administração podia constar, não realmente está acontecendo isso e isso em forma de um documento assinado por todos os elementos, uma ampla discussão, em que se coloque efetivamente num documento, que seria levado à administração pra que se estude, o que funcionou e o que não funcionou, a administração teria uma visão clara e ela poderia ter uma postura mais efetiva para que alterações pudessem ser feitas e poderia se verificar nessa reunião se ter algum feedback já feita anteriormente com os alunos também. Sabe, acho que isso seria bom.</p>
Selma	<p>Foi tentado de uma certa forma fazer isso já várias vezes, nem seria uma convocação, nós tínhamos marcado um dia específico pra estarmos lá. Inclusive a professora Ednice, no começo do semestre, ela questionou todo o corpo de professores pra ver qual seria o dia que atrapalharia menos. Então houve um comprometimento geral do grupo, só que nós continuarmos com cinco a seis pessoas por reunião, então a que você atribui. Na verdade, essa ausência dos professores, sendo que eles foram antes questionados a respeito de que dia da semana deveria ser feito?</p>
Elie	<p>Olha! Eu acho que esse é um fato lamentável, os professores deveriam ter atendido a essa convocação, mas eu vejo assim, que no caso dos professores aulistas teria que se pagar realmente a participação, teria que ser remunerado como hora-aula, efetivamente. Isso deveria ser feito, já que estamos no fim do ano, numa ocasião na semana de planejamento, ou antes, ou alguma data que fosse mais prática, e para os de dedicação exclusiva, um dia sem aula efetivamente. Hoje não tem aula, vamos parar todas as atividades e, se possível, fora da instituição. Sabe, pegar uma Van, por exemplo, e levar lá no hotel, numa outra cidade, um lugar agradável, com almoço especial, porque lamentavelmente, felizmente ou infelizmente e dessa forma que deve acontecer quando os professores sentem que há uma valorização real daquilo o que se pretende realizar. Então, está se investindo naquilo, sabe, aí se acredita que as coisas funcionam, eu vejo dessa maneira.</p>

Entrevista: Profa. Ellen

Selma	<p>Como você está vendo essa questão dos estágios de modo geral. Como que você está percebendo, se você acha que existem pontos negativos, positivos, o que é que você pensa?</p>
Ellen	<p>Nesses últimos dois anos em que a gente tentou fazer esses estágios únicos, essa ficha única, eu acho que teve um crescimento muito grande. Ficou mais fácil para o professor ver o caminho do aluno, quanto pra fazer o controle disso. Porque antes aquela ficha era muito específica e acabava que o professor estava em contato com aquilo, ele que tinha que dar nota e tudo. Mas você não tinha consciência do todo. Então agora quando a gente assina, a gente vê a noção do todo do aluno. E isso é interessante porque tem alunos que têm meia página e outros que já estou buscando, ficam vendo o que está faltando e como é que ta. Pois a gente esta numa crescente, está buscando as soluções e buscando ter um melhor atendimento das soluções. E o que achei melhor de tudo isso foi essa idéia do estagio do aluno construir um trabalho único, um projeto como a gente chama, porque eu acho que isso é super importante. Porque antes ele fazia trabalho pra um, trabalho pra outro e não fazia conexão da prática pra aquela construção do conhecimento e da vivencia e de como a escola funciona. É claro que nós temos alguns detalhes para articular. O aluno ainda se perde muito, pois na mesma sala cada um fala uma mesma coisa. Pois algumas pessoas lêem, mas não sabem saber dizer o que significa aquilo. Então a gente tem que trabalhar um pouco mais nisso, sobre a questão de tamanho, porque às vezes está tão pequenininho que a gente não enxerga. Então preparar um projeto com um visual, uma forma mais atraente, pra ficar claro. E eu sinto a necessidade de uma integração com os professores. A gente ainda não conseguiu um dinamismo, mas às vezes eu não sei o que o professor de Educação Infantil está pedindo. Então poderíamos fazer uma combinação mais focada, pra que consigamos do aluno essa construção. Esse envolvimento, pois temos uma visão de que o aluno vai fazer tudo no estagio. Se o professor constrói como vai fazer</p>

	aquilo, isso sai bem melhor, o começo, meio e fim disso. Pois o estagio não está ligado às disciplinas, mas curso que direciona com o acompanhamento dos professores.
Selma	Você conhece ou se recorda dos objetivos que tínhamos inicialmente desse projeto de pedagogia?
Ellen	Eu acredito que o aluno tem que ter um contato real com a escola, porque o aluno não tem que só fazer regência, se ele não tem um prévio, porque muitos alunos nunca foram numa escola publica, outras nunca foram numa escola particular. Então acho que essa vivencia num ambiente escolar é muito importante, pois ele vai aprendendo a ver a construção do aluno. Então acho que isso é muito positivo. Então quando ele participa, diferente de reger, ele tem o apoio do professor, mas ele não está ainda dominando a classe. E a gente tem conseguido em alguns momentos esses objetivos, mas acho que ainda não conseguiu fazer uma sistemática mais prudente. Então a gente vê até que ponto eles conseguem essa construção e fazer toda a trajetória dentro da escola. Alguns objetivos a gente já tem conseguido alcançar, como a ficha única, pois eu acho que foi muito positivo. Pois em todo lugar ele escreve num espaço único, um relatório único. Então eu acho que isso tem contribuído muito.
Selma	A que você atribui os problemas não resolvidos, não solucionados? O que você acha que está travando pra que esses problemas não sejam solucionados?
Ellen	Eu acho quando mais a gente está tendo meio de comunicação, mas a gente tem falhado na comunicação. Não há uma comunicação entre os professores. Existem dois problemas aqui: a questão de repetir e a questão de não ter nada a ver uma com a outra. Com a comunicação a gente consegue esse crescimento, esse fio dourado que eu acho que tem que permear todo curso. Outro aspecto que eu acho, a gente tem que planejar o caminho do aluno, o que ele vai fazer nos momentos a se seguir, porque primeiro o aluno está vendo, está vivenciando alguns aspectos, mas ele só vai começar a assumir a questão de uma classe, de participar mesmo do processo da metade do curso pra frente. Então eu acho que isso vai ser conseguido.
Selma	Você acha que a gente esta conseguindo estabelecer uma relação teoria e pratica mais intensa do realmente se espera em relação a estagio?
Ellen	E muito difícil conseguir esse equilíbrio, esse elo, principalmente porque a gente tem uma falha muito grande a questão da teoria. Os alunos chegam pra mim e eles nunca analisaram uma obra de arte; eles não sabem nem o que olhar. Eles conhecem muito pouco de música, eles não tiveram construção na escola. Somente poucos tiveram uma educação particular em contato com a arte e com a música. Então essa questão pra mim é muito difícil. Então as autoridades estão tentando exigir que se tenham aulas de artes e de música nas escolas, mas não estamos conseguindo isso. Então tenho procurado trabalhar mais em termos assim: pra que serve a arte e despertar caminhos. Então a gente espera que eles vão buscando o que eles acham ao redor deles, mais perto da realidade. Mas são difíceis eles descobrirem isso e no mesmo momento ensinarem isso. E difícil achar esse equilíbrio e base para os alunos. Mas o aluno está encantado em trabalhar nisso. Mas ainda tem dificuldade de trabalhar na teoria e prática. Pois é muito difícil e não adianta você trabalhar com a prática se não tem o embasamento. Seria como se você quisesse fazer com que o aluno aprendesse a ler e escrever em apenas um semestre; é complicado isso. Por isso é que eu acho que o curso tem ser prático. Então você tem que fazer uma coisa que vai ser importante pra você, uma coisa que você gosta, pois o trabalho é pro aluno, não para o professor, pois é pro crescimento do aluno, pra prática do aluno.
Selma	Você acha que os alunos são coniventes com a proposta, você acha que os alunos concordaram com a proposta?
Ellen	Eu não senti discórdia. Ano passado, eles estavam muito em dúvida. Mas aí eu falei pra eles eu estagio não é pra faculdade, estagio é pra vocês. É uma coisa que é pro conhecimento de vocês, então vocês devem fazer uma coisa que seja importante pra vocês. Pois é através dos estágios que você conhecem outros caminhos, outras opções de trabalho

	e vai desenvolvendo seu crescimento.
Selma	Você acha que os professores, os colegas, entenderam a proposta e também aceitaram a proposta. Como que você enxerga isso? Mesmo que você não esteja perto dos colegas, como você sente?
Ellen	Eu acho que não, por que eu ando escutando mais os comentários dos alunos, do que dos professores, pois não estou participando das reuniões do dia a dia. Mas eu acho que não está muito claro, pois os professores já estão no curso uns cinco, seis anos e já estão acostumados daquele jeito, ficando difícil adaptar-se a novas situações. Então eu acredito que eles ainda não estão bem cientes mesmo, pois eles não sabem pra que mudou e quais as vantagens de ter mudado. Pois na pedagogia eles têm um parâmetro diferente, então às vezes eles acham que isso é bom, mas não sabem muito bem como articular. Foi o que eu achei.

Entrevista: Profa. Elna

Selma	Agente quer saber o seguinte. Qual a sua impressão a respeito do estágio no curso de pedagogia. E às vezes você poderia contar alguma situação assim vivida com um ou mais de seus alunos no estágio que lhe marcaram positivamente ou negativamente né, e como que essa situação contribuiu ne, pro aluno e para o setor de estágios como um todo?
Elna	<p>Eu vou lembrar um positivo que eu não sei se representa bem aí uma situação do estágio, mas o que aconteceu em meio ao estágio. Então alunos, professores, que já tinham uma posição já enrijecida em relação a sua profissão, trabalhavam, por exemplo, com a Apae já há alguns anos, estavam fazendo o curso superior pra uma questão curricular e ao terem acesso ao estágio de metodológico de 1ª à 4ª série descobriram uma vocação e estão, hoje, propensos a mudar de área. Eu achei bastante interessante este espaço de trabalhar a teoria. Eu percebi o aluno desmotivado na questão teórica, dizendo como eu não vou usar isso eles não viam essa relação com o espaço da Apae e elas entraram na sala de aula pra fazer o estágio e descobriram essa vocação descobriram habilidades e houve aí crescimento profissional, no ano que vem estarão prestando concursos no município pra... Eu achei bastante interessante.</p> <p>Uma situação negativa pode ser exatamente aí, não, não é exatamente o oposto, mas eu acho que é bem típica hoje a situação de estágio no curso de pedagogia você enfatiza tanto a teoria quando você põe um aluno no estágio no oitavo semestre ele não consegue perceber a relação da teoria com a prática e isso é assustador, né por que eu estou tendo essa visão no oitavo semestre, quando eu já não posso tá fazendo muito por ele. Ainda está, o estágio do curso de pedagogia ainda está desconectado da teoria e prática a uma dificuldade ainda, eu creio que como isso tem sido assunto já nesses últimos três anos, eu acredito que de forma racional, houve um crescimento, mas os professores que ainda estão na ação ainda de disciplinas metodológicas ou que estão no fundamento, eles vem com uma construção com ênfase teórica, e aí há uma necessidade de mudança de mentalidade ou mudança de paradigma que acontece muito lentamente eu não estou aqui querendo dizer que não houve crescimento, mas ainda há uma resistência e falta de visão de que não é juntar teoria e prática na realidade é criar uma nova maneira de enxergar essa ação né pedagógica não é nem teoria nem prática, mas aí tenho que ver em mim mesma essa realidade.</p>
Selma	Você conhece ou se recorda dos objetivos do projeto de estágios propostos pelo setor?
Elna	Ah! Eu não sei se eu lembro bem né. É primeiro é que nós nos reuníssemos com mais frequência, né. Então que estivéssemos trabalhando não mais isolados dos professores das matérias de fundamentos 1º. e 2º. anos e os professores de metodológicas, que isso acontecia tanto a proposta foi que esses todos estivessem agora trabalhando todos juntamente, e que o compromisso de tornar a sua disciplina seja ela qual for, prática tem de nascer de cada uma dentro do seu planejamento, e esse planejamento deveria ser dividido com o grupo no começo de cada semestre pra que houvesse essa, ajuda do grupo,

	provocando a interdisciplinaridade, mais ainda o papel realmente de sensor, o grupo olha isso, fugir um pouco da proposta do grupo. E tem acontecido, e essa preocupação como eu disse, tornar o curso mais voltado para a prática profissional e o aspecto teórico o embasamento para essa prática né.
Selma	Na sua opinião esses objetivos estão sendo alcançados? Todos ou quais deles né. Você consegue enxergar a coisa acontecendo realmente na prática, esses objetivos proposto estão realmente postos em prática?
Elna	Bom a primeira dificuldade é que nós não estamos conseguindo sentar com todos professores, e eu acho que esse é uma situação, agente tem ouvido realidades de outros cursos de pedagogia e dizem que realmente difícil acontecer isso te que haver uma mentalidade, tem haver incentivo por parte estrutural da instituição, incentivos, hora aula para os aulistas, toda a questão que foge da vontade do professor ou do setor de estagio coisa parecida. Então o primeiro freio aí pra que isso aconteça que nós não estamos conseguindo estar em contato com o grupo como um todo, nós temos visto mais isso entre os professores voltados mais pra área metodológicas, então ele já é um curso mais prático, mas que depende da formação teórica que colega deu nos primeiros anos, ele não esta muito em contato com isso então acaba ainda estando desconectado, há uma consciência dessa necessidade mais eu penso que o próximo passo é que a estrutura da instituição comprasse essa idéia e desse mais apoio. Penso eu.
Selma	Você disse que acha que agente já caminhou um pouquinho, que houve algum crescimento. Você acha que esse crescimento está compatível com os três anos de implantação dessa proposta de estagio?
Elna	Nós estamos vivendo ainda o primeiro ano dessa nova proposta desses três anos né, mas como nós nos vimos aí no desespero de criar uma qualidade dentro de um curso de três anos o espaço que eu tenho pra detectar isso é com o aluno de primeiro ano que já esta na prática profissional, ele já tem hora de prática profissional onde ele tem gastado ali observando sala de aula, diferentes níveis. Mesmo que ainda muito lentamente eu os vejo no momento das matérias de fundamentos, filosofia, sociologia, psicologia, voltada para a educação principalmente ele já trazendo a realidade de sala de aula pra serem discutidos dentro daquele momento. Ainda que muito desconectado, eu mesmo deveria ter isso como projeto de estar interferindo mais neste momento de observação e ainda no meu planejamento não fiz isso, então eu digo assim espontaneamente tenha acontecido, sistematicamente não tem acontecido, eu digo da minha parte, que eu não tive contato com os colegas porque o primeiro ano da minha parte sistematicamente não. Isso acontece espontaneamente, peço um exemplo aí vem, mas não está ainda no programa temos que querer ser nesse sentido.
Selma	Você citou alguns aspectos que você acha que impedem a resolução de alguns problemas que nos temos em relação ao estagio, por exemplo, os professores não terem muitas vezes as horas aulas pagas, daí não vem eles faltam as reuniões, daí não tem aquela consciência de grupo e etc. você acha que haveria mais aspectos ainda pra que nos não consigamos resolver os problemas de estagio que já foram levantados, você atribui isso ainda a outras questões?
Elna	Agora me veio um assunto que realmente é importante no estagio, agente tem visto instituições que tem crescido na questão do estagio, que tem satisfeito um pouco mais na proposta, eles tem um espaço experimental para o estagio e ainda nos estamos buscando isso foi um passo também dado ne, de estarmos mais próximos das escolas básica da instituição, e que ela oferecesse esse espaço para experimentos de situações de ensino e aprendizagem, e que nos anos anteriores nos não tínhamos, então esperamos que em 2004 haja um crescimento e um vinculo maior em relação ao curso de pedagogia e a escola básica desta instituição, e ai consigamos colocar em prática alguns projetos experimentais da educação .
Selma	Você faria algumas recomendações ao setor de estagio alem das que você já fez?
Elna	Sempre esta revendo o próprio sistema reacomodando com a cultura, evidentemente o setor, já esta conscientemente que estamos iniciando um curso de três anos, um novo grupo com uma nova postura, eles tem outras expectativas, novamente o curso não é generalistas, ele enfatiza habilitações então isso quebra um pouquinho essa visão do todo, essa visão conectável, eu tinha esquecido de enfatizar isso, mas eu creio que esse curso de três anos na minha opinião retrocessa nesse sentido ou

