



ALGUNS APONTAMENTOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA E DE CIÊNCIAS SOCIAIS: PONTOS DE ENCONTRO

Andreia Maria Cavaminami Lugle¹
 Ângela Maria de Sousa Lima²
 Alexandre Jerônimo Correia Lima³
 Angélica Lyra de Araújo⁴
 Pâmela Cristina Guslen Rufino dos Santos⁵

INTRODUÇÃO

A intenção desse artigo é contribuir para uma reflexão conjunta acerca da relevância pedagógica e política do estágio curricular obrigatório na formação inicial nas licenciaturas, especialmente nas graduações em Pedagogia e em Ciências Sociais, da Universidade Estadual de Londrina, demarcando-o como um espaço privilegiado de pesquisa em ensino e de produção coletiva de conhecimentos sobre a docência. Por isso, nesse estudo, trazemos a tona algumas experiências das metodologias propostas e vivenciadas no estágio obrigatório dos dois cursos.

Isso posto, porque acreditamos que o estágio curricular obrigatório é um momento fundamental da formação docente, ou seja, um campo extremamente relevante para repensar ações, pressupostos pedagógicos e estratégias de ensino e de aprendizagem, em parceria com as escolas, os estudantes e os professores da Educação Básica.

Afinal, é nesse diálogo de parcerias entre a escola de Educação Básica e a universidade que estreitamos os elos na formação dos novos docentes, aproximando-os das diversas e complexas realidades dos estudantes da Educação Infantil e Fundamental,

¹ Professora do Departamento de Educação/UEL. Coordenadora de Estágio no Curso de Pedagogia. Doutoranda em Educação pela UNESP/Marília. **Contato:** andreialugle@uel.br.

² Professora do Departamento de Ciências Sociais/UEL. Coordenadora de Estágio no Curso de Ciências Sociais e do Projeto Prodocência. Doutora em Ciências Sociais pela UNICAMP/Campinas. **Contato:** angellamaria@uel.br

³ Graduado e Mestre em Ciências Sociais pela UEL. **Contato:** ajcl33@gmail.com

⁴ Doutoranda em Ciências Sociais pela UNESP/Araraquara. Colaboradora do Projeto LENPES e do Projeto Prodocência. **Contato:** lyradearaujo@hotmail.com

⁵ Graduada em Pedagogia pela UEL. **Contato:** rufino.pam@hotmail.com

no caso da Pedagogia, e da realidade das juventudes e dos sujeitos adultos do Ensino Médio e Médio Profissional, no caso das Ciências Sociais.

Através de atividades pedagógicas bem planejadas e bem orientadas pelos supervisores, inseridas nas necessidades e expectativas percebidas sistematicamente no cotidiano escolar, por meio da observação participante e da pesquisa ação, o estágio obrigatório pode permitir uma análise teórica que realmente sustente as práticas de ensino, atingindo o aprimoramento das metodologias e das técnicas pedagógicas, que poderão depois serem desenvolvidas tanto pelos estagiários, como pelos orientadores de campo nas escolas.

Ao propor esse debate sobre os pontos de encontro no que tange ao estágio dos cursos de Pedagogia e de Ciências Sociais, desta universidade, pretendemos sugerir algumas aproximações teóricas e práticas que poderão servir também de referenciais para repensar as relações entre a universidade e as escolas de Educação Básica, assim como as relações que nós mesmos tentamos estabelecer entre a pesquisa e o ensino, tentando valorizar, a todo momento, os diversos saberes produzidos no campo do estágio obrigatório das licenciaturas.

BREVES CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS DO ESTÁGIO NAS LICENCIATURAS⁶

Os cursos de licenciaturas do Ensino Superior pressupõem a prática do estágio curricular obrigatório. Este estágio tem por objetivo permitir ao estudante a vivência de sua aprendizagem escolar, inserindo-o na realidade profissional de sua formação específica, por meio de observações e intervenções no campo real de trabalho.

Tentando apenas iniciar alguns estudos que sintetizam o surgimento do estágio no Brasil, lembramos que em meados dos anos de 1940 e 1950, o estágio era praticado como forma de treinamento para a mão-de-obra industrial e comercial e não como ação pedagógica, como comenta Nathanael (2006, p.133) “trabalhadores recebiam no SENAI e no SENAC um verniz de estudos, por meio de uma série metódica ocupacional, formada

⁶ Parte idêntica do trabalho de conclusão de curso da aluna Pâmela Cristina Guslen Rufino dos Santos intitulado “A Contribuição do Estágio Curricular Obrigatório na formação inicial de Professores da Educação Infantil”, concluída em 2010, no curso de Pedagogia, Departamento de Educação, UEL/PR. Socializado em <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/PAMELA%20CRISTINA%20GUSLEN%20RUFINO%20DOS%20SANTOS.pdf>.

por operações, tarefas e tecnologia”, não eram os estudantes que seriam treinados para o trabalho, mas os trabalhadores já em atividade que tinham momentos de formação e treinamento.

Durante esse período, o estágio já estava sendo pensado do ponto de vista pedagógico, podendo ser os estágios curriculares “complemento de atividades comuns” (NATHANAEL, 2006, p. 133). Inicialmente foram as escolas profissionais, técnicas e os cursos superiores que se interessaram por essa prática de estágio, pensando que os fundamentos teóricos do trabalho poderiam ser testados na prática. Como eram poucos alunos por turma, os estágios aconteciam, de acordo com que indica Nathanael (2006, p. 133), “por meio de aulas sediadas em escritórios-modelos, oficinas diversas, escolas primárias de aplicação (no caso dos cursos normais) e fazendas experimentais”, ou seja, eram espaços de simulação da realidade de trabalho.

Após a segunda metade do século XX, quando as oportunidades de escolarização foram se democratizando e houve o aumento na demanda de matrículas nas escolas, as relações de trabalho passaram a se modificar com rapidez. Então, por volta dos anos de 1950, as práticas de estágio dentro dos muros escolares foram se tornando inúteis, sendo necessário haver um contato direto com o mercado de trabalho. (NATHANAEL, 2006).

Assim, por volta dos anos de 1960, teve início a “era dos estágios extra-escolares” (NATHANAEL, 2006, p. 134), o autor comenta ainda que, em 1962, o MEC baixou uma portaria Ministerial proclamando o treinamento profissional como uma exigência para os cursos de:

Direito, Medicina, Medicina Veterinária, Odontologia, Serviço Social, Educação Física, Engenharias, Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Geologia, Químicas, Enfermagem, Ciências Sociais, Filosofia, Jornalismo, Letras, Desenho, Física, Matemática, História Natural, **Matérias Pedagógicas** e Biblioteconomia (NATHANAEL, 2006, p.135) *Grifo Nosso*

No ano de 1970 o governo federal tornou obrigatória a prática de estágio para os estudantes dos cursos superiores citados acima. Então, o treinamento profissional considerado agora como estágio, tornou-se condição para a obtenção de diploma nos cursos superiores (NATHANAEL, 2006).

Sendo o estágio já obrigatório nos cursos superiores, por meio de legislação específica, iniciou-se a partir de 1975, com o Decreto de nº 75.778, o “disciplinar dos

estágios no âmbito do serviço Público Federal” (NATHANAEL, 2006, p. 137). O presente Decreto, em seu artigo 3º, coloca que o estágio “se destina à complementação educacional e de prática profissional e será planejado e desenvolvido em harmonia com os programas escolares” (BRASIL, 1975, p. 1), sendo que, neste caso, o estágio poderia ser uma atividade remunerada. Podemos perceber no artigo 3º, que o estágio seria revestido em forma de bolsa para os estudantes.

A institucionalização do estágio é marcada na história da educação brasileira em 1977 com a Lei nº6.494 de 7 de dezembro, que “dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências” (BRASIL, 1977, p. 1). As disposições principais dessa Lei são assim resumidas:

a. Autoriza pessoas jurídicas de direito privado, órgãos de administração pública e mesmo as instituições de ensino a aceitarem como estagiários alunos regularmente matriculados; b. Os cursos geradores de estágio são de nível superior, profissionalizante de segundo grau ou de educação especial, e neles o aluno deve estar regularmente matriculado; c. Os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem e serem planejados, executados, acompanhados e avaliados em consonância com currículos, programas e calendários escolares pela própria escola; d. Os estágios, além de profissionalizantes, podem assumir a forma de atividade de extensão, mediante a participação do estagiário num projeto de interesse social; e. A realização do estágio resulta de contrato celebrado entre o estudante e a parte concedente, com obrigatória interveniência da escola; f. O estágio não cria vínculo empregatício de qualquer natureza, e o estagiário poderá receber bolsa-auxílio, devendo o estudante, em qualquer hipótese, estar segurado contra acidentes pessoais; g. A jornada de estágio (carga horária) deverá ser compatibilizada com o horário escolar e será aquela que a escola determinar; h. A jornada nas férias poderá ser especial e deve ser acordada entre o estagiário e a parte concedente do estágio, sempre com a interveniência da escola (NATHANAEL, 2006, p. 137-138).

