

OS ESTÁGIOS NAS LICENCIATURAS DA UEL

REITORA
Nádina Aparecida Moreno

VICE-REITORA
Berenice Quinzani Jordão

COMISSÃO CIENTÍFICA

Adriana Cristina Borges
Adriana de Fátima Ferreira
Adriana Regina de Jesus Santos
Ana Márcia Fernandes Tucci de Carvalho
Andréia Maria Cavaminami Lugle
Ângela Pereira Teixeira Victória Palma
Angélica Lyra de Araújo
Arelis Felipe Ortigoza
Carlos Alberto Albertuni
Cecília Margarita Guerrero Ocampo
Claudia Fortuna
Claudinei José de Sousa
Eliane Cleide da Silva Czernisz
Fabiane Cristina Altino
Fabiele Cristiane Dias Broietti
Henrique Fernandes Alves Neto
Ileizi Luciana Fiorelli Silva
Lucy Maurício Schimiti
Luzia Mitiko Saito Tomita
Marilene Cesário
Meire Ellen Moreno
Michele Salles El Kadri
Neuza Teramon
Patrícia Fernandes Paula Shinobun
Regina Célia Alegro
Ronaldo Alexandre de Oliveira
Rosana Franzen Leite
Simone Alves de Assis Martorano
Virgínia Iara de Andrade Maistro

Angela Maria de Sousa Lima
Andreia Maria Cavaminami Luge
Ana Márcia Fernandes Tucci de Carvalho
Eliane Cleide da Silva Czernisz
(orgs.)

OS ESTÁGIOS NAS LICENCIATURAS DA UEL

Londrina
2013

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA
Maria de Lourdes Monteiro

CAPA
Marcos da Mata

Catálogo elaborado pela Bibliotecária Roseli Inacio Alves
CRB 9/1590

P964 PRODOCÊNCIA/UEL: ensino e pesquisa na formação de professores/ Ângela
Maria de Sousa Lima [et al.]...(organizadores). – Londrina : UEL, 2013.
262 p. : il.

ISBN 978-85-7846-235-2

Inclui bibliografia.

1. Sociologia – Estudo e ensino. 2. Educação – Formação de professores.
3. Prática de ensino. 4. Aprendizagem. 5. Abordagem interdisciplinar do
conhecimento na educação. I. Lima, Ângela Maria de Sousa.

CDU 316:37.02

Obra publicada com recurso público: não pode ser comercializado

Obs: o conteúdo do texto é de responsabilidade de seus autores

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
<i>Maria Helena Dantas de Menezes Guariente</i>	
FÓRUM PERMANENTE DOS CURSOS DE LICENCIATURA – FOPE: ESPAÇO DE CONSOLIDAÇÃO DAS LICENCIATURAS DA UEL.....	11
<i>Marilene Cesário; Carlos Alberto Albertuni</i>	
CONCEPÇÃO DE ESTÁGIO DAS LICENCIATURAS DA UEL.....	19
<i>Marilene Cesário; Andreia Maria Cavaminami Lugle; Ana Márcia Tucci de Carvalho; Eliane Cleide da Silva Czernisz; Marta Regina Gimenez Fávaro</i>	
ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NO CURSO DE PEDAGOGIA: ESTUDOS, REFLEXÃO E CONHECIMENTO	27
<i>Andreia Maria Cavaminami Lugle; Anilde Tombolato Tavares da Silva; Eliane Cleide da Silva Czernisz</i>	
AÇÕES DO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO DO CURSO DE LETRAS – ESPANHOL: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA EM QUESTÃO.....	43
<i>Marta A. Oliveira Balbino dos Reis; Valdirene F. Zorzo-Veloso</i>	
O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	53
<i>Gisele Franco de Lima Santos; Karina de Toledo Araújo</i>	
REVISITANDO A PRÁTICA DE ENSINO NO CURSO DE LÍNGUA E LITERATURA INGLESAS DA UEL POR MEIO DA PESQUISA: PERCURSOS, CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS	61
<i>Michele Salles El Kadri</i>	
O PROJETO DE EXTENSÃO “CIDADANIA E LINGUAGEM: NAS TRILHAS DO TEXTO” E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA	87
<i>Cláudia Lopes Nascimento Saito; Regina Maria Gregório; Vladimir Moreira</i>	
UM OLHAR SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	103
<i>Ana Márcia Fernandes Tucci de Carvalho</i>	

OS ESTÁGIOS NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UEL: UMA PREOCUPAÇÃO COM A FORMAÇÃO INICIAL	117
<i>Enio de Lorena Stanzani; Fabiele Cristiane Dias Broietti; Rosana Franzen Leite</i>	
O ESTÁGIO NA LICENCIATURA EM FÍSICA DA UEL: TRABALHANDO COM OS SUPERVISORES DO PIBID	131
<i>Marcelo Alves de Carvalho; Sérgio de Mello Arruda; Marinez Meneghelo Passos</i>	
ESTÁGIO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	143
<i>Margarida de Cássia Campos; Rosely Maria de Lima</i>	
ESTÁGIO DE HISTÓRIA NA UEL: A INVESTIGAÇÃO COMO PRINCÍPIO.....	155
<i>Márcia Elisa Teté Ramos; Maria de Fátima da Cunha; Marlene Rosa Cainelli</i>	
ENTRE SONHOS E REALIDADES: ESTÁGIO CURRICULAR EM ARTES VISUAIS.....	171
<i>Ronaldo Alexandre de Oliveira</i>	
O ESTÁGIO EM GRUPOS MULTISSERIAIS: PROPOSTA METODOLÓGICA PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR AO LONGO DA LICENCIATURA	191
<i>Helena Ester Munari Nicolau Loureiro</i>	
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA NA UEL	203
<i>Silmara Sartoreto de Oliveira; Mariana A. Bologna Soares de Andrade</i>	
ENSINO DO ENSINO EM FILOSOFIA: EXEMPLO DE UMA METODOLOGIA PARA ESTÁGIO	217
<i>Eder Soares Santos</i>	
EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS DO ESTÁGIO NAS CIÊNCIAS SOCIAIS	225
<i>Angela Maria de Sousa Lima; Ileizi Luciana Fiorelli Silva</i>	
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO PARFOR.....	251
<i>Maria Irene Pelegriño de Oliveira Souza; Marleide Rodrigues da Silva Perrude</i>	

PREFÁCIO

Conta uma lenda que os astrônomos orientais sempre estão em busca de novas descobertas no infinito do firmamento, pois acreditam que ainda há muitas estrelas a serem encontradas. Diferente dos seus colegas ocidentais, que já não buscam mais por novas descobertas. Transpondo este princípio – o da contínua busca por descobertas - ao contexto universitário e conscientes de que são muitos os desafios a serem enfrentados para o alcance da educação delineada e requerida pela sociedade, podemos nos questionar: E nós acreditamos ou não que ainda existam muitas estrelas a descobrir no ensino da graduação, em especial na *formação de professores que atuarão na Educação Básica* do nosso país?

Esta obra surge com a intenção de compartilhar vivências e experiências transformadoras no cenário universitário, mostrando-se um ato educativo valioso e vital a fim do possibilitar o enfrentamento dos desafios do cotidiano acadêmico. Um tema que emerge neste cenário na voz dos professores, gestores e estudantes diz respeito ao Estágio Curricular Obrigatório.

As reflexões em torno ao Estágio, nas últimas décadas, tem possibilitado criticar, avaliar e propor implicações para além da perspectiva instrumental e tecnicista, na direção de apontar reflexões e diretrizes de uma prática criativa e transformadora, no contexto formativo e profissional (CAMPOS e SPAZZIANI, 2011)¹.

Na Universidade Estadual de Londrina (UEL), a partir de 2010, esta reflexão ganhou novo impulso por meio de ações coletivas quando a Pro Reitoria de Graduação (PROGRAD) realizou uma série de reuniões conjuntas com os coordenadores de colegiado e coordenadores de estágio dos cursos de bacharelado e licenciatura. Naquele momento, ao se constatar a complexidade do tema frente a diversidade conceitual e prática desta atividade na formação do estudante universitário, optou-se por desenvolver a continuidade das discussões com os gestores dos cursos de licenciatura.

Neste contexto, a Prograd encontrou no Fórum Permanente das Licenciaturas (FOPE) a pareceria necessária para fomentar esta discussão e nos anos de 2011 e 2012 o FOPE tomou para si a condução da discussão sobre os

¹ CAMPOS, L. M. L.; SPAZZIANI, M. L. O ESTÁGIO CURRICULAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA: subsídios para a elaboração de uma proposta de diretrizes gerais para os estágios curriculares obrigatórios dos cursos de licenciatura da UNESP. 2011. Disponível em:<http://iage.fclar.unesp.br/licenciaturas/PDFs/OEstagio.pdf>. Acesso em 28 de nov. 2013.

Estágios, culminando, após a constituição de uma comissão, na elaboração da concepção de Estágio das Licenciaturas. Paralelamente a este movimento interno na instituição, o FOPE e a Prograd organizaram reuniões com os diretores das escolas da Secretaria Municipal de Educação de Londrina e do Núcleo Regional de Educação. Estes encontros, tidos como históricos na instituição por possibilitar pela primeira vez uma reunião conjunta da academia com os profissionais e gestores de educação da rede pública, que são campo dos estágios das licenciaturas, resultaram num saldo positivo ao possibilitar discussão aberta e madura sobre as potencialidades e fragilidades dessa etapa formativa dos estudantes. Muitas questões contundentes foram levantadas e detalhadas, de forma ampla e democrática. Os encontros constituíram-se em momento singular para os professores da UEL e das escolas e no caso dos gestores dos cursos de licenciaturas como espaço singular para ouvir, refletir e buscar alternativas para melhorar a formação dos professores.

Com o desvelar dos elementos que necessitavam de intervenção e com a atinada decisão de tratá-los com muita seriedade, buscou-se inicialmente agrupá-los nas categorias pedagógica, administrativa e acadêmica para compreensão dos seus determinantes e assim buscar soluções possíveis de ação. À Prograd coube fazer ajustes na forma de equacionar ou minimizar o processo de solicitação de estudantes-estagiários, por parte das escolas da rede pública, com a organização dos dados e encaminhamento subsequente aos coordenadores dos respectivos cursos. O FOPE aprofundou os debates em torno aos elementos acadêmicos e pedagógicos, visando promover uma linha diretriz às licenciaturas quanto a organização e desenvolvimento dos estágios a partir da concepção elaborada.

Neste movimento, tem sido nítido o trabalho coletivo empreendido pelos docentes dos cursos de licenciatura da UEL com vistas a repensar os projetos curriculares, as concepções pedagógicas, as condições concretas das escolas e da ação docente, como as relações professor-aluno, e a gestão educacional, possibilitando rever a prática educativa dos estágios.

Tendo estas considerações anunciadas gostaria de convidar à leitura desta obra. Destaco que os autores são docentes das 15 licenciaturas da UEL, profissionais que atuam diretamente na formação de futuros professores da educação básica.

O livro apresenta inicialmente o movimento empreendido pelo FOPE, assumindo o espaço de discussão das questões que tangiam a formação de formadores e como articulador de políticas para a consolidação das licenciaturas

na UEL. Na sequência, é apresentado o trabalho realizado pela comissão de estágio do FOPE que trabalhou com afincos na elaboração desta concepção de estágio da UEL. Este texto reflete a síntese dos debates e discussões realizadas pelos membros do FOPE no período de 2011 e 2013.

Do terceiro texto em diante, os diversos cursos, a saber: Ciências Sociais, Artes, Letras Estrangeiras Modernas, Espanhol, Educação Física, Letras Estrangeiras Modernas, Inglês, Química, Geografia, Música, Ciências Biológicas, Pedagogia, Filosofia, História, Matemática, Letras Vernáculas, Física, assim como o programa PARFOR, mostram como vêm desenvolvendo o Estágio, os avanços e limites desta prática educativa, aludindo a um permanente movimento e envolvimento dos sujeitos implicados com a formação de professores.

A obra nos instiga à reflexão de que pensar/elaborar uma concepção de estágio é o ponto inicial para buscar novas maneiras de fazer o estágio, tendo como direção a formação de professores reflexivos e transformadores na educação básica. Esta direção anunciada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica requer empreendimento de esforços no exercício de revisitar o Projeto Pedagógico dos Cursos (PPCs) quanto à intencionalidade pedagógica e política delineada no perfil do profissional a ser formado, e de maneira especial cuidar em como o estágio é implementado, para que não fique desarticulado das demais atividades da matriz curricular; para que a prática aconteça pela observação-reflexão desde o início do curso e permaneça ao longo da formação e ainda que as disciplinas abarquem a dimensão prática da formação do professor e avancem no sentido de promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar. Faz-se ainda necessário avançar nos procedimentos de ensino-aprendizagem pela implementação de estratégias problematizadoras nas atividades presenciais como ainda enriquecer o processo educacional com as tecnologias de informação e comunicação.

Esta publicação é constatação inegável que a academia, como espaço de formação de professores, tem buscado rever-propor e fazer novas experiências em relação ao estágio, mas há que sempre buscar a parceria com o sistema de ensino, por meio dos diretores, professores e supervisores das escolas que participam da formação dos estudantes-estagiários. Os cursos de licenciatura da UEL têm buscado, junto com as escolas, constituir o estágio como espaço de formação pelo conhecimento do real em situação de trabalho, forjando no futuro licenciado as competências exigidas na prática profissional.

Assim busca-se evidenciar o estágio como momento singular de formação para a ação docente que provoca novas posturas e ações induzidas pelas políticas institucionais que apoiam a implementação de propostas na direção das Diretrizes Curriculares Nacionais, ao valorizar o trabalho docente no ensino da graduação, ao sustentar as ações estruturais e regulatórias para a supervisão qualificada dos estudantes nos campos de estágio, ao promover a justa adequação do trabalho docente à carga horária necessária a esta supervisão, entre outras questões pedagógicas e administrativas.

O estágio envolve um processo contínuo e intencional de reflexão, orientação, discussão coletiva do corpo docente do curso, envolvendo aspectos desde o contexto social-educacional e político que envolve o cenário do sistema educacional - a universidade e a escola da educação básica - e deve ser desenvolvido por atores implicados na arte de educar sujeitos promotores de um país mais justo e solidário para todos, por meio da educação qualificada.

Ainda há muitas estrelas a descobrir no ensino da graduação, em especial na *formação de professores que atuarão na Educação Básica* do nosso país, e os professores das licenciaturas da UEL envolvidos com os estágios estão em ação.

Sendo assim, a leitura desse livro é provocativa, instigante e desafiadora.