	novamente vai olhar a educação de maneira estante com um olhar unilateral sem que ele consiga realmente ver o todo, a nossa proposta aqui nesta instituição é tentar manter o máximo possível essa visão, de qualquer forma o curso enfatiza habilitações, então o aluno vai sair realmente com algumas visões em detrimento de outras, forte em algumas em detrimento de outras, e o setor de estagio vai ter esse olhar mais apurado pra tentar no momento aí do estagio da ênfase a essas questões, eu não tenho nem idéia ai como ne, mais eu tenho a impressão que já tenha acontecido uma dificuldade e ainda quem sabe pouco trabalhada, e rever a diferença do aluno e da necessidade da postura entre o noturno e o aluno do diurno, ele tem disponibilidade e visões diferentes em relação a estagio, temos tentado manter o mesmo padrão, temos nos frustrado, e uma situação pra ser trabalhado e discutida.
Selma	Eu não sei se estou certa mais você já citou ai os principais pontos do não funcionamento ne. Acho que não...Você, a quê que você atribui as dificuldades que eventualmente se teve para implantar um projeto diferenciado de estagio ne, essas dificuldades elas vem simplesmente porque os professores não compram a idéia ou isso envolve mais a estrutura da instituição como você vê isso?
Elna	Convenço que tudo tem uma mesmo raiz ne e uma historia nesta instituição durante muito tempo e não só aqui ne em nível de Brasil durante muito tempo nós tivemos uma pedagogia por habilitações, e não havia vinculo de um grupo com o outro né, eles trabalhavam realmente isolados dentro do seu universo e isso foi durante muito tempo nós tínhamos como um todo professores com dedicação integral então estávamos reunidos. Quando isso acontecia é por que nem sentia necessidade por o grupo comprometido com determinadas áreas estavam sempre trabalhando juntos né, nós não tínhamos aqui o grupo do noturno todos eram alunos do diurno então com uma certa disponibilidade o aluno estava mais voltado realmente aos interesses acadêmicos era uma historia isso a mais de 20 anos né, agora numa questão ai de quatro a cinco anos rapidamente isso mudou, eu tenho sentido que os professores que estão entrando agora nesse espaço eles vem sem resistência pra mudança porque eles estão vivendo essa historia agora, alunos do diurno, alunos do noturno, uma necessidade uma visão mais geral na formação então eles abraçam a idéia com mais facilidade. Por outro lado nós temos aumentado o numero de professores que não tem dedicação integral, eles são realmente professores aulistas, então eles precisam ter aí a sua hora valorizada e não estão a disposição a qualquer momento então algumas coisas mudaram e existe uma resistência quebra de paradigmas de visão realmente da educação tendo que mudar, então é a estrutura e o resultado de uma historia. O professor que tem mais de 20 anos de casa, também tem uma raiz né, e que as coisas terão que mudar lentamente.
Selma	Você acha que os alunos entenderam a proposta de estágios que foram conseqüentes com ela?
Elna	O aluno do quarto ano ele sente ele tem criticas né a respeito, mas ele percebe o grande avanço, porque ele foi um aluno do primeiro ano onde ele tinha uma estrutura de estágios ele foi assim vendo a modificação acontecendo no segundo, no terceiro, e agora essa do quarto ano que já é um grande avanço desde o primeiro ano e ele só vê realmente avanço, ele tem criticas a isso, mas ele sente o quanto isso beneficiou na formação geral. O aluno do primeiro ano dessa nova grade eu não o sinto com uma visão critica a respeito disso ele sabe que tem a fazer mais ele não a idéia do quanto isso está comprometido com a sua formação geral. Eu sinto isso. Mas eu também vejo que ele não tem noção de efetivamente de nada no curso está comprometido com sua formação, então.
Selma	E os colegas, os outros professores, como você viu a aceitação deles o comprometimento com essa proposta de estágios?
Elna	No momento da apresentação todos estavam ali entusiasmados sentiam que havia realmente necessidades, viam sentido na questão, mais após o dia a dia nós fomos vendo que temos resistência e os colegas demonstraram isso na própria ação dizendo que estagio não é minha responsabilidade, estagio é do setor de estagio, é um discurso que agente recebeu dos colegas, da minha própria parte a dificuldade de realmente sentir como eu posso mudar a minha proposta em torná-la realmente mais comprometida com a questão pratica e o afastamento mesmo do grupo, e você esta trabalhando com dois três no semestre inteiro, o ano inteiro no máximo cinco, então penso que se esfriou o entusiasmo por que eu ainda estou presa ao programa de

	dois três anos atrás e como eu digo tudo é muito lento tem que se respeitar a historia de cada um. Então eu percebi que acabou o entusiasmo e as pessoas voltaram as suas praticas antigas, ou seja, estágio é para um grupo, e teoria é pra mim ou vice versa.
Selma	E as escolas nas quais os alunos têm estagiado você acha que eles foram conseqüentes com essa proposta de estagio que nós tivemos, aceitaram isso, como você acha?
Elna	É muito positiva a impressão que agente tem realmente do estagio aqui da região. As escolas quase que unanimemente elas estão abertas a nossa participação então se há falhas eu penso que é por parte da estrutura, porque as escolas estão cada vês mais esperando que o estagiário por ele ainda conectado com a formação e teoricamente atualizado ai neste trabalho não é, as escolas esperam ver no aluno referencia em relação a isso, e elas abrem as portas, os professores, as horas de trabalho pedagógico, venham liderem, então de forma geral tem tido realmente excelente abertura e confiança que esta instituição e o estagiário tenha obrigação de oferecer alguma coisa no momento do estagio, né.

Entrevista com: Profa. Joelma

Selma	Joelma, qual a sua impressão a respeito do estágio no curso de pedagogia? Se você quiser citar assim e alguma situação positiva e negativa que você vivenciou em relação aos alunos, pode falar.
Joelma	Bom os estágios no curso de pedagogia e especial, aqui no UNASP eles tem como objetivo a união da teoria com a prática. Agente vê isso, nas reuniões de colegiado, quando se propõe o acompanhamento dos professores de qualquer disciplina. Quando o curso está em momento de estagio, durante a semana ou durante uma data definida, e isso parece facilitar a concentração, quer dizer, parece facilitar aos próprios alunos que daí eles ficam numa data definida se organizam e ai também, e os professores também, então parece que um casamento legal ai da pratica, apesar de também ter aqueles alunos que reclamam e não querem saber de nada mais isso e isso e normal.
Selma	Você já citou os objetivo eu acredito que você foi bem ao ponto quando falou que e realmente a união da teoria com a pratica né. Você consegue enxergar realmente as relações entre esse objetivo e o dia a dia do estagio, você já começou a citar algumas coisas, mais eu queria que você fosse mais a fundo, você consegue ver esses objetivos sendo realmente levados a efeito?
Joelma	Olha, a tentativa é bastante grande. Eu acho que a consciência de alguns professores e que ainda precisa ser mais trabalhada porque, aqueles poucos que vão acompanhar os estágios, inclusive eu fui numa das oportunidades, acho que consegue entender um pouco, agora eu acho que a consciência dos professores é que precisa ser um pouco mais trabalhada, pra realmente acompanhar e entender essa proposta de ta pensando interdisciplinarmente.
Selma	Então você acha que os professores não compreenderam muita bem a proposta, ou eles só não aceitaram, compreenderam mais não aceitam a proposta, como que você vê?
Joelma	Eu acho que eles compreenderam, acharam tudo interessante, mas entre compreender e vivenciar isso, eu acho que talvez seja a dificuldade.
Selma	E quanto aos alunos, você percebe se os alunos compreenderam a proposta de estagio e aceitaram a proposta?
Joelma	Olha! Eu acho que eles entenderam, mais talvez por agente receber alunos assim de vários lugares, alguns com mais informação outros com menos informação, ou de um de um de um ambiente, uma formação mais simples parece, pra eles esse conjunto todo, por exemplo, numa ficha cumulativa única e tudo mais, parece um bicho de sete cabeças, mais ai quando eles começam a se inteirar eu acho que fica mais, eles percebem como mais fácil porque eles se concentram datas especificas no que esta fazendo as atividades né cumprindo com as horas.
Selma	E quanto às escolas, campo que recebem esses estagiários tem recebido alguma noticia delas, você ouviu por ventura algum depoimento assim dessas escolas campo quanto aos que os estagiários estão realizando lá?

Joelma	Olha o UNASP aqui na região ele tem assim, marca uma presença, eu acho que cumprindo até com o papel de uma pré-universidade, agente ouvi assim o que, a fama o que, e que e um pessoal que e organizado que faz as coisas muito certinhas, que gosta apesar de ter aqueles alunos também que chegam lá no campo de estagio e às vezes pisa na bola né fazem, na não cumprem não usam a ética e, mais no geral o que agente ouvi são assim comentários muito positivos de que é um estagio acompanhado que o pessoal planeja realmente, que o pessoal se prepara é lógico, e ai os comentários que às vezes não são positivos é no sentido exatamente daqueles alunos que, que se colocam, que agem fora do combinado ou não planejam ou atrasam então ai, ai realmente gera algum problema pra quem, pra diretoras os próprios professores que, que oferece ali o espaço pros regências e outras atividades.
Selma	Você acha que essas escolas campo elas conhecem o projeto de estagio do curso de pedagogia e de repente aceitam isso ou você acha que e um desconhecimento, e o que eles entende do que e feito ta bom?
Joelma	Bom ai eu acho que há vários fatores, por exemplo, o fato do UNASP, ser tido na região como, uma das melhores escolas ou um campo que uma instituição que, que formam profissionais e que aqui se presa pela organização pelo preparo realmente, então quando se chega nas nessas escolas de periferia, daqui da região e tudo mais, ou escolas de um nível até médio ou uma ou particulares também e a gente percebe que os professores e até a própria direção meio que se assustam um pouco com essa, com esse conjunto de cores, mais alguns com humildade com boa vontade param pra ouvir entende compreende a proposta dos estágios mais aqueles que por medo ou por comodismo já da experiência profissional ou eles simplesmente se acomodam e não querem saber e não, não, não, não dão abertura, nem pra entender direito como que funciona, então prefere ficar naquele tradicionalismo mesmo e enfim.
Selma	Nos estávamos antes falando um pouquinho dessa questão de teoria e pratica e talvez eu devesse ter jogado essa pergunta junto mais vou fazê-la agora. Você acha que a gente tem conseguido, uma relação teoria e pratica mais intensa do que normalmente se espera de um estagio?
Joelma	Olha! Eu acho que a proposta inter disciplinar dos estágios ela é muito boa, só que eu acredito e que esse estagio podia gerar mais pesquisas, mais objetos pra estudo, mais situações pra estudo, e porque eu também trabalho com os estágios, no curso de letras e que agente propõe a partir dos estágios como pesquisa e o que esta sendo feito no Rio Grande do Sul, e o que esta sendo feito em Brasília, então eu acredito que essas situações de estagio nas escolas aqui da região, elas deviam incentivar, já existe a união ai da teoria e da pratica, mas ela só se completaria exatamente se ela gerasse pesquisa, pra bases de pesquisas na área, no próprio de repente no próprio relatório de estagio, eles escolheriam um tópico dentro daquilo que eles ouviram ou presenciaram na no estagio pra ta escrevendo, por exemplo, a questão da leitura, a questão da produção de texto, a questão da es da ortografia, a questão enfim, situa que são problemas de ensino e aprendizagem, isso poderia ser pesquisa objetos de pesquisa, eu acho que e muito interessante.
Selma	Quando a gente vai implementar um projeto seja ele qual for, muitas vezes tem um ideal e você tem um real, né que acontece paralelamente, ou seja, às vezes esse real e ate a busca de se chegar no ideal mais ainda não e aquilo que agente realmente pretendia por que quando agente monta alguma coisa teoricamente depois vai praticar aquilo que montou agente se depara com muitas situações inusitadas e, e nós temos visto que o projeto de estágios ele tem ainda muitas dificuldades, muitos problemas a serem resolvidos. Eu acredito que você deve se lembrar de vários deles, se você não se lembrar você me fale que eu posso lhe esclarecer. Mas eu gostaria mesmo de saber á que você atribui as dificuldades que ocorrem pra gente não conseguir resolver certos problemas?
Joelma	Olha da parte da coordenação dos estágios agente percebe boa vontade iniciativa organização tudo mais, é do grupo de colegas né, o grupo de professores das disciplinas que automaticamente se envolvem nessa proposta interdisciplinar, é, eles até entendem, mas às vezes pra fazer essa parceria há dificuldade, por exemplo, de que alguns dão aula em outros cursos, mas também há lei do menor esforço, é muito mais prático eu ficar no meu canto e não estender as mãos não trabalhar assim mais

	junto do próximo, ou ajudar gerar isso em objetos de mais estudos de mais discussão. Eu acredito que, possivelmente ou certamente, uma consciência maior, da coordenação do curso acho que talvez pudesse, sei lá, é, poderia contribuir mais se agente tivesse à coordenação do curso entendendo melhor ou acompanhando mais de perto.
Selma	É você gostaria de fazer algumas recomendações ao setor de estágio pra melhoria das atividades no curso?
Joelma	É, eu sei que existe. É um processo estagio no curso de pedagogia aqui no UNAS como ele hoje eu diria que ele está mais organizado, ele está mais pensando, e essa é uma fase ainda de, então, como nós estávamos dizendo, ainda em fase de implementação e tudo mais, mais eu acho que, este item que eu comentei agora a pouco na questão pesquisa eu acho que já há a união da teoria e da prática, mas eu acho que aquilo que se vê, se observa no estágio deveria gerar objetos de pesquisa seria, mesmo por que isso vai fazer com que o curso tenha um espírito de pesquisa. Isso não seria a contribuição única pra se gerar um espírito de pesquisa, mas é uma boa parte, por que se pensar que hoje, é, onde aluno e professor se encontram é na sala de então eu acho que é ali que tem os insumos pra, pra pesquisa ta é uma coisa muito seria eu acho que a partir dali que você pode está repensando a prática assumir uma postura critica reflexiva, e saber o que você ta, o que, por que ne como ensinar, como desenvolver esse processo todo sabe.
Selma	É, eu gostaria que você falasse assim um pouquinho, é, seria a ultima questão a ser vista, eu queria que você falasse um pouquinho assim sobre os pontos alem dessa questão sobre a pesquisa, que talvez você enxergue que ainda não estão caminhado né, os problemas que você consegue enxergar, além dessa falta da pesquisa que você já mencionou?
Joelma	Eu acho que os problemas que acontece, é a ausência em reuniões de planejamento e de discussão. Um outro problema seria a, a disposição pra acompanhar esses estágios né, organizados, tal, é, a postura do discurso né, pensando interdisciplinarmente então um discurso que é conjunto que é a partir do que se trabalhou e se discutiu nas reuniões de colegiado. Acho que essas três coisas que precisariam também ser revistas, né, ou repensadas sei lá.
Selma	E, especialmente a questão que você colocou da ausência dos docentes nas reuniões pertinentes ao estágio, você acha que o que tem promovido essa ausência. Por exemplo, no inicio do semestre isso foi uma coisa combinada com a equipe toda, não foi uma coisa imposta, a data escolhida né não foi uma coisa imposta. O que você acha que gera normalmente essa ausência?
Joelma	Olha! Eu acredito que às vezes é, assim num todo a instituição promove muito, reuniões que não leva a nada, então isto desgasta o tempo e a pessoa do professor que estar ali presente. Então quando derrepente ele, ai acontece de ser uma reunião pra discutir aspectos de estagio ai coincide de ele faltar. Ou outras vezes quando a reunião é dividida em duas partes, uma na coordenação do curso em si que dá discute outros assuntos, e outra que discute os estágios derrepente essa outra parte são reuniões assim, os assuntos e a formo como a reunião é trabalhada, é cansativa é assim didática, parece que falta uma visão maior o que realmente deveria ser, então acho que isso contribui para gerar esses problemas todos, é, ou também Há um problema de horário marcado para reunião não coincidir pra todos os professores, mesmo porque outros não trabalham exclusivamente aqui, e ai, então é difícil, pois estão em aula no momento dessas reuniões. Eu acho que isso tudo desgasta um pouco as reuniões. Mas acho que o grande excesso de reuniões é que já traumatiza um pouco os colegas, então eles acabam que não vem.