É importante notar que esta Lei já colocava na intenção do estágio complementar o ensino e a aprendizagem do estudante, ainda garantia a proteção do estagiário, propiciando o seguro contra acidentes pessoais. Vê-se ainda que, apesar de poder receber bolsa-auxílio (no caso de estágio remunerado), a Lei deixa claro que não seria criado nenhum vínculo empregatício entre o estudante e a parte concedente. Para realizar o estágio, o estudante deveria estar regularmente matriculado em cursos de nível superior, cursos de segundo grau profissionalizantes ou ainda em cursos de Educação Especial.

Em vigor durante um longo tempo, esta Lei foi anulada em 2008, quando foi sancionada a Lei nº 11.788, que “dispõe sobre o estágio de estudantes” (BRASIL, 2008, p. 1). Esta Lei, em seu artigo 1º, define o estágio como;

Ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008, p. 1).

Como na Lei anterior, nesta vigora a determinação de que o estágio não cria nenhum vínculo empregatício. O artigo 3º indica que “o estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e pelo supervisor da parte concedente” (BRASIL, 2008, p. 3), ou seja, o estágio deve realmente ser supervisionado por um professor responsável da área, não devendo ser realizado isoladamente pelo aluno estagiário.

Ainda na Lei 11.788, notamos a exigência de termo de compromisso entre o estagiário, a instituição concedente do estágio e a instituição de ensino e a exigência também de seguro contra acidentes pessoais para os estagiários.

Retomando o artigo 1º, da Lei 11.788, percebemos que ela retrata que o estágio como parte do itinerário de formação do educando, está relacionado ao projeto pedagógico do curso referente. Indica ainda que a prática do estágio “visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular” (BRASIL, 2008, p. 1). Desta forma, o estágio é entendido como ação pedagógica, devendo estar inserido no projeto educativo dos referidos cursos.

ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO NO CURSO DE PEDAGOGIA

O Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia em vigor na Universidade Estadual de Londrina tem como base de sua reformulação a RESOLUÇÃO CEPE/CA nº 109/2009 que foi implantado a partir do ano de 2010 (UEL, 2009). A especificidade da atuação do pedagogo é trabalhar com situações de ensino e aprendizagem nos espaços educativos escolares e não escolares. São realizadas

atividades na docência (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e gestão pedagógica. O objetivo deste estágio é “oportunizar ao estudante o início da experiência profissional nas suas diferentes áreas de atuação.” (DELIBERAÇÃO 030/2011, p.02).

O estagiário necessita compreender os princípios que norteiam a práxis. Práxis que perpassa a simples observação do que o professor faz ou deixa de fazer. Inicialmente são realizados encontros com os supervisores de estágio para estudarem pressupostos teóricos e metodológicos sobre a Educação Básica e o processo de ensino e aprendizagem.

A metodologia desenvolvida no estágio curricular obrigatório do curso se pauta na relação entre teoria e prática e acontece em cinco momentos: leituras e discussões de textos, caracterização da realidade do campo por meio de observação-participante, planejamento, desenvolvimento e avaliação do projeto de intervenção, elaboração da síntese reflexiva, apresentação dos resultados na Mostra de Estágio do trabalho desenvolvido e os resultados alcançados.

Na terceira série do curso, o estudante desenvolve o estágio supervisionado na Educação Infantil, na quarta série realiza o estágio supervisionado nos anos iniciais e estágio supervisionado em gestão da educação escolar. Na quinta série, o estágio em gestão da educação não escolar, além de outras atividades correlatas de planejamento e desenvolvimento de projetos/atividades ligadas diretamente ao ensino.

Este estágio curricular obrigatório visa oferecer ao estudante o começo da experiência na área para trabalhar com questões pedagógicas, propiciando articulação dos conhecimentos que se adquire no curso com a realidade; através do estágio o estudante obtém contato com o campo de atuação da Pedagogia, assimilando experiências e aprendendo a sistematizar as atividades de natureza pedagógica.

A Deliberação 030/2011, da Câmara de Graduação da Universidade Estadual de Londrina regulamenta o estágio curricular obrigatório, bem como o não-obrigatório do Curso de Pedagogia. Em seu capítulo I trata especificamente do estágio curricular obrigatório e no seu art. 1º define que o “Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Pedagogia constitui-se de atividades realizadas com objetivo de propiciar vivências em situações reais de trabalho, envolvendo supervisores, estudantes e campos de estágio” (UEL, 2011, p. 2). Nessa perspectiva, o estágio não é uma atividade isolada, desvinculada do currículo do curso, mas sim uma atividade planejada com objetivos específicos para a formação do educador, objetivos estes que estão definidos no mesmo capítulo da

deliberação em seu artigo 3º”O objetivo do Estágio Curricular no Curso de Pedagogia é oportunizar ao estudante o início da experiência profissional nas suas diferentes áreas de atuação” (UEL, 2011, p. 2).

Em todos os momentos do estágio, faz-se necessário que o estudante consiga perceber a importância e a presença de todas as áreas de conhecimento, com as quais teve contato até o momento no Curso de Pedagogia no espaço educacional, realizando uma relação entre a teoria apreendida e a prática vivenciada. É o que pressupõe o terceiro item do art 3º a “articulação entre as diferentes áreas de conhecimento num processo permanente de ação-reflexão-ação” (UEL, 2011, p. 3).

As atividades propostas pelo Curso de Pedagogia, no estágio curricular obrigatório, viabilizam esta articulação constante entre ação-reflexão-ação, uma vez que o estagiário realiza inicialmente, uma caracterização da realidade escolar por meio de observação participante. Entende-se essa observação como participante porque todos devem se envolver nesse contexto auxiliando nas atividades rotineiras da escola (turma) e dialogando com o professor regente para compreender determinadas situações ou rotinas.

Segundo Gomes (2009):

Ao observar a prática de um educador, invariavelmente diferente de um lugar para outro, por exemplo, o estagiário precisa ter condições de apreender a(s) teoria(s) que a sustenta(m) e poder realizar uma leitura pedagógica para além do senso comum, tendo como base teorias e fundamentos estudados e confrontados com as situações da prática profissional para a produção de alternativas e de novos conhecimentos. Estamos referindo-nos às práxis, à capacidade de articular dialeticamente o saber teórico e o saber prático. (GOMES, 2009, p.75).

Todas estas vivências são registradas em um diário de campo, instrumento que facilita a reflexão da prática, tanto individual quanto coletiva, sendo possível através dele, das anotações e comentários feitos, confrontar opiniões, informações e análises (FALKEMBACH, 1987).

Posteriormente a esse momento de observação participante, há a elaboração do projeto de intervenção, que se caracteriza em planos de aula, que são desenvolvidos juntamente com a supervisora de estágio, e com indicações da professora regente da turma. Logo após a realização da intervenção, os estagiários elaboram o trabalho final, compreendido como uma análise reflexiva da prática de estágio, sistematizando individualmente todo o processo. Com o término do estágio e da entrega do trabalho final,

os estagiários e seus respectivos supervisores participam do Seminário de Estágio, que tem por finalidade oportunizar a socialização e disseminação dos resultados obtidos com as atividades de estágio.

Diante dessas propostas para a realização do estágio curricular obrigatório, demarcamos a relevância do estágio na formação de futuros professores formados em Pedagogia. Os estagiários têm a oportunidade de uma vivência de estágio, de pesquisa, de reflexão e, sobretudo, de aprendizado, numa relação entre dialógica entre universidade e escola.

O ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO NO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS: NA PERSPECTIVA DE UMA SOCIOLOGIA DO CONHECIMENTO⁷

Para compreendermos o estágio no curso de Ciências Sociais, partimos da Sociologia do conhecimento. Nela observamos que é possível apreender a ideia de currículo como materialização textual de conflitos de interesses – que estão em processo de transmissão através de práticas pedagógicas⁸ (BERNSTEIN, 1996) e (SILVA, 2006). Os empreendimentos dos grupos de interesse nas disputas na área do currículo são lutas pela manutenção de saberes, pela consolidação de teorias, pela confirmação de métodos, que validam ou nulificam suas formas de viver e pensar.

Supõe-se que a gama de interesses envolvidos na confecção e execução de um currículo, em qualquer área, envolva um número enorme de grupos e agentes diferentemente posicionados na divisão social do trabalho e na divisão de classes (BERNSTEIN, 1996, p. 27) – o que produz a heterogeneidade característica de um

⁷Alguns trechos deste item foram adaptados de trabalho de conclusão de curso: CORREIA-LIMA, Alexandre J. **Modelo de análise de proposta curricular para o ensino de Sociologia: A Sociologia do Conhecimento como instrumento para análise da Proposta Curricular para o Ensino de Sociologia no 2º grau PR/1994.** 2009. 85. Trabalho de Conclusão de Curso de Ciências Sociais – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

⁸Para Bernstein exemplos clássicos de práticas pedagógicas são as relações entre pais e filhos, médicos e pacientes, professores e alunos etc. Na verdade, a comunicação entre os homens em sociedade se faz através de discursos pedagógicos. A ideia central é a de que no discurso pedagógico existe um esqueleto, o dispositivo pedagógico, que, por sua vez, é caracterizado pelo código que lhe estrutura, tal como o DNA. E assim, “um código é um princípio regulativo, tacitamente adquirido, que seleciona e integra significados, realizações e contextos” (BERNSTEIN, 1996, p. 29).

Através do processo cíclico de transmissão, aquisição e resposta de mensagens o código é socializado, por sua vez, o “código regula ‘o que’ e o ‘como’ dos significados: quais significados podem ser legitimamente postos juntos e como esses significados podem ser legitimamente realizados”. (BERNSTEIN, 1996, p. 54) Para totalizar a ideia, acrescenta-se ‘quando’ e ‘onde’ em relação ao seu poder de selecionar e integrar contextos. Resumindo, os códigos selecionam de forma integrada o que, como, quando e onde se realiza a ação e a comunicação.

currículo, ao mesmo tempo em que também expressa à intenção dos grupos dominantes. Contudo, no campo da educação, é sempre possível pensar no sentido de procurar saber o quanto o currículo é distributivo ou concentrador de conhecimentos científicos, ou daquilo que Pierre Bourdieu (2004) chamou de “capital simbólico” e “capital intelectual”.

Para os diversos teóricos que fazem a crítica da escola como instituição ideológica, que alimenta o regime de produção capitalista e às superestruturas que o legitimam - como salienta (MAFRA, 2003) em “A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção”, os currículos tanto acadêmicos quanto escolares, tradicionalmente são apontados como encaminhamentos didático-pedagógicos de concentração de poder.

São bastante conhecidos os principais estudos desse período, seja os que integram as análises da reprodução social nas sociedades capitalistas – Althusser (1971), Bowles e Gintis (1976), Baudelot e Establet (1975), Eduards (1979)- bem como os que enfatizam as relações reprodutivistas entre o sistema escolar e sociedade, a partir de uma abordagem cultural – Bourdieu (1974, 1975), Bernstein (1964) e Wills (1991) etc. [...] As teorias da reprodução cultural, ainda que conferissem às escolas uma margem de autonomia e independência, em relação à esfera material, preferencialmente analisam as escolas como parte dos aparelhos de reprodução cultural. De forma similar, as teorias da reprodução social, de filiação marxista e neo-marxista, ressaltam a participação do aparelho escolar na reprodução das relações sociais de produção, subjacentes ao processo de produção econômica e ao mundo do trabalho. (MAFRA, 2003, p. 17).

No campo da educação, especialmente do ensino superior, os currículos que compõem a geografia hegemônica são marcados por serem tradicionalmente concentradores, seletivos e conteudistas. O esquema senso comum – conhecimento científico – especialização é um esquema no qual a informação especializada é tratada como segredo e não como bem-público. Argumentamos que, neste ponto, o estágio curricular possibilita uma transformação.

Deste modo, como pensar o estágio curricular reorientando a produção de conhecimento? O sociólogo inglês Basil Bernstein afirma que “na estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle” (1996), ao entender melhor o processo pelo qual os discursos passam do campo intelectual de produção e se materializam nas práticas pedagógicas, sejam da escola, da família, ou do trabalho, compreende-se melhor como e em que está baseada a distribuição de poderes e direitos em sociedade.

É importante compreender os princípios sociais que regulam a recontextualização das teorias nos campos de prática. Isso exige o estudo tanto das agências recontextualizadoras quanto dos agentes. A fim de compreender através de quais formas as teorias se tornam dominantes compreender as modalidades de código que são dominantes. (BERNSTEIN, 1996, p.72).

O discurso pedagógico, nessa perspectiva, pode ser analisado através da ideia de como está distribuído o poder e como se dá o controle da relação. Sua proposta é analisar as gramáticas específicas de acordo com a classe social e com os campos da prática, através da ideia de código. “No processo de aquisição de códigos específicos, adquirem-se princípios de ordem, mas também, ao mesmo tempo, princípios tácitos de desordenamento dessa ordem.” (BERNSTEIN, 1996, p.14).

Tendo em vista a ideia de que o currículo é um estágio de recontextualização e de recodificação do discurso e, portanto, de produção de conhecimento - as perguntas que se fazem, são: o que representa em termos de poder e controle o estágio docente nos currículos das disciplinas? Em que medida o estágio transforma o código específico de um discurso pedagógico enunciador de conhecimentos? Quando o estágio pode ser produtor de conhecimentos?

Nereide Saviani, no prefácio da VI edição e seu livro “Saber Escolar, Currículo e Didática”, ao tratar da questão do currículo, diz que “a questão do conhecimento científico, sua seleção e organização para fins de ensino e aprendizagem em situações de educação escolar” (SAVIANI, 2010, p.8) deve ser central.

Entendemos que os “fins de ensino e aprendizagem” estão relacionados com a questão da distribuição social dos conhecimentos. Neste sentido, pode-se argumentar que o estágio curricular possui características que são capazes de alterar na forma as relações hierárquicas da “economia das trocas simbólicas” (BOURDIEU, 2007) - no que diz respeito às relações entre os agentes (alunos e professores) com o conhecimento. O que pode desestabilizar regras do jogo mais cristalizadas do “campo da educação” (BOURDIEU, 2003), no sentido de proporcionar uma maior apropriação coletiva do conhecimento científico.

Através das orientações curriculares mais comuns, o graduando de qualquer área acadêmica, aponta sua construção de conhecimento na direção de seu “professor superior” – proprietário de capital intelectual e de conhecimento especializado. Nos termos de Bernstein, o aluno envida seus esforços exclusivamente em direção ao

transmissor da mensagem e agente controlador das regras de enquadramento⁹, buscando apropriar-se do código elaborado da ciência em questão e das regras de seu discurso. Quando isto acontece, o aluno deve buscar um conhecimento ainda mais especializado e mais elaborado com agentes possuidores de maior capital simbólico, tornando-se ele próprio proprietário de segredos. Esta estrutura das relações acadêmicas e científicas faz com que - assim como na economia - o campo do conhecimento mantenha uma lógica de acumulação e concentração, fazendo com que os aprovados sejam selecionados para deter o conhecimento.

Quando o estágio ocupa papel central no currículo, supõe-se uma transformação nas orientações da própria lógica de produção e reprodução de conhecimento. Desta vez, o graduando de qualquer área acadêmica – mas, sobretudo, daquelas que são referências para as disciplinas escolares - aponta sua construção de conhecimento na direção da sociedade – já que deve apropriar-se dos conhecimentos científicos, mas de tal forma que seja capaz de mediá-los para outros. Nos termos de Bernstein, agora opostamente, o aluno envida seus esforços em direção ao adquirente da mensagem, buscando apropriar-se do código elaborado da ciência em questão, de tal forma que esteja apto a transformar, ou adequar as regras de seu discurso no sentido de torná-la (a ciência) socialmente pertinente e compreensível - com o grande detalhe de que isto se dá mais na prática (regência de aula na escola) do que na teoria (estudo aprofundado na academia) - ainda que este momento seja imprescindível.