Maria Helena Dantas de Menezes Guariente²

² Professora do departamento de Enfermagem da UEL, Mestrado em Educação pela UEL (1997), Doutorado em Enfermagem EERP-USP (2006), Diretora de Apoio a Ação Pedagógica da Pro Reitoria de Graduação da UEL. Contato: mhguariente@gmail.com

FÓRUM PERMANENTE DOS CURSOS DE LICENCIATURA – FOPE: ESPAÇO DE CONSOLIDAÇÃO DAS LICENCIATURAS DA UEL

*Marilene Cesário¹
Carlos Alberto Albertuni²*

Introdução

O Fórum Permanente dos Cursos de Licenciatura da Universidade Estadual de Londrina - FOPE é um espaço institucionalizado desde 1995 pela Res. CEPE n.2786/95, cabendo-lhe discutir, promover e articular atividades universitárias relacionadas às licenciaturas da UEL. O FOPE é constituído por membros natos, coordenadores dos colegiados dos cursos de licenciatura, de membros indicados pelos departamentos dos cursos de licenciatura e ainda de convidados externos interessados nos temas e questões atinentes à licenciatura. A comissão Coordenadora do Fórum tem como atribuições: propor e organizar eventos que visem proporcionar a integração e o aprimoramento dos cursos de Licenciatura; estabelecer intercâmbio com Instituições de Ensino Superior que possuem cursos de Licenciatura visando troca de experiências; representar a UEL em eventos ligados a questões específicas das Licenciaturas e coordenar projetos de caráter institucional vinculados aos cursos de Licenciatura.

No intuito de atender às atribuições apontadas acima, o grupo³ participante do Fórum nas gestões 2010/2012 e 2012/2014 – estabeleceu algumas prioridades de ação no sentido de articular as diferentes licenciaturas no enfrentamento das dificuldades e problemas comuns relacionados à formação

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos/UFSC. Professora Adjunta da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente do Curso de Educação Física-Licenciatura/UEL. Membro do Grupo de Estudos e Práticas de Ensino da UEL (GEPE). Presidente do FOPE gestão 2010/2012. Colaboradora do Prodocência. Contato: malilabr@yahoo.com.br.

² Professor Adjunto do Departamento de Filosofia da Universidade Estadual de Londrina. Doutor em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas-SP. Presidente do FOPE da gestão 2012/2014. Contato: albertuni@uel.br

³ É importante ressaltar que além dos coordenadores de colegiado que compõe esse grupo, o FOPE tem recebido valiosas contribuições em suas discussões e ações de outros membros indicados e membros convidados, como os representantes de outros projetos atinentes às licenciaturas, Prodocência, Pibid, Parfor, Novos Talentos, Licenciaturas Internacionais, bem como de representantes de instituições educacionais, a saber, do Núcleo Regional de Educação e do Colégio de Aplicação.

de professores - inicial e continuada - e ao trabalho docente na Educação Básica. Nesta direção, primeiramente se elegeu o estágio nas diferentes licenciaturas como principal tema de discussão e atuação nesse período, por se tratar de uma questão que implica tanto o Ensino Superior como a Educação Básica. Por outro lado, além dessa preocupação maior, o FOPE respondeu, nesse período, a outras demandas importantes: a inclusão da disciplina de Libras nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura; a elaboração do Regulamento do FOPE; a elaboração de um site do FOPE na página da UEL; a articulação de projetos conjuntos para as licenciaturas, entre eles o PRODOCÊNCIA que viabilizou as Jornadas do FOPE; a aproximação com o Núcleo Regional de Educação; o estreitamento de relações com o Colégio de Aplicação da UEL por meio de participação ativa nas discussões e no movimento em nível estadual e nacional pela autonomia pedagógica e administrativa dos Colégios de Aplicação. Assim, o texto em questão tem como objetivo apresentar e divulgar os trabalhos realizados pelo FOPE e seus resultados, no período que compreende as duas últimas gestões(2010-2014), no sentido de ressaltar a importância de garantir na instituição de Ensino Superior espaços de discussões e ações conjuntas entre os diferentes cursos de licenciatura.

Aproximando as diferentes licenciaturas e a Educação Básica: ações integradoras

O FOPE tem se constituído, principalmente nesses últimos quatro anos, num espaço privilegiado de debates e discussões dos problemas pertinentes às diferentes licenciaturas, buscando realizar ações significativas e integradoras: busca e articulação de editais para as licenciaturas com a elaboração de projetos conjuntos; discussões sobre a qualidade dos estágios e de diferentes temáticas que envolvem a formação inicial e continuada de professores; viabilização de políticas institucionais de valorização dos cursos de licenciatura, entre outras.

Como forma de promover as discussões sobre o estágio nas licenciaturas, o fórum nomeou uma comissão, que propôs e organizou como primeira ação significativa o evento Jornada do FOPE. O objetivo geral dessa jornada constituiu-se em debater junto com a comunidade acadêmica e escolar a valorização e o sentido do estágio na formação inicial de professores, a fim de refletir novas propostas de intervenção/atuação nas escolas, de conhecer os princípios pedagógicos que norteiam este trabalho e a forma como desenvolvido

o estágio em cada licenciatura, no sentido de estimular e possibilitar um trabalho integrado e interdisciplinar, além de envolver temas relacionados à profissionalização e valorização da ação docente. Este evento já se encontra na sua terceira edição, iniciado no ano de 2011, a I Jornada do FOPE teve o tema “Diálogos sobre o Estágio na Formação Inicial das Licenciaturas”, em 2012 II Jornada teve o tema “As propostas de Estágios Curriculares das Licenciaturas da UEL”, por fim, em 2013 a III Jornada está tratando do tema “Estágio, Formação e Trabalho Docente”.

A centralidade da temática sobre o estágio nas Jornadas do FOPE originou-se de uma demanda, manifestada no FOPE pelos representantes dos cursos de licenciatura e dentre esses vários coordenadores de estágio, em buscar uma ressignificação da concepção de estágio nos Projetos Pedagógicos, valorizando essa prática na formação inicial de nossos professores, visto que ainda vivenciamos uma dicotomia entre teoria e prática, universidade e escola, pesquisa e ensino, o que dificulta ao formando a elaboração crítica e reflexiva das competências necessárias para o exercício profissional. Segundo Pimenta e Lima (2004, p.43):

[...] o estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional.

Concomitante com as Jornadas e além da questão do estágio, o FOPE também elegeu como prioridade a reflexão sobre a questão da inclusão, que vem sendo desenvolvida por meio das ações do Programa de Consolidação das Licenciaturas – PRODOCÊNCIA, tendo como tema o “Enfrentando os desafios das Licenciaturas na formação inicial e continuada de professores: a inclusão em debate” (2011/2013).⁴

Ao conceber e articular o programa PRODOCÊNCIA, o FOPE compreendeu que o debate sobre a inclusão é importante e necessário no processo de formação inicial, pois a prática do estágio nos remete a essa realidade, o que exige maior competência teórica e metodológica para lidar com tal situação. Dessa forma, dado à pertinência e à atualidade do tema, o Prodocência também

⁴ Nesse ano de 2013 o FOPE também articulou as licenciaturas no novo edital Prodocência, sendo que o mesmo tem como título “Formação de professores: currículo, avaliação e inclusão”.

investiu na formação continuada e estendeu as discussões sobre inclusão aos professores da Educação Básica. Segundo Nóvoa (1998, p.28) a formação continuada de professores é um “mérito indiscutível, torna-se necessário trazer de novo os professores para o centro dos debates educativos.”

A pertinência do tema também é corroborada por Aquino (2003), que destaca o papel do educador na compreensão das diferenças. Segundo essa autora, é necessário que o educador se volte para o desenvolvimento de um currículo e uma pedagogia multicultural que se preocupe com a especificidade da diferença e que leve em conta o reconhecimento da existência da diversidade cultural no seio das salas de aula. A mesma autora afirma que é preciso que os educadores reconheçam todas as diferentes capacidades, ritmos de trabalhos, expectativas e etnias dos educandos que chegam à escola.

Portanto, é apenas com o envolvimento dos educadores, sejam eles professores da Educação Básica, da Educação Superior ou professores em formação inicial que a compreensão das diferenças pode ser promovida, e, conseqüentemente, a educação inclusiva pode vir a permear as práticas educacionais de modo mais abrangente.

Por sua vez, para a consecução do objetivo geral das Jornadas do FOPE e do Prodocência, os eventos e ações realizados desde o ano de 2011 e em continuidade até o momento, tiveram e têm os seguintes objetivos específicos: proporcionar espaço de formação continuada de professores, para construir/partilhar com os mesmos, metodologias, recursos didáticos e discussões teóricas sobre os desafios da formação inicial de professores desta universidade; refletir sobre a educação, sobre o papel do estágio na instituição e na escola, dialogando com os professores, coordenadores de estágio, membros do FOPE, licenciados e licenciandos acerca da busca permanente pela superação de dificuldades e de desigualdades socioeducativas que estejam no seu campo de atuação; discutir com os professores o sentido da educação pública, perpassando pela reflexão de um trabalho pedagógico mais amplo, que inclua o debate sobre o tipo de escola, de homem, de ensino e de sociedade que almejamos construir continuamente.

Mesmo ainda sem o encerramento desse ciclo das Jornadas e das ações do Prodocência, já é possível afirmar, pelos resultados parciais, que em grande medida os objetivos descritos acima foram alcançados, visto que é perceptível os avanços que tivemos no diálogo com a Educação Básica, com seus professores e diretores, principalmente no que tange à questão do estágio, resultado de reuniões conjuntas para melhorar os processos e para valorizar a atividade de orientador

de campo⁵. Por outro lado, no que tange ao Prodocência, pode-se afirmar que esse programa institucional, envolvendo quinze licenciaturas da UEL, além de promover a troca de experiências metodológicas e práticas docentes, se constitui como momento permanente de reflexões e debates para o repensar da proposta de formação de cada curso, com vista a um trabalho educacional interdisciplinar.

Considerar a escola como unidade de formação, responsável pelo desenvolvimento e aprendizagem profissional dos professores, pode contribuir para superar o tradicional individualismo e isolamento que têm caracterizado o aprender a ensinar, cristalizado nas práticas pedagógicas dos professores das universidades e das escolas. Nesse sentido, as articulações entre as escolas e as instituições formadoras permitem aos futuros professores aprenderem a compreender a escola como um organismo em desenvolvimento, caracterizado por uma determinada cultura, clima organizacional, dotada de algumas funções de gestão necessárias para garantir seu funcionamento (MARCELO, 1999).

É nessa direção que ressaltamos a escola como um espaço de formação, de inovação, de experimentação e de desenvolvimento profissional e, igualmente, um campo de pesquisa e reflexão crítica dos professores que requer a mudança na forma de conceber o estágio no interior dos currículos de formação docente, podendo assim, articular teoria e prática.

Analisar a práxis, tendo como parâmetro o processo teórico-metodológico, significa nos compreendermos como sujeitos históricos, políticos, ideológicos, culturais, sociais, estéticos, enfim, sujeitos em sua dimensão de inteireza e de totalidade. Contudo, esta prática requer a tessitura de novos fios e redes teórico-metodológicos, de novos olhares crítico-reflexivos acerca do que produzimos no contexto concreto de vivência da práxis pedagógica.

Por fim, como já mencionado, o FOPE, no período de 2010/2012, também respondeu a algumas outras demandas, dentre elas merece destaque aquela da obrigatoriedade, a partir de 2012 (Decreto 5626/05), da inclusão da disciplina de Linguagem Brasileira de Sinais - LIBRAS nos Projetos Curriculares dos cursos de Licenciatura). Os debates organizados nesse espaço possibilitaram a elaboração de um documento orientador para a inclusão da mesma nos Projetos Curriculares dos diferentes cursos de licenciatura, onde a disciplina é obrigatória por força de lei, sendo que para os cursos de bacharelado a mesma é optativa.

⁵ É importante destacar que desde 2008 está institucionalizada na UEL a certificação do orientador de campo.

O documento foi organizado pelos membros participantes do fórum após um longo período de debates com profissionais especialistas da área de Educação Especial e posteriormente foi levado pelos representantes do FOPE aos respectivos departamentos e para análise e apreciação. Após finalização do documento, os membros do FOPE entenderam a necessidade de que tais orientações se tornassem um documento oficial da instituição. Nesse sentido, a Câmara de Graduação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão no dia 17/04, 2011 aprovou as diretrizes para a disciplina de LIBRAS para os Projetos Curriculares dos cursos de Licenciaturas da UEL.

Nessas diretrizes são abordados os conhecimentos essenciais para a disciplina; sua carga horária; a quantidade de alunos por turma na disciplina e a lotação do professor:

Quanto ao objetivo da disciplina: que vise a inclusão do estudante surdo, contemplando sua cultura e a relação histórica com a língua de sinais, noções linguísticas de LIBRAS, avaliação e o papel do intérprete.

Quanto à ementa: O sujeito surdo: conceitos, cultura e relação histórica da surdez com a língua de sinais; análise das tendências educacionais: segregação, inclusão e bilinguismo. noções linguísticas de libras: aspectos lógicos, morfológicos e gramaticais (sintaxe). noções básicas contextualizadas de línguas de sinais. análise do processo de tradução e interpretação: libras-português, português-libras. o papel do intérprete. a leitura e a escrita dos surdos. avaliação da produção dos alunos surdos em suas mais diversas manifestações.

Quanto à carga horária (CH) mínima necessária para a disciplina: atribuição de 60 horas para a disciplina tendo em vista a necessidade de preparar o futuro professor para receber o aluno surdo.

Quanto ao número de alunos em cada turma: a fim de preparar o aluno para a inclusão, e por se tratar de uma disciplina teórico-prática, a sugestão é de que as salas de aula tenham entre 20 e 25 alunos. Esta medida assegura o acesso à prática da língua inerente ao ensino/aprendizagem.

Quanto à lotação destes docentes: por áreas – Educação e Letras – para que os docentes possam interagir, integrar linhas de pesquisa e desenvolver projetos de ensino, pesquisa e extensão. (Resolução CEPE/CA n. 030/2012)

Considerações finais

A articulação dos saberes e fazeres docentes se constitui num dos pontos de partida para o planejamento das ações do FOPE. Por esse motivo, a proposta organizada pelo grupo desde 2010 tem sido garantida, mesmo com a mudança de gestão em 2012. Assim, a continuidade da Jornada de FOPE desde 2011 e a prorrogação do PRODOCÊNCIA têm demonstrado o compromisso dos membros do FOPE no sentido de ampliar nossas discussões e delinear nossos objetivos de valorização das licenciaturas.

Por sua vez, as ações apresentadas nesse artigo revelam a busca pelo fortalecimento dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Londrina. Acreditamos que esse trabalho coletivo, participativo e integrado consolida os objetivos dos cursos de licenciatura, em especial a formação inicial e continuada dos professores.

Acreditamos que o fortalecimento e a articulação das licenciaturas nas instituições de ensino superior perpassam por ações desencadeadas pelos que se sentem comprometidos com a qualidade do ensino realizado na universidade pública: os professores. Entendemos que espaços de discussões e debates são necessários para o repensar de nossas práticas pedagógicas e também para a elaboração de projetos institucionais que envolvam os diferentes cursos em ações de pesquisa, ensino e extensão, bem como para a discussão e implementação de novas políticas de valorização do ensino e dos professores.

Enfim, o envolvimento de todos os representantes do FOPE nessas ações tem possibilitado a articulação de projetos que atendam a necessidade proveniente dos problemas da prática escolar e acadêmica dos diferentes cursos de Licenciatura da UEL. Nesta direção, as discussões desencadeadas pelo FOPE têm levado o debate para além dos colegiados e departamentos dos cursos, visando uma aproximação da Universidade às diferentes esferas educacionais, entre elas a escola.