Entrevista com: Moises

Selma	Eu gostaria de saber então qual a sua impressão a respeito do estágio de um modo geral dentro das possibilidades né, de você ter estado em algumas reuniões anteriores conosco?
Moises	Bom, vou dividir em dois blocos, é, na área de gestão primeira, que é área que eu atuo, Ah, eu tenho visto algumas dificuldades em relação à prática de estágios nessa área em função da ausência de espaço pra alunos estarem atuando em modelos reais de gestão e até mesmo na parte de planejamento administrativo e de decisões administrativas por “N”

	<p>razões desde razões de comprometimento ético até o problema de espaço mesmo, eles percebem a gestão muito mais pela observação de algumas incoerências ou de algumas consistências em planejamento pedagógico geral da escola, do que propriamente na ação administrativa que eles não tem espaço para acompanhar nesse ponto eu acho que fica uma lacuna no curso na área de administração. Ah, que vai ter de ser preenchida de alguma maneira lá na frente na prática do próprio aluno quando sair do curso. Eu não vejo isso como uma realidade hoje implementada, na área de fundamentos na área de magistério, de docência. Eu vejo espaço bastante amplo pra atuação tanto em prática no próprio campus quanto fora, embora não sinta uma integração muito grande, muito clara entre a escola local, que seria uma extensão da faculdade em relação à prática docente dos alunos de graduação, com a estrutura metodológica que o curso adota com visão de educação que o curso tem, a um distanciamento entre a prática da escola do colégio atual, com a proposta da faculdade. Mas independente disso existe espaço pra prática de magistério, pra vivência em sala de aula e os alunos tem participado disso e dado retorno pra gente na escola na graduação, de como foi, como tem sido a prática, quais as experiências que eles tiveram com aluno isso agente tem percebido, mas falta essa conexão maior de ser um planejamento mais estruturado, é posto em prática com uma visão de troca aí entre os dois modelos, a graduação e o colégio Unasp. Fora os alunos que fazem estágios fora daqui aí eu já não tenho como verificar essa conexão até mesmo por que você estendeu um planejamento numa escola que nem mesmo um modelo filosófico aplica, é mais difícil ainda, então aí vai ser prática docente simplesmente usando em sala de aula domínio de conteúdo, domínio de aspectos disciplinares e você vai poder vivenciar, mas o planejamento como um to eu diria que é impossível numa escola que não tem a mesma visão filosófica.</p>
Selma	Nós falamos agora a pouco a respeito dos objetivos né, eu gostaria que você tentasse então lembrar quais os objetivos que ficaram pra você na proposta de estágios lançada pelo setor.
Moisés	De maneira geral os objetivos mais pertinentes seria o vinculo teoria e prática, a oportunidade do aluno estar vivenciando ao longo do curso, os diversos modelos teóricos que ele vai recebendo, ta trazendo de volta pra sala de aula na graduação, como ele viu esta experiência acontecer lá na sala de aula real, até pra gente ta podendo trocar experiência de sala de aula, opiniões em sala de aula e ampliar um pouco a visão do aluno, que ainda é imaturo no processo principalmente inicial do curso a respeito de quais são os objetivos de um curso de pedagogia e que agente pretende formar nele com aluno e isso ele só vai perceber quando ele amadurecer no processo da prática de sala de aula e no processo da vivencia de uma escola real, neste sentido em grande parte é atingido mesmo porque eles têm a possibilidade de observação das aulas dos professores e tem a oportunidade de participar do processo de docência no final do curso e o magistério mesmo assumindo uma sala de aula com algum projeto ou alguma aula que eles se desenvolveram na área de especialização escolar deixa um pouco a desejar e parece bastante, para uma pra uma discussão de um modelo real de escola, ele não tem oportunidade de tomar decisões num processo administrativo, e acaba trabalhando muito mais um aspecto teórico deste processo dando para ele subsídios sem ter um retorno do quanto eles conseguiram incorporar destas "dicas" , de que nós vamos passar em sala de aula de como é o processo administrativo, nós não temos este retorno dos alunos neste aspecto.
Selma	Você percebe que estes objetivos propostos estão sendo alcançados ou não? Você consegue enxergar nestes objetivos realmente numa prática? Você em parte respondeu um pouco isso, mas se você quiser dar uma retomada.
Moisés	Na docência, eu consigo enxergar bem nitidamente esses objetivos sendo atingidos. Ainda falta um detalhe que é o planejamento global. Creio que ainda faltam algumas coisas em conexão para as duas escolas pra que este objetivo seja atingido. Uma dificuldade também nesta retomada de aula até por questão de acompanhamento dos próprios docentes da graduação do estágio que nós estamos fazendo questões de tempo, questões de horário de estágios até a própria luta por

	<p>manter os conteúdos em dia na graduação, às vezes diminui o espaço pra esta discussão de com foi a pratica do aluno lá no estágio pra ele estar passando sua experiência, o professor está retomando isso, até como renovação desses conteúdos programados e se perde um pouco desta conexão às vezes por presa, às vezes por inexperiência ou até uma pressão de terminar o conteúdo todo previsto pelo semestre, ou pra um ano letivo, mas no que diz respeito a docência num modelo teórico prático ele tem sido atingido a contento na docência na administração ainda falta muito pra criar neste aspecto nós estamos muito mais no modelo teórico do que no modelo prático, então o objetivo do estágio não estaria sendo atingido nesta área dentro do que eu consigo enxergar.</p>
Selma	<p>Você acha assim que levando em consideração o que nos estamos implementando esse projeto desde de 2001 você considera que esse tempo é um tempo razoável pra estabelecer estas mudanças todas que tem de ser feitas ou você acha que nos estamos realmente assim de uma certa forma atrasados, nos deveríamos estar já bem mais adiantados no cumprimento dos objetivos traçados?</p>
Moises	<p>Se avaliados 2001 como ponto de partida nos três anos de implementação, é o tempo máximo de implementação desses projetos em administração. Por exemplo, se estima de quatro a cinco anos e já deveríamos estar bem avançados já retomando alguns desses objetivos reavaliando, realinhando em função das avaliações feitas então eu diria que o projeto de implantação tem um atraso bastante notório ai no processo. Causas, normalmente no estagio tem n causas você tem causas administrativas, você tem causas éticas, você tem causas de engajamentos de docentes, de alunos de troca de docentes é difícil identificar uma só teria que fazer uma avaliação bem grande, ai pra poder identificar. Mas uma que e bem nítida e isso realmente tem sentido meio isso daí e a questão da integração mesmo, faculdade e escola de aplicação ou faculdade, escola de estágios, ate porque não tem, ela esta se usando uma escola real pra se aplicar o programa de estagio, e isso às vezes cria uma certa dificuldade na implementação de um projeto inteiro.</p>
SELMA	<p>E você acha que o nosso projeto e um projeto diferenciado de estagio dos demais que você tem visto né e se você acha que ele diferenciado realmente e você que por ele ser dessa maneira que ele esta demorando mais para ser implementado você vê alguma relação entre essas duas coisas?</p>
Moises	<p>Pra mim a relação é direta, a maior parte dos estágios que eu tenho visto, por exemplo, na graduação são livres no ponto de vista do aluno. Escolher aonde ele vai estagiar o tempo que ele vai estagiar cumprindo obviamente mínimos previstos do curso, mais a escola onde ele vai atuar, e não a uma ligação direta entre aquele estagio e os conteúdos praticados em sala de aula. Bom só essa questão de você esta buscando no estagio uma complementaridade do conteúdo praticado em sala de aula e um retorno disso já e um diferencial considerável que implicaria nesse tempo de implementação professor precisaria ta acompanhando o aluno, verificando o que ele fez, buscando esse modelo aplicado do aluno, trazendo pra sala de aula a nível laboratorial, refazendo a analise dessa pratica com o aluno mandado elas de volta para o estagio, vai praticar com as correções; e essa ligação professor e aluno ela dificulta o processo em relação ao tempo, professor precisa realmente dispor desse tempo e dispor de vontade ou de vontade real, de fazer essa situação acontecer. Então isso implica em uma conscientização maior e enfim uma integração do grupo docente maior, uma troca mais continua de experiência que precisa ter, isso não é fácil de implementar também demandam o acompanhamento mais de perto dos alunos estagiando seja pelo professor, seja pelo regente da classe ou a orientação pedagógica da escola onde esta atuando pra ta retornando pra o setor dos estágios, esse aluno estão se comportando qual ta sendo quais tão sendo os defeitos principais apresentados na sala de aula, e também nas qualidades que eles têm verificado pra ta realinhando junto ao setor de estágios como vai ser trabalhado isso dentro da sala de aula em diversas disciplinas que os alunos tem na graduação. Tão toda essa ligação que tem que ser feita ela demanda um esforço muito maior do que um estágio solto pra cumprir requisito, então isso dificulta realmente o processo. Eu colocaria como ponto mais marcante e diferencial desses projetos, e exatamente esse fator de integração prático e teoria e também esse passa ser o seu maior problema na</p>

	implementação.
Selma	Você como que você percebe os colegas de trabalho da pedagogia ne os professores os docentes, você acha que eles compreenderam essa proposta, e foram conseqüentes com ela?
Moisés	Dividir em duas partes, entender a proposta eu acredito que sim pelas discussões que eu participei sendo que exista uma compreensão de como é a proposta de como ela deveria ser trazida para a sala de aula como deveriam ser mandados alguns para o estágio, acho que assim foi bem compreendida a proposta. A questão de ser conseqüente, ela tem mais haver com o engajamento do que cm o conseqüente propriamente dito. Ah, o engajamento eu acho ele é comprometida em função de uma seria de fatores, eu coloquei alguns, a pressão do conteúdo, o número de créditos, a diminuição da quantidade de créditos por matéria. Tudo isso influencia o professor principalmente pra que foi educado num modelo anterior a viver constantemente pressionado de que está trabalhando pouco, está atingindo pouco conteúdo, e isso faz com que você não queira dispor de tempo pra conversar pra debater, pra discutir o estagio em si, então, eu não diria que foram inconseqüentes na implementação eu diria que não foram engajados por esse fator. Um segundo fator que implica no engajamento é a disposição de você ter que comprometer algum turno extra, pra ta ai acompanhando aluno, pra ta aí atrás, é tem alguns complicadores em função de atuação do docente, o tempo que ele tem disponível em casa e etc, que se compromete em função desse engajamento, a própria carga horária dos docentes pode ser um fator que implique nisso, embora a carga agora não seja tão alta assim, mas ela tem o seu implicador, o seu fator de implicação até pela diversidade de matéria que leciona e isso pode ser um complicador realmente grande, por causa do preparo extra, etc, que o professor se compromete, em termos de correções turmas que leciona.
Selma	E quanto aos alunos você acha que os alunos compreenderam a proposta e aceitaram a proposta, né, de estagio?
Moisés	Quanto aos alunos eu vejo dificuldade de compreensão ainda. Talvez os alunos do quarto ano, os alunos que tão no final do curso, já percebiam um pouco mais nitidamente a questão toda envolvida no processo de estagio, mas os alunos do início da graduação eu não sinto isso, embora eu já não esteja lecionando pra eles confesso mais pelos bastidores, mais eu sinto ainda uma dificuldade de entender realmente a proposta inteira do estagio o envolvimento que isso deveria causar para a formação completa dele, eu ainda não vejo essa, talvez pela maturidade deles não terem compreendido toda a proposta.
Selma	E quanto às escolas do campo que recebem os estágios você tem ouvido alguma noticia, você tem ouvida alguma observação vinda dessas escolas?
Moisés	Tenho ouvido de algumas, a principal que eu ouço tem haver mais com a beleza do processo da pratica desses alunos até pela formação que eles tem; uma instituição privada tem todo um cuidado no preparo deles, no preparo das atividades na forma das atividades, então o que agente ouve de observações são mais informações positivas do ponto de vista. Ah, o projeto não. A pratica desses alunos é muito bem fundamentada eles tem uma bagagem cultural muito grande, eles preparam muito bem as aulas que vem dar. Preparam os programas muito bem, mas não é a observação que seria pertinente a prática pedagógica ligada a proposta de estágio. E mais informações do tipo “bonitinho” do que informações do tipo acadêmicas. Embora ela tenha sua pertinência até pra gente ta verificando se os alunos estão bem preparados ou não, mas não dá muito subsidio pra área acadêmica pra você ta fundamentando o estagio, está funcionando bem no que diz respeito ao engajamento, a pratica docente, você não tem essa informação, mas, ah fora daqui. Na escola interna você tem em parte até, exatamente por esse fator de integração que eu senti anteriormente, mas isso já tem hoje uma, um nível de observações um pouco melhor. Por exemplo, o ano passado que foi o meu primeiro ano na escola aqui, eu vejo esse ano muito mais retorno do que via o ano passado, em relação às observações internas dos próprios professores que são agentes claros de como foi o projeto, como os alunos tem praticado o estagio lá. Então me parece estar havendo pelo menos na docência, no colégio nosso essa integração um pouco maior com o projeto de estagio, mas ainda com um

	caminho bom pra percorrer.
Selma	Por fim quais as recomendações que você faria ao setor de estágios pra melhora dessa atividade?
Moisés	<p>Bom, investir na conscientização dos alunos é um trabalho exaustivo constante e infinito, não vai acabar nunca sempre vai estar recebendo alunos novos na graduação sempre vai ter que ta fazendo conscientização e durante o curso todo, pra avaliar um pouco mais de perto talvez com a docência até com a experiência na sala de aula, de como fazer essa retomada seria, talvez, interessante pra até dar pro professor em sala de aula, o professor da graduação uma espécie de modelo não obviamente mastigadinho como se faz em graduação, mas apresentar sentido de como é a retomada o que se pretende nessa retomada derrepente uma pratica junto, o pessoal do estagio junto com o docente numa das aulas desse docente pra ta fazendo essa retomada daria um pouco mais de imagem pra depois ele ta fazendo isso sozinho. Nível de escolas onde se aplicam o estágio, nas escolas da redondeza que não fazem parte do sistema talvez trazer esses programas pedagógicos pra cursos dentro da graduação de “N” situações diferentes, curso na área de supervisão, curso na área de orientação educacional, curso na área de fundamentos e trazê-los pra discutir o que é a pratica docente tanto com os alunos da escola aqui quanto com os professores de graduação possibilite uma integração maior entre esse dessas unidades e o projeto de estagio derrepente trazendo esses professores pra cá seria uma forma de conseguir esse retorno esse feedback de como ta sendo a área acadêmica de implementação do estagio lá fora e não só observação do bonitinho. Ao nível de escola interna, escolas do sistema e a escola interna eu só vejo alternativa se houver espaço administrativo tanto da coordenação pedagógica quanto da unidade local, quanto da administração da escola local pra ta fundamentando um programa piloto de aplicação pedagógica, quase como uma escola de educação mesmo, ai você conseguiria atingir todas as metas da proposta de estagio mesmo. Mas depende de uma aventura administrativa pra isso é sempre um risco por que você administrativamente esta falando de interferência pedagógica coordenação docência coordenação de programas metodológicos, relação de conteúdos programáticos de todas as matérias, é um risco você esta mexendo com clientes reais, se fizer isso com acompanhamento bem de perto da graduação eu vejo que esse risco pode se transformar em beneficio até pra você ta mantendo por mais tempo esses alunos na sua escola e trazendo depois esses alunos pra graduação em “n” cursos diferentes que a graduação oferece por que eles se integram ao curso do ensino superior. Eu vejo por ai alternativa pra implementação do projeto como um todo.</p>

Entrevista com: Profa. SANDRA

Selma	Qual a sua opinião a respeito do estágio de modo geral embora você as suas disciplinas não estejam tão vinculadas assim diretamente ao estágio pelo menos na série em que você atua?
Sandra	Eu acho o estágio assim extremamente importante por que o que acontece é em sala de aula é agente começa a trabalhar algumas questões e o aluno não tem uma noção prática daquilo então fica difícil até pra ele levantar questões a respeito dessa teoria. Então quando agente vai trabalhando ali o estágio simultâneo ao que se vai trabalhar em sala de aula o aluno começa a perceber uma realidade, uma realidade que provoca até curiosidade, fica uma coisa assim mais autentica' uma necessidade própria dele. Então eu acho o estágio extremamente importante.
Selma	Você lembra ainda do objetivo pelo menos o primordial né, da proposta de estágio que nós estamos tentando implantar?
Sandra	Eu não sei, não me lembro exatamente do objetivo, mas é, eu imagino que seja o fato do aluno ter a oportunidade de começar a colocar em prática e justamente trazer as dificuldades pra sala de aula pra serem discutidas com o professor retomar as idéias pra que ele vá tenha a oportunidade de ir crescendo gradualmente né, nesse aspecto.
Selma	Você consegue ver relação entre os objetivos que se tinha com essa proposta de estágios e a forma como está ocorrendo o estagio na pratica?