Diante desta última situação, na prática, o “aluno-professor” não se torna proprietário de segredos, mas sim construtor de conhecimentos coletivos, alterando a forma de transmissão das mensagens, e, portanto, o próprio conhecimento. A centralidade do estágio no currículo pode modificar a própria síntese do conhecimento, desenvolvendo-o no sentido de deixar ser caracterizado pela apropriação de segredos dogmáticos (lógica da seleção, acumulação e concentração) para o ser pela distribuição

⁹ Enquadramento é um termo utilizado por Bernstein que “diz respeito à realização do discurso, uma vez que se relaciona com a forma pela qual os significados são encadeados e se tornam públicos. Nesse sentido, enquadramento se refere à natureza do controle sobre seleção e comunicação, à seqüência, ao ritmo esperado para a aquisição e a base social na qual a transmissão ocorre. (SANTOS, 1990, p.29). Quando o enquadramento é forte, o transmissor tem um controle explícito sobre a seleção, seqüência e ritmos da prática pedagógica. No caso de o enquadramento ser fraco, o aprendiz tem um controle mais aparente no processo de comunicação. Quando o enquadramento é forte, os alunos são rotulados em termos de atenção, interesse, cuidado e esforço, enquanto no caso de um fraco enquadramento, os aprendizes são vistos a partir de seu interesse em ser criativos, interativos e autônomos. (BERNSTEIN apud SANTOS, 1990, p. 30).

de conhecimentos públicos (lógica da distribuição e democratização dos recursos simbólicos).

Porém, quando o estágio existe no currículo, mas é “tratado, avaliado e ensinado” como um conteúdo a mais, ou seja, perdendo sua centralidade, acontece um fenômeno típico dos cursos superiores: o estágio ser considerado apêndice subalterno do curso principal, voltado às disciplinas que habilitam o bacharelado. Isto acontece inclusive em cursos de licenciatura que comumente possuem muitas horas a mais de disciplinas fechadas do que de atividades de estágio. Pensando que o estágio não é apenas a prática em campo, mas sim um exercício de reorientação da forma de conhecer a realidade, podemos supor que sua subordinação não é produto de mero acaso nem de determinação racional do conhecimento científico (supondo que isto exista), mas diz respeito a jogos de poder de grande importância para a manutenção ou para a transformação da realidade. A hierarquia estabelecida entre bacharelado e licenciatura, entre disciplina fechada e estágio, entre conhecimento erudito (segredo) e conhecimento público (diferente de senso comum), sob a perspectiva de uma Sociologia do currículo, apontam para um jogo de forças em processo no qual interesses ideológicos e conservadores dominam momentaneamente interesses utópicos.

OUTRAS CONSIDERAÇÕES RELEVANTES SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO DA LICENCIATURA, NO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Lembramos, de antemão, que o estágio curricular obrigatório da Licenciatura em Ciências Sociais tem por objetivos:

[...] oportunizar ao estudante experiências de educação no Ensino Médio, através: I: da aplicação de conhecimentos; II: do desenvolvimento de habilidades necessárias à prática educativa e profissional; III: da formação da ética profissional do professor (art. 03); o estágio curricular obrigatório do Curso de Ciências Sociais – habilitação Licenciatura tem como objetivos específicos contribuir para: I: identificação da realidade educacional dos campos de estágio; II: planejamento, execução e avaliação do processo ensino-aprendizagem nas Ciências Sociais; III – apropriação e criação de metodologias de ensino de Sociologia adequadas ao Ensino Médio; IV: reflexão e pesquisa acerca do ensino de Sociologia nas escolas (art. 04). (Regimento de Estágio Curricular obrigatório, 2006, p. 01).

Levando em consideração tais objetivos, é no terceiro ano do curso (sexto período), com uma carga horária de estágio bastante expressiva, que o licenciando em Ciências Sociais inicia as observações participantes nas escolas públicas do Ensino Médio da região (e, em menor proporção, em escolas da rede privada). Concomitantemente, nas aulas de Metodologia de Ensino de Sociologia I e nos encontros semanais coletivos de orientação de Estágio Supervisionado, o aluno já começa a elaborar planos de aulas, planos de unidade, instrumentos de avaliação, micro aulas, textos didáticos, análise de livros didáticos de Sociologia, análise de documentos referenciais da área, instrumentos de diagnósticos de pesquisa de campo na escola, e demais estratégias de ensino e de pesquisa educacionais, sob a orientação do professor supervisor na universidade.

No sétimo período do curso, agora no início do quarto ano, além das observações participantes nas escolas e das regências, que devem ser ministradas individualmente, e das leituras/discussões específicas que compõem a disciplina de Metodologia de Ensino de Sociologia II, ministrada concomitantemente, priorizamos a elaboração de um projeto de pesquisa, de textos didáticos e de instrumentos de avaliação. Ainda nesse período, é solicitada ao estagiário a realização de outras atividades correlatas, tais como: elaboração de diferentes recursos de ensino, análise de diversos livros didáticos de Sociologia e de novos documentos de ensino de Sociologia - Diretrizes Curriculares Nacionais; Parâmetros Curriculares Nacionais; Diretrizes Curriculares Estaduais; Diretrizes específicas para EJA, para a Educação Indígena, para a Educação Especial, etc; PNL – Plano nacional do Livro Didático, Editais específicos - entre outros referenciais e leis importantes para sua formação docente.

A organização do projeto de pesquisa pelo estagiário, no sétimo período do curso, permite-o desenvolver habilidades de construção de problemas, objetivos, hipóteses, procedimentos metodológicos, justificativas e cronogramas de trabalho, de modo a interligar os debates educacionais, os resultados de sua observação participante na escola e a escolha de investigação de algum fenômeno, que geralmente o seduziu epistemologicamente no campo de estágio, com temáticas de outras áreas específicas do curso, no que tange às reflexões de Ciência Política, Antropologia, Sociologia e Ciências Sociais. Por isso, consideramos esta proposta metodológica um momento interdisciplinar privilegiado na formação dos futuros docentes. A cada ano têm surgido novas e pertinentes temáticas entre os projetos de pesquisa dos estagiários, evidenciando olhares cada vez mais sensíveis e aprofundados sobre os espaços educacionais.

No oitavo período do curso, que corresponde ao segundo semestre do quarto ano, damos continuidade a todo esse processo de acompanhamento sistemático das atividades de estágio, de produção de aulas, de regências individuais nas escolas, de produção de textos didáticos e demais recursos de ensino, por meio da disciplina de Estágio III. No final da disciplina, os estagiários entregam seus artigos científicos da licenciatura, que devem ser apresentados nos Seminários de Estágio. Neste ano de 2012, realizamos a quinta edição dos Seminários de Estágio de Sociologia.

Nesse momento de partilha, socialização, aprimoramento das reflexões/práticas de ensino e de disseminação dos resultados de estágio, contamos com a presença dos professores orientadores de campo que os receberam nas escolas. Os docentes convidados, assim como os pós-graduandos da linha de pesquisa em “Ensino de Sociologia”, do Mestrado de Ciências Sociais da UEL, atuam nos Seminários de Estágio, como debatedores de GTs (Grupos de Trabalho), discutindo e sugerindo reflexões com base na leitura prévia e na apresentação oral dos artigos pelos alunos formandos na Licenciatura. Posteriormente, os artigos são disponibilizados na página online do LENPES (Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia) e na Revista Eletrônica “Sociologia em Debate” do LENPES/PIBID de Ciências Sociais, para que possam ser lidos pelas demais professoras e alunos da escola concedente.

Esse processo de elaboração do artigo, no final da licenciatura, tomando as relações educacionais e de ensino de Sociologia como focos centrais, tem enriquecido significativamente a formação dos futuros professores/pesquisadores em Sociologia/Ciências Sociais, assim como influenciado, ano a ano, nas escolhas de temas de monografias do Bacharelado e de artigos/monografias da Especialização em Ensino de Sociologia e agora, na escolha crescente de problemas de pesquisa que estão sendo apresentados por eles para o Mestrado em Ciências Sociais.

Há outros procedimentos e propostas de trabalho igualmente relevantes sendo implantados por cada docente/supervisor de estágio da área de Ensino de Sociologia e Estágio Supervisionado, no Curso de Ciências Sociais da UEL, e que não serão especificados nesse referido artigo. Nos parágrafos anteriores, por uma questão de recorte metodológico, apenas partilhamos algumas ações/propostas comuns que vem sendo perseguidas por este grupo de seis docentes atualmente contratados para a área.