Referências

MARCELO, C. “Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar”. In: *Revista Brasileira de Educação*. n. 09. São Paulo, 1998, p.51-75.

_____. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Trad. Isabel Narciso. Portugal, Porto Editora, 1999.

NOVOA, Antonio. *Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema*. p. 19-39. In: SERBINO, Raquel Volpato et.al (orgs). *Formação de professores*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. (seminários e debates).

PACHECO, J. A. *Políticas curriculares: referenciais para análise*. Porto Alegre, Artmed, 2003.

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

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

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Resolução CEPE n. 2786/95 - Cria o fórum permanente dos cursos de licenciatura da UEL. Disponível em : <http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/resolucoes/resolucao_2786_95.pdf> Acesso em: 30 de julho de 2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Resolução CEPE n. 014/2013 -Regulamento geral do fórum permanente dos cursos de licenciatura da UEL. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/resolucoes/2013/resolucao_14_13.pdf> Acesso em: 30 de julho de 2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Resolução CEPE/CA n. 030/2012-Estabelece diretrizes para a disciplina Língua Brasileira de Sinais(LIBRAS). Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/resolucoes/2012/resolucao_30_12.pdf> Acesso em: 30 de julho de 2013.

CONCEPÇÃO DE ESTÁGIO DOS CURSOS DE LICENCIATURAS DA UEL¹

Marilene Cesário²

Andreia Maria Cavaminani Lugle³

Ana Márcia Fernandes Tucci de Carvalho⁴

Eliane Cleide da Silva Czernisz⁵

Marta Regina Gimenez Fávaro⁶

A Universidade Estadual de Londrina conta hoje com 48 cursos de graduação, dos quais 15 são de licenciatura, formando professoras e professores para todas as disciplinas da Educação Básica. Desde 1995, estes cursos de licenciatura estão vinculados ao Fórum Permanente dos Cursos de Licenciatura (FOPE), que se constitui numa instância interna de articulação interdisciplinar destes cursos. É nesta instância que se discute a política de relacionamento da Instituição com a Educação Básica, além de questões como formulação dos projetos político-pedagógicos dos mesmos, regulamentação de estágios, dentre outras. Esta instância é também responsável por propor e avaliar a política de formação continuada de profissionais da Educação Básica. Atualmente a UEL oferta 89 cursos de especialização *lato sensu*, sendo 19 deles voltados para a capacitação de profissionais da Educação Básica. Há mais de dez anos oferta diversos cursos de pós-graduação correlatos à Educação Básica, como o Mestrado

¹ Concepção elaborada e discutida em reuniões do FOPE nas gestões de 2010/11 e 2012/13. Aprovada pelos membros do FOPE em 2013.

² Professora Adjunta do Departamento de Estudos do Desenvolvimento Humano/CEFE da Universidade Estadual de Londrina. Colaboradora Prodocência/Uel. Membro FOPE/Uel. Contato: malilabr@yahoo.com.br

³ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação na UNESP/ Marília. Professora do Departamento de Educação da Uel. Colaboradora do LENPES. Colaboradora Prodocência/Uel. Membro FOPE/Uel. Contato: andreiamluggle@yahoo.com.br

⁴ Professora Adjunta do Departamento de Matemática da Universidade Estadual de Londrina. Professora do Curso de Licenciatura em Matemática/Uel. Colaboradora prodocência/Uel. Coordenadora de Estágio do Departamento de Matemática, período 03/2010 – 03/2014. Coordenadora da Comissão de Estágios do FOPE/Uel. Contato: peresbi@yahoo.com.br

⁵ Professora Adjunta do Departamento de Educação da Uel. Colaboradora Prodocência/Uel. Membro FOPE/Uel. Contato: eczernisz@uel.br

⁶ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. Diretora de Assuntos Acadêmicos/ PROGRAD – gestão 2010/11. Contato: martafavaro@sercomtel.com.br

em Educação e o Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática e vários outros mestrados, que têm como linha de pesquisa o ensino das diferentes áreas relacionadas à licenciatura.

Diante desses processos de acúmulos de formação de docentes para a Educação Básica, a universidade sentiu a necessidade de rever e refletir sobre as concepções e as práticas de estágios realizadas nas diferentes licenciaturas. Consideram-se, ainda, as mudanças na legislação e nas políticas nacionais de formação de professores para a Educação Básica no Brasil. Percebe-se que a normatização de 2008 em diante aprofundou proposições que buscam vincular a formação de docentes da Educação Básica às políticas de fomento das licenciaturas através da CAPES.

O FOPE-UEL sempre incentivou os cursos de licenciatura a concorrerem nos editais do PRODOCENCIA e do PIBID, citando apenas dois exemplos. Essas experiências conjuntas das licenciaturas estimularam a emergência deste momento e deste documento, o qual discorre sobre o que pensamos e desejamos para os estágios.

Segundo a Lei nº 11188/08 de 25 de setembro de 2008:

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

É nesse sentido que o FOPE/UEL busca consolidar a prática de estágio, entendendo-o como uma política institucional que deve ser valorizada pela sua importância no processo de formação inicial dos futuros profissionais.

A busca por demonstrar esta relevância/valorização foi observada nos relatos dos coordenadores de estágio e de outros representantes dos cursos, em reuniões programadas pela Pro Reitoria de Assuntos Acadêmicos/ PROGRAD, nos anos letivos de 2011, 2012 e 2013, sobre o estágio obrigatório nos cursos de licenciatura.

Nestas reuniões foram relatadas diferentes experiências de estágio em cada curso, assim como as estratégias teórico-metodológicas adotadas por cada licenciatura. Como síntese destas primeiras partilhas pedagógicas, pensou-se na

elaboração de uma concepção de estágio curricular obrigatório para os cursos de licenciatura da UEL.

Os diálogos deixaram evidente a separação que ainda persiste entre teoria e prática nos cursos de formação inicial de professores. Muitos consideram o curso, e a formação propiciada por ele, em duas instâncias distintas: uma teórica (disciplinas do curso) e outra prática (estágio supervisionado).

Na busca por superar essa dicotomia, concordamos com as palavras de Pimenta e Lima (2004), as quais argumentam que de que esta perspectiva dual em conceber o curso (disciplinas do curso e o estágio supervisionado) só pode ser superada se o estágio for concebido também em uma perspectiva teórica pelos professores formadores, como eixo articulador de todas as disciplinas do curso. Nessa direção, concordamos com as autoras citadas anteriormente, ao defenderem que todas as disciplinas, as de fundamentos e as de cunho pedagógico-didáticas, em um curso de licenciatura, devem contribuir para a sua finalidade, que é formar integralmente professores.

O estágio deve ser concebido como eixo integrador dos conhecimentos científicos, pedagógicos, específicos e, ainda os saberes pessoais. Tais conhecimentos integram a origem social dos saberes docente apresentada por Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Tardif e Lessard (1999) e Tardif (2002) citados por Borges (2005). Segundo tais autores, os saberes do professor, em sua formação inicial experienciados no cumprimento do estágio, originam-se daquelas quatro fontes. Os conhecimentos pedagógicos originam-se da formação profissional e acadêmica, fundamentados nas ciências da educação e das ideologias pedagógicas; os conhecimentos científicos originam-se dos saberes de que a sociedade dispõe e que são integrados à universidade, na forma de disciplinas; os conhecimentos específicos, originam-se nos saberes disciplinares que correspondem aos diversos campos dos conhecimentos – acrescentamos, a especificidade dos cursos de formação de professores – saberes da experiência oriundos e fundamentados no trabalho cotidiano nas salas de aula e nas escolas e, finalmente, os saberes pessoais, adquiridos na família, na história de vida e na educação no sentido amplo. Portanto, o estágio, enquanto eixo integrador de saberes docente, deve possibilitar o diálogo entre as disciplinas, remete ao entendimento de que todas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para o processo da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras inerentes ao processo de ensinar.

De acordo com a legislação citada no início deste documento (BRASIL, Art. 1º. §2º., 2008), “O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular [...]”, tendo em vista propiciar espaços para experiências essenciais à formação dos futuros professores. Essa experiência no estágio leva o aluno a deparar-se com a realidade profissional, a vivenciar as problemáticas existentes, tentando solucioná-las ou encaminhá-las, pautado em aprendizagens construídas durante todo o curso.

A superação da visão instrumental de estágio é um dos grandes desafios dos cursos de licenciaturas da UEL. As discussões desencadadas pelo FOPE sobre o estágio possibilitam compreendê-lo como um espaço de integração universidade-escola. Essa proximidade é essencial para a formação do futuro professor-pesquisador, assim como para os demais participantes envolvidos nestas práticas.

Desse modo, ressaltamos que o estágio não é somente atividade prática, mas “[...] é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá” (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 45). Nessa dinâmica contexto, a prática do estágio integra obrigatoriamente a pesquisa, o ensino e a extensão como ações interdependentes. A análise da realidade educacional deve ser feita tendo como referência: a fundamentação teórica, a compreensão do contexto sociocultural e, a partir de sua interpretação, a deliberação compartilhada de ações que possam responder às demandas apresentadas.

Defendemos que os cursos de licenciaturas busquem a concretização do estágio conforme o entendimento de Pimenta e Lima (2004) que o estágio contemple a pesquisa, que a pesquisa esteja presente no estágio, formando o professor pesquisador e mediador dos conhecimentos, aquele que cria projetos, que estranha a realidade escolar, que problematiza as diferentes situações de ensino e que busca possíveis soluções para os desafios encontrados no dia a dia da escola.

As práticas vivenciadas no cotidiano da escola, especialmente as escolas em que o acolhimento e possibilidades de participação são maiores, permitem ao futuro professor experimentar a rotina do trabalho de professor, vivenciar as demandas colocadas pela organização escolar e as realidades presentes nestes contextos. O estágio, nesse sentido, é sobretudo um espaço concreto de interlocução com os agentes, regras e estruturas que constituem o processo de ensinar e aprender.

As experiências que envolvem a participação constante do professor regente das turmas e do professor formador ensinam ainda que o estágio se constitua espaço de múltiplas aprendizagens.

A base da educação escolar é a pesquisa, que busca na prática a renovação da teoria e na teoria a renovação da prática (DEMO, 2000). Esclarecemos que a pesquisa, neste sentido apresentado, possui um diferencial, ou seja, é uma pesquisa para ensinar. Como já disse Paulo Freire (2002, p.14), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...], ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo [...]”. Acreditamos que pelo estágio podemos aprender e produzir conhecimentos novos. Assim, “este deixa de ser atividade meramente formal para se constituir um verdadeiro aprendizado” (NASCIMENTO, 2003, p. VII), tanto para estagiários quanto para formadores.

Nessa perspectiva, o estágio necessita de uma ação dialógica constante, em que a interação entre professores formadores (supervisores da universidade) e professores do campo de estágio e estagiários supere a relação burocrática e meramente instrumental. Serão necessários encontros em que se busque a reflexão constante da prática, embasada em conhecimentos construídos ao longo do curso, com o apoio teórico-metodológico de todas as disciplinas que compõem a licenciatura.

O estágio curricular se caracteriza como atividade integrante e integradora na organização curricular das licenciaturas. É atividade integrante porque é constituinte dos conteúdos que formam o professor. É atividade integradora porque o estágio se caracteriza como espaço de síntese dos conhecimentos construídos na relação com os outros componentes curriculares dos cursos de formação de professores.

Dessa forma, entendemos que é no estágio que são mobilizadas as diferentes áreas do conhecimento em resposta às demandas da experiência e da organização da prática pedagógica.

O estágio curricular obrigatório dos Cursos de licenciatura na UEL, constitui-se de um conjunto de atividades voltadas para a aprendizagem da profissão docente, por meio da participação direta em situações de trabalho, envolvendo coordenadores, supervisores, estudantes e unidades concedentes, devendo ser cumprido dentro dos períodos letivos regulares. O estágio configura-se, assim, em momento de aprofundamento sobre as práticas de ensino de cada área do conhecimento, nos campos de atuação, envolvendo as diferentes relações

entre sujeitos e instituições, tendo como finalidade: a formação do professor para a Educação Básica; a práxis do estudante composta pelos elementos teóricos transformados em práticas sempre renovadas no cotidiano acadêmico e no processo de ensino; a teorização sobre a realidade educacional, cultural, política e social.

O estágio curricular obrigatório realizado nas escolas e instituições educativas torna-se a experiência mais significativa dentro do espaço educativo das licenciaturas no Brasil. Essas vivências e práxis genuínas aguçam as percepções dos estudantes quanto à complexidade das relações estabelecidas nos sistema educacional, que é o campo de estágio por excelência das licenciaturas.

A inserção do estudante nas escolas possibilita a apropriação de conhecimentos necessários para o planejamento, a execução e a avaliação do processo ensino-aprendizagem, para a apreensão e a criação de metodologias de ensino adequadas à realidade do contexto vivenciado, sobretudo por meio da observação participante e da regência. O estágio é, neste intuito, reflexão e pesquisa, simultâneas, acerca do ensino e da aprendizagem de determinada ciência nas escolas. Conforme Pimenta e Lima (2005/2006), a superação da contraposição entre teoria e prática e, conseqüentemente, a contemplação da práxis, aponta para o estágio como campo de investigação. Portanto, envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores e professoras, dos estudantes e da sociedade.

Em síntese, com base nos resultados das referidas reuniões FOPE/PROGRAD e nos eventos propostos pelo FOPE, entendemos que o estágio deve ser um espaço de reflexão sobre as práticas docentes, as ações pedagógicas e a constituição dos saberes dos professores em formação inicial a partir do entendimento das relações das origens e dos tipos de conhecimentos com a realidade educacional e social.

Para Sacristán (1999), a prática docente é a forma de educar que ocorre em diferentes e complexos contextos escolares. A prática configura a cultura e a tradição das instituições escolares, portanto, é institucionalizada. A ação pedagógica se refere aos sujeitos e se efetiva nas relações com o outro a partir de seus modos de agir e pensar, seus valores, compromissos, opções, etc. As ações pedagógicas se realizam nas práticas institucionais (PIMENTA; LIMA, 2005/2006).

Compreender o estágio como eixo integrador das disciplinas, significa dizer que ele é uma atividade extremamente significativa, relevante ao processo

de ensino e de aprendizagem na formação docente, em qualquer área do conhecimento, devendo propiciar oportunidades de confrontos/sínteses, favorecendo a elaboração crítica e reflexiva da ação docente.

Referências

BORGES, Cecília Maria Ferreira. Saber, formar e intervir para uma Educação Física em mudança. In: BORGES, Cecília Maria Ferreira; DESBIENS, Jean-François. (Orgs.). *A formação dos docentes de Educação Física e seus saberes profissionais*. Campinas: Autores Associados, 2005.

BRASIL. *Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6o da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: <[https:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm)>. Acesso em: 30 abr. 2010.

CONTRERAS, José. *Autonomia de professores*. Trad. Sandra T. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 4ª. ed., Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção Educação Contemporânea).

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

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

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poiesis*, volume 3, números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/10542/7012>.