Sandra	Perfeitamente, inclusive no primeiro ano né de pedagogia né, que é uma turma assim que está iniciando, nós fizemos este ano estágio de uma observação de alunos e depois discutimos isso em sala de aula, então eu acho que teve um efeito muito grande, inclusive aquelas pessoas que não estavam fazendo o mesmo estágio por um motivo especial acabaram-se empolgado e discutindo o assunto então eu acho que a proposta está sendo interessante e está é coerente né está sendo muito válida.
Selma	Você sabe que em toda implementação existem aspectos que são positivos e aspectos negativos ou mesmo aspectos que ainda que agente só vai enxergando quando vai ocorrendo o processo né, e que podem ou não ser negativos. Percebemos que desde 2001, você ainda não estava na instituição, desde que nós implementamos, nós percebemos que muitas coisas que nós tínhamos proposto ainda não foram alcançadas, né, e que algumas delas até nós fomos pra um lado oposto. Eu queria saber se você enxerga esses aspectos negativos e a que você atribui o não alcance, né, ou a não resolução desses problemas?
Sandra	OK. Um dos aspectos que eu encontro dificuldades, e justamente o local pro estágio então, quando se trata, por exemplo, quando se trata de orientação educacional, nós não temos tantas orientadoras, na região, então realmente complicado esses detalhes. Se nós tivéssemos um local mais, específico para os estágios em que as alunas estivessem ali como uma clinica, né, onde você aplica nós teríamos isso em relação a escola, mas principalmente na área da orientação eu encontro bastante dificuldades, porque as escolas da região, as escolas municipais e estaduais elas não contam com orientadora e mesmo as escolas particulares tem uma, no máximo duas orientadoras, que nem sempre estão dispostos a receber esses alunos a permitir que eles façam os estágios. Então o que eu acho bastante negativo é esse ponto do local de estagio, a dificuldade de encontrar espaço para esse estágio.
Selma	Você sente que ...
Sandra	Bom, eu atribuo isso a um pouco a localização né nós estamos aqui no interior de Engenheiro Coelho se estivéssemos por exemplo é no centro de São Paulo obviamente isso seria muito mais fácil porque teríamos muito mais escolas disponíveis mas nós estamos aqui no interior então nós contamos com muito poucas escolas na região, atribuo a isso.
Selma	É você acha que o nosso projeto de estágios ele se diferencia dos outros projetos de estágio né realmente você percebe se eles há, ele é um projeto especial ou você acha que ele é um projeto parecido ou igual aos outros?
Sandra	Eu não tenho muita experiência em projetos na área de pedagogia em outras escolas em outras universidades né, não tenho tanta experiência pra dizer, mais eu acho que o nosso projeto aqui ele eu posso comparar com outros cursos né não com pedagogia mais eu acho que aqui ele tem o acompanhamento e interesse, vamos dizer assim de praticamente todos os professores né então eu acho que isso faz a diferença e o aluno agente percebe uma confiança muito grande no que diz respeito a isso quando e tratado em sala de aula né e a organização a forma com que o aluno precisa apresentar os resultados o acompanhamento eu acho muito importante outra coisa que eu acho interessante também e o fato do aluno já iniciar no primeiro ano pra ele ter tempo de justamente ir crescendo de forma gradual né então ele já iniciar bem cedo eu acho isso importante pra ele já entra um pouco nesse mundo da pedagogia e i até o quarto ano ele tem um caminho longo a trilhar eu acho isso muito importante.
Selma	Você percebe se os professores compreenderam a proposta de estágios feita e se eles aceitaram esta proposta se eles foram conseqüentes com ela?
Sandra	Eu não saberia lhe dizer isso de forma bem né, exata a impressão que eu tenho que a grande maioria sim, mas eu há essa impressão que acaba ficando né nas reuniões e tal que nos colegiados mais eu acredito que e, um processo de crescimento temos muito a crescer temos muito a crescer no sentido de dar as mãos vamos dizer assim, OK.
Selma	E quanto aos alunos, você acha que eles compreenderam a proposta de estágios e aceitaram a proposta?
Sandra	Eu acho que aluno há já do terceiro e quarto ano tem uma noção maior a respeito disso, o aluno do primeiro ano a

	princípio ele entra assim meio né sem, sem saber da importância daquilo e conforme ele vai vivenciando e participando eu acredito que ele vá é percebendo a importância porque ele vai percebendo o crescimento nele mesmo né então eu também acho que é uma coisa gradual que vai acontecendo.
Selma	Você chegou a ter algum acesso as escolas campo de estagiários, você chegou a conversar com as orientadoras das escolas campo, ter alguma notícia de lá?
Sandra	Eu estive conversando com uma professora de Artur Nogueira né onde algumas alunas fizeram estagio e há a colocação e é o seguinte, elas no caso dessa escola em especial né elas há tem um, vamos dizer assim uma receptividade bem grande quer atender, mas também faz esta colocação de que são muitos alunos pra e de forma que só pra ela atender né então o que acaba acontecendo e que elas fazem do tipo assim uma palestra né pra todos, de quinze alunas de uma vez ,porque elas não estão dispostas a atender de uma por uma ou até passar o dia com uma acompanhando o trabalho o ideal né ,mais tempo até e elas colocam a dificuldade dessa disponibilidade:que a escola tem muitos problemas e que em função disso elas podem até atender essas alunas mais de uma forma mais vamos dizer assim em maior quantidade de alunos que não seria o ideal né .
Selma	Você percebeu se ela compreende, essa professora com quem você conversou, ela compreendeu a sua proposta de estágio, percebeu se ela acha interessante a proposta de estágio?
Sandra	Ela acha interessante, inclusive conversando a respeito disso né acha interessante, acha importante, comentou inclusive que foi essencial pra formação dela esse acompanhamento mais, se colocou disponível até certo ponto né.
Selma	E por ultimo que recomendações você faria ao setor de estágios né pra melhora dessa atividade no curso?
Sandra	Eu acho que o setor de estágio está assim em pleno desenvolvimento né sempre buscando mais revendo o que foi proposto em busca de melhorias sempre, e esse e o caminho! Sem a menor duvida né esse crescimento. De repente esta idéia de ter uma escola especifica é em que os alunos pudessem contar com essa escola de forma mais dinâmica pra atender a este estagio eu acho que seria realmente interessante principalmente devido a necessidade que nós temos de campo de estagio, então essa idéia de se colocar a escola ,não como escola modelo seria como uma escola para ne para estagio no nesse sentido eu acho que é o caminho,seria muito bom pra todos nós facilitaria muitas coisas,
Selma	OK. Muito obrigado pela participação.

ENTREVISTAS ESCRITAS

Entrevista com Denise

Selma	Qual a sua impressão a respeito do estágio no curso de Pedagogia? Você poderia contar uma situação vivida com um ou mais dos seus alunos no estágio, que lhe marcaram positivamente? Na sua opinião, quais os fatores que contribuíram para que essa situação positiva acontecesse? E uma situação negativa? Na sua opinião, que fatores contribuíram para que ocorresse?
Denise	Muito produtivo para os alunos, pois visualizaram a prática e isto enriquece, em alguns casos, modificou a maneira de verem o trabalho de sala de aula. Para os professores, nem todas as regências foram válidas, mas creio que todos pudemos orientar e ajudar os estagiários. Mais uma das regências apresentadas foi bem criativa e como sentia um pouco de limitação com o conteúdo tratado, foi muito interessante e prática a maneira como apresentaram. A orientação dada pelo professor especialista da área ajudou o preparo e apresentação da regência. Conversa paralela durante a observação Falta de preparo para a regência (algumas) Qualidade do material escrito; Falta de interesse dos estagiários

	Pouca bagagem e vivência de classe.
Selma	Você conhece ou se recorda dos objetivos do projeto de estágio propostos pelo setor?
Denise	Alguns.
Selma	Na sua opinião estes objetivos estão sendo alcançados? Todos? Quais? Que relações você vê entre os objetivos e a prática?
Denise	Em relação à prática deu para alcançar bem os objetivos. Senti que os estagiários obtiveram bom aproveitamento.
Selma	Em que você acha que caminhamos? Este caminhar no seu entender, está compatível com o tempo de implantação da proposta?
Denise	Neste semestre demos um grande passo, acredito que até um pouco radical, mas muito proveitoso.
Selma	A que você atribui os aspectos ainda não resolvidos apresentados na última reunião de estágios realizada?
Denise	Acredito que aos poucos tudo vai se ajustando e encaminhando da melhor maneira possível.
Selma	Que recomendações você faria ao setor de estágio para melhoria da atividade do curso?
Denise	No meu ver, seria interessante que as professoras das séries iniciais orientassem previamente os estagiários sobre: características da turma estilo de trabalho em sala, atitudes esperadas por parte deles (estagiários) peculiaridades dos alunos, como se portar diante de situações especiais, como orientar os alunos, etc.
Selma	Quais os principais pontos que não funcionaram e por que?
Denise	Nem todos os estagiários tiveram um feedback das suas regências por parte do professor regente.
Selma	A que você atribui as dificuldades que eventualmente se teve para implantar um projeto diferenciado de estágio?
Denise	A falta de compreensão deste trabalho por parte de alguns professores. A falta de conscientização e importância para a vida profissional por parte dos alunos.
Selma	Foi possível estabelecer uma relação teoria-prática mais intensa do que normalmente se espera em uma situação de estágio?
Denise	Sim.
Selma	Você acha que os alunos entenderam a proposta e foram conseqüentes com ela?
Denise	Na sua maioria, sim. Alguns ainda precisam conscientizar-se do valor e importância destes momentos de estágio.
Selma	Você acha que os demais colegas professores entenderam a proposta e foram conseqüentes em suas disciplinas em relação à implantação do projeto de estágios?
Denise	Não. Alguns professores sentiam-se incomodados com a presença dos estagiários em classe.
Selma	Você acha que as escolas nas quais os alunos realizaram os estágios entenderam a proposta e foram conseqüentes com ela, na prática?
Denise	Não fiz este acompanhamento.

Entrevista com Itamar

Selma	Qual a sua impressão a respeito do estágio no curso de Pedagogia? Você poderia contar uma situação vivida com um ou mais dos seus alunos no estágio, que lhe marcaram positivamente? Na sua opinião, quais os fatores que contribuíram para que essa situação positiva acontecesse? E uma situação negativa? Na sua opinião, que fatores contribuíram para que ocorresse?
Itamar	Minha impressão foi um pouco à distância devido estar pouco tempo na Instituição. De acordo com os poucos comentários que ouvi, me passaram que o estágio é válido e tem sido de bom proveito com resultados alcançados. O pessoal da manhã me passou a idéia de estar mais envolvido e algumas vezes relatavam algumas experiências positivas alcançadas. O pessoal da noite em uma ocasião comentavam a dificuldade em atender as exigências do curso

	e diziam que a carga estava pesada, devido a carga de trabalho que elas tinham.
Selma	Você conhece ou se recorda dos objetivos do projeto de estágio propostos pelo setor?
Selma	Na sua opinião estes objetivos estão sendo alcançados? Todos? Quais? Que relações você vê entre os objetivos e a prática?
Selma	Em que você acha que caminhamos? Este caminhar no seu entender, está compatível com o tempo de implantação da proposta?
Selma	A que você atribui os aspectos ainda não resolvidos apresentados na última reunião de estágios realizada?
Selma	Que recomendações você faria ao setor de estágio para melhoria da atividade do curso?
Selma	Quais os principais pontos que não funcionaram e por que?
Selma	A que você atribui as dificuldades que eventualmente se teve para implantar um projeto diferenciado de estágio?
Selma	Foi possível estabelecer uma relação teoria-prática mais intensa do que normalmente se espera em uma situação de estágio?
Selma	Você acha que os alunos entenderam a proposta e foram conseqüentes com ela?
Selma	Você acha que os demais colegas professores entenderam a proposta e foram conseqüentes em suas disciplinas em relação à implantação do projeto de estágios?
Selma	Você acha que as escolas nas quais os alunos realizaram os estágios entenderam a proposta e foram conseqüentes com ela, na prática?

Entrevista com Marly

Selma	Qual a sua impressão a respeito do estágio no curso de Pedagogia? Você poderia contar uma situação vivida com um ou mais dos seus alunos no estágio, que lhe marcaram positivamente? Na sua opinião, quais os fatores que contribuíram para que essa situação positiva acontecesse? E uma situação negativa? Na sua opinião, que fatores contribuíram para que ocorresse?
Marly	A proposta deste ano fez um diferencial especial em todas as séries do curso de Pedagogia. Dentro de minha área, apesar do espaço de estágio que a escola abriu, senti ainda resistência da escola em realmente abrir espaço para maior atuação dos alunos.
Selma	Você conhece ou se recorda dos objetivos do projeto de estágio propostos pelo setor?

Marly	Pelo menos de modo geral (pois foi sempre nossa grande luta alcançar).
Selma	Na sua opinião estes objetivos estão sendo alcançados? Todos? Quais? Que relações você vê entre os objetivos e a prática?
Marly	Estamos pelo menos muito mais perto do almejado. Creio que as lacunas e desafios ainda não alcançados não foram diretamente por culpa de não se ter em mente onde se quer chegar, mas por condições adversas, como: <ul style="list-style-type: none"> • alunos do curso que trabalham e estudam, não dispo de tempo extra para estágio, • alunos do turno da noite que necessitam fazer estágio das metodológicas com crianças das séries iniciais e não há como seguirmos o mesmo critério de planejamento traçado para os alunos do curso diurno. As vezes sonhamos alto e os próprios alunos, especialmente os do 4º. Ano. Pareciam estar meio desmotivados para atuarem no estágio o quanto almejávamos.
Selma	Em que você acha que caminhamos? Este caminhar no seu entender, está compatível com o tempo de implantação da proposta?
Marly	Não fizemos um maior percurso na caminhada. Não foi por falta de motivação dos professores (pelo menos de minha parte), mas por alguns motivos, do tipo: <ul style="list-style-type: none"> • Sobrecarga de alguns professores, não dispo de tempo que requer para que a atividade realmente alcance o esperado; • Localização das escolas em relação ao UNASP – transporte, despesas, etc. Por outro lado, creio que se tivéssemos mais tempo para discutirmos em nós mesmos o andamento do estágio em cada área, seria mais produtivo.
Selma	A que você atribui os aspectos ainda não resolvidos apresentados na última reunião de estágios realizada?
Marly	Termos uma escola de aplicação ligada diretamente ao curso de Pedagogia (sonho? Escola modelo).
Selma	Que recomendações você faria ao setor de estágio para melhoria da atividade do curso?
Marly	É isso que estamos fazendo, estamos continuamente nos avaliando, reestruturando e lançando novas propostas.
Selma	Quais os principais pontos que não funcionaram e por que?
Marly	Já mencionei alguns acima, mas creio que os professores e chefes de departamentos dos quais necessitamos ainda não estão bem sintonizados conosco.
Selma	A que você atribui as dificuldades que eventualmente se teve para implantar um projeto diferenciado de estágio?
Marly	Parece que a escola está nos prestando um favor em ceder este espaço, o que deveria de ser exatamente o contrário. Poderiam estar apoiando mais.
Selma	Foi possível estabelecer uma relação teoria-prática mais intensa do que normalmente se espera em uma situação de estágio?
Marly	Já tivemos em tempos passados mais envolvimento dos alunos com a escola, e vice-versa. Mas como as pessoas são muitas vezes individualistas em seu modo de atuação, fica difícil trabalhar em equipe.
Selma	Você acha que os alunos entenderam a proposta e foram conseqüentes com ela?
Marly	Os da turma do diurno sim, mas os do noturno, fico com dúvidas.
Selma	Você acha que os demais colegas professores entenderam a proposta e foram conseqüentes em suas disciplinas em relação à implantação do projeto de estágios?
Marly	Pena que nem todos os professores participam das discussões do colegiado e com isso não se envolvem como deveriam e até poderiam.

Selma	Você acha que as escolas nas quais os alunos realizaram os estágios entenderam a proposta e foram conseqüentes com ela, na prática?
Marly	Visto ser uma proposta nova e que requer em alguns momentos novas posturas, não creio que todos entenderam tão plenamente a nossa proposta. Eles também quase não têm participado de nossas reuniões. A soma de tudo isso faz a diferença.

Entrevista com Myriam

Selma	Qual a sua impressão a respeito do estágio no curso de Pedagogia? Você poderia contar uma situação vivida com um ou mais dos seus alunos no estágio, que lhe marcaram positivamente? Na sua opinião, quais os fatores que contribuíram para que essa situação positiva acontecesse? E uma situação negativa? Na sua opinião, que fatores contribuíram para que ocorresse?
Myriam	Boa impressão, necessária para qualificar o aluno para o exercício do magistério. Projeto interdisciplinar em Engenheiro Coelho na escola Eliza Franco, houve planejamento, supervisão do estágio, envolvimento de todos (alunos e professores) e avaliação. Projeto Esquina do Lazer no Colégio Antônio Álvares Cavalheiro, motivos políticos da cidade, mudanças de local do projeto e receptividade.
Selma	Você conhece ou se recorda dos objetivos do projeto de estágio propostos pelo setor?
Myriam	Sim. Maior contato do aluno com a prática.
Selma	Na sua opinião estes objetivos estão sendo alcançados? Todos? Quais? Que relações você vê entre os objetivos e a prática?
Myriam	Sim. Não foram todos alcançados como um todo, alguns parcialmente estão dentro de um plano conjunto, a prática está alcançando ou satisfazendo o objetivo.
Selma	Em que você acha que caminhamos? Este caminhar no seu entender, está compatível com o tempo de implantação da proposta?
Myriam	Creio que sim. Era necessário que se desse o primeiro passo que aos poucos foi reconhecido pelos alunos como importante e necessário.
Selma	A que você atribui os aspectos ainda não resolvidos apresentados na última reunião de estágios realizada?
Selma	Que recomendações você faria ao setor de estágio para melhoria da atividade do curso?
Myriam	O professor deve ter claro seu papel na Supervisão e exigência no que diz respeito a sua disciplina.
Selma	Quais os principais pontos que não funcionaram e por que?
Myriam	Dificuldade quanto a estágios específicos fora do cronograma.
Selma	A que você atribui as dificuldades que eventualmente se teve para implantar um projeto diferenciado de estágio?
Myriam	Aceitação do grupo (aluno) escola (profissional)
Selma	Foi possível estabelecer uma relação teoria-prática mais intensa do que normalmente se espera em uma situação de estágio?
Myriam	Sim.
Selma	Você acha que os alunos entenderam a proposta e foram conseqüentes com ela?
Myriam	Sim, no decorrer do processo.