Temos ainda muitos desafios a repensar no que diz respeito às novas demandas colocadas para o estágio curricular obrigatório em Ciências Sociais. Estes desafios têm nos movido em debates constantes pela realimentação do atual regimento de estágio

obrigatório. Há vários, mas destacaremos apenas três desses desafios neste referido artigo.

O primeiro desafio é pensar estratégias que considerem e valorizem as experiências e práticas de ensino dos estudantes da licenciatura, especificamente no sétimo e no oitavo períodos do curso, que já são docentes de Sociologia, concursados ou contratados sob regime temporário de trabalho, nas escolas da rede privada e pública de ensino da região, sem que eles se ausentem da participação das principais atividades de estágio, entre elas as observações participantes, as regências e demais intervenções docentes, as pesquisas nas escolas e a elaboração do projeto e do artigo da licenciatura.

É neste âmbito que inserimos a discussão da concepção de estágio como princípio educativo, já bem elaborado por Helena Freitas. Para Freitas, “a discussão sobre a questão do trabalho como categoria de análise da prática docente vai se dar em maior profundidade, no interior da didática e da prática de ensino, a partir de 1989, no V ENDIPE, em BH”. (1996, p.24) neste contexto, segundo a autora, é necessário “aprofundar a reflexão sobre as relações que se estabelecem entre o processo de trabalho na escola e o trabalho na sociedade capitalista” (1996, p. 24).

Esta concepção cria um “divisor de águas” na maneira de ver o estágio e o conjunto de ações educativas que dele se enraízam. “Sua principal contribuição foi relacionar a questão da teoria pedagógica com a questão da organização do trabalho pedagógico na escola como um todo” (FREITAS, 1991, p.44). Neste contexto, podemos inserir o debate de Giroux (1997), quando afirma que precisamos tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Ou seja, a prática docente é aqui entendida como um processo de trabalho e como um processo de formação política e pedagógica constante e permanente.

A ação processual e dialógica do ensinar e do aprender, tão viva e dinâmica no momento do estágio, deve aproximar a formação inicial da formação continuada/permanente, sempre valorizando os saberes produzidos na escola, pelos estudantes da Educação Básica, pelos docentes e demais profissionais da educação que nela atuam. Esta nova postura deve levar à redefinição de modo de lidar com estes saberes da docência na universidade. Se há uma relação de abertura, de “inacabamento”, na concepção freiriana, estas “comunidades de aprendizagem” realmente se constroem. Do contrário, nada há para se trocar, se o estagiário e seu supervisor pensarem que no campo da escola só ensinarão e nada aprenderão, só reproduzirão e nada inserirão de diferente.

Se a concepção de estágio pressupõe que o professor acadêmico e os estagiários são os únicos dotados de “capital humano e simbólico”, se usarmos algumas categorias de Bourdieu, há de se acirrar o abismo entre produtores de saberes e os transmissores de saberes. Nesta lógica, entendemos o estágio como um “[...] momento em que, em contato com a realidade da escola, alunos e professores criam possibilidades de vivenciar o trabalho pedagógico, o trabalho concreto, produtivo e reprodutivo da existência humana material e cultural. (FREITAS, 2003, p.35).

No bojo destas mesmas questões, um segundo desafio que nos persegue nos debates da Área de Metodologia de Ensino de Sociologia e do FOPE (Fórum das Licenciaturas da UEL), assim como nas discussões engendradas com a Prograd (Pró reitoria de Graduação da UEL), há alguns anos consecutivos nesta universidade, é a luta permanente pela maior valorização do trabalho do professor supervisor de estágio curricular obrigatório nas licenciaturas.

Neste momento atual, a maior integração dos cursos de licenciatura, com o fortalecimento do FOPE e dos trabalhos interdisciplinares e coletivos propostos pelos dois projetos institucionais do Prodocência, tem apontado alternativas nesta caminhada. Com o apoio do FOPE, do Prodocência e da Prograd, conseguimos organizar encontros para a discussão do estágio obrigatório com os diretores das escolas municipais e estaduais na UEL e no NRE/Londrina (Núcleo Regional de Educação de Londrina), realizar uma aula inaugural com todas as licenciaturas da universidade e já duas Jornadas anuais do FOPE para debater especificamente o estágio. Nestes três espaços de discussão, entre outras problemáticas/temáticas igualmente relevantes, pudemos debater as condições de trabalho dos supervisores de estágio obrigatório na UEL. A compreensão dos diretores das escolas e orientadores de campo, que recebem nossos alunos no campo de estágio, sobre estas condições e especificidades do trabalho de supervisão, tem fortalecido nossas lutas pela aquisição do seguro, pelo direito do transporte e/ou do incentivo financeiro para a permanência mais constante nas escolas e pela contratação de novos professores para as áreas de ensino/estágio em cada curso.

Um terceiro desafio aqui destacado diz respeito ao trabalho que ainda estamos iniciando, de inserção dos estagiários em espaços/contextos de inclusão ou em práticas de ensino com alunos com Necessidades Especiais Educacionais. Ainda não temos um trabalho sistematizado que agregue o estágio em escolas ou salas especiais e nem muitas pesquisas coordenadas diretamente pela área de Ensino de Sociologia, preocupadas, de modo específico, com os debates dessas questões, para nós tão

relevantes na formação do futuro professor de Ciências Sociais/Sociologia. Sem entrar no rol de trabalhos orientados por outras áreas do curso, podemos dizer que além de algumas outras monografias e artigos orientados pela professora Ileizi Luciana Fiorelli Silva, no momento há a pesquisa da formanda na licenciatura, integrante do LENPES e bolsista¹⁰ do Projeto Prodocência Aline Cristian Guimarães Azevedo, que debate a relação do ensino de Sociologia com as representações e não representações dos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais nas escolas públicas da região e se mostra preocupada em investigar a inserção dos debates sobre Educação Especial nos currículos dos cursos de Ciências Sociais no Brasil.

A identificação das contradições presentes na realidade, colocadas pela prática social do sujeito no processo pedagógico e a conseqüente problematização dos temas advindos desta mesma prática, podem demarcar os caminhos para a atualização constante das atividades de estágio com os alunos do Ensino Superior.

Cientes da importância de debatermos com os estagiários, de modo permanente, estas questões e contradições colocadas pela prática social, temos criado no PIBID de Ciências Sociais e no Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia (LENPES), espaços específicos para aprofundarmos a leitura e as discussões das questões educacionais e de ensino de Sociologia, relacionando-as com os mais variados processos de desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais. Um desses espaços se concretiza nos “Ciclos de Debates sobre Desigualdades Sociais”, sempre com duas mesas redondas, que ocorrem nos sábados, na última semana de maio de cada ano, envolvendo professores da Educação Básica das mais diversas áreas do conhecimento. Neste ano de 2012, os Ciclos de Debates foram integrados ao Curso anual de Formação Continuada de professores do Projeto Prodocência. Mais de cem e dez docentes da Educação Básica e do Ensino Superior, além de muitos licenciandos, puderam debater, nesta ocasião, temáticas relativas aos processos de inclusão e de exclusão educacionais, focados no diálogo sobre evasão escolar, precarização do trabalho docente e nas questões indígenas.

Sabemos que há muito ainda a percorrer no repensar deste segundo desafio posto ao estágio, mas há de se registrar a relevância dos trabalhos desenvolvidos por meio da participação ativa do Curso de Ciências Sociais nos dois editais do Projeto Prodocência

¹⁰ Há de se registrar que a bolsa da aluna Aline C.G. Azevedo advém do fato de termos cadastrado o Projeto Prodocência como Projeto de Pesquisa em Ensino na Prograd da UEL. Então, é uma bolsa proporcionada pela pró-reitoria de graduação e não pelo edital da Capes, que não prevê bolsas para docentes e discentes neste programa específico.

da Capes, na qualificação dos debates relativos a estas questões. Os dois projetos aprovados até o momento (Editais de 2007 e de 2010¹¹) foram e estão sendo coordenados pelas docentes da área de Ciências Sociais.

Um quarto e último desafio, pinçado em um rol bastante ampliado de desafios enfrentados pelo estágio em Ciências Sociais, e no qual mais temos avançado nos últimos anos, está na busca permanente pela formação do professor pesquisador em Sociologia/Ciências Sociais, como nos exige o nosso atual Projeto Político Pedagógico do Curso.