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

SACRISTÁN, J. G. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NO CURSO DE PEDAGOGIA: ESTUDOS, REFLEXÃO E CONHECIMENTO

Andreia Maria Cavaminami Lugle¹

Anilde Tombolato Tavares da Silva²

Eliane Cleide da Silva Czernisz³

Introdução

Socializar as atividades desenvolvidas no estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia e refletir sobre a importância deste momento para a formação do pedagogo são objetivos do presente artigo.

As atividades realizadas na disciplina de estágio têm como proposta reafirmar o princípio da ação-reflexão-ação, instrumentalizando o futuro pedagogo para atuar na docência e gestão, sobretudo, no que diz respeito ao trabalho coletivo e à organização do trabalho pedagógico visando a melhorar a qualidade de ensino. No Curso de Pedagogia, há três modalidades de estágio presentes no currículo, ano de implantação 2010.

Realizado em espaços educacionais que envolvem docência e gestão, o estágio no Curso de Pedagogia, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, tem a docência como base da formação do pedagogo, enquanto que a gestão está relacionada à atuação do pedagogo como coordenador do trabalho pedagógico no que diz respeito ao currículo, ao planejamento educacional, ao projeto político-pedagógico de unidades escolares e sistemas educativos escolares e não escolares. Quanto à pesquisa, é entendida como ação constante da atividade de formação e da atuação do pedagogo, tanto na docência como na gestão.

¹ Pedagoga, Mestre em Educação, Doutoranda em Educação pela UNESP- Marília. Docente da Área de Formação Docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina/PR. Colaboradora do Prodocência. Contato: andreialugle@uel.br.

² Pedagoga, Doutora em Educação pela UNESP – Marília. Docente da Área de Educação Infantil do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina/PR. Contato: anildetombolato@gmail.com

³ Pedagoga, Doutora em Educação. Docente da Área de Política e Gestão da Educação do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina/PR. Contato: eczernisz@uel.br

Estágio: estudos teóricos, planejamento, prática, reflexão, avaliação

A metodologia desenvolvida nas atividades do estágio no curso de Pedagogia prioriza a relação constante entre a teoria e a prática, sendo realizada em momentos específicos, como reuniões para estudos e aprofundamentos teóricos e metodológicos, observação participante no campo de estágio, planejamento e execução de intervenções, avaliação das experiências construídas neste percurso e socialização das reflexões sobre a atuação do estagiário. Isso, aliado às discussões teóricas e metodológicas pertinentes ao estágio alicerçam sua atuação e estão sempre presentes antes, durante o trabalho e na sua composição final. São momentos de estudos em reuniões semanais na universidade que contemplam reflexões sobre a realidade escolar e não escolar e sobre a atuação do pedagogo nesses espaços.

A caracterização da realidade escolar se dá por meio de observação participante, ou seja, não se considera que esta seja estática, mas uma atividade em movimento, com a dinâmica do campo, que possibilita ao acadêmico conhecer, vivenciar e intervir com ações que contribuam para uma educação mais qualificada. Não se trata, portanto, de uma ação “olhar para anotar”, mas de uma oportunidade de vivenciar os inúmeros momentos da prática de sua futura profissão. Neste sentido, concordamos com as ideias de Trivinos:

“Observar”, naturalmente não é simplesmente olhar. Observar é destacar de um conjunto (objetos, animais, pessoas, etc.) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características (cor, tamanho, etc.). Observar um fenômeno social significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações, etc. (TRIVIÑOS, 1987, p.153).

Concomitante à observação participante, inicia-se o momento de planejamento e desenvolvimento do projeto de intervenção de acordo com a necessidade do campo de estágio. Neste instante, a parceria com o orientador de campo⁴ é de suma importância, pois ele será o mediador entre as ações do projeto de intervenção e a consciência da realidade social em que está inserido.

⁴ Orientador de campo é o responsável que auxilia o estagiário no campo de estágio. Para o estágio na educação infantil e nos anos iniciais, são os professores regentes das turmas; para o estágio em gestão são os diretores, pedagogos ou coordenadores pedagógicos das instituições.

Torna-se, então, essencial que o estagiário compreenda os princípios que norteiam a práxis. A presença do supervisor durante a execução da regência possibilita uma ação contínua entre ação-reflexão-ação e favorece ao discente a ampliação de sua experiência a cada etapa, pois além de apoiar a prática discente em seu processo de formação inicial, o supervisor também avalia os resultados alcançados, os quais precisam ser analisados, como defende Gomes:

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).

De acordo com Vasquez, “[...] a prática não fala por si mesma, e os fatos práticos, como todo fato, têm que ser analisados, interpretados, já que não revelam seu sentido a uma observação direta ou imediata, ou a uma apreensão intuitiva.” (VASQUEZ, 1977, p.156). Desta forma, a síntese reflexiva não é uma ação descritiva dos acontecimentos ocorridos durante a atuação no campo de estágio, mas uma reflexão sobre as vivências que o acadêmico do curso obteve e os apontamentos das dificuldades e contribuições deste espaço para a sua formação como pedagogo.

Com o intuito de valorizar o trabalho das instituições escolares ou não escolares e ampliar a parceria, finalizam-se as atividades desta disciplina com a apresentação dos resultados no evento Seminário de Estágio. Os trabalhos desenvolvidos e os resultados alcançados são socializados entre os grupos de estagiários e entre as escolas que são convidadas a participar do evento.

O desafio do estágio supervisionado em Educação Infantil

Seguindo a tradição da maioria dos cursos de Pedagogia, a Universidade Estadual de Londrina também formava o “especialista em educação” até 2007 e, com a reformulação curricular que veio atender às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível Superior, de 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em

Pedagogia – Licenciatura, de 2006, passou-se a formar o Pedagogo, habilitado para a Docência, a Pesquisa e, a Gestão Pedagógica.

A realidade das instituições formadoras de Profissionais para a Educação Infantil começou a mudar a partir da década de 1990, quando se passa a questionar a qualidade dessas instituições. Com o intuito de melhor atender às crianças de 0 a 6 anos, sentiu-se a necessidade de estabelecer critérios para a organização e funcionamento das creches e pré-escolas, os quais se constituíram em um documento lançado pelo MEC em 1995.

Somente em 2009 foram fixadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, comprovando que a Educação Infantil é uma categoria nova na educação, se comparada com as outras modalidades de ensino. No documento: “Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças” (MEC/2009, p. 7), ficam claros os objetivos que se pretende atingir com a nova concepção para a Educação Infantil:

[...] Atingir, concreta e objetivamente, um patamar mínimo de qualidade, que respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças, nas instituições onde muitas delas vivem a maior parte de sua infância, nos parece, nesse momento, o objetivo mais urgente.

Assim, fica patente a necessidade de uma boa instituição de Educação Infantil e de profissionais qualificados para trabalhar com estas crianças, os quais valorizem a doçura, o encanto, a magia da infância, pois, como nos mostra o documento, muitas delas passam a maior parte de suas vidas nessas instituições.

Quanto à formação dos profissionais da área da Educação Infantil, antes de 1996, não havia uma legislação que a regulasse. Com a crescente preocupação em oferecer às crianças uma educação de qualidade, foi estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), a formação destes profissionais, que deveria ser em nível médio ou em nível superior.

Considerando que, para haver excelência, a escola é sempre o ponto de partida e de chegada, nos estágios e nas ações de formação de professores, o estágio é etapa muito relevante dentro destas orientações, posto que consiste em dar significado às experiências, contribuindo para uma tomada de consciência individual e coletiva, atividades que são de extrema importância para a formação do Professor de Educação Infantil.

Cumprir destacar na prática do estágio que os estagiários devem ter a possibilidade de experimentar e construir seu papel de professor-pesquisador,

colocando em prática sua capacidade de ler a realidade, detectar necessidades, refletir sobre o cotidiano e analisá-lo, entre outras coisas. Neste cenário, a área de Formação Docente para a Educação Infantil da UEL começa a pensar o estágio, de forma a adequá-lo à suas especificidades e reunindo esforços para a interdisciplinaridade entre a docência, a pesquisa e a gestão.

Para tanto, propõe-se que os estagiários devem se colocar no lugar dos professores regentes da sala que estão observando nas escolas, o que não é uma situação fácil para os alunos, pois estes, muitas vezes, se sentem como se estivessem sendo avaliados apenas pelos aspectos negativos, quando o ideal seria que eles tivessem clara consciência do propósito formativo desta oportunidade. Isso porque, com a observação do cotidiano das instituições a partir do estágio obrigatório, não se busca apontar o erro, mas construir possibilidades reais de acerto, na interação, na crítica transparente, na prática conjunta entre as partes.

Considerando-se que a formação do educador para educação infantil deve visar o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, cognitivo, psicológico, emocional, estético e social, buscando a integração com a família e comunidade escolar relacionada ao saber, ao saber fazer e ao saber explicar o fazer, o estágio supervisionado é de fundamental importância para que os futuros educadores possam analisar as práticas educativas, podendo, assim, construir a sua própria prática. Além disso, propicia o estabelecimento da necessária ligação entre teoria e prática educacional, interligando o ensino e a realidade da instituição e público atendido, analisando sua vontade de ser não só educador, mas ser verdadeiramente um educador que forma o indivíduo em seu todo, num fazer social, afetivo, cognitivo e intelectual.

O discurso: “para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra com sucesso, é necessário um ensino de qualidade” é muito conhecido, divulgado e verdadeiro. Assim, na educação, o profissional deve ser qualificado e competente para estar à frente de uma sala de aula. Em relação à educação infantil, é importante também que a criança seja respeitada e, para que isso ocorra, ela deverá ter o direito de brincar, de ter um ambiente estimulante e seguro, ser auxiliada na exploração de sua curiosidade e imaginação, ser respeitada quanto a sua raça, cultura e religião etc. A concretização de tal ideal depende do profissional que trabalha neste nível escolar. Ele deverá ser qualificado e competente a ponto de conseguir coordenar o educar com o cuidar, no cotidiano escolar (OSTETO, 2000). No entanto, nem sempre é isso que acontece, pois, para começar, em muitos casos, o profissional de educação nem sabe qual é a verdadeira identidade de sua profissão, aspecto que poderá ser minimizado com a prática do estágio.

Esta proposta é uma atividade que proporciona um encontro dos educadores em formação com os educadores atuantes da educação infantil. Por outro lado, porém, não raro, é vista também como algo burocrático e independente das disciplinas do curso. Na área da educação, o estágio e o estagiário não são bem vistos, pois “bagunçam” a rotina da escola. É considerado uma atividade inútil. (PIMENTA; LIMA, 2010).

O estágio é “um retrato vivo da prática docente” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 127) e, por intermédio dele, os estagiários sentem efetivamente a realidade da educação atual. Trata-se de um exercício de reflexão em que eles conseguem pensar em sua identidade e enxergar que a profissão por eles escolhida não tem fim, não é acabada: está em constante construção, pois, a cada dia, há novos desafios impostos pela sociedade, havendo necessidade de se reciclar e estudar para conseguir estar à altura do exigido. Eis aqui, portanto, outro aspecto positivo do estágio que propicia reflexão da prática docente: ressignificação da identidade e formação contínua.

Estagiando, os alunos podem experimentar a realidade, ao exercer o papel de “professor-pesquisador”, já que, além de intervir como professor, é necessário também realizar pesquisa a fim de alcançar maior sucesso, posto que, ao fim do período de estágio, deverão entregar um relatório sobre sua aprendizagem prática e começar a trilhar seu caminho profissional.

Para se concluir o período de estágio, é fundamental haver a construção de um trabalho coletivo. Mas, para que isso ocorra, é preciso superar certos preconceitos, já que trabalhar em grupo não é uma atividade natural e, para ser realizada, é preciso haver diálogo entre os pares, troca de conhecimentos, observação em conjunto, a fim de que a construção do conhecimento seja também coletiva. Ainda é necessário superar a desconfiança e o medo dos profissionais atuantes nas instituições em que os estagiários atuam ou atuarão. Todos devem ter consciência da importância de se fazer um trabalho em conjunto, visando ao melhor aproveitamento e aprendizagem das crianças. Mas nem sempre isso acontece, sobretudo, por conta de sentimentos que não deveriam ter lugar num espaço de educação, como o medo, a angústia, a inveja, a insegurança.

Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

O Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com carga horária de 100h, está sob responsabilidade da Área de Formação Docente

dos Anos Iniciais que possui como ementa a vivência do espaço profissional; problematização de situações para elaboração, execução e avaliação da proposta de intervenção.

Com o intuito de conhecer a diversidade das atividades pedagógicas, estabelecendo uma práxis reflexiva das ações que envolvem os alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, iniciam-se as atividades do estágio com encontros na universidade durante os quais se propõem estudos sobre abordagens educacionais do estágio na formação docente para os anos iniciais, tendo-se como base teórica reflexões de Costa (2003), Veiga (2008), Pimenta (2010), Fazenda (2001), dentre outros. Esse é o momento de estudos acerca da realidade escolar na visão dos pesquisadores, do diálogo sobre os saberes e fazeres docentes dos anos iniciais e das diferentes áreas do conhecimento envolvidas nesta modalidade de ensino.

Após os encontros iniciais, realiza-se a observação participante no campo de estágio com o objetivo de conhecer a realidade escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para Pimenta, “compreender a escola em seu cotidiano é condição para qualquer projeto de intervenção, pois o ato de ensinar requer um trabalho específico e reflexão mais ampla sobre a ação pedagógica que ali se desenvolve” (PIMENTA, 2004, p. 104). Durante as observações, ocorrem outras atividades como elaboração, desenvolvimento e avaliação dos projetos e/ou planos de aulas de acordo com as necessidades da escola.

Em 2012, o formato do estágio foi planejado de maneira diferente. As duplas ficaram um mês (sendo uma vez por semana na escola) em cada turma. Além da observação participante, os alunos planejaram duas atividades que deveriam ser desenvolvidas nas referentes turmas, ou seja, um mês em cada turma com regência em todas.

Nesta atividade, a presença do supervisor em campo é contínua e, além da correção do planejamento, orientações individuais, avaliação e devolutiva das atividades realizadas na regência, observa-se o permanente diálogo entre supervisor e estagiário, o que é essencial nesse processo de formação docente, pois “a discussão dessas experiências, de suas possibilidades, do porque de darem certo ou não, configura o passo adiante a simples experiência.” (PIMENTA, 2004, p. 103).

Segundo a autora:

[...] a função do professor orientador de estágio será, à luz da teoria, refletir com seus alunos sobre as experiências que já trazem e projetar um novo conhecimento que ressignifique suas práticas, considerando as condições objetivas, a história e as relações de trabalho vividas por esses professores-alunos (PIMENTA, 2004, p. 127)

As atribuições do supervisor são acompanhar o aluno no campo de estágio, orientar nas atividades que serão planejadas e desenvolvidas nas intervenções, dialogar com ele sobre os acontecimentos ou dúvidas que surgem durante o período em que está na escola, oferecer suporte teórico, dar devolutivas das atividades que foram aplicadas para que os estagiários possam melhorar sua prática, orientar-se e conseguir dialogar sobre os apontamentos da síntese reflexiva, acompanhar a discussões no seminário de estágio.