Selma	Você acha que os demais colegas professores entenderam a proposta e foram conseqüentes em suas disciplinas em relação à implantação do projeto de estágios?
Myriam	Sim, nem sempre.
Selma	Você acha que as escolas nas quais os alunos realizaram os estágios entenderam a proposta e foram conseqüentes com ela, na prática?
Myriam	Sim.

Entrevista com Paulo

Selma	Qual a sua impressão a respeito do estágio no curso de Pedagogia? Você poderia contar uma situação vivida com um ou mais dos seus alunos no estágio, que lhe marcaram positivamente? Na sua opinião, quais os fatores que contribuíram para que essa situação positiva acontecesse? E uma situação negativa? Na sua opinião, que fatores contribuíram para que ocorresse?
Paulo	Desde o processo de implantação observei muita seriedade e cuidado em integrar o estágio como parte indissociável na formação de professores. Com certeza este quesito é fundamental, pois resultam de ações intencionais que entendem a prática profissional necessariamente articulada as bases epistemológicas. Como exemplo, destaco que, durante uma semana inteira, quando toda a faculdade estava empenhada em acompanhar o desenvolvimento dos alunos nos estágios na Escola de Educação Básica do Centro Universitário, muitos deles sentiram, em diálogo com docentes, incluindo a mim, que se sentiram providos de uma bagagem satisfatória, munidos de instrumentos adequados e que, aquela forma de situar a organização dos estágios, os faziam ter noção de um todo maior dentro da profissão de professor. Com certeza a práxis educacional estava ocorrendo e mobilizando duas escolas inteiras (a de educação básica e a de formação de professores). Acredito que da forma que o estágio foi pensada, não se trata de incluir uma situação negativa ou mesmo de categorizá-la, tendo em vista o seu caráter experimental. Acredito que entre tantos pontos que poderiam ser melhorados, destaco: a) Centro deveria desenvolver uma política de incentivo à participação de todos os professores na prática do estágio, canalizando um percentual específico para isso; b) Através desses incentivos, a participação na supervisão de estágios deveria ser acompanhada de reuniões de atualizações e trocas de experiências.
Selma	Você conhece ou se recorda dos objetivos do projeto de estágio propostos pelo setor?
Paulo	A questão não solicita comentários ou situação dos mesmos.
Selma	Na sua opinião estes objetivos estão sendo alcançados? Todos? Quais? Que relações você vê entre os objetivos e a prática?
Paulo	(Disse que responderia as demais questões agrupadamente nessa questão. Achou super repetitivas as questões). Como disse antes, eu penso que sim, entretanto, como se trata de um projeto experimental e processual, é por demais ingênuo e reducionista dizer que todos os objetivos estão sendo alcançados. Acredito que o mais importante está acontecendo e isto é um marco na história do estágio do Centro e, pelo que tenho conhecimento da história do estágio no Brasil, uma vez que há uma preocupação intrínseca em materializar os objetivos desejados e uma efetiva prática. Nesse sentido, vale ressaltar que alguns empecilhos existem; de toda ordem: da insipiência do projeto, da articulação Escola Básica – Universidade; da morosidade no estabelecimento de políticas de valorização dos professores de Ensino Superior, enfim.
Selma	Em que você acha que caminhamos? Este caminhar no seu entender, está compatível com o tempo de implantação da proposta?

Selma	A que você atribui os aspectos ainda não resolvidos apresentados na última reunião de estágios realizada?
Selma	Que recomendações você faria ao setor de estágio para melhoria da atividade do curso?
Selma	Quais os principais pontos que não funcionaram e por que?
Selma	A que você atribui as dificuldades que eventualmente se teve para implantar um projeto diferenciado de estágio?
Selma	Foi possível estabelecer uma relação teoria-prática mais intensa do que normalmente se espera em uma situação de estágio?
Selma	Você acha que os alunos entenderam a proposta e foram conseqüentes com ela?
Selma	Você acha que os demais colegas professores entenderam a proposta e foram conseqüentes em suas disciplinas em relação à implantação do projeto de estágios?
Selma	Você acha que as escolas nas quais os alunos realizaram os estágios entenderam a proposta e foram conseqüentes com ela, na prática?

ANEXO 9: TABELA RESUMO QUANTITATIVA DOS QUESTIONÁRIOS

		compreensão da proposta do projeto	união teoria e prática	explicações claras sobre o projeto	consideração sobre os objetivos do projeto invertida	compreensão sobre as atividades a serem desempenhadas no estágio	união teoria e prática expressa nos cronogramas	relevância do cronograma de estágios	clareza das tarefas no cronograma	resolução de dúvidas quanto ao cronograma	interdisciplinaridade expressa no cronograma	entrosamento entre os professores vinculados ao estágio invertida	visão global através da ficha única
N	Valid	137	137	138	134	138	139	139	139	139	138	138	139
	Missing	2	2	1	5	1	0	0	0	0	1	1	0
Mean		3,17	4,23	3,17	3,4925	3,43	4,22	4,12	3,77	4,17	4,06	3,6449	4,22
Median		3	5	3	3	3	5	4	4	4	4	4	5
Mode		3	5	3	3	4	5	5	4	5	4	5	5
Std. Deviation		1,24	0,957	1,144	1,24904	1,053	0,948	1,093	1,072	0,999	0,957	1,3002	1,062
Minimum		1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Maximum		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

a Multiple modes exist. The smallest value is shown

		ficha única facilitando as anotações de estágio	entrosamento entre prática e TCC	entrosamento entre prática e projetos comunitários	a ficha contribui para enxergar entrosamento entre prática, TCC e extensão invertida	projeto de estágio ajuda a enxergar união teoria e prática	a leitura na confecção do projeto auxilia a perceber a importância do projeto de estágio	escrita do projeto contribui para conscientização das tarefas de estágio invertida	escrita de objetivos ajuda na reflexão sobre as atividades do estágio	percepção do alto crescimento acadêmico em função do projeto de estágio	a importância das atividades propostas para a prática efetiva	atividades colaboram com a reflexão do aluno sobre a teoria	o estágio colabora com a vivência do cotidiano escolar
N	Valid	137	138	135	137	138	138	134	137	138	138	137	138
	Missing	2	1	4	2	1	1	5	2	1	1	2	1
Mean		3,09	3,51	3,7	3,7372	3,67	3,91	3,5896	3,88	3,93	4,2	4,23	4,34
Median		3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5
Mode		4	3(a)	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Std. Deviation		1,429	1,216	1,172	1,3841	1,263	1,117	1,37219	1,114	1,148	0,981	0,985	1
Minimum		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Maximum		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

a Multiple modes exist. The smallest value is shown

		empenho dos professores no resgate teoria e prática invertida	a supervisão das regências colabora na reflexão da prática	presença da supervisão na preparação de material para a regência	presença da supervisão na efetivação da prática	professores retomam os relatos vivenciados	professores de outras áreas cobram relatos orais sobre o estágio	estimulação o pela busca de teoria e prática a partir dos professores invertida	possibilidade de espaço para discussão de dúvidas surgidas no estágio	importância de retomar a prática pelo trabalho escrito	relatórios como oportunidade de busca teórica sobre a prática vivenciada invertida	atendimento das recomendações propostas pelos alunos	crescimento acadêmico a partir da escrita do relatório
N	Valid	138	136	137	137	138	138	138	138	137	138	137	136
	Missing	1	3	2	2	1	1	1	1	2	1	2	3
Mean		3,8986	3,76	3,64	3,61	3,75	2,29	3,4783	3,7	3,55	3,1159	3,57	4,07
Median		4	4	4	4	4	2	4	4	4	3	4	4
Mode		5	5	5	4	4	1	5	5	5	3	4	5
Std. Deviation		1,24566	1,243	1,276	1,196	1,158	1,319	1,32476	1,175	1,334	1,32947	1,156	1,048
Minimum		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Maximum		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

a Multiple modes exist. The smallest value is shown

		contribuição com visão interdisciplinar a partir do projeto de estágios	contribuição do estágio para a escolha do tema de TCC	valorização e visão da ação comunitária a partir da proposta de estágios	crescimento qualitativo dos estágios do começo até agora	alcance dos objetivos propostos conforme minha percepção invertida	Problema a ser resolvido 1	Problema a ser resolvido 2	Problema a ser resolvido 3	Problema a ser resolvido 4	Problema a ser resolvido 5	Recomendações dos alunos 1	Recomendações dos alunos 2	Recomendações dos alunos 3
N	Valid	136	137	137	137	138	87	54	26	8	2	57	10	1
	Missing	3	2	2	2	1	52	85	113	131	137	82	129	138
Mean		3,88	3,31	3,82	4,07	3,8188	20,68	21,81	24,92	26	29	15,77	15,2	29
Median		4	4	4	4	4	17	17	23	29,5	29	17	12	29
Mode		4(a)	5	5	5	5	6	6(a)	6(a)	1(a)	18(a)	2(a)	5(a)	29
Std. Deviation		1,064	1,483	1,079	1,03	1,29138	13,992	14,667	13,538	16,062	15,556	9,627	8,929	
Minimum		1	1	1	1	1	1	1	6	1	18	2	5	29
Maximum		5	5	5	5	5	48	48	49	44	40	33	29	29

a Multiple modes exist. The smallest value is shown

ANEXO 10: SONDAgens REALIZADAS COM PROFESSORES E ALUNOS (S1, S2, S3, S4)

No.	Episódios
1	<p>“Quais as concepções de teoria e prática que vocês têm? O que significa teoria e o que significa prática para vocês?”</p> <p>A – “Tudo é vivência. Isto é que é a teoria, mas que na realidade, se não houver nenhuma fundamentação ou embasamento prático, através da vivência, a teoria é simplesmente perigosa”.</p> <p>Agora, quando está fundamentada na prática e a prática é uma expressão exata da realidade, então não há como fugir disso, porque, pra mim, esse é um conceito que a gente dá, que verdade é a expressão exata da realidade.</p> <p>B – “Eu diria que teoria e prática são dois lados da mesma moeda, que seria a aprendizagem. Então, a teoria, com embasamento, ela norteia essa prática e esse embasamento”.</p> <p>“E a prática é a vivência... .”</p> <p>“Pra vocês, a prática precede a teoria, ou o inverso, ou andam juntas? Como é?”</p> <p>A – “Se for pra questão de identificar as origens, o que ele disse, os dois lados da mesma moeda”.</p> <p>C – “... do ponto de vista antropológico, a teoria é uma disciplina porque o ser humano tem primeiro um ‘insight’, porque mesmo quando ele faz alguma coisa sem pensar, ele teve um “insight” para fazer aquilo. Ninguém toma atitude se ele não sabe que sabe, mas ele tem uma teoria inculcada, um “insight”.</p> <p>... A palavra abstrair é “retirar de uma realidade”. A palavra abstração pressupõe uma realidade da qual foi tirada. Se eu falo de abstração sem o concreto, nem nada, isto não é abstração. Pode ser outra coisa, mas não abstração.”</p>
2	<p>“Quais as concepções de teoria e prática que vocês têm? O que significa teoria e o que significa prática para vocês?”</p> <p>D – “É todo conjunto teórico que embasa uma ação.”</p> <p>E – “Eu já parto do contrário. Em metodologia da Língua Portuguesa é toda uma prática que ele faz e quando ele tem dúvida ele lança mão de alguma teoria para resolver esta dúvida. No meu caso eu penso que parte duma prática e busca uma teoria que esclareça uma dúvida em decorrência que esta prática não resolve simplesmente.”</p> <p>“E vocês consideram que a teoria, no caso de sua disciplina Educação Física, é diferente da teoria da Língua Portuguesa? Vocês acham coisas diferentes?”</p> <p>D – “Acho que o sentido é diferente.”</p> <p>F – “É sempre embasamento, não é?”</p> <p>E – “Eu penso que essa teoria é fundamento para ele resolver esta dúvida, que ele está tentando aqui na prática, porque eu estou falando de língua, de linguagem. Estou falando de prática.”</p> <p>“Vocês acham que um precede o outro?”</p> <p>E – “Eu não vejo um preceder o outro. Eu nem vejo como uma moeda de dois lados. É um todo ali. Se ele ficar pensando somente que a prática de senso comum vai resolver o problema dele até irá a algum nível, mas se ele fizer alguma coisa mais, que isso será muito pouco. Então, eu não enxergo esta disposição como moeda de dois lados, como um todo. Eu não sei quem está do lado D ou quem está do lado E. Isto vai depender do momento da pessoa, do momento teórico, da prática, e ali ele trabalha com os dois simultaneamente. Pelo menos, é como eu tenho enxergado esta questão da teoria e prática.”</p> <p>F – “Na nossa formação, mesmo filosófico-cristã, ela não está dissociada. Quando eu tenho uma ação, aí a gente faz uma reflexão, mesmo que seja inconsciente, e a reflexão vem de uma experiência anterior, né, então está muito casada. ... Então primeiro eu tenho teoria, para depois eu ter a prática. Mas no dia a dia, não e assim que as coisas funcionam.”</p> <p>G – “No caso aí, a prática, eu vejo como a ação da teoria. Você de repente estudou, teve embasamento filosófico até,</p>

	<p><i>depois na prática você vai confrontando isso com ponderação, aquilo que você acredita.”</i></p> <p>“Você crê que um precede o outro?”</p> <p><i>G – “ Me dá impressão que, em alguns momentos, sim.”</i></p> <p><i>“Em quais momentos?”</i></p> <p><i>G – “Mas é que a teoria precederia a prática, mas não em questão de importância.... Mas na questão de que, num momento, uma acaba. A prática nasce da teoria e a teoria descende da prática.”</i></p> <p><i>F – “Hoje a história é desta maneira, na área de humanas. Primeiro, ele vai à ação e a partir de reações da ação, ele vai criar...”</i></p> <p><i>E – “Exatamente, conforme a realidade, o contexto, o momento. Então, neste momento, a teoria está sendo mais necessária que a prática. Ele vai lançar mão dessa busca teórica. Mas em um determinado momento, a prática dele pode resolver, se ele lançar mão da teoria. Então, quem precede é a prática, que está aí. Mas eu não vejo como uma divisão. Eu falei que não vejo como uma moeda de dois lados. É um todo indivisível.”</i></p> <p><i>H – “Eu acho que caminha junto, sim. Não tem uma coisa dissociada da outra. Agora, é muito mais complicado fazer, tipo assim, na prática você ser consciente e colocar a teoria ali junto, fazendo o que é correto.”</i></p> <p><i>E – “Mas a teoria dentro da graduação, tanto em Letras como em Pedagogia, esse pessoal também poderia aproximar essa questão de que a prática, em determinados momentos, ela pode ajudar muito mais que a teoria e, esperar que lá na frente, o estágio resolva a questão da prática. Quer dizer, a teoria poderia ser dada de uma outra forma, partindo até de momentos práticos contextualizada.”</i></p> <p><i>I – “O problema é o seguinte: Da maneira que a gente ensina realmente, que a prática e a teoria devem andar juntos, mas na hora de processar o estágio, os alunos que foram lá para dar o estágio, muitos voltaram pedindo ao professor, que eu tenho, qual é o conteúdo que eu posso dar, qual é o conteúdo que eu posso trabalhar? Então, num momento desses, eu vejo que a teoria precede a prática e os alunos ainda não estão preparados para este tipo de mudança.”</i></p> <p><i>“Tem mais problema aí. O conteúdo que é dado no 1º e 2º graus é muito grande.”</i></p> <p><i>F – “Quem determina são os grandes vestibulares”.</i></p> <p><i>E – “O Robinson falou no sentido de: precisa mudar esta base. Mas esta base é nós que estamos formando. Então, vamos esperar daqui a 10 anos? Nós precisamos mudar a base aqui! Porque as que estão lá, dificilmente vão querer modificar. São poucas professoras de 1ª a 4ª série, de 5ª a 8ª série, que querem alguma mudança realmente. Essas que estão conosco, essas meninas, esses rapazes aqui, nós precisamos daqui a 10 anos, essa diferença vai aparecer.”</i></p>
3	<p>“Quais as concepções de teoria e prática que vocês têm? O que significa teoria e o que significa prática para vocês?”</p> <p><i>J – “É o arcabouço necessário que vai dar sustentação ao aluno para ter os pré-requisitos necessários que vão leva-lo agora à questão da ação. E essa ação é justamente esta prática que você sugeriu, né? Então, a teoria e prática vão formar, em princípio, aquele toque que nós chamamos na filosofia de toque praxiológico, que é a união das duas coisas. Porque eu não posso falar em teoria, negando a prática ou só, e a prática negando a teoria.”</i></p> <p><i>K – “Eu já vejo a teoria como fundamento básico para que aconteça a prática depois. Não há condições de fazer uma prática sem haver uma teoria. Portanto, eu acho que as duas são indissolúveis. Para que você pratique a teoria, você tem que se utilizar da prática. Para que você exerça a prática, você precisa ter uma teoria à priori.”</i></p> <p><i>“Então, professor, na sua concepção, deixe eu ver se entendi bem. Você acha que um antecede o outro?”</i></p> <p><i>K – “Eu acho que a teoria antecede a prática pelo menos parcialmente. E que a prática só se torna real se houver uma teoria que a embasa, um background anterior.”</i></p> <p><i>L – “Creio que por trás de uma prática, sempre há uma teoria. Às vezes nós nem sabemos com que teoria estamos trabalhando na realidade. Mas, sempre há uma fundamentação teórica por trás alicerçando qualquer tipo de prática.”</i></p> <p><i>M – “Bom, já falaram aqui quase tudo que eu tinha pensado também, mas eu vejo assim: A teoria dentro de uma linha histórica. Coisas que já foram ensaiadas e é por erros e acertos que você vai se aperfeiçoando. Então, é lógico que</i></p>