O panorama político nacional tem favorecido a crescente inserção da Licenciatura em Ciências Sociais em programas de incentivo, valorização e apoio à docência. Dentre tantos, destacamos a inclusão de vários licenciandos de Ciências Sociais nos Cursos de Formação Continuada do Programa Prodocência e a inserção de quarenta e oito graduandos; seis professores supervisores de campo (docentes de Sociologia das escolas públicas da rede estadual) e dois coordenadores de curso no Programa PIDIB de Ciências Sociais, nos editais de 2009 e de 2011, todos na condição de bolsistas. Com estes dois projetos, sobretudo o PIBID, criaram-se novos contextos para se pensar e concretizar a formação do professor pesquisador nesta universidade.

Uma iniciativa possibilitada pelo PIBID e que tem ressignificado estas práticas de formação docente no curso de Ciências Sociais, é a organização dos Encontros quinzenais de discussão na UEL, com aulas específicas de Sociologia Brasileira, ministradas pela professora Maria José de Rezende, pesquisadora na área em questão, exclusivamente para os alunos e professores bolsistas do programa. Iniciado em setembro de 2012 e com previsão de dois anos de permanência, os encontros almejam formar professores pesquisadores na área de Sociologia/Ciências Sociais, que conheçam, com maior profundidade, o pensamento social brasileiro e que tenham mais condições de ensinar, também com mais qualidade, a problematização desses fenômenos sociais, políticos e culturais nos seus campos de atuação como docentes, seja no Ensino Médio ou no Ensino Superior.

Mas ainda temos alguns passos a avançar na caminhada pela valorização da licenciatura e das pesquisas na área de ensino, pelos próprios docentes que atuam em algumas disciplinas específicas do curso. Mas, como bem mostra Freitas, “a simples

¹¹ O projeto aprovado no edital de 2007 focou-se no debate sobre o estágio interdisciplinar e foi coordenado pela professora Ileizi Luciana Fiorelli Silva e o projeto institucional aprovado no edital de 2010, com o tema “A inclusão em debate”, está sendo coordenado pela Professora Angela Maria de Sousa Lima, em parceria com a coordenadora adjunto, do Curso de Letras Vernáculas: Fabiane Cristina Altino.

afirmação de que a prática de ensino e os estágios são momentos privilegiados de articulação das disciplinas teóricas com a realidade escolar não é suficiente [...], pois o processo de formação dos alunos exige o enfrentamento da dicotomia prática”. (FREITAS, 2003, p.36).

Já o atual panorama político estadual não tem mostrado muitas alternativas para os campos de atuação destes professores pesquisadores em formação. Neste momento específico luta-se pela equidade na Matriz Curricular no Ensino Médio na rede pública no estado do Paraná. Formado há alguns meses, o Coletivo de Professores de Sociologia e de Filosofia da Região Norte do Paraná, com o apoio dos orientadores de estágio de Ciências Sociais e de Filosofia, dos professores de Sociologia e Filosofia das escolas estaduais de mais de vinte e cinco municípios do Norte do Paraná e também dos professores de Metodologia de Ensino e Estágio Supervisionado do Departamento de Ciências Sociais e de Filosofia da Universidade Estadual do Paraná, através de reuniões, mesas de debates, encontros de formação e elaboração de documentos, vem acompanhando a dinâmica política estadual, muito preocupados com a garantia da qualidade da educação pública do Paraná, neste momento, de modo específico, no que diz respeito a mudança de matriz curricular.

O trabalho do Coletivo, entre outras frentes, tem ido organizado para evidenciar que as disciplinas de Filosofia e de Sociologia contribuem, significativamente, para o enriquecimento de um olhar mais diferenciado sobre a realidade social e ajudam a concretizar uma proposta de educação que possibilita a emancipação e o desenvolvimento da criticidade dos estudantes.

Além da luta pela equidade entre as disciplinas nos currículos do Ensino Médio, das escolas públicas estaduais do Paraná, a área de Metodologia de Ensino e de Estágio Supervisionado da UEL, tem apoiado as lutas permanentes dos professores das escolas de Educação Básica, tentando dentro de seus limites, contribuir para a melhoria da qualidade do ensino público e para a consolidação da democracia, que também passam, com certeza, como bem pontuam os debates do Coletivo de Professores de Sociologia e de Filosofia da Região Norte do Paraná, pelo aumento do investimento público na educação, pela melhoria da infraestrutura das escolas, pelo desenvolvimento de políticas de formação continuada e permanente dos professores e pela valorização dos profissionais da educação.

Desse modo, é possível afirmar, que a caminhada pela superação das dificuldades que enfrentamos no estágio curricular obrigatório, passa por uma luta conjunta, de parcerias, que deve envolver todos os sujeitos do estágio, por isso o apoio da área de Metodologia de Ensino às demandas do Coletivo de Professores de Sociologia e de Filosofia da Região Norte do Paraná, que também são nossas.

De modo contrário, enquanto o estágio for encarado como apenas um apêndice nos cursos de licenciatura, pouco avançaremos na resolução desses desafios. Mas, se ele for percebido como eixo articulador nas licenciaturas, como é nossa pretensão e convicção no FOPE/UEL, teremos muito a avançar na luta coletiva pela valorização das licenciaturas e do trabalho docente.

ALGUMAS INTERFACES NAS CONCEPÇÕES DE ESTÁGIO DA PEDAGOGIA E DAS CIÊNCIAS SOCIAIS

Podemos perceber que, em diferentes momentos da história sobre o estágio, lê-se nas entrelinhas, a defesa de distintas concepções políticas e pedagógicas sobre currículo, formação docente, homem e sociedade.

Salientamos nesta sessão do artigo algumas concepções que vem sendo discutidas pelos autores nos estudos sobre estágio supervisionado nos cursos de Ciências Sociais e Pedagogia, da Universidade Estadual de Londrina, buscando interfaces entre as duas licenciaturas no que diz respeito aos pressupostos teóricos metodológicos que embasam suas práticas de estágio, concretizados nas parcerias que ambos estabelecem com as escolas públicas da região.

Para iniciar a análise sobre as concepções de estágio, torna-se necessário problematizar as distâncias, ainda existentes em alguns cursos de licenciaturas, entre a universidade e escolas de Educação Básica, e que, na maioria das vezes, provoca um estranhamento entre os pesquisadores e os professores. Nesse sentido, segundo Zeichner:

Apesar da chamada revolução mundial em torno do professor como pesquisador, na qual se fala muito sobre professores como produtores de conhecimentos (RICHARDSON, 1994), é ainda dominante, no meio dos professores, uma visão de pesquisa como uma atividade conduzida por pesquisadores de fora da sala de aula (NIXON, 1981). [...] Até os próprios

professores chegam a negar a legitimidade dos conhecimentos gerados através de suas investigações nas escolas. (ZEICHNER, 1998, p. 2¹²).

Nas palavras de Zeichner (1998), torna-se necessário eliminar a separação que atualmente existe entre o mundo dos professores-pesquisadores e o mundo dos pesquisadores acadêmicos. Acreditamos que o estágio colaborativo pode aproximar esses dois mundos descritos pelo autor, desde que a universidade considere que no espaço escolar se produzem saberes relevantes para a formação docente. Por não conceber a escola como espaço de produção privilegiado de saberes, atualmente “muitos professores sentem que a pesquisa educacional conduzida pelos acadêmicos é irrelevante para suas vidas nas escolas.” (ZEICHNER, 1998, p. 1).

Não é por menos que continuamos presenciando adágios nos dois campos, como os já mencionados por Lima e Pimenta (2004, p.38): “na minha prática a teoria é outra”; ou “quem sabe faz; quem não sabe ensina”, dentre outros narrados rotineiramente por alguns estagiários das duas licenciaturas. Afinal, enquanto não houver uma reorganização e uma ressignificação do estágio, por todos que atuam na licenciatura, entendendo-o como relevante para a formação docente e concebendo-o de forma colaborativa, continuaremos reforçando os distanciamentos entre teoria e prática, universidade e escola, licenciatura e bacharelado, pesquisa e ensino. Nas palavras de Freitas, percebemos a mesma preocupação:

[...] a prática de ensino e especialmente os estágios enfrentam uma situação contraditória: ao mesmo tempo em que são desvalorizados, porque representam uma atividade “menor” no conjunto das áreas e disciplinas ditas “teóricas”. Por outro lado são vistos como tábua de salvação na formação teórico-prática dos alunos futuros professores. (FREITAS, 1996, p.31).