Paralelamente às atividades de observação participante e regência nas turmas, aos alunos cabe a tarefa de elaborar o diário de campo de todos os encontros, no qual as vivências são registradas para servirem de instrumento de reflexão da prática, sendo possível, através dele, confrontar à luz da teoria, informações, opiniões e análises da práxis. (FALKEMBACH, 1987).

O projeto de estágio ou planos de aula que serão desenvolvidos com as turmas envolvem levantamento bibliográfico sobre a temática a ser concretizada em sala de aula com análise e discussão das idéias dos autores pesquisados; elaboração da proposta de trabalho com a orientação do supervisor e desenvolvimento e avaliação das atividades planejadas.

Após a conclusão das atividades de campo, envolvendo observação participante e intervenção pedagógica, os alunos têm o momento da elaboração da síntese reflexiva com análise e discussão de resultados do trabalho desenvolvido no estágio sob orientação do supervisor. A composição da síntese reflexiva envolve descrições das ações realizadas no estágio à luz da teoria, reflexões sobre os saberes e fazeres docentes nos anos iniciais, dificuldades, conquistas e contribuições para a formação inicial. É, enfim, um documento que registra as vivências do contato com a docência.

As atividades discentes supõem pesquisas e leituras sobre a temática; construção do diário de campo; discussão sobre a metodologia de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental; elaboração de projetos de ação de acordo com a realidade e necessidade do campo de estágio; confecção de materiais didáticos; elaboração e organização da síntese reflexiva e apresentação do projeto no Seminário de Estágio.

O processo de avaliação se dá por meio da realização das atividades propostas para os estudos teóricos; elaboração e entrega do projeto de intervenção; registro das observações e do desenvolvimento das atividades de intervenção no Diário de Campo; entrega e apresentação da Síntese reflexiva.

Cumprе ressaltar que um dos grandes desafios desta modalidade de estágio no curso é trabalhar, de maneira interdisciplinar, com os conhecimentos científicos de todas as áreas do conhecimento, envolvendo ativamente os alunos nas atividades que tenham sentido e significado para o seu processo de ensino e aprendizagem.

Estágio supervisionado na gestão pedagógica

O Estágio da Gestão no Curso de Pedagogia tem sido desenvolvido em espaços de educação formal e não formal. Como observou Farias (2013) o projeto do curso, através do Anexo II DA RESOLUÇÃO CEPE Nº 46/05, define que:

O Curso de Pedagogia deve abranger a formação do (a) educador (a) num sentido amplo que contemple **a educação formal, prioritariamente**, e **a educação não-formal**. A primeira, entendida nas práticas educativas desenvolvidas no sistema de ensino em que a escola configura-se como instituição de atuação do docente, do orientador educacional e do supervisor escolar e, a segunda, cujo espaço de atuação são as instituições, associações, organizações e grupos dos diferentes segmentos da sociedade (CEPE nº 46/05 apud FARIAS, 2013, p. 89/Grifos da autoras).

Reiterando, o estágio objetiva possibilitar aos alunos o conhecimento da realidade e da atuação profissional dos pedagogos na gestão da escola – compreendida como área em que é organizado o trabalho pedagógico escolar – e em espaços de educação não formal. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNS) preveem a realização do estágio no curso de pedagogia, elemento que deve compor o projeto pedagógico do curso. Conforme Batistão (2013, p. 17), as DCNs preconizam que deverá haver “[...] reserva de parte da carga horária do curso para a realização das atividades de estágio supervisionado e indica a primazia a ser considerada para a sua efetivação”. Batistão destaca um trecho da Resolução CNE/CP 1/2006 (BRASIL, 2006) em que está prevista a realização do estágio no projeto pedagógico do curso:

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências: a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;

b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar; d) na Educação de Jovens e Adultos; e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos; f) em reuniões de formação pedagógica. (BRASIL, 2006, p. 5. Apud BATISTÃO, 2013, p. 18. Grifos da autoras).

A partir do excerto, verifica-se que o estágio explicitado nas DCNs é amplo, ultrapassando as ações escolares. Entende-se, neste texto, que a escola é um espaço em que as decisões administrativas, pedagógicas e políticas são realizadas a partir de um projeto de escola cujo conteúdo é o projeto político pedagógico, o regimento escolar e o currículo. Nos espaços educativos não formais, a gestão também organiza e implementa ações pedagógicas mediante um projeto educativo que intenciona uma formação direcionada ao grupo atendido, correspondendo à sua especificidade.

Tais aspectos são reafirmados nas DCNs para a Pedagogia como o destaque feito ao artigo 4º por Ferreira e Perrude (2013):

Art. 4º - O curso de Licenciatura em pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - *planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares*; III - *produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares*. (BRASIL, 2006, p. 2, apud, FERREIRA e PERRUDE, 2013, p. 53/grifos das autoras).

Ferreira e Perrude (2013, p. 53) lembram que este trecho das DCNs reforça a necessidade de “[...] articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção de conhecimento na área da educação” a fim de possibilitar a atuação do pedagogo nesse espaço.

Verifica-se que, tanto na educação formal quanto em espaços educativos não formais, é preciso organizar as atividades educativas considerando-se o espaço-tempo, os sujeitos envolvidos no processo e a finalidade das ações educativas propostas. Todo o percurso deve ser realizado com base em um projeto pedagógico, cuja realização requer, também, além da consistência teórica que delimita as ações pedagógicas a serem realizadas, o conteúdo político que permita o desenvolvimento da escola ou da unidade educativa possibilitados com base no princípio da gestão democrática, da autonomia e do desenvolvimento da cidadania. Para tanto, faz-se necessário ter claras as concepções de sociedade, educação e homem a ser formado. É imprescindível, ainda, ter-se consciência das concepções das políticas públicas que orientam a educação, bem como a relação de tais políticas com a organização societária que engloba não só aspectos sociais, como também as questões econômicas e políticas.

No caso do estágio na educação não formal, é fundamental a clareza das concepções que o orientam, assim como do espaço em que o mesmo será desenvolvido. Além disso, sempre é preciso questionar: Qual o objetivo do estágio na educação não formal? Que concepções orientam o estágio nesse espaço? Como a opção pelo campo poderá garantir que a ação pedagógica nele desenvolvida seja efetiva? Essas questões são imprescindíveis para que a realização da ação formativa dos alunos de pedagogia e da ação pedagógica realizada no campo não caiam num vácuo repositório de ações sem sentido, desprovidas de objetivos definidos em prol do desenvolvimento do educando. Este aspecto também nos leva a pensar, a partir de Farias, a respeito da importância da opção pelo campo de estágio, para quem:

[...] há que se problematizar a oferta de espaços que conformam a educação ao papel assistencialista, reprodutivista e complementar, incluindo as contradições nas relações público-privadas, público não estatal. Considerando as implicações na escolha do espaço a concepção de educação e de mundo do professor responsável por ministrar a disciplina (FARIAS, 2013, p. 92).

A análise de Ferreira e Perrude (2013) contribui com esta discussão. Para as autoras, as ações possuem como foco a cidadania, buscam desenvolver

diferentes propostas para as quais exigem a definição da educação não formal para este espaço específico, aspecto destacado por elas a partir de Gohn (1999):

O primeiro envolve a aprendizagem política dos direitos enquanto cidadãos, isto é, o processo que gera a conscientização dos indivíduos para a compreensão de seus interesses e do meio social e da natureza que o cerca, por meio da participação em atividades grupais. Participar de um conselho de escola poderá desenvolver essa aprendizagem. O segundo, a capacidade dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades. O terceiro, a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos [...]. O quarto, e não menos importante, é a aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal, escolar, em formas e espaços diferenciados. Aqui o ato de ensinar se realiza de forma mais espontânea, e as forças sociais organizadas de uma comunidade têm o poder de interferir na delimitação do conteúdo didático ministrado bem como estabelecer as finalidades a que se destinam àquelas práticas [...] (GOHN, 1999, p. 95-96 apud FERREIRA e PERRUDE, 2013, p.50).

Observa-se que, tanto no estágio da gestão da educação formal ou não formal, é preciso cautela para que a opção pelo campo, assim como o trabalho nele desenvolvido, devido ao enfoque instrumental atribuído e criticado historicamente ao estágio e à formação, não comprometa o sentido da formação no Curso de Pedagogia. Ferreira e Perrude (2013) alertam para que a formação não se pautem por aspectos técnicos e instrumentais, cuidado que é possibilitado pela clareza de que a gestão não significa apenas uma ação, mas é um princípio organizador da escola e da educação, como observou Ferreira (2008).

O estágio na educação formal tem sido realizado em escolas, preferencialmente públicas, da região de Londrina. Os alunos são encaminhados a tais instituições pelos professores que buscam, mediante planejamento anteriormente definido, acompanhar os estagiários. As ações centrais do estágio são realizadas após consulta aos pedagogos que compõem a gestão escolar que, orientados pelo projeto político pedagógico e pelo regimento escolar, definem com seus pares as ações que serão realizadas no decorrer do período letivo. Batista (2013, p. 20) destaca como etapas para realização do Estágio da Gestão na Escola a definição de “[...] espaços para o desenvolvimento do estágio; o momento de ir a campo; as orientações; o diagnóstico da realidade escolar; o

retorno à escola; a avaliação do aluno/estagiário e, finalmente, a organização das turmas”.

Na educação não formal também são observadas algumas etapas:

[...] conhecimento da realidade da comunidade com a qual irá trabalhar; ; 2- necessidade de propostas que contemplem objetivos pedagógicos explícitos com relação ao ato educativo; 3 – observação das necessidades da comunidade envolvida, numa proposta fundamentada e sempre sistematizada; 4- clareza da ação - É preciso que se explicitem, num processo de conquista, também os pressupostos da ação do educador (compromisso social e político); 5 – reflexão em conjunto com a comunidade sobre a necessidade da luta para manter e conquistar novos direitos, desenvolvendo trabalhos que contemplem o tema cidadania; 6- desenvolvimento do trabalho junto à comunidade, com apoio de outros profissionais e instituições presentes e também líderes comunitários; 7- utilização de metodologias de pesquisa adequada e que visem a transformações sociais; 8- identificação com a questão e com a comunidade com a qual se irá trabalhar (FERREIRA, PERRUDE, 2013, p. 54.)

Esse breve arrazoado permite inferir que o estágio na gestão não se realiza pautado no desenvolvimento de atividades programadas desconectadas de um objetivo que foi proposto no projeto pedagógico da instituição em que este será realizado. Ao contrário, as ações buscam sempre contemplar o trabalho que vem sendo realizado e almejado pela instituição. Não se trata, portanto, de ações soltas num espaço pedagógico, mas sim de ações pedagógicas pensadas tanto para a formação dos educandos que estão no espaço educativo, como também para a formação dos estagiários que, ao terem contato com essa realidade profissional, percebem, aprendem, compreendem as mediações necessárias com o conhecimento já obtido no curso que os formou. As orientações teóricas e metodológicas recebidas tomam corpo neste terreno fértil que é o campo de estágio, espaço de excelência e de fundamental importância para a reflexão, análise e proposição de ações alternativas que pretendem a concretização do trabalho pedagógico. Esse é o local em que as elaborações teóricas poderão ser redimensionadas e reescritas visando um novo fazer, o que requer uma elaboração de etapas.

Refletindo sobre os caminhos trilhados

Sabemos que o estágio obrigatório ainda assume diferentes concepções e atuações nas licenciaturas. Porém, objetivamos, neste artigo, relatar as ações do estágio obrigatório, na visão de três supervisoras que contemplam as três modalidades de estágio do curso de Pedagogia, vigentes no currículo de 2010.

Consideramos essenciais as palavras de Lima e Pimenta (2004) para quem “o estágio tem de ser teórico-prático: práxis/atitude investigativa – envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade [...]” (LIMA; PIMENTA, 2004, p.34). Vivenciar a realidade no espaço escolar ou não escolar, refletir sobre ela e planejar estratégias que ampliem o processo de ensino e aprendizagem dos alunos é um dos grandes objetivos do estágio obrigatório. Outro fator que contempla sua prática, e que é fundamental para os discentes do curso, é a presença constante do supervisor no processo de formação inicial e na parceria entre escolas e universidade.

Desta forma, realizamos reuniões constantes com os supervisores de estágio aqui entendidos como os docentes da IES (Instituição de Ensino Superior), para dialogar a respeito da concepção de estágio, criar estratégias e ações que ampliem a formação inicial na docência, ações que aproximem a parceria entre as escolas e/ou instituições de ensino e a universidade, definindo o papel do supervisor, ações, enfim, que contemplem um planejamento coletivo sobre as propostas para o estágio obrigatório.

O estágio assume um caráter investigativo, de estudos e aprofundamentos teóricos/metodológicos, planejamento de ações e estratégias de ensino que envolvem os alunos no efetivo processo de ensino e aprendizagem e as produções científicas dos estagiários podem ser veículo de comunicação e propagação de boas experiências na formação inicial colaborando com a qualidade de ensino nas instituições de ensino.

O estágio, ainda, deve ser espaço para a reflexão dialética da prática pedagógica, que propicie um ciclo dinâmico entre a teoria e a prática e favoreça a apropriação de fundamentos teóricos e metodológicos que subsidiem o estagiário na construção da sua identidade profissional. Em consonância com as palavras de Lugle e Magalhães (2013):

Defendemos uma prática em que o estagiário tenha a oportunidade de se inserir na realidade social de uma escola, vivenciar uma observação participante que

vai além de relatar o que o professor fez em sala de aula, mas interagir com as crianças e com o processo de ensino e aprendizagem. Aproveitar também a oportunidade para questionar, problematizar, compreender a dinâmica do dia a dia escolar, pesquisando, planejando e desenvolvendo atividades com sentido e significado (LUGLE e MAGALHÃES, 2013, p. 123).

No estágio, vivenciamos experiências diversas, diferentes aprendizagens e reflexões, porém sempre buscamos um só objetivo: a formação do pedagogo e suas interfaces.

Referências

BATISTÃO, Marci. Estágio Supervisionado em Gestão da Educação Escolar. Revista Prodocência: Estágio no Curso de Pedagogia. Revista Eletrônica PRO-DOCÊNCIA/UEL. Edição Nº. 4, Vol. 1, jul-dez. 2013. ISSN 2318-0013 - Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope> p.15-23.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica*, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Parecer CNE/CP 009/2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Resolução CNE/CEB 5/2009.

COSTA, Marisa Vorraber (org). A escola tem futuro. DP&A, 2003.

FALKEMBACH, Elza Maria F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. In: Contexto e educação. Ijuí, RS Vol. 2, n. 7(jul./set. 1987).

FARIAS, Adriana Medeiros. Campo de Estágio: Ampliação da Práxis Pedagógica. Revista Prodocência: Estágio no Curso de Pedagogia. Revista Eletrônica PRO-DOCÊNCIA/UEL. Edição Nº. 4, Vol. 1, jul-dez. 2013. ISSN 2318-0013 - Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope> p. 88-98.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes et al. *A Prática e o Estágio Supervisionado*. Campinas. Papirus, 2001.