	<p><i>quando você quer colocar uma nova teoria em prática, você tem uma parte histórica toda para trás. ... A teoria é o alicerce que vai mostrar para onde você vai, aonde você quer chegar, que outra pessoa pensou assim, foi chegar em tal lugar. O que deu certo e o que não deu certo.”</i></p> <p><i>“Existe um consenso entre vocês de que a teoria precede a prática?”</i></p> <p><i>M – “Não necessariamente! Não necessariamente! Numa nova visão que estamos tendo na Educação hoje, que deve haver teoria e prática, teoria e prática concomitantemente, isso acho que é o caminho ideal mesmo. Porque você tem a teoria, mas já vendo na prática se funciona ou não, se dá certo ou não, já criticando. Formando uma visão crítica.”</i></p> <p><i>K – “Eu acho que elas devem ser concomitantes, paralelas, de tal forma que você vai fortalecendo a prática através da teoria.”</i></p> <p><i>J – “È como a professora disse, mas não necessariamente que uma precede a outra, mas as duas estão entre, de tal forma entrelaçadas, que você é como se fosse aqui uma aliança. Você não sabe onde começa e onde termina a outra.”</i></p> <p><i>M – “Bom, eu apenas penso que a prática sem teoria é meio um achismo... É lógico que você pode, em cima da prática, criar novas teorias. Né? Mas, sem jogar fora o que tem para trás.”</i></p>
4	<p><i>“O que vocês entendem por teoria e prática dentro do curso de Pedagogia?”</i></p> <p><i>m – “Eu acho que a teoria seria o abstrato e a prática o concreto é conforme eu entendo.”</i></p> <p><i>h – “O aluno vai na prática, é um pouco diferente, diferente da teoria.”</i></p> <p><i>“E qual é essa diferença que você vê exatamente entre teoria e prática?”</i></p> <p><i>h – “Eu não dou aula, não cursei. Mas minhas colegas dizem que na prática, dando aula, é bem diferente.”</i></p> <p><i>i – “Eu acho que, assim, teoria é o conhecimento em si e a prática é a experiência, se vai dar certo ou não.”</i></p> <p><i>“E o que vocês acham que vem primeiro, teoria ou prática? (Respostas divididas concomitantes) Por que você acha que a teoria vem primeiro?”</i></p> <p><i>j – “Pelo seguinte, teoria você tem que aplicar, ta? Sem ela não tem condições de você ser bem sucedido em alguma coisa sem a teoria. Mas eu tenho que adapta-la ao meu dia a dia.”</i></p> <p><i>“Alguém falou prática que vem antes? Quem falou foi você? Por que você falou que a prática vem antes?”</i></p> <p><i>i – “Muitas vezes a gente está fazendo alguma coisa, está na experiência, no dia a dia, só que não tem conhecimento por trás daquilo ali.”</i></p> <p><i>k – “...Pra você chegar a uma sala de aula, você tem que ter o conhecimento primeiro pra depois colocar em prática. Não você colocar em prática uma coisa que você não tem conhecimento.”</i></p> <p><i>l – “Eu acho que tem que ser as duas juntas; tem a teórica e depois a prática ao mesmo tempo. Você vai aprendendo e já vai colocando. Porque vai dando uma certa dúvida na gente que não tem experiência.”</i></p>
5	<p><i>“Bem, então, eu gostaria de perguntar o que é teoria e o que é prática, na visão de vocês?”</i></p> <p><i>a – Bom, para mim, teoria é tudo que ta no papel e todos os métodos pra gente quando chegar na prática a gente poder utiliza-los da forma mais consciente, que a gente possa ta sempre aprimorando assim...”</i></p> <p><i>b – “... teoria como um manual para você se basear, para depois você saber como fazer. E a prática seria assim a ação. E a teoria é você aprender como você tem que fazer. Depois que você sabe o que tem que fazer aí a prática você faz.”</i></p> <p><i>“Você quer dizer com isso que a teoria vem antes da prática?”</i></p> <p><i>b – “hummm, hummm!”</i></p> <p><i>c – “A teoria seria o fundamento, como se também fosse uma aula. Você tem que seguir uma receita, que é o fundamento de tudo, né? E também acredito que ela vem antes da prática. Porque para você praticar alguma coisa, você tem que saber primeiro os fundamentos dela. Né, e a prática é ação. ... Mostrar, né, que aquela atividade tem fundamento.”</i></p> <p><i>e – “Eu acho que a teoria e a prática deveriam ser juntas. Uma é o complemento da outra. Então eu acho que tinha que</i></p>

	<p><i>ser tudo junto quanto ta aprendendo aquilo você vai para a prática junto e vai aplicando as duas coisas juntas.”</i></p> <p><i>f – “A teoria, assim, a teoria em alguns aspectos é muito falha, então a prática ela já ... não funciona mais. Então a teoria devia ser bem mais explicativa e na prática bem mais simplificada porque quando você faz uma coisa na teoria, chega na prática não tem nada a ver. Muda. Então... eu acho um pouco diferente na teoria e prática. Não andam juntas!”</i></p> <p><i>g – “Acho que andam juntas. Acho que “b” está certa em partes, porque a teoria pode vir primeiro que a prática, mas às vezes, através da prática, a gente pode montar uma teoria. Aí, vai aperfeiçoando a prática ou se não a prática aperfeiçoada lança mão da teoria. Em alguns casos eu tenho que ter a teoria para poder partir para a prática.”</i></p> <p><i>f – “Às vezes, a teoria na prática não funciona.”</i></p> <p><i>b – “Às vezes, as professoras explicam lá na sala de aula que existem estes e estes tipos de alunos, e acontecem essas situações. Mas só lá na, no estágio que é a prática mesmo que você consegue ver.”</i></p>
6	<p><i>e – “Bom, teoria é a base que nós estamos recebendo aqui através de textos, experiências, essas coisas. Nós estamos aprendendo mais assim... em textos, essas coisas e a prática a gente pode ver nos estágios aqui, a gente tem mais a realidade assim e às vezes a gente vê que é meio diferente a teoria que a gente aprende e a prática a gente fica meio perdida. Nossa, mas como eu vou transformar toda essa em prática, como eu vou passar tudo isso? A gente tem dificuldade.”</i></p> <p><i>“Você acha que a teoria vem antes da prática?”</i></p> <p><i>e – “Eu acho, porque tem que ter uma base para a gente. Não que a gente chegue como uma tábua rasa. Mas a gente chega sem saber muita coisa, então a gente tem que ter uma teoria, mas ao mesmo tempo já ir vendo a prática.”</i></p> <p>“Pera aí, então é ao mesmo tempo ou é antes?”</p> <p><i>e – “Primeiro você aprende uma coisa na teoria, aprendeu, serviu, né? Agora você vai lá para você aprender realmente.”</i></p> <p><i>n – “A teoria, ela, ela vem primeiro. Mas a prática enriquece muito a teoria. Na prática você acaba aprendendo coisas que você só ouvindo, você não aprenderia.”</i></p> <p><i>b – “Eu acho que já começou logo com a prática. Porque como que, por exemplo, eu quero estudar sobre um negócio. Eu não posso escrever uma teoria se eu não tenho base para o que eu estou escrevendo. Eu acho que desde o início, teve-se a prática. E com a prática e os resultados, as consequências, foi-se criando a teoria.”</i></p> <p><i>a – “Eu já creio que elas andam juntas. Teoria e prática andam juntas.”</i></p> <p><i>n – “Elas andam juntas assim como eu falei mas a prática enriquece mais a teoria do que a teoria a prática.”</i></p> <p><i>e – “Foi isso que eu falei. Primeiro tem que ter a teoria. Você vê aquilo depois você vê na prática como que ta sendo aplicado. Mas tem que ser os dois juntos.”</i></p> <p><i>b – “Só que se você ta vendo aquilo, aquilo já é prática, entendeu? Prática veio antes de você querer a teoria, né? Se você ta vendo aquilo, eu quero aprender isso, mas aquilo ali já é a prática. Então a prática veio antes.”</i></p> <p><i>t – “Professora, Vasquez diz o seguinte, que a teoria tem que partir da prática, é elaborada em função da prática e sua validade é verificada pela própria prática. Então eu acho que é tudo isso que nós temos dito aqui.”</i></p>
7	<p><i>p – “Teoria seria o estudo, seria como eu vou aplicar, como conhecer os métodos. E a prática, eu vou colocar em prática aquilo que eu aprendi.”</i></p> <p><i>u – “Elas são indissociáveis! Tem que ser trabalhada a teoria e a prática juntos, têm que andar juntos. Você tem que aprender como fazer, você vai não só comprovar tudo que você aprendeu mas vai fazer novas descobertas, ter novos conceitos.”</i></p> <p><i>l – “Ah, eu também acho que essa prática, tem que ser constante. Não ser... eu faço uma vez por semana. Tem que ser constante. Sempre tem que estar fazendo essa prática se não, fica uma coisa...”</i></p>
8	<p><i>8 G – “Embora haja uma separação entre teoria e prática, porque toda a prática origina-se em uma teoria e toda teoria origina uma prática.”</i></p> <p><i>8 N – “... Toda a prática ela tem uma teoria em que se subjaz, seja essa teoria, como diria nosso Paulo Freire, ingênua</i></p>

	<p>ou crítica. ... <i>Eu acredito que existem teorias que estão claras pras pessoas que desenvolvem determinadas práticas, mas existem práticas que embora com teorias que lhes explique, que possa justificá-las, não são, digamos assim, não são apropriadas pelas pessoas que as estão praticando. Então, o curso de formação de professores ainda tem essa responsabilidade, historicamente: a formação de professores, principalmente nas licenciaturas, elas tem sido marcadas por essa dicotomia: teoria e prática num momento de teoria longo, e depois num outro momento de prática ao final chamado estágio, né? ... porque quando a prática é descritor da linguagem, ela precisa estar carregada de significado, e ao mesmo plano a prática também está carregada de significado. ...</i></p> <p><i>Os professores querem prática. Então se criou uma espécie de “ideologia da prática”... Se nós podemos ver alguém fazendo, nós não damos conta de pensar em se fazer. Parece que há necessidade desse modelo para que eu possa pensar sobre, e aí a capacidade de abstração, que deveria ser característica do adulto, ela fica comprometida... Refazer não é criar.</i></p> <p><i>...Não existe prática destituída de teoria, só que infelizmente, na maioria das vezes a teoria ela é discursada de forma inconsciente, e eu acho que o papel da formação pode ser esse. Tentar eliminar, como diz Paulo Freire, o mais possível a prática com essa teoria, e tentar reaver o melhor possível dessa teoria em função das necessidades do cotidiano.”</i></p> <p><i>G – “... É até uma maneira de nós mostrarmos que aquela teoria que nós defendemos é funcional, ela tem resultados positivos, nos vemos nos alunos que estão sendo conduzidos, de acordo com nossa teoria.”</i></p> <p><i>N – “Nós mantemos essa perspectiva que a prática é local de aplicar a teoria. Prática não é o local de aplicação da teoria, prática é o espaço onde você usar esse conhecimento pra refletir sobre essa realidade, intervir nela e buscar transformações e soluções que possam realmente trabalhar na melhor qualidade desse espaço.”</i></p> <p><i>F – “E como nosso aluno prático, ele não é reflexivo, então ele faz daquilo uma rotina, ele já é incapaz de “mas a professora tinha dito isso... mas eu quando estou aqui... Isso não tem funcionado, não...”</i></p> <p><i>...Na mente dele (aluno noturno) ele acha que tem 20 anos de prática. Ele não tem nada para acrescentar, isso no inconsciente dele.”</i></p> <p><i>N – “Tem uma outra coisa também por exemplo, no estágio de educação, o que acontece, os alunos não vão com a nossa companhia, eles vão sós. Diferente do caso da medicina que na hora que surge a dúvida no aluno, ele pergunta pro professor e ele responde.”</i></p> <p><i>G – “Pois é, aí que está o desafio, que tipo de reflexão ele vai fazer?”</i></p> <p><i>O – “É por isso que eu acho interessante o sistema de estágio durante todo o curso, só que eu acho que deveria haver um semestre pelo menos, algum convênio, onde a gente não tivesse aulas aqui, só nas escolas...”</i></p>
9	<p><i>9 Patrícia – “O estágio possibilitou um contato com o qual desenvolveu uma visão mais ampla do que se ensina na teoria, dessa forma a medida que se caminha o aluno faz associação daquilo que se aprende em sala de aula com professores. Cada disciplina promove um desenvolvimento que se baseia em pesquisas bibliográficas, observações e participação. ... Nos estágios deve-se estar atento a tudo, quando o estagiário desenvolveu sua regência ele mostrou seu trabalho atuando como professor.</i></p> <p><i>O estágio é fundamental pois possibilita a interação do conhecimento teórico juntamente com a prática, dessa forma a bagagem do currículo do aluno não fica só na teoria e sim nas experiências que este estágio proporcionou em sua vida acadêmica e profissional.”</i></p> <p><i>Joana – (objetivos apontados pela aluna) “rever os desvios ocorridos que existem dentro das leis que regem os estágios; examinar o processo histórico do estágio procurando envolver as novas leis para melhoria do mesmo; tornar possível a indissociação da teoria/prática. ”</i></p> <p><i>Lucimara – “O nosso estágio dividiu-se em 3 momentos: observação, pesquisa e regência. E iniciamos com várias pesquisas que nos deu embasamento teórico para depois aplicar na prática bem como comparação da teoria com a realidade na disciplina ATP (alfabetização – teoria e prática)”</i></p>