As dicotomias citadas são acentuadas nas práticas de alguns docentes universitários, que mesmo trabalhando diretamente com a formação docente, do curso de licenciatura, não concedem o estágio como elemento relevante na constituição do ofício

¹² ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete M. (orgs.) **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, Mercado de Letras?ABL, 1998. (*impresso e repaginado manualmente a partir da página 01*).

de professor, visão esta que, muitas vezes, está correlacionada a uma maneira específica de conceber a própria escola como espaço apenas de transposição e transmissão de saberes, como se estes tivessem apenas a universidade como foco de produção. Retomando Freitas:

Diferentes concepções de prática de ensino e de estágio e a valorização-desvalorização que lhes é atribuída revelam, na verdade, diferentes formas de pensar a escola em suas relações com a sociedade e sua transformação, diferentes formas de conceber a organização curricular dos cursos de formação dos profissionais de educação, a elaboração, a produção de conhecimentos e os diferentes projetos históricos. (1996, p.31).

Zeichner (1998) também problematiza essa visão, que consideramos reducionista sobre a escola, quando afirma que “a maioria dos acadêmicos envolvidos como o movimento de professores-pesquisadores no mundo reduz o processo de investigação realizado pelos próprios professores a uma forma de desenvolvimento profissional [...]” (NOFFKE apud ZEICHNER, 1998, p.1). Exemplifica esta visão a ideia partilhada ainda por alguns professores acadêmicos, nos cursos de licenciatura, de que a escola representa apenas um laboratório de práticas, um espaço de treinamento de técnicas, de preenchimento de fichas, de cumprimento de carga horária proposta nas deliberações dos cursos, e não um espaço de produção e partilha de conhecimentos com profissionais de igual relevância na formação dos futuros docentes de cada curso.

Consideramos que não há aprendizagem sem reciprocidade, ou seja, não há aprendizagem dos discentes e docentes da universidade sem a prática escolar e nem a prática escolar sem o apoio das pesquisas realizadas academicamente. Esta concepção amplia a responsabilidade e o compromisso dos formadores de professores na universidade, pela valorização e reconhecimento dos saberes dos professores orientadores de campo, que, com seus conhecimentos teóricos e didáticos, redimensionam e ressignificam, ano após ano, a formação dos estagiários.

Também percebo a falta de esforço para realmente tentar mudar os problemas desvelados. Dificilmente os professores são convidados pelos pesquisadores a engajar-se intelectualmente na escolha das questões a serem investigadas, na elaboração do projeto de pesquisa, no processo de coleta de dados ou na sua análise e interpretação, e até mesmo a partilha os resultados da pesquisa. [...] (ZEICHNER, 1998, p. 3).

Sabemos que as precárias condições de trabalho dos docentes, na universidade e mais ainda nas escolas da rede pública, reforçam estes abismos. A acentuada busca pelo qualis, por exemplo, advinda da quantidade de publicações, nem sempre agregada à qualidade das mesmas, não justifica a correria desenfreada por produções científicas sem o comprometimento político com os sujeitos das escolas, vistos, por muitos, apenas como objetos de estudo. Jim Ladwig (apud ZEICHNER, 1998, p. 3), revela-nos que “as condições de trabalho de professores contribuem para reforçar a separação dos professores e seu trabalho da pesquisa educacional, permitindo ocorrerem as condições de exploração”.

Desse modo, concepções e práticas nesta direção colaboram por desarticular a categoria docente e criar “guetos” dentro das coletividades que deveriam ser criadas na luta conjunta pela superação desta precarização. Precisamos modificar a concepção de pesquisa e de ensino se não queremos acentuar a dicotomia entre universidade e Educação Básica.

Não significa deixar de conceber a escola como espaço de pesquisa, mas quebrar, nas práticas de estágio, hierarquias cristalizadas que concebem o estágio, como bem pontuam Lima e Pimenta (2004) apenas como “parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria”. Nesse contexto, “o curso nem fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional, nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica; carece de teoria e de prática”, tornando os currículos, muitas vezes, um “aglomerado de disciplinas isoladas” demarcando “espaços desiguais de poder na estrutura curricular” – como demonstram os problemas também detectados pelas mesmas autoras (2004, p.33-34).

Sendo assim, concordamos que é preciso promover a crescente “socialização dos resultados das pesquisas conduzidas por acadêmicos em escolas que envolvem ativamente os professores na interpretação da significação das pesquisas para suas práticas. Alguns pesquisadores universitários estão começando a sentir uma obrigação ética de se engajar nesse diálogo.” (ZEICHNER, 1998, p. 3).

Torna-se um discurso vazio, apoderar o estagiário com uma compreensão de professor pesquisador na escola básica, se concebemos este mesmo profissional como mero transmissor e reproduzidor de saberes oriundos apenas da universidade. Uma proposta realmente colaborativa de estágio deve conciliar e incluir, como nos leva a pensar Zeichner, “a equipe escolar, os professores como co-investigadores e

participantes da análise dos dados na formulação das conclusões [...]”. (ZEICHNER, 1998, p.3).

Isso pressupõe uma formação de pensadores autônomos, práticos reflexivos, conscientes de sua ação política pedagógica e uma universidade mais propositiva, ativa na luta conjunta pela melhoria nas condições de formação inicial e continuada dos futuros docentes, proporcionando “uma maior interação entre as vozes dos professores e as dos acadêmicos, de um papel mais decisivo dos professores na tomada de decisões, de um maior respeito com o conhecimento do professor [...]” (ZEICHNER, 1998, p.10).

Em nossas vivências de estágio, temos constatado, que se os professores universitários e supervisores de estágio não consideram o professor da Educação Básica como produtores de saberes científicos, o estagiário encontra dificuldades em assim concebê-lo, reproduzindo esse “preconceito” no registro das observações participantes e nas intervenções propostas nos diferentes processos de ensino e aprendizagem.

Isso evidencia como as perspectivas de estágio supervisionado se materializam nas ações de intervenção do aluno-professor em sala de aula, tornando primordial repensar a complexidade do trabalho de supervisão e de acompanhamento da formação docente.

O estágio, portanto, deveria “possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional.” (LIMA; PIMENTA, 2004, p 43). Concordamos com as autoras que o estágio é “eixo de todas as disciplinas do curso, pois todas são “teóricas” e “práticas”; todos precisam formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação; todas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para esse processo.” (LIMA; PIMENTA, 2004, p. 44).

Nesse caso, significa dizer que o tripé que compõe a universidade - ensino, pesquisa e extensão - precisa estar voltado principalmente à luta pela efetivação de políticas públicas de formação inicial e continuada de qualidade, que correspondam às necessidades reais detectadas nos diferentes sistemas públicos de educação. Ao mesmo tempo pensamos que isso se concretizará quando as licenciaturas forem mais valorizadas dentro da própria universidade. A valorização do estágio só pode caminhar em concomitância com a valorização da própria licenciatura. Por isso a relevância do fortalecimento do FOPE (Fórum Permanente das Licenciaturas da UEL) na reflexão e na luta constante pela consolidação destas políticas em prol da docência. Há de se ressaltar

que os pontos de encontro entre as duas licenciaturas em questão, têm sido fortalecidos também no FOPE e nos trabalhos conjuntos realizados por meio do Projeto Prodocência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, compreendemos que o estágio, deve ser “teórico-prático, práxis, atitude investigativa, como já enfatizaram Lima e Pimenta (2004, p.34), e/ou como mostrou Nascimento, “uma maneira peculiar de fazer pesquisa e ao mesmo tempo inserir na realidade de maneira a intervir”. (2003, p. VII).

Acreditamos ser necessário o rompimento com a concepção de estágio como “prática modelar: concepção de que a realidade do ensino e os alunos são imutáveis” ou como “hora da prática: reduzida ao como fazer, manejo de classe”, como já debateram Lima e Pimenta (2004, p. 36-37). Estas mudanças não podem ser apenas parciais, feitas apenas por “aconselhamentos”, nos momentos de orientação coletiva de estágio, deixando-as transparecer como se fossem apenas de responsabilidade do proceder individual do estagiário. Antes de tudo, deve ser uma mudança coletiva, de postura profissional de todos os sujeitos envolvidos no estágio, almejando mudanças de olhares e de paradigmas, de modo a atingir, de forma concreta, a reorganização dos cursos e os alicerces das propostas político pedagógicas de cada licenciatura.