FERREIRA, Naura S. C. Políticas de Formação de Profissionais da Educação: A imprescindibilidade da concepção de gestão. In: BEHRENS, Marilda Aparecida; ENS, Romilda Teodora; VOSGERAU, Dilmeire S. R. (Org.) Discutindo a educação na dimensão da práxis. Curitiba: Champagnat, 2007.

FERREIRA, Ana Lúcia; PERRUDE, Marleide Rodrigues. Atuação do Pedagogo em Espaços Não-formais: algumas Reflexões. Revista Eletrônica PRO-DOCÊNCIA/UUEL. Edição Nº. 4, Vol. 1, jul-dez. 2013. ISSN 2318-0013 - Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope>. p. 46-56.

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

LUGLE, Andreia M.C.; MAGALHÃES, Cassiana. O papel do estágio na formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental. Revista Eletrônica PRO-DOCÊNCIA/UUEL. Edição Nº. 4, Vol. 1, jul-dez. 2013. ISSN 2318-0013 - Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope>, p. 119-128.

OSTETO, Luciana E. (org). Encontros e encantamentos na educação infantil. Campinas. São Paulo: Papirus, 2000.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado: A aproximação das realidade escolar e a Prática da reflexão*. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes et al. *A Prática e o Estágio Supervisionado*. Campinas. Papirus, 2001. P. 15 – 38.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria S. Lucena. Estágio e Docência. SP: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro L. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2010. 5º ed. (Coleção Docência em formação. Série: saberes pedagógicos).

TRIVIÑOS, Augusto N. S. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

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

AÇÕES DO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO DO CURSO DE LETRAS – ESPANHOL: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA EM QUESTÃO

Marta A. Oliveira Balbino dos Reis¹

Valdirene F. Zorzo-Veloso²

Introdução

A inserção da língua espanhola na Educação Básica brasileira vem sendo tema de debates e discussões no âmbito da metodologia do ensino de línguas estrangeiras principalmente nos últimos dez anos, com o advento da promulgação da Lei 11.161/2005, que torna obrigatória a oferta do espanhol no Ensino Médio e facultativa no Ensino Fundamental I. É notório seu destaque na última década, muito embora decisões sobre a oferta desse idioma já tenham sido debatidas, ainda que de forma oscilante, na base educacional brasileira ao longo do século passado por meio de eventos do cenário das políticas educacionais: Lei Orgânica e Reforma Capanema, de 1942; LDB 1961, 1971 e 1996, entre outros (GONZÁLEZ, 2009).

Quase que simultaneamente, nos últimos quinze anos vem se consolidando a licenciatura em língua espanhola da Universidade Estadual de Londrina, iniciada em 1998. Neste artigo, temos como objetivo discorrer sobre o papel do estágio curricular obrigatório no Curso de Letras – Espanhol – Licenciatura em Língua Espanhola e Literatura Hispânica, ofertada pelo Departamento de Letras Estrangeiras Modernas - LEM. Para tanto, consideramos oportuno, em

¹ Possui graduação em Letras pela UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1992) e mestrado em Letras pela UEL - Universidade Estadual de Londrina (2002). É doutora em Educação pela USP - Universidade de São Paulo (2011). É professora adjunta da UEL - Universidade Estadual de Londrina. Tem experiência na área de Letras-Espanhol, com ênfase no ensino de Língua Espanhola, atuando principalmente no ensino de gramática e prática de ensino de línguas estrangeiras. Contato: martatim85@yahoo.com.br

² Possui doutorado e mestrado em Letras - Língua Espanhola e Lit. Espanhola e Hispano-Americana pela FFLCH - Universidade de São Paulo (USP), ambos sob orientação da Profa Dra Mirta Groppi. Tem graduação, Licenciatura em Letras Habilitação Português e Espanhol pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP - Assis (1997). É professora Adjunta-B da Universidade Estadual de Londrina - UEL. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas - espanhol, atuando principalmente nos seguintes temas: língua espanhola, metodologia do ensino de língua espanhola e estágio, material didático, gêneros textuais, pronomes e funções pragmáticas. Colaboradora do Prododência. Contato: zorzoveloso_val@yahoo.com.br

um primeiro momento, historiar brevemente a trajetória dos cursos do LEM e esclarecer as principais diretrizes que norteiam as ações de estágio do nosso Departamento. Em seguida, procedemos a um breve histórico sobre o curso de espanhol e tratamos, também, da organização e distribuição das principais atividades de estágio do 3º e 4º anos da licenciatura. Por fim, discorremos sobre ações pontuais realizadas no último ano da licenciatura, seus desdobramentos e sua inserção na comunidade interna e externa da Universidade.

O estágio nos cursos do departamento LEM

Desde sua criação em 1991 até os dias atuais, o Departamento de Letras Estrangeiras Modernas – LEM – ofertou cursos de licenciatura dupla, até 2005, e licenciatura única, a partir de 2006. Começou suas atividades ofertando dois cursos de licenciatura com habilitação dupla ‘Português e Língua Estrangeira Moderna e respectivas Literaturas’ (Inglês-Português e Francês-Português). Em 1998 foi criado mais um curso, a licenciatura com habilitação dupla Português – Espanhol.

Em consequência da mudança de licenciatura dupla para única houve grandes alterações no currículo dos novos cursos. Em 2006 teve início o primeiro currículo das licenciaturas únicas e do atual bacharelado do francês. Em 2010 houve uma reformulação e foi implementado novo currículo, que é o que vigora no momento. Atualmente, o departamento de Letras Estrangeiras Modernas oferta três cursos, sendo duas licenciaturas e um bacharelado:

- Letras Inglês – modalidade: Licenciatura – Habilitação: Língua Inglesa e Literaturas em Língua Inglesa,
- Letras – Espanhol – modalidade: Licenciatura – Habilitação: em Língua Espanhola e Literatura Hispânica,
- Letras Francês – modalidade: Bacharelado – Habilitação: Língua e Cultura Francesas.

Justificamos esse breve recorte histórico do LEM porque a mudança de licenciatura dupla para licenciatura única ocasionou alterações significativas na carga horária das disciplinas de estágio dos cursos, e o impacto dessa mudança nas atividades de estágio e na formação dos alunos foi muito expressivo e positivo. Posteriormente, no presente artigo, tratamos dessa questão de forma mais pontual.

No que se refere às licenciaturas, além das normativas estabelecidas no Regulamento de Estágio de Graduação da UEL – Resolução CEPE nº 0166/2008, as diretrizes que norteiam as ações de estágio de inglês e de espanhol têm como respaldo o Regulamento de Estágios Curriculares Obrigatório e não Obrigatório dos Cursos de licenciatura em Letras – LEM – Deliberação nº 04/2007, sobre o qual passamos a discorrer a seguir.

De acordo com este documento, o estágio curricular dos cursos supracitados deve ser uma experiência que possibilite ao estagiário a formação de atitudes, o exercício do aprendizado comprometido com a realidade sócio-econômico-política do país, a produção de conhecimentos teórico-práticos necessários à prática educativa e o desenvolvimento de habilidades investigativas sobre sua própria prática. As situações de ensino e aprendizagem devem, portanto, ser planejadas de forma a propiciar essa experiência e estar relacionadas ao universo profissional do licenciado em Línguas Estrangeiras Modernas e suas Respectivas Literaturas.

Com relação aos objetivos que devem ser alcançados por meio do estágio, o regulamento do departamento LEM ressalta a importância de promover oportunidades que levem o estagiário a vivenciar experiências de integração com os contextos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e a lidar de forma crítica com as diferentes linguagens desses contextos. Essas experiências implicam no planejamento, na execução e na avaliação dos processos de ensino, bem como na articulação crítica entre saberes teórico-práticos adquiridos ao longo da graduação. Para tanto, de acordo com o documento, devem ser desenvolvidas atividades próprias de estágio tais como observação da comunidade escolar e de contextos de ensino e aprendizagem, observação de aulas, participação em aulas nos campos de estágio, direção de classe, atividades extraclasse, produção de material didático, elaboração de relatórios críticos e trabalhos de pesquisa.

Por meio dessas atividades o estagiário pode ter a oportunidade de: atuar com o professor colaborador em trabalhos de sala de aula e ministrar aulas em cursos regulares de ensino fundamental e médio, em cursos na comunidade escolar ou outros contextos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. O professor colaborador, nesse caso, é o professor regente das turmas nas quais são realizadas as ações de estágio curricular obrigatório. De acordo com o Regulamento de estágio do LEM, essas atividades propiciam ao aluno presenciar a atuação didático-pedagógica do professor colaborador e tomar conhecimento da estrutura, do funcionamento e dos recursos didático-pedagógicos, bem como do público do campo no qual irá desenvolver o estágio.

Ainda sobre as diretrizes do Regulamento LEM, chamamos a atenção para os critérios de avaliação das atividades de estágio. Esse documento pontua critérios tais como participação, expressão crítica, integração dos componentes teórico-práticos, assiduidade e outros determinados pelos professores supervisores em seus planos de atividade acadêmica de natureza especial.

O estágio curricular obrigatório no curso de Letras – Espanhol

Conforme explicitamos no início deste trabalho, temos como principal objetivo tratar do papel do estágio curricular obrigatório no curso de Letras – Espanhol da UEL. Para tanto, além de observarmos as diretrizes apresentadas no Regulamento de Estágio de Graduação da UEL e no Regulamento de Estágio dos Cursos de licenciatura em Letras Estrangeiras Modernas, tomamos como base, também, dois documentos: O Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras – Espanhol (Resolução CEPE/CA nº 0276/2009) e os programas das disciplinas de cunho pedagógico: Linguística Aplicada e Espanhol Língua Estrangeira, Prática de Ensino de Língua Espanhola I e II e Estágio Supervisionado em Língua Espanhola I e II.

A oferta da primeira turma do curso de licenciatura em espanhol ocorreu em 1998 e, desde então, passou por três reformulações curriculares, conforme vimos anteriormente. Nesse trabalho, consideramos a última reformulação, configurada no atual Projeto Político Pedagógico do curso.

De acordo com esse documento, em linhas gerais, o curso de Letras – Espanhol da UEL tem o objetivo de formar professores para atuar no ensino fundamental e médio, em primeira instância, com a capacidade de aliar a formação teórica com a prática profissional, de maneira crítica e reflexiva. Caracteriza-se por possibilitar ao aluno uma formação voltada para o domínio linguístico-discursivo, pragmático-cultural e literário, com capacidade de reflexão crítica sobre as teorias de ensino e aprendizagem e sobre o papel da língua espanhola na sociedade. Por meio dessa formação espera-se que o curso contribua à formação do aluno (futuro professor de espanhol) no tocante:

- ao domínio do uso da Língua Espanhola,
- à reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno, histórico, social, psicológico, político, ideológico e cultural,
- à percepção de diferentes contextos interculturais,

- à preparação profissional atualizada de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho.

Assim sendo, o perfil almejado é de um profissional crítico e comprometido com a ética, com o domínio de recursos didático-pedagógicos e tecnológicos voltados para práticas democráticas da educação e com as habilidades investigativas diante de seu objeto de estudo e de práticas educacionais.

Entendemos que essa breve descrição dos princípios norteadores do Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras – Espanhol, contribui para a melhor compreensão da organização e distribuição das principais atividades de estágio do referido curso, sobre as quais passamos a discorrer.

De acordo com a Resolução CNE/CP 2/2002, do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, a carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura e de graduação plena deve ser de 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso. Com base nessa normativa, atualmente, as disciplinas de estágio do Curso de Letras - Espanhol estão distribuídas da seguinte forma:

3ª Série: Prática do Ensino de Língua Espanhola I (60 horas)

Estágio Supervisionado em Língua Espanhola I (160 horas)

4ª Série: Prática do Ensino de Língua Espanhola II (60 horas)

Estágio Supervisionado em Língua Espanhola II (240 horas)

Dessa forma, 220 horas de estágio são desenvolvidas na 3ª série e 300 horas na 4ª série, totalizando 520 horas (120 a mais do que as 400 horas exigidas por lei). Além dessas disciplinas, é ofertada, também, a disciplina de Linguística Aplicada e Espanhol como Língua Estrangeira, na 2ª série do curso com 120 horas.

Conforme explicitamos anteriormente, a mudança de licenciatura dupla para licenciatura única ocasionou alterações significativas na carga horária das disciplinas de estágio do curso de Letras – Espanhol, possibilitando o aumento de horas dedicadas às ações de estágio curricular obrigatório e o impacto desse aumento otimizou essas ações e, conseqüentemente, aperfeiçoou a formação dos alunos, futuros professores de espanhol. Sobre essas ações e atividades de estágio passamos a discorrer a seguir e, para tanto, tomamos como base os programas das disciplinas de estágio.

Começamos nossas ponderações pela disciplina de Linguística Aplicada e Espanhol como Língua Estrangeira, ofertada na 2ª série do curso. Ela representa o primeiro contato sistemático do aluno com questões referentes à metodologia do ensino de espanhol como língua estrangeira; representa uma das primeiras oportunidades que fomenta reflexões do aluno do ponto de vista de um professor em formação. Nessa disciplina são introduzidos aspectos relacionados às teorias de aprendizagem de línguas estrangeiras, às abordagens de ensino no processo de ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira, às reflexões e discussões sobre as diversas propostas metodológicas para o ensino de língua estrangeira e a discussões sobre documentos oficiais dessa área. É uma disciplina que prepara o aluno para as ações de estágio previstas a partir da 3ª série do curso. E é nesta série que têm início, pontualmente, as atividades de estágio curricular obrigatório, por meio das disciplinas de Prática do Ensino de Língua Espanhola I e Estágio Supervisionado em Língua Espanhola I.

Na disciplina de Prática do Ensino de Língua Espanhola I, em linhas gerais, os conteúdos trabalhados giram em torno, principalmente, da organização e elaboração do planejamento de ensino de língua espanhola, da composição de uma aula e da elaboração de atividades para regência. São tratadas questões relacionadas ao papel do professor e do aluno e à análise de recursos didático-pedagógicos de espanhol visando a elaboração de unidades didáticas, sempre tendo como foco a Educação Básica. São vistos, também, aspectos relacionados às Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná. Nessa disciplina estão previstas regências gravadas nos Laboratórios de Ensino por meio das quais o aluno faz uma autoavaliação de seu desempenho.

Em consonância com a disciplina de Prática I é ministrada a disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Espanhola I, cujas ações primordiais são as observações realizadas nos campos de estágio, seguidas de uma regência realizada nesse mesmo contexto de ensino e aprendizagem de língua espanhola, e a elaboração do relatório crítico de estágio. Os objetivos centrais a serem alcançados são:

- Observar contextos de ensino e aprendizagem de Espanhol como língua Estrangeira e confrontar as teorias metodológicas com a atuação docente;
- Analisar, com base em observações regulares, os recursos didáticos, pedagógicos e metodológicos, para o ensino da língua espanhola utilizados em instituições de ensino.

- Preparar planejamento para execução de regências;
- Confrontar, por meio das observações a teoria e a prática acadêmica referentes à formação do professor de espanhol como língua estrangeira na educação básica brasileira.