	<p>Elaine – “A teoria é muito bem pensada como um conjunto de melhorias absolutas e universais, mas toda esta teoria é trabalhada a partir do conhecimento da realidade concreta, por isso a prática é ponto de partida e também de chegada.”</p> <p>“Na vivência do estágio o estudante é colocado frente à realidade, fugindo ao que a teoria desconhecia, assim sendo, a experiência vivida lhe ajudará a rever seus conceitos.”</p> <p>Mirtes – “Porém, estes estágios só terão impacto sobre a prática se o aluno/professor, dispuser de esquemas capazes de as mobilizar em situação. Nisso reside a verdadeira articulação entre a teoria e a prática, pois, para que serve saber tudo da psicologia da criança se, em situação não mobiliza este conhecimento seja por compreender as origens e efeitos de uma ação impulsiva ou de súbito bloqueio?”</p> <p>Juliana – “A teoria e a prática é uma união fundamental para o Curso de Pedagogia, pois na prática o aluno vai poder conhecer e atuar na realidade educacional analisando mais profundamente tais situações e problemas no processo ensino-aprendizagem, e dessa forma fazendo uma correlação também com a teoria, para que os objetivos propostos sejam estudos de reflexão e modificados caso haja necessidade durante o cotidiano escolar.”</p> <p>Luciene – “A teoria é trabalhada a partir do conhecimento da realidade concreta, e a prática é o ponto de partida e de chegada. Não é possível um profissional só com a teoria, mas sim o unindo com a prática. Essa alternativa é uma das formas de abrir caminho a novas relações não só no campo acadêmico, mas também no social.”</p> <p>Flávia – “Apesar de a teoria e a prática serem de natureza diferente, ambas se tocam e interpenetram, fazendo com que o aluno, através dos estágios, exercite a prática profissional e aprenda a processar, ambas da melhor maneira.”</p> <p>“No decorrer do curso, pesquisamos sobre um tema determinado, e o estágio foi um importante laboratório de pesquisa, onde tivemos oportunidade de avaliar a teoria através da prática.”</p> <p>Paula – “O estágio tem como função: reorganizar, interagir e aplicar o conteúdo aprendido na faculdade, levando à discussão e sistematização das experiências de ensino. O estagiário, além de ensinar, terá a oportunidade de crescer, aprendendo com os alunos, complementando a formação profissional, relacionando a teoria à prática.”</p> <p>“O estágio se justifica pela sua importância na adaptação do conteúdo pedagógico à realidade prática das escolas, através de observação, da participação, da regência e pesquisa.”</p> <p>“O estágio foi um importante laboratório de pesquisa, onde tivemos oportunidade de avaliar a teoria através da prática.”</p>
10	<p>Tatiana – “O aluno em formação sente a necessidade entre a teoria e prática para a sua formação, pois se percebe uma grande distância entre o que se ensina e o que ocorre na realidade, e naturalmente o “culpado” dessa situação não são os envolvidos no processo educacional, e nem na realidade escolar, e sim o desenvolvimento social capitalista em que foram envolvidos.</p> <p>“Na prática o aluno, terá condições de relacionar o que aprendeu e adaptar-se de acordo com a atual realidade das escolas públicas e particulares.”</p> <p>“Em alfabetização – teoria e prática, foi comprovado que a prática é mais importante que a teoria, ou seja, se a prática viesse primeiro, poderíamos compreender melhor a teoria.”</p> <p>“Se pudéssemos construir uma teoria em cima do que vivemos, o meu desenvolvimento seria melhor, sinto que algumas aulas, nós como alunos e estagiários, acabamos nos sentindo um robô sobre o comando do professor (lembrando que isso não acontece com todos os professores), quando poderíamos produzir mais e não ser copiadotes de idéias.”</p> <p>Max – “Apesar de constar em lei, e de o estágio ser obrigatório, o estudante tem esse privilégio de poder colocar em prática os seus poucos conhecimentos, avaliando-se e avaliando o desempenho de seus projetos.”</p> <p>Maria – “O estágio é visto como relevante no decorrer dos cursos de graduação, pois somente desta forma o aluno pode lançar mão do seu conhecimento teórico, ainda com respaldo de pessoas capacitadas (supervisores de estágio e demais professores), para iniciar na sua prática, podendo assim num crescer e interagir, apropriar-se de seu conhecimento teórico para melhorar sua prática.”</p> <p>“Nota-se quão difícil é colocar em prática tudo o que aprendemos da teoria, no dia-a-dia de sala de aula. Alguns</p>

	<p><i>acontecimentos contrapõem-se frontalmente com a teoria, por nós aprendidas.</i></p> <p><i>Pode-se dizer que, somente com a prática é que poderemos saber o que fazer e quando fazer.”</i></p> <p><i>Moisés – “A necessidade da prática no âmbito pedagógico se insere no convívio em sala de aula na faculdade, pois é necessário que haja estágios para o aprofundamento de técnicas que envolvam os aspectos teórico-práticos.”</i></p> <p><i>“Sua necessidade então se torna vital, tendo em mente o aperfeiçoamento do graduando, habilitando-o a associar a teoria e a prática como um só, pois ambas querendo ou não estão ligadas uma com a outra, pois não há prática sem teoria e vice-versa.”</i></p> <p><i>Elisama – “O aluno em formação sente necessidade entre teoria e prática para sua formação pois percebe uma grande distância entre o que se ensina e o que ocorre na realidade, e naturalmente o “culpado” dessa situação não são envolvidos no processo educacional e nem a realidade escolar, sim o desenvolvimento social capitalista em que estão envolvidos.</i></p> <p><i>Saber teorias é importante, mas é preciso saber aplica-las a nossa realidade e ainda criar coisas novas de acordo com nossos interesses.</i></p> <p><i>Na prática o aluno terá condições de relacionar o que aprende e adaptar-se de acordo com a atual realidade das escolas públicas e particulares.</i></p> <p><i>Considerando a realidade de teorias e práticas em sua dicotomia, nesse semestre pudemos experimentar mais a prática que a teoria.”</i></p> <p><i>Cláudia – “O processo de formação de professores deve ser crescente e contínuo. O professor precisa estar consciente de que sua prática envolve um comportamento de observação, investigação e reflexão crítica da realidade.</i></p> <p><i>O estágio é uma atividade de aprendizagem prevista em cursos superiores profissionalizantes. Tornou-se um instrumento indispensável para promover a interação entre a teoria e a prática. Entre o que se aprende nas universidades e o que se ensina nas escolas. Pois sabemos que a teoria surge, e sua verdade é provada com a prática.</i></p> <p><i>Tudo isso tem que funcionar como fonte para o desenvolvimento do TCC.</i></p> <p><i>O estágio foi um meio de vivenciar esse cotidiano escolar, dando um maior sentido à teoria que nos foi transmitida como também proporcionando-nos o ato da reflexão da nossa prática pedagógica.”</i></p>
11	<p>1º ano</p> <p><i>F – (objetivos do programa) “oferecer subsídios, conceituais e informativos, análise reflexiva e visão crítica” (sobre sociologia da educação)</i></p> <p><i>(metodologia) “aulas expositivas, leitura e discussão de textos, discussão de filmes, apresentação por parte dos alunos de temas”</i></p> <p><i>(avaliação) “ presença, participação, síntese de leituras, provas, trabalho final”.</i></p> <p><i>A – (objetivos do programa) “conscientizar os alunos, conduzir o estudante a uma visão holística de homem e educação, Incentivar o estudante a analisar cada aspecto da educação, possibilitar um exame comparativo entre as diferentes filosofias da educação, fornecer elementos para uma análise crítica da situação atual da educação.” (filosofia da educação)</i></p> <p><i>(metodologia) “aulas expositivas, seminários, aprendizagem cooperativa e debates e discussões em grupo”.</i></p> <p><i>(avaliação) “provas, participação ativa, frequência, atividades coletivas e individuais, relatórios de leitura, anotações em sala de aula”.</i></p> <p><i>Q – (objetivos) “contribuir com conhecimentos metodológicos, promover a vivência da realidade educacional, visando despertar o interesse do aluno para temas a serem desenvolvidos no trabalho final do curso, oferecer um conhecimento de pesquisa qualitativa, visando uma decisão em relação a forma de pesquisa... do TCC”</i></p> <p><i>(metodologia) “trabalhos em grande grupo: exposição, aprendizagem cooperativa, estudo dirigido, leituras e apreciação, aulas ministradas com ajuda de materiais audiovisuais”</i></p>

(avaliação) “qualidade de desempenho nas tarefas, trabalhos escritos e orais”.

C – (objetivos) “Conhecer controvérsias intelectuais e existenciais ...acerca da vida e obras de Jesus Cristo, identificar de maneira histórico-científica o contexto e ambiente cultural... de Jesus Cristo, conhecer a geografia palestina do I século, inteirar-se das evidências arqueológicas...” (Hist. da Educação Judaico-cristã)

(metodologia) “power point, lousa, retroprojeto, vídeo, foto”

(avaliação) “testes, exercícios da apostila, elaboração de pesquisas, seminários, debates, museu arqueológico”

H – (objetivos) “discutir o processo de leitura, identificar intertextualidade, desenvolver a prática da leitura e produção de textos, elaborar resenha crítica, identificar situações específicas de uso da língua, criar roteiro para dramatização” (Leitura e Produção de Textos)

(metodologia) “aulas expositivas dialogadas, painel aberto, produção escrita, pesquisa, comparação de texto, relatório semanal de leitura, seminários, pesquisas e filmes”.

(avaliação) “Participação e interesse, frequência, debates e seminários, produção de textos”

J – “Resgatar e discutir bases históricas e epistemológicas da Didática, contextualizar a figura do educador com a ação político-transformadora, entender o contexto e influência da Escola Nova no Brasil, Promover o confronto da pedagogia tradicional com a pedagogia construtivista, possibilitar a familiarização do futuro educador com a construção do planejamento escolar., justificar o papel do livro didático, analisar a avaliação escolar, simular situações do dia a dia do educador, construir planos de aula, interpretar a importância e contextualização de obras de foro pedagógico para o magistério.”. (Didática)

(Metodologia) “Leituras de texto, aulas expositivas, discussões, seminários, resenhas, estágio”

(Avaliação) “participação, apresentações de seminário, resenhas, confecção de material pertinente à prática pedagógica, relatório de estágio.”

L – (objetivos) “Estabelecer bases científicas, conceituais e teóricas para as praxes pedagógicas no ambiente escolar, identificar as diferentes variáveis psicológicas que interferem nas ações docentes e discentes (ensino/aprendizagem)” – (Psicologia da Educação I)

(Metodologia) “Aulas expositivas, mini-seminários, pesquisas, leituras, relatórios, debates e síntese de aula”

(Avaliação) “Constante, paralela, através de pequenos trabalhos, avaliações reflexivas, seminário, pasta com o material de classe e complementos, leitura semanal, assiduidade, participação, ficha sobre o desenvolvimento da criança.”

2º ano

J – (Objetivos) “Identificar a necessidade cotidiana da ética e da competência na totalidade da organização escolar, acentuar a gestão participativa, interessar-se pela leitura do ponto de vista pedagógico-legal, caracterizar como se constrói a eficiência e eficácia na escola, definir competências e habilidades desejáveis do gestor..., discriminar a interdisciplinaridade, os saberes da docência e identidade do prof., pontuar a qualidade na educação do ponto de vista real e possível, participar dos debates envolvendo a formação dos educadores e articulação dos eixos escolares”. (TOE – Adm.)

(Metodologia) “leituras de texto, resumo do livro indicado, aulas expositivas, discussões, seminários e debates, resenhas”

(Avaliação) “participação, seminários, resenhas, avaliações dissertativas, resumo”.

M – (Objetivos) “Formar um gestor escolar, capaz de atuar na escola de forma integrada, aprofundar conhecimentos sobre Orientação Educacional e relacionamento interpessoal, desenvolver capacidade de adaptação, flexibilidade, pensamento e atitude crítica” (TOE – OE)

(Metodologia) “Exposição oral e dialogada, discussão sobre leituras, pequeno e grande grupo, ensino cooperativo, projetos e seminários, estudo dirigido, leituras, resumos, mapas, ensaio escrito”.

(Avaliação) “Contínua, trabalhos escritos, trabalhos orais, provas escritas e arguição oral” – (avaliação por objetivos

	<p>que depois é transformada em nota).</p> <p>A – (Objetivos) “Possibilitar ao aluno ter elementos para construir sua própria filosofia da educação, análise dos diferentes constituintes de uma filosofia da educação, auxiliar os estudantes a buscarem novas soluções para os problemas educacionais de um ponto de vista cristão”. (Filosofia da Educação Cristã)</p> <p>(Metodologia) “Aulas expositivas, debates, discussões de grupo, seminários e questionários, aprendizagem cooperativa, leituras, estudos dirigidos”</p> <p>(Avaliação) “Provas e testes, participação ativa, frequência e pontualidade, aprendizagem cooperativa, anotações em classe, análise das contribuições pessoais, relatórios”</p> <p>Q – (Objetivos) “Elaboração de instrumento de pesquisa de campo, realizar uma pesquisa de campo, efetuar um levantamento bibliográfico, construir uma monografia” (TCC II)</p> <p>(Metodologia) “Aulas expositivas, estudo de texto, resolução de exercícios”</p> <p>(Avaliação) “Levantamento bibliográfico, elaboração de instrumentos de pesquisa, aplicação de instrumentos de pesquisa, dossiê dos materiais coletados”</p> <p>P – (Objetivos) “Relacionar aspectos que devem ser desenvolvidos na formação do professor..., identificar competências de que os professores necessitam para exercer seu ofício, considerar a formação de professores necessariamente, evolutiva, levando em conta as aquisições de pesquisa..., conhecer a organização do trabalho pedagógico em ciclos de aprendizagem plurianuais..., utilizar o campo dos estudos culturais como ferramenta teórica para repensar a docência atual, atualizar e se aperfeiçoar como educador, administrar um conjunto de relações interpessoais marcadas por conteúdos afetivos os mais diversos, ..., perceber a nova cultura profissional do professor delineando o campo de sua atuação, perceber a escola como um dos três ambientes para o ensino de valores..., relacionar a ação docente com os pressupostos teóricos adotados, introduzir novos conhecimentos, novas informações e novas formas de atividade para ampliar o processo de aprendizagem humano, conhecer as teorias de aprendizagem, compreender e realizar trabalho de projeto, analisar e apresentar projetos educacionais já executados, repensar o processo e a reorganização das estruturas, culturas e paradigmas existentes, aprender e interpretar e avaliar o computador não só como meio, mas como objeto de conhecimento, atuar como agente facilitador no processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, identificar os fatores que afetam as escolas em todo o mundo..., praticar a pesquisa quando professores da educação básica” (Tendências da Ed. Contemporânea)</p> <p>(Metodologia) “Dinâmica de grupo, apresentação... dos trabalhos, leitura de texto, produção de texto, exposição dialogada, apresentação de palestras, documentários e temas de vídeos, estágios em escolas do Ensino Básico, pesquisa, leitura de livro...”</p> <p>(Avaliação) “trabalhos escritos, relatórios, regências de aulas, planos e recursos elaborados, produção de textos, pesquisa, participação”.</p>
12	<p>2º ano</p> <p>F – (Objetivos) “Apresentar as principais bases conceituais ..., entender que os movimentos sociais devem ser compreendidos como um fenômeno inerente aos processos de mudança, relacionar a educação com as questões comunitárias...” (Mov. Sociais e gestão)</p> <p>(Metodologia) “Leitura, aula expositiva, discussão, apresentação de filmes – documentários e seminários, participação em projetos comunitários...”</p> <p>(Avaliação) “Continuada..., questões sobre os textos lidos, avaliações formais, relatórios dos filmes assistidos, relatórios das atividades de extensão, auto-avaliação, apresentação das conclusões dos trabalhos feitos, apresentação de seminário”.</p> <p>N – (Objetivos) “Ampliar a compreensão dos processos envolvidos na relação ensino-aprendizagem, discutir e analisar os diferentes conceitos de inteligência..., contribuir para a criação de novas práticas e posturas pedagógicas... para uma</p>

melhor qualidade no processo ensino-aprendizagem” (Psic. da Educação II)

(Metodologia) “Aula expositiva, dinâmica de grupo, seminário, síntese individual, debates, estudo de grupo com apresentação de síntese coletiva, mini-seminário... com apresentação de análise propositiva para situações cotidianas”

(Avaliação) “...caráter formativo, não se atendo a trabalhos de culminância... através das atividades propostas e contribuição dos alunos”.

K, O, S, R – (Objetivos) “Identificar as atribuições de um profissional da gestão educacional, discernir o papel do gestor, articulando a História da Orientação Educacional com as leis vigentes, conhecer o ambiente em que vai interagir, estabelecer o perfil de supervisor educacional..., discutir o processo e procedimento da OE contemporânea..., analisar a atuação do supervisor educacional na formação continuada de professores..., refletir sobre a importância da integração no processo de organização da gestão do trabalho escolar” (TOE – adm., superv. e orientação)

(Metodologia) “aulas... precedidas da indicação da leitura obrigatória com roteiro de estudo dirigido, aulas expositivas dialogadas, estudos dirigidos, dinâmicas conforme o conteúdo, atividades práticas extracurriculares”

(Avaliação) “Os alunos deverão participar das atividades grupais e individuais descritas.

Os alunos serão avaliados a partir de provas representando 60% da nota do bimestre. Farão trabalhos individuais e em grupos, apresentarão seminários ... 40% da média...”