Alguns professores acadêmicos poderiam dizer que estamos dando importância exagerada ao estágio no processo educativo ou enfatizando, com falsas utopias, a sua influência no contexto dessas mudanças. Mas, para nós, repensar o lugar a ser ocupado pelo estágio nas licenciaturas, na universidade e em todos os âmbitos da formação docente, está entre os principais pressupostos da mudança proposta mais sistêmica.

Nossas vivências conjuntas no FOPE e nossas experiências nos campos de estágio, têm nos demonstrado que pelo estágio colaborativo, conseguiremos estabelecer, e em alguns caso restabelecer, os elos significativos com as reais necessidades e expectativas das escolas e dos estudantes da Educação Básica. Por meio do estágio, podemos redefinir novas propostas de formação de professores, pensadas no campo concreto de atuação, alimentadas pelas demandas que são rotineiramente colocadas nas escolas aos supervisores/orientadores.

Por isso, torna-se fundamental que os docentes da área de metodologia de ensino e estágio supervisionado tenham melhores condições para acompanhar mais

sistematicamente este trabalho tão complexo e instigante. No caso das Ciências Sociais há uma área específica de Metodologia de Ensino de Sociologia e Estágio Supervisionado, legitimada inclusive na proposta de mudança de regimento do próprio departamento, e no caso da Pedagogia, docentes de várias áreas de conhecimento do curso atuam como supervisores de estágio. Mas, solicitar melhorias permanentes para estas áreas, não significa afirmar que os problemas a ser detectados por meio do acompanhamento sistemático do estágio, sejam de responsabilidade exclusiva apenas daqueles que os supervisionam. Pelo contrário, significa dizer que há de se lutar coletivamente por melhores condições de trabalho de todos os docentes, inclusive pela melhoria das condições de atuação das equipes responsáveis pelo estágio, compreendendo suas demandas, seus campos e as especificidades que este trabalho impõe.

Por conseguinte, a perspectiva aqui defendida vê o estágio carregado de sentido, de vida, de trabalho concreto. Por isso é ilusão pensar “que as situações de ensino são iguais e poderão ser resolvidas com técnicas” (LIMA; PIMENTA, 2004, p.40). Pensamos que o estágio é espaço de problematização constante e direta da realidade, mas “numa perspectiva de encaminhar propostas e soluções aos problemas estruturais sociais, políticos e econômicos dos sistemas de ensino e seus reflexos no espaço escolar e na ação de seus profissionais”. (LIMA; PIMENTA, 2004, p. 40). Dizemos isso porque cremos, como, Nascimento, que pelo estágio, podemos “aprender e produzir conhecimentos novos”. Só assim “este deixa de ser atividade meramente formal para se constituir um verdadeiro aprendizado” (2003, p. VII). Assim como para Pacchioni (2000), nossa concepção de prática educativa, nas Ciências Sociais e na Pedagogia, também se constitui em um “processo-projeto profissional”, que vê o estagiário como sujeito criativo, “autor de uma ação singular”. Aí a referência de educação como ‘processo-projeto de humanização do sujeito’. (2000, p.35).

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G.. **O estágio supervisionado como alternativa para a melhoria do ensino**. Anais do I Encontro Nacional sobre estágio curricular. RJ: UFF, 1987.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- BIANCHI, Anna Cecília de Moraes; ALVARENGA, Marina; BIANCHI, Roberto. **Manual de orientação: Estágio supervisionado**. 3º ed. SP: Pioneira Thomson Learning. 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **Os usos sociais da ciência**: por uma Sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. Org. Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CARVALHO, A. M. P. **Memórias da prática de ensino**. Rev. da Faculdade de Educação. 18(2) SP: USP, 1992, p.247 a 252.

CHARLOT, Bernard. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. IN: CHARLOT, Bernard (org). **Os jovens e saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 127 a 144.

_____. Relação com o Saber e com a Escola entre estudantes de Periferia. In: **Cadernos de Pesquisa**, n.º 97, p47-63, trad. Neide Luzia de Rezende, maio de 1996.

DINIZ, Doralice Conceição Pizzo. Humanização: Significado e Decorrência na Pedagogia de Paulo Freire. In: Berberl, Neusi Ap. Navas; Gomes, Daniel Fernando Matheus. **Exercitando A Reflexão Com Conversas De Professores**. Londrina: GRAFCEL, 2005. LÊNIN apud MINAYO, 1994, p.16.

DUARTE, Newton. **Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar**. Cad. CEDES v.19 n.44 Campinas Abr. 1998

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5º ed. SP: Cortez, 2001 (coleção questões de nossa época, V.23).

FREITAS, Helena Costa L. de. **Teoria pedagógica**: limites e possibilidades. Idéias. nº11. 1991. p.39 a 47.

_____. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas: Papirus, 1996. (Coleção Magistério. Formação e trabalho pedagógico).

FREITAS, I c. **A Dialética da eliminação do trabalho seletivo**. Educação e Sociedade.n. 39, 1991a, p. 265 a 285.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional In: FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. SP: Cortez, 1989.

GIROUX, Henry A. **Os Professores Como Intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção docência em formação. Série educação infantil).

GIOVANNI, Luciana Mª. Indignação e reflexão como marcas da profissão docente. In: GUARNIERI, Mª Regina (org). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. Campinas, SP: autores associados 2000. (Polêmicas do nosso tempo, nº 75).

MAFRA, Leila de Albuquerque, A Sociologia dos Estabelecimentos Escolares: Passado e Presente de Um Campo em Re-Construção in: **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação, DP&A, Rio de Janeiro, 2003.

MARX, Karl. O Capital. SP: Abril, 1983, vol.1

NASCIMENTO, Jarbas Vargas. Prefácio. In BIANCHI, Anna Cecília de Moraes; ALVARENGA, Marina; BIANCHI, Roberto. **Manual de orientação**: Estágio supervisionado. 3º ed. SP Pioneira Thomson Learning. 2003.

NATHANAEL, Paulo. O estágio em foco. In: NISKIER, Arnaldo; NATHANAEL, Paulo. **Educação, estágio e trabalho**. São Paulo: Integrare Editora, 2006, p. 125-145.

PACCHIONI, Margareth M^a. **Estágio e supervisão**: uma reflexão sobre a aprendizagem significativa. Americana\ Lorena, SP: Stiliano, 2000.

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

PROPOSTA POLÍTICO PEDAGÓGICA do Curso de Ciências Sociais da UEL - Habilitação: Licenciatura (Capítulo I, Das Diretrizes do Curso). Londrina, UEL. Resolução CEPE N^o 26/2005, p. 01.

PROPOSTA POLÍTICO PEDAGÓGICA do Curso de Pedagogia da UEL - Londrina, UEL. Resolução CEPE N^o 109/2009.

REGULAMENTO DO ESTÁGIO Curricular Obrigatório do Curso de Ciências Sociais – Habilitação: LICENCIATURA. Deliberação 032/2006. na Câmara de Graduação, em reunião do dia 12/12/2006.

REGULAMENTO DO ESTÁGIO Curricular Obrigatório do Curso de Pedagogia – Deliberação 030/2011. na Câmara de Graduação, em reunião do dia 08/11/2011.

SANTOS, Lucíola Licino de C. P. **História das disciplinas escolares**: perspectivas de análise. In: Teoria & Educação, 2, 1990.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. **Das fronteiras entre ciência e educação escolar**: as configurações do ensino de Ciências Sociais/Sociologia, no Estado do Paraná (1970-2002). 2006. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo.

TELMO CARIA - Departamento de Economia e Sociologia - da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro - **Prática e Aprendizagem da Investigação Sociológica no Estudo Etnográfico de uma Escola Básica**. Inserido em: http://home.utad.pt/~tcaria/actividades_interesses/pratica_e_aprendizagem_etno.pdf. Acesso junho 2008.

VASQUEZ, A S. **Filosofia da práxis**. 2^a. Edição. RJ: Paz e Terra, 1977.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete M. (orgs.) **Cartografia do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, Mercado de Letras?ABL, 1998. (*impresso e repaginado manualmente*)