Cabe ressaltar, aqui, uma especificidade dos campos de estágio de observação de língua espanhola. Diferentemente das disciplinas de tronco comum da grade curricular do Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas, salvo algumas exceções, o espanhol não é ministrado no horário regular de aulas. Essa disciplina é ministrada em escolas públicas que têm os Centros de Estudos de Línguas Estrangeiras Modernas – CELEM, em horário alternativo e com carga horária diferenciada. Essa especificidade, muitas vezes, limita o campo de ação do estágio, pois nem sempre o número de turmas é suficiente para a demanda de estagiários do curso. Geralmente, o cronograma de observações e regências é restrito e não permite muitas alterações ou ajustes ao longo do processo.

Dando sequência às ações de estágio, apresentam-se na 4ª série as disciplinas de Prática do Ensino de Língua Espanhola II e Estágio Supervisionado em Língua Espanhola II.

A disciplina de Prática de Ensino de Língua II é uma continuidade dos conteúdos e atividades realizados na 3ª série. O aluno da licenciatura em Letras – Espanhol passa por vivências didático-pedagógicas, ou seja, dá início à sua experiência docente podendo colocar em prática os conteúdos vistos nas séries anteriores no curso de graduação e seus principais objetivos são:

- Aplicar a teoria estudada na seleção e análise de materiais didático-pedagógicos disponíveis no mercado para o ensino e aprendizagem de E/LE.
- Preparar atividades de compreensão e produção oral e escrita que componham unidades didáticas para as regências, com ênfase na abordagem comunicativa.
- Planejar e ministrar aula para avaliação (regência gravada em áudio e vídeo).
- Expressar por escrito a opinião sobre a aula gravada, com base na teoria e orientações recebidas para essa finalidade.

A disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Espanhola II tem como objetivos:

- Realizar estágio curricular obrigatório no formato minicurso e/ou nas escolas públicas.

- Elaborar relatório individual de cada aula ministrada com as reflexões sobre a prática docente (diário de aula).
- Analisar material didático para ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira no Brasil.
- Produzir material didático para ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira no contexto de realização das regências.
- Elaborar relatório final de estágio com todas as informações solicitadas na disciplina.

Para cumprir com todos estes objetivos a carga horária total da disciplina é distribuída da seguinte maneira:

Atividade	Carga horária
Regência	45 horas
Preparação do programa	04 horas
Preparação do cronograma	02 horas
Preparação dos planos de aula	20 horas
Análise de material didático	20 horas
Produção de material didático	40 horas
Revisão da unidade didática	10 horas
Relatório final de estágio	14 horas
Aula gravada (autoavaliação)	03 horas
Relatório autoavaliação	02 horas
Orientação para as diferentes etapas do estágio	80 horas
Total	240 horas

Como descrito no quadro anterior, o estagiário deve cumprir 45 horas de regência e estas podem acontecer em duas modalidades: minicurso ou no CELEM – escolas públicas da Educação Básica.

O CELEM - Centro de Línguas Estrangeiras Modernas – é uma oferta extracurricular e gratuita de ensino de Línguas Estrangeiras nas escolas da rede pública do Estado do Paraná, destinado a alunos, professores, funcionários e à comunidade (<http://www.diaadia.pr.gov.br/celem/>).

Desde a implantação da licenciatura em Língua Espanhol no ano de 1998 o estágio curricular obrigatório ocorria fora das escolas da Educação Básica do Núcleo Regional de Educação – NRE – de Londrina, pois eram poucas as turmas ofertadas exclusivamente no CELEM, o que inviabilizava o atendimento da demanda da UEL e suas turmas de estagiários. Assim, em 2001 foi criado o “Minicurso de Espanhol: nível básico”, um curso de extensão via Pró-Reitoria

de Extensão da UEL com dois grandes objetivos: o de atender à necessidade de campo de estágio dos alunos da licenciatura para realização de suas atividades de estágio e o de cumprir com a missão extensionista da universidade levando à comunidade os conhecimentos nela produzidos. Ao longo de 10 anos foram mais de 1.500 alunos concluintes e quase 200 estagiários.

Os estagiários e respectivos supervisores elaboravam todo o material didático a ser utilizado nas regências, cuidavam da divulgação, das inscrições, da entrega de certificados (emitidos pela PROEX) e das atividades de abertura e encerramento do minicurso a cada ano. Era um espaço muito propício para a vivência dos estagiários nesta etapa de sua formação, pois estes experimentavam todos os “sabores” de conduzir uma sala de aula. Todas as aulas e materiais produzidos eram cuidadosamente avaliados e orientados pelos supervisores de estágio e acompanhados em sua aplicação. Duas regências eram gravadas/filmadas e serviam como elemento para a autoavaliação destes professores em formação.

Entretanto, buscávamos um espaço na Educação Básica regular e após a promulgação da lei 11.161/2005 almejamos a inserção dos estagiários nas salas de aula nos colégios estaduais que ofertam o Ensino Médio. Em 2012 os estagiários da 4ª série puderam, enfim, realizar seu estágio curricular obrigatório em uma das escolas estaduais do NRE de Londrina. As atividades eram em parceria com a escola, representada pela direção e coordenação pedagógica e, de modo mais atuante, o professor de espanhol do CELEM.

Duas outras disciplinas cooperam com a formação deste professor na 4ª série, são elas: Gramática e Ensino de Língua Espanhola, cujo objetivo principal é a revisão de estruturas linguísticas e sua aplicabilidade no contexto docente deste futuro professor de espanhol como língua estrangeira – E/LE; Pesquisa em língua espanhola que objetiva pesquisar e redigir texto em formato de artigo científico sobre tema de interesse na ação docente de E/LE, preferencialmente que tenha relação direta com a prática docente vivenciada pelo aluno nas regências obrigatórias do estágio curricular.

Assim, desde 2006 contamos com uma licenciatura única em língua espanhola e literaturas hispânicas com mais de 2.800 horas, das quais quase 2.300 estão dedicadas à língua espanhola, às literaturas hispânicas e ao estágio. Destacamos as disciplinas dedicadas à parte didático-pedagógica do curso, que somam 640 horas, distribuídas em 220 no 3º ano, 300 no 4º ano, além de 120 horas no 2º ano.

Referências

GONZÁLEZ, N. M. Políticas públicas y enseñanza de Español como Lengua Extranjera en Brasil: desafíos para su implementación. Signo & Seña, v. 20, Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, 2009.

JAEGER, D. Língua espanhola nas escolas brasileiras, integração e política lingüística: reflexões em torno da aprovação da Lei 11161/05. In.: Revista Espaço Acadêmico, nº 97, junho de 2009. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/7171/4138> (Acesso em 29/07/13)

RODRIGUES, F. S. C. O. O discurso legislativo sobre a inclusão do espanhol na escola brasileira: um projeto que não virou lei. Signo & Seña, v. 20, Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, 2009.

ZORZO-VELOSO, V. F. Enseñar español después de agosto de 2005: desafíos y perspectivas. In.: ZORZO-VELOSO, V. F.; FERREIRA, C., C.; FELIPE ORTIGOZA, A. El español en línea de mira: enlaces lingüísticos, literarios y metodológicos. Londrina: UEL, 2013.

Documentos consultados:

Lei n. 11.161 de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Publicada no Diário Oficial da União n. 151, em 8 de agosto de 2005, Seção 1, p. 1.

Resolução CEPE nº 364/2005

Resolução CEPE/CA nº 0276/2009

Resolução CNE/CP 2/2002

Resolução CEPE nº 0166/2008

Deliberação nº 04/2007

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Gisele Franco de Lima Santos¹

Karina de Toledo Araújo²

A Educação Física, já há algum tempo, tem passado por uma readequação do seu papel educacional. Novos caminhos estão sendo propostos para que o processo ensino-aprendizagem atenda as verdadeiras necessidades e expectativas dos alunos enquanto ser humano, portador de capacidades, limites e vontades. Isso nos remete a ideia de que não basta mais nas aulas de Educação Física, sistematizar métodos repetitivos de ações motoras, bem como propiciar inúmeras atividades, simplesmente como exercícios físicos de habilidades ou destrezas ou reprodução de esportes federalizados.

As expectativas de uma Educação Física que almeja a construção do conhecimento pelo aluno precisam estar presentes, também, na formação inicial em Educação Física. Para Pérez Gómez (1992), os futuros professores precisam ser preparados para terem autonomia quanto à aquisição e produção de conhecimento e, principalmente, saber como lidar com este conhecimento em sua prática pedagógica. Nesse sentido, o estágio curricular supervisionado torna-se uma possibilidade importante no processo de formação do futuro docente.

Segundo Piconez (1991), o estágio curricular supervisionado passou a fazer parte do currículo dos cursos de formação ao ser considerado uma prática de ensino. Sendo assim, o estágio curricular se caracteriza como um momento de “materialização” do conteúdo aprendido na formação inicial.

O estágio é um momento importante na formação de professores e precisamos entendê-lo como um espaço de reflexão, já que nos deparamos com várias situações que nos levam a pensar sobre a prática pedagógica do professor de Educação Física. Para Freitas (1996), os principais problemas que podem ser destacados são: a falta de clareza do papel da escola na sociedade; a relação entre escola e trabalho; a organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico; a dificuldade de uma compreensão adequada do processo avaliativo; a banalização

¹ Professora Doutora do Curso de Educação Física da UEL. Coordenadora de Estágio. Contato: giselesantos@uel.br

² Professora Doutora do Curso de Educação Física da UEL. Coordenadora de Estágio. Contato: ktoledo11@yahoo.com.br

dos conteúdos; a mera repetição e rotina corriqueira; um projeto político pedagógico restrito ao discurso; dentre outros.

Segundo Pimenta e Lima (2004), o estágio foi identificado, por muito tempo, como a parte prática dos cursos de graduação, que possibilitavam uma aproximação as situações reais do trabalho docente, contudo na atualidade, o estágio é uma atividades teórica instrumentalizadora da práxis docente, que torna possível a transformação da realidade. Isto quer dizer que o estágio não é uma mera atividade do currículo, mas constitui-se como o corpo de conhecimento do curso de formação de professor, possibilitando a articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos a fim de que o aluno escolha ser professor a partir do contato real com a profissão.

É preciso, contudo, salientarmos que a práxis, através da qual a consciência se transforma, não é pura ação, mas ação e reflexão. Daí a unidade entre prática e teoria, em que ambas se vão constituindo, fazendo-se e refazendo-se num movimento permanente no qual vamos da prática à teoria e desta a uma nova prática (FREIRE, 1981, p.109).

Nesse sentido, teoria, prática e reflexão são termos fundamentais na discussão sobre a formação de professores e estágio curricular. Para Brasil (2004), o estágio supervisionado é um conjunto de atividades de formação que é realizado sob a orientação e a supervisão de um docente da instituição de ensino superior. Estas atividades têm o intuito de possibilitar ao acadêmico, situações de efetivo exercício profissional docente. Assim, o principal objetivo é “consolidar e articular as competências desenvolvidas ao longo do curso por meio das demais atividades formativas, de caráter teórico ou prático” (BRASIL, 2004). Para Pimenta (2001, p.75), o estágio deve ser:

[...] um momento de síntese dos conteúdos das matérias de ensino, das teorias de aprendizagem e das experiências pessoais, bem como deve constituir-se em um processo de reflexão-ação-reflexão que ultrapasse a experiência restrita.

O estágio curricular é a atividade básica na relação teoria e prática, no qual possibilita ao futuro professor refletir e produzir novos conhecimentos a partir da compreensão da implicação de sua ação docente na realidade em que atua. Assim, o exercício da reflexão sobre a ação pode levá-lo a reconstrução

da relação dialética teoria-prática-teoria, resultando assim, em uma prática da transformação da realidade.

Neste contexto, não podemos reduzir o estágio ao momento de “se colocar em prática, a teoria aprendida”, limitando esta prática de ensino a mera aplicação de técnicas que, de acordo com Pimenta e Lima (2004), não dão conta da complexidade das situações da intervenção pedagógica docente. Por isso, o estágio curricular proporciona um contato direto com o contexto educacional, ao possibilitar a elaboração e reelaboração dos conhecimentos construídos durante o curso.

Quando compreendemos o professor como um intelectual em processo contínuo de construção, que tem seu trabalho diretamente vinculado ao conhecimento, e a educação como um processo dialético de desenvolvimento do homem, historicamente situado, entendemos, então que este profissional precisa da teoria para iluminar sua prática, e que esta precisa ser continuamente refletida para que sua teoria seja ressignificada (LIMA, 2012, p.28-29).

Assim, o cotidiano da práxis no estágio possibilita uma reflexão crítica para buscarmos novos sonhos e realizações. A aprendizagem construída a partir da troca de experiências e reflexões pode ampliar os horizontes do saber, contribuindo para a construção de fato de um processo educativo (RIANI, 2004).

[...] como espaço de aprendizagem, o estágio constitui-se em um processo de apreensão da profissão pelo acadêmico, e que incorpora aspectos cognitivos, culturais e sócio-profissionais de sujeitos. Como atividade curricular obrigatória, o estágio deve ser supervisionado. É, pois, a partir de uma concepção de estágio que deve estar vinculada a uma concepção de supervisão e desta, o reconhecimento da natureza que diferencia o trabalho do professor supervisor e do supervisor de campo, a qual se revela a partir de uma concepção de profissão e de educação. As tarefas de ambos, em relação ao aluno, não são excludentes, mas congruentes e embora tenham naturezas diferentes, devem convergir para o mesmo fim (PINTO, 2006, p.06).

Nesse sentido, o estágio curricular no campo da Educação Física, tem nos levado a refletir sobre que tipo de aulas almejamos na formação de nossos estudantes. Ainda é muito comum observarmos no cotidiano escolar, aulas de

Educação Física onde a falta de planejamento e de uma perspectiva crítica e reflexiva de Educação, de formação de cidadania, é uma constante. Aulas onde os professores regentes de sala de aula determinam quem e quando determinados alunos podem ir à aula de Educação Física.

Aulas, das quais os próprios professores de Educação Física deixam a critério dos alunos, a opção de participar ou não das aulas, ou ainda, professores que simplesmente “liberam a bola” para a realização de um determinado jogo sem nenhuma relação com o processo ensino-aprendizagem ao qual deveria estar vinculado. Assim, enquanto alguns jogam bola, outros conversam e brincam aproveitando seu tempo livre, fora da sala de aula.

Dessa forma, entendemos que as aulas de Educação Física, inclusive no aspecto do estágio curricular, precisam ser legitimadas e nossa área de atuação necessita ter um significado real para os estudantes, para o professor que atua na escola e para os futuros professores que estão inseridos no processo do estágio curricular. Nesta perspectiva, o Curso de Licenciatura em Educação Física tem buscado refletir sobre possíveis mudanças com o decorrer dos anos, no processo de implantação e desenvolvimento do estágio curricular supervisionado.

De acordo com o regulamento do Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Estadual de Londrina, esta atividade pedagógica compreende uma dimensão curricular obrigatória e se constitui como um espaço formativo em que todos os conhecimentos construídos durante o curso são transformados em ato educativo.