P – (Objetivos) “Relatar os momentos históricos e desafios atuais do EJA, conhecer documento elaborado em 1994...; descobrir os conhecimentos de leitura, escrita e cálculo que os educandos já possuem...; discutir sobre as expectativas, conquistas, atitudes e valores dos jovens e adulto em relação à escola; descobrir novas perspectivas para a reflexão crítica sobre o papel da escola e práticas pedagógicas...; favorecer, intencionalmente, situações reais de comunicação que estimulem o desenvolvimento da oralidade...; conhecer as características dos jovens e adultos que não sabem ler e escrever; conduzir o educando a compreensão do funcionamento de nosso sistema de escrita, selecionando conteúdo e dimensionando estratégias ... para promover este domínio; propor indicações para a seqüência das etapas da alfabetização...; oferecer textos significativos ajudando a compreender que a escrita de um texto é um processo; auxiliar os alunos a construir os vínculos entre as noções informais intuitivas e a linguagem abstrata simbólica da matemática...; desenvolver nos educandos, através de Estudos da Sociedade e da Natureza, valores conhecimentos e habilidades que o ajudem a compreender criticamente a realidade; estabelecer antecipadamente um plano organizado e formalizado de ensino...”

(Metodologia) “Exposição dialogada, leitura extraclasse, leitura de texto, simulação de atividades que desenvolvam a linguagem oral, pesquisa, painel integrado, debate sobre as dúvidas”

(Avaliação) “Trabalhos escritos, relatórios e fichas, regência de aulas, planos e recursos elaborados, produção de textos, pesquisa, participação”

J – (Objetivos) “Conhecer a importância da elaboração do projeto de pesquisa; desenvolver capacidade criativa em pesquisas...; discernir o processo evolutivo do conhecimento e do método científico; adotar e manter um padrão em se tratando de normalização ao realizar um trabalho científico;”

(Metodologia) “Aula expositiva, trabalhos dirigidos..., estudo de texto”

(Avaliação) “Participação dos alunos”

G – (Objetivos) “Familiarizar o aluno com fatores históricos, culturais e religiosos... para o surgimento do cristianismo; perceber como se deu o crescimento e o desenvolvimento do cristianismo; extrair ensinamentos da Igreja Cristã...”

(Fundamentos do cristianismo I)

(Metodologia) “leituras, estudo dirigido, resenhas, pesquisa, memória, aprendizagem cooperativa, exposição oral dialogada, seminário, painel aberto, discussão, grupo de avaliação”

(Avaliação) “Contínua, sendo julgada a qualidade das tarefas, relatórios ou síntese de leitura, participação nos grupos de aprendizagem cooperativa, seminários e participações individuais”

C – (Objetivos) “Identificar os valores sócio-morais; reconhecer a importância de se efetuar a conscientização do indivíduo até os 10 – 12 anos; ter uma visão mais ampla do que é a compreensão humana.” (Antropologia da Educação)
(Metodologia) “Aulas teóricas, expositivas, debates, exercícios reflexivos dirigidos, pesquisa em grupo”
(Avaliação) “Testes mensais, leitura e participação”

3º ano

E – (Objetivos) “Analisar as qualidades do educador...; identificar a situação do uso da Língua Portuguesa dentro do currículo de ensino brasileiro; diferenciar e utilizar os recursos didáticos manuais e eletrônicos; observar e participar de aulas, apresentando relatórios; ler e fazer uma reflexão; conhecer e usar estratégias de aplicação de Literatura Infantil”
(Met. Pr. Da Língua Portuguesa)

(Metodologia) “Pesquisa-ação, pesquisa antecipada, primeiros contatos com informações teóricas básicas... para resolverem situações-problema criadas pelo professor, aulas expositivas, seminários, cada aluno deve procurar uma escola para desenvolver a parte prática de estágio”

(Avaliação) “Diagnóstico-formativa: observativa, feita pelo professor durante os momentos de pesquisa..., execução das atividades; análise dos resultados obtidos após auto-correção realizada; análise dos resultados obtidos pelo grupo; auto-avaliação;

K – (Objetivos) “Formar um gestor escolar, capaz de atuar na escola de forma integrada...; conhecer os papéis de um Gestor frente às áreas...; oferecer oportunidades concretas de interação e participação em atividades de gestão educacional através de visitas a escolas, entrevistas...” (Gestão e Coordenação Ed. – T. e Pr. I)

(Metodologia) “Exposição oral e dialogada, discussão sobre leituras e pesquisas, trabalhos em grupos; ensino cooperativo, projetos, seminários;

(Avaliação) “Contínua, acompanhando a qualidade do desempenho nas tarefas...; resenhas, resumos e relatórios; seminários; provas escritas;”

Q – (Objetivos) “Proporcionar ao aluno meios para levantar material bibliográfico para elaboração da base teórica da pesquisa; elaborar, testar e aplicar o instrumento de pesquisa de campo; promover condições de tratar os dados coletados e elaborar relatório;” (TCC III)

(Metodologia) “O trabalho será desenvolvido em sala de aula e na primeira unidade utilizaremos a biblioteca; os alunos receberão atendimento individualizado; as aulas serão ministradas em grupo, duplas e serão elaborados relatórios das atividades;”

(Avaliação) “Cumprir todas as atividades solicitadas, nota do prof. Orientador e nota do prof. da disciplina”

C – (Objetivos) “Apresentar os principais modelos das origens do universo...; conscientizar o estudante de que ciência e religião podem conviver harmoniosamente...; estimular o aluno no espírito de investigação científica e orienta-lo...”
(Estudos em Ciência e Religião)

(Metodologia) “Recursos audiovisuais, diálogo, despertar no aluno o interesse pela leitura sistemática...”

(Avaliação) “Avaliações escritas; monografias; seminários;”

K – (Objetivos) “Ajudar o aluno a conhecer e entender os aspectos legais da educação brasileira...; levar o aluno a conhecer os pressupostos históricos da estruturação e funcionamento da educação básica no Brasil; mostrar aos alunos como funciona o sistema escolar brasileiro...; preparar o futuro educador para elaborar grade curricular e horários...; ampliar a visão sobre o conhecimento e tratamento dos conteúdos programáticos de 5ª a 8ª séries e ensino médio; orientar e elaborar conteúdos programáticos e preparação para a vida e trabalho; elaborar fichas de professores com horários e carga horária; discutir com os alunos os PCNs...” (Estrutura e Funcionamento do Ensino)

(Metodologia) “Aulas expositivas, grupos de estudo com leitura e discussão da legislação vigente, elaboração de exercícios..., consultas a grades curriculares de cursos profissionalizantes;”

(Avaliação) “Teste de verificação de estudos teóricos, preenchimento de fichas e quadros de grades curriculares,

	<p><i>chamadas orais, participação e contribuição na sala de aula”</i></p> <p><i>L – (Objetivos) “Traçar linha do tempo do relato da história do trabalho; situar com os alunos a relação entre escolaridade e a inserção no mercado de trabalho diante do perfil da globalização; despertar nos alunos uma visão crítica diante dos interferentes da escolha profissional; formar educadores que saibam assessorar seus alunos frente a problemas educacionais...;”</i></p> <p><i>(Metodologia) “Exposição oral dialogada, pesquisa e discussão em grupos, miniprojetos, leitura, painel aberto, debate com propostas, entrevistas, análise dos resultados, debate entre os alunos, leituras realizadas previamente sobre o tema a ser trabalhado, testes, aplicação prática.”</i></p> <p><i>(Avaliação) “Contínua; pesquisa e trabalhos escritos e orais, montagem de uma pasta com textos sobre Educação e Trabalho...; envolvimento, interesse e disponibilidade para a execução de pesquisas e projeto; auto e hetero avaliação...”</i></p> <p><i>K – (Objetivos) “Conhecer os mais atualizados tópicos de gestão educacional...; discutir de forma aprofundada os principais tópicos que envolvem a gestão...; avaliar os diferentes tipos de liderança e aplica-los à área da gestão educacional; agir administrativamente no contexto de uma unidade educacional; montar projetos variados...; resolver conflitos no contexto da administração educacional;”</i></p> <p><i>(Metodologia) “Aula expositiva dialogada, apresentação de temas por alunos, painel de discussões, divisão em grupos, utilização de materiais audiovisuais”</i></p> <p><i>(Avaliação) “Presença e participação ativa em sala...; leitura de textos; pesquisa de temas relativos à gestão; provas;”</i></p>
13	<p><i>Selma – “F, é aquilo que já viemos comentando, aí o sistema teria que proporcionar condições, teria que ter uma pessoa só para ficar com a área de estágios, aí sim, você consegue realizar um estágio de qualidade, mas se não tiver, de que jeito?”</i></p> <p><i>P – “Mas eu acho que dá sim, F, se nós estamos aqui com uma manhã cada sala, (do curso de Pedagogia estagiando no Colégio Unasp) para a turma da noite, gente, eu acho que a saída que nós temos é o HTPC.</i></p> <p><i>Selma – “Nós tratamos de vários aspectos metodológicos, veja, são dez metodologias, mas por que elas vão para suas escolas e não abrem espaço nas coordenações? Porque é uma questão de paradigma. Romper paradigma é eu ir lá na sala dela (aluna do noturno) e dizer assim: “Você percebeu o que você fez nesse momento? Olha aquilo que a gente falou.”</i></p> <p><i>F – “Então, porque até nas HTPCs não se trata de sala de aula. Ai de você se você começar a colocar problemas na sua sala, começam a te olhar assim.... Vem das delegacias de ensino para as discussões gerais e ninguém se coloca, não há incentivo para as escolas!”</i></p> <p><i>P – “Não está perdido, o HTPC, estamos discutindo como trabalhar os conteúdos.”</i></p> <p><i>F – “Minha irmã é professora de delegacia de ensino e falou que isso não acontece, essas coisas (o conteúdo a ser trabalhado nos HTPCs) vem do governo mesmo, e a gente trabalha.”</i></p> <p><i>R – “Reunião pedagógica e HTPC não é pra elas (professoras). É pedir pra dar briga, se falar em HTPC aqui na sala (do 4º ano B, porque há muitas coordenadoras de Município). Eu não achei assim muita discrepância em relação à reunião pedagógica que a gente tem.”</i></p> <p><i>P – “Então veja só essas alterações: o novo horário para as reuniões do colegiado... nós estamos propondo quarta-feira, das 16 às 18h. Por que? Porque o grupo de professores da educação básica que trabalha aqui é significativo, então eles ficam muito alheios ao que acontece.”</i></p> <p><i>(cada data levantada trazia polêmica pois um grupo não podia)</i></p> <p><i>P – “Eu só to dizendo , pro próprio grupo se conscientizar, porque depois fica aquela: “Por que esses estão faltando”? como se dissessem assim: “Os outros não vem, não acontece nada!”</i></p> <p><i>F – “Sim, professora, é muita gente, mas se for marcado, nós teremos que aceitar.”</i></p>

Selma – “Uma das questões que a gente tem ainda pra resolver é: atividades consideradas pelos alunos como inválidas, e que a gente de repente está validando como estágio. O que podemos fazer quanto a isso?”

F – “Mas quem determina isso não é o professor?”

Selma – “É por isso que a gente tem que conversar. (Houve várias afirmações, mas não se chegou a consenso algum).

Pra criar esse vínculo entre pesquisa e estágio, eu tentei já fazer uma prévia, dentro daquilo que a Célia e eu tínhamos montado. Eu escrevi no primeiro ano, por exemplo, observação, traço, inquietações da realidade, já é a primeira questão do TCC... não temos conseguido por isso em prática ainda... então agora, tendo esses estágios (no Colégio Unasp), eu acho que a gente consegue criar um vínculo muito melhor com a pesquisa porque eles (alunos da manhã) vão estar lá (Colégio Unasp) semanalmente.”

E – “Eu vou colocar um ponto que eu coloquei pra você. Ele (o aluno) vai fazer, por exemplo toda a sua observação, mas eu não vi ainda uma forma de ele evadir essa observação com os professores aqui, fora da aula. Ele (aluno) vem pra falar sobre esse estágio comigo, só que eu tenho meu conteúdo pra trabalhar, como o G falou ali, quanta coisa de estágio, né? E não haveria a possibilidade de abrir outro espaço, onde haveria só o professor daquele semestre pra que eles (alunos) pudessem colocar esses pontos que estão observando?”

Selma – “É meio utópico, viu David, mas eu acho que talvez isso nós consigamos um pouco mais pra frente.”

P – “Não seria utópico se fosse no próprio dia de estágio. Ele (aluno) ficar lá, por exemplo até às 11:15h, às 11:15h ele subiria para a classe e já faria parte da manhã dele...”

F – “Olha Selma, eu acho que a gente vai continuar com a famosa dicotomia teoria e prática. Então, se eu não consigo no meu dia-a-dia, colocar o estágio como prática, então pra que isso? ... Então a minha História e a minha Geografia do segundo semestre só tem valor se eu puder conectar com o que ele observou nas regências. Se não, nós estamos só oficializando essa dicotomia. Sabe? Esse é o dia da prática e esse o da teoria.”

Selma – “Mas nós estamos falando de um primeiro ano que não tem disciplina de estágio (na nova grade)”

F – “Não, mas tem teorias! Qual é a dificuldade do aluno em perceber que Educação e Sociologia I estão vinculadas com a sala de aula... Eu pedi agora uma atividade prática, gente, foi a maior dificuldade!”

Selma – “Agora, F, isso não vai acontecer se esses professores estiverem aqui” (nas reuniões de estágio).

F – “Principalmente de 1º e 2º semestre, que são os professores que mais tem dificuldade. Nós temos que conversar juntos, porque aparentemente são disciplinas puramente teóricas.”

Selma – “... Questão de diferentes concepções de teoria e prática... isso é uma questão que a gente só fazendo as reuniões e o pessoal vindo, é que a gente vai resolver o problema. Uma outra questão, gente, é a necessidade de fazer um trabalho interdisciplinar. Também tem a ver com as vindas à reunião... se não tivermos gente na reunião, não tem trabalho interdisciplinar.”

N – “Selma, eu acho que, por exemplo, não basta ta reunindo, o importante é, qual o sentido da reunião. Qual o sentido administrativo, informativo...”

C – “Eu preciso de uma ajuda sua nesse sentido, exatamente, as matérias de fundamentos, em termos práticos, eu não sei mesmo.”

Selma – “... Qual o papel do professor de fundamentos? Toda vez que ele for dar a aula dele ..., vai gastar uns minutos perguntando: “Gente, e aí, como foi o estágio?” conforme eles vão falando, relatando oralmente o que fizeram no estágio, você vai estabelecendo os nexos com a sua disciplina! Como a filosofia pode contribuir com o dia-a-dia, com o cotidiano da sala de aula? Se não, elas (alunas) não vão fazer esse tipo denexo! Ainda mais inexperientes, lá no primeiro ano...”

C – “E em termos de avaliação?”

Selma – “Se você não tem matérias envolvidas no estágio, você não vai participar da avaliação, tá? Aí só os professores envolvidos no estágio.”

C – “Aí é só uma questão de conscientização...”

	<p>Selma – “É a questão de estar realmente tornando essa matéria que parece teórica, prática,... pra que o aluno veja a aplicabilidade da filosofia...”</p>
14	<p>Selma – “Bem, professora, eu gostaria de saber o que a sra. pensa: Primeiro em relação à teoria e prática, e depois, como que a sra. via o setor de estágios enquanto a sra. estava coordenando, que diferenças que a sra. aponta em relação ao setor antes, como a sra. vê hoje o setor.”</p> <p>Ednice – “Bem, em relação à teoria e prática nós já sabemos de que é algo que não se pode dissociar. Quando nós trabalhávamos com estágio, nós tentávamos fazer essa relação, mas de uma forma muito disciplinar. Não havia nenhuma preocupação em trabalhar através de um projeto envolvendo vários professores, várias disciplinas. Esse setor realmente cresceu muito aqui no nosso curso, e nós já sentimos os resultados positivos em relação a isso. Também não tínhamos a preocupação em trabalhar com nossos alunos desde o início do curso, no sentido de eles irem já se familiarizando com observação de aulas, no sentido de verem a praticabilidade das teorias. Então, isso está sendo trabalhado de tal forma que eles vão já adquirindo essa consciência. Os alunos têm visto isto de uma forma muito positiva.</p> <p>Em relação ao corpo docente, eu acho que uma mudança muito grande, foi um planejamento coletivo e compartilhado com o grupo de professores. Mesmo aqueles que não tem uma disciplina diretamente relacionada com atividades de estágio, mas eles relacionam e se envolvem no estágio porque a disciplina estabelece um embasamento teórico que favorece a observação e a análise das atividades observadas. O aluno... automaticamente ele vê exemplos do que ele vivenciou, do que ele observou na hora que ele estava regendo uma determinada aula.</p> <p>Quando eles vêem a relação do que está sendo falado com o que eles presenciam, então, estão vendo sobre o desenvolvimento da criança, e eles observam estas fases da criança nas suas observações lá em sala de aula, isso é muito rico.”</p>