No Artigo 2º, que apresenta as Diretrizes do Estágio do referido curso, afirma que a fundamentação teórica do Estágio Curricular é pautado em determinados princípios, dentre eles destacamos:

Relacionar a formação pedagógica e formação científica: compreende a vinculação entre os conteúdos do curso com as competências de identificação, compreensão, decisão e intervenção relativas às situações educativas com conhecimentos científicos.

Relacionar a formação específica e formação geral que possibilita: formas de análise e exploração de conteúdos, mesmo aqueles que não são exclusivos da sua área; análise de eventos sociais, implicações pedagógicas e científicas para a ação educativa; reflexão sobre a função e significado social de sua área e de sua ação profissional.

Relacionar a formação teórica e formação prática, constituindo como promotora do equilíbrio entre as dimensões informativas, reflexivas e aplicativas – sendo a teoria a reconceitualização da prática e a prática a ressignificação da teoria.

Vivenciar situações reais da atividade profissional e colaborar com o grupo de profissionais da área: possibilitando a inter-relação com os profissionais da área – professores colaboradores – possuidores, em tese, de maior experiência que os alunos.

Entender a individualização docente no processo de formação inicial e na prática docente: necessidade de considerar estilos pessoais e as representações, sentimentos, desejos e saberes dos alunos.

Portanto, o objetivo do Estágio Curricular no curso de Licenciatura em Educação Física é de promover a integração, articulação e inter-relação de conhecimentos teóricos e práticos dos campos de conhecimentos com a atividade profissional e as competências necessárias para a ação docente, bem como contribuir na formação profissional de professores de Educação Física.

Os estágios no curso de licenciatura em Educação Física podem ser realizados individualmente ou em duplas. Os campos de estágio estão distribuídos na rede municipal e estadual de Londrina, bem como na região metropolitana de nossa cidade. Um aspecto importante que destacamos é que as quatrocentas horas (400 horas) obrigatórias de estágio são desenvolvidas em diferentes cargas horárias, em diferentes modalidades de ensino. Na terceira série do curso (Etapa I) temos a Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Educação Especial; já na quarta série (Etapa II) o estágio acontece no Ensino Fundamental II, Ensino Médio, na Educação de Jovens e Adultos e no Ensino Profissionalizante. Em cada etapa (I e II) temos diferentes fases: plano de implantação (1ª fase); planejamento (2ª fase); co-direção (3ª fase); direção (4ª fase); entrega do relatório final (5ª fase).

Na primeira fase o plano de implantação acontece com as orientações sobre os procedimentos administrativos relativos ao estágio. Na segunda fase que se enquadra o planejamento, o estagiário faz o plano de estágio, de acordo com o projeto político pedagógico da instituição de ensino, onde está atuando, no qual deverá constar os objetivos gerais e específicos, os conteúdos, os procedimentos de intervenção e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Na terceira fase (a co-direção), o estagiário participa da aula de Educação Física, auxiliando o professor orientador de campo, com pequenas tarefas durante a aula, a critério do professor de Educação Física regente. Na quarta fase, o estudante entra na fase de direções e passa a ministrar as aulas em sua totalidade, de acordo com o planejamento. Na quinta fase, o estudante entrega seu relatório final sob a forma de “pasta” contendo os documentos burocráticos referentes ao estágio e os documentos de cunho pedagógico que foram elaborados pelo estudante, a partir da realidade da escola, da orientação do professor de campo e do supervisor da universidade, sendo que todos os docentes do Departamento de Estudos do Movimento Humano são supervisores de estágio.

Assim, como as demais disciplinas e atividades acadêmicas do curso, o estágio curricular é avaliado por todos os envolvidos no processo., esta condição nos auxilia a estabelecer um processo dialético no desenvolvimento do mesmo.

Entendemos, então, que o estágio curricular supervisionado, na Educação Física no âmbito escolar, assim como as demais áreas de conhecimento, precisa superar a visão tradicionalista de estágio, como mero momento de se colocar em prática a teoria, fazendo que a teoria e a prática estejam integradas na práxis docente, sem uma visão fragmentada da docência. A contextualização do processo de ensino e de aprendizagem possibilita a transposição da separação de ‘momentos teóricos’ e ‘momentos da prática’, pois o professor motiva o aluno a buscar, de acordo com o que já, uma nova perspectiva de resolução de uma situação problema, reconhecendo-se como um produto e produtor da resposta. Nos “momentos práticos” do processo de ensino e de aprendizagem, comumente a execução e repetição de ações desmotiva os conteúdos perdem o significado e as vivências, os conteúdos, o que nos remete novamente ao racionalismo técnico.

A integração teoria e prática na práxis docente deve ser compreendida e refletida tanto pelo professor quanto pelo o estagiário - futuro professor dos diferentes campos de saberes da formação inicial/profissional dos alunos estagiários. Diante desta perspectiva, não temos dúvida que as transformações que ocorreram na formação de professores de Educação Física, tem favorecido a superação paradoxal entre teoria e prática e tem contribuído com a formação de um futuro professor e sua ação docente mais consciente e crítica em relação a realidade educacional na qual estamos inseridos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES Nº. 228. Brasília: MEC, 2004.

BURIOLLA, Marta A. F. O estágio Supervisionado. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREITAS, Helena C. L. de. O Trabalho como Princípio Articulador na Prática de Ensino e nos Estágios. Campinas, SP: Papirus, 1996.

LIMA, Maria Socorro L. Estágio e Aprendizagem: da profissão docente. Brasília: Liber Livro, 2012.

PÉREZ GOMEZ, A. I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PICONEZ, Stela C. B. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado. Campinas: Papirus, 1991.

PIMENTA, S. G. O Estágio na formação de professores: Unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, S.G; LIMA, M. S. L. Estágio e Docência. Coleção docência em formação. São Paulo: Cortez, 2004.

PINTO, Rosa Maria. Estágio e Supervisão: um Desafio ao Ensino Teórico-Prático do Serviço Social. Disponível em: <http://www.pucsp.br/nemess/links/artigos/rosa1.htm>. Acesso em 20/07/13.

RIANI, Dirce C. Núcleo de Formação e Especialização Profissional: Uma retrospectiva. In: CARVALHO, Gislene Teresinha Delgado; ROCHA, Vera Helena Rosa. Formação de Professores e Estágio Curricular Supervisionado: Relatos e Reflexões. São Paulo: Andross, 2004.

REVISITANDO A PRÁTICA DE ENSINO NO CURSO DE LÍNGUA E LITERATURA INGLESAS DA UEL POR MEIO DA PESQUISA: PERCURSOS, CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS

Michele Salles El Kadri

Introdução

O curso de Letras da Universidade Estadual de Londrina (UEL) tem cunhado uma história marcada por movimentos constantes que visam à melhoria curricular. Ao longo de sua história, seu currículo passou por várias transformações, como, por exemplo, o desmembramento da licenciatura dupla em única e a introdução de um novo currículo para a formação de professores de inglês, o qual se concentra, portanto, somente na formação de professores de língua inglesa (GIMENEZ; FURTOSO, 2008).

Não somente em nosso contexto, mas também na literatura a respeito da formação de professores, a prática de ensino tem sido entendida como um dos momentos centrais do currículo que exerce influência direta na construção das identidades profissionais dos professores novatos e a impacta de modo significativo (ORTENZI, 2002; PIMENTA, 2004; GIMENEZ, 2004; VIEIRA-ABRAHAO, 2004; XAVIER, 2004; JORDÃO, 2013).

Historicamente, além da reformulação curricular, as produções acadêmicas dos docentes de Letras/Inglês têm tentado, por meio de experiências de pesquisa de longa data, melhor compreender as práticas realizadas e suas implicações para a formação de professores (GIMENEZ; CRISTÓVÃO, 2004; MATEUS, 2005, 2006, 2007, 2009; FURTOSO, 2003; GIMENEZ; FURTOSO, 2008; ORTENZI et al., 2007). Um olhar sistematizado para tais práticas tem o potencial não somente de colaborar para o delineamento do quadro das concepções e práticas do estágio da licenciatura, mas também de levantar possíveis desafios a serem superados. Neste sentido, parece ser pressuposto dos educadores de professores envolvidos nesse contexto que “a pesquisa se coloca como um elemento fundamental não só para construir conhecimento sobre o que vem sendo feito nas instituições, mas também como forma de desenvolvimento profissional para os próprios formadores” (GIMENEZ, 2007, p. 07; GIMENEZ; CRISTOVAO, 2007).

O percurso da prática de ensino de Língua Inglesa no curso de Língua e Literatura Inglesa da UEL (ou Estágio obrigatório) tem caminhado nessa direção. Além de se ancorar na perspectiva institucional, que entende o Estágio obrigatório como espaço dialógico entre as disciplinas do curso, ele objetiva superar a dicotomia entre teoria/prática e a visão instrumental da prática de ensino.

Assim, partindo do pressuposto segundo o qual as pesquisas acerca de Estágio podem oferecer novos conhecimentos, colaborar para a reflexão a respeito de suas contradições e, por conseguinte, incentivar novas propostas de intervenção, proponho-me, neste texto, a revisitar esse espaço por meio das pesquisas sobre Estágio de Língua Inglesa publicadas nos últimos cinco anos (2009 – 2013), como forma de continuar a revelar e demonstrar não somente o que temos aprendido acerca da formação de professores com a prática de ensino, mas também os desafios/contradições que ainda se impõem em nosso contexto. Meu objetivo é, dessa maneira, tanto apresentar como se dá a prática de Ensino de Língua Inglesa em nosso contexto por meio das pesquisas realizadas quanto refletir e apontar os desafios que ainda persistem e que têm potencial para retroalimentar nosso próprio trabalho. Isso tudo partindo da pergunta: O que as pesquisas realizadas a respeito da prática de ensino revelam sobre arranjos bem sucedidos, questões emergentes e caminhos a trilhar?

Assim, neste artigo, apresento rapidamente o percurso de pesquisas realizadas até 2008 e foco, consequentemente, nos resultados e desafios apontados pelas pesquisas realizadas durante os últimos cinco anos, e finalizo, tentando apontar os desafios que, a meu ver, ainda persistem em nosso contexto.

Um (breve) relato do percurso do Estágio de Letras-Inglês nas pesquisas até 2008

O conhecimento produzido a respeito da Prática de Ensino de Inglês tem revelado um quadro conceitual sobre como se dá o Estágio no curso. As pesquisas até 2008 tiveram grande importância, principalmente no apontamento das contradições existentes no contexto e na implementação de práticas de superação de tais contradições. Portanto, nesta seção, apresento brevemente um pequeno histórico das pesquisas realizadas sobre a prática de Ensino até 2008.

Várias são as contradições encontradas em nosso contexto e apontadas pelas pesquisas até 2008; segundo as quais, os alunos do curso não se sentiam

respeitados como professores, demonstravam imagens negativas dos contextos de atuação de estágio (GIMENEZ et al., 2000) e não se viam como professores, porém como alunos (MATEUS et al., 2002; ORTENZI et al., 2003). A esse respeito, Mateus (1999) reflete que esses estudantes são influenciados pelo termo histórico “estagiário”, o qual, por sua vez, remete à definição de alguém com pouca ou nenhuma experiência (MATEUS, 1999). Outra contradição apontada pelas pesquisas é a grande discrepância entre os números de alunos-professores por supervisor (ORTENZI, 2007) e a predominância da prática de ensino em que os professores “cedem lugar” para os alunos ensinarem (GIMENEZ; PEREIRA, 2007).

Além disso, a prática de ensino era vista como um momento de experimentação/implementação de teorias e como tendo uma grande distância entre os conteúdos ensinados na universidade e as realidades da sala de aula (GIMENEZ et al., 2000). Ademais, os professores da escola pública envolvidos nesse processo viam:(a) a sua participação como marginal (eles não se sentiam responsáveis pelo processo de educar os alunos-professores); e (b) a relação entre professores-formadores com as escolas como insatisfatória (GIMENEZ; PEREIRA, 2007).

A implementação de práticas de superação de tais contradições, como mencionado, também caracterizam as pesquisas a respeito da Prática de Ensino. Logo, a produção acadêmica tem demonstrado uma grande preocupação em implementar práticas cada vez mais significativas e em compreender o processo de educar professores. Ortenzi (2009), por exemplo, em publicação sobre a prática de ensino da UEL, ressalta que o quadro delineado pela produção acerca do Estágio da instituição revela um apelo à emancipação do professor e também do professor-formador por meio da produção de conhecimento próprio (MATEUS, 2002), da formação reflexiva como objeto do sistema de formação de professores da UEL (que se traduziu em ações variadas e em uma maior inserção do discurso do pensamento do professor sobre a supervisão de estágio) (ORTENZI, 1997; MATEUS, 1999), da inclusão de ferramentas mediadoras, como, por exemplo, o paper (ORTENZI et al., 2002), da valorização da reflexão crítica sobre a ação e o contexto educacional, e da inquietação com as práticas e os resultados da formação inicial (ORTENZI et al., 2003; ORTENZI, 2009b).

Soma-se a esse quadro o reconhecimento: da aproximação dos mundos da universidade e da escola (ORTENZI et al., 2004; ORTENZI, 2004); de iniciativas sobre a relação da universidade com a comunidade

(GIMENEZ, 1999); da análise de modelos de supervisão (MATEUS, 1999); do desenvolvimento de conhecimento prático (GIMENEZ et al., 2003); da valorização do relacionamento universidade-escola (ORTENZI et al., 2004; CRISTOVÃO, 2005; MATEUS, 2005; GIMENEZ; PEREIRA, 2007); do reconhecimento de que o desenvolvimento do professor acontece de forma colaborativa (MATEUS, 2005, 2006, 2007; CRISTOVÃO, 2005; FURTOSO et al., 2006); e de que o principal objetivo da prática de ensino é promover a aprendizagem nas escolas (GIMENEZ; CRISTOVÃO, 2005).

Um marco nas pesquisas a respeito de Prática de Estágio, nessa época, foi a produção de um livro-texto para essa modalidade. Preocupadas com a questão da supervisão de estágio ainda ser uma atividade norteada principalmente pelo conhecimento prático pessoal, um grupo de formadoras documentam suas práticas e produzem coletivamente um guia pedagógico para a prática de ensino de inglês, que resultou no livro “Roteiros pedagógicos para o ensino de inglês” (ORTENZI et al., 2007). A publicação tem orientado e mediado grande parte da prática de ensino nos programas de formação de professores não somente da UEL, mas em todo o país. O próprio instrumento também foi alvo de pesquisas (ORTENZI, 2007; ORTENZI et al., 2008; ALONSO; FOGACA, 2007).

Os Projetos Parceria Universidade-Escola: aprendizagem de Professores de Inglês e Aprendizagem sem Fronteiras, ambos vinculados ao Programa NAP, parecem ter apresentado grande contribuição para os modos de se organizar e entender a prática de ensino. A publicação acerca desses dois projetos demonstra o impacto e as possibilidades trazidas por essas iniciativas para o modo como o Estágio passa a ser entendido no curso (GIMENEZ, 1999), principalmente no que se refere à formação colaborativa de professores e ao relacionamento entre universidade e escola (CRISTOVÃO, 2005; MATEUS, 2005, 2006, 2007). Tais projetos parecem ter produzido resultados satisfatórios no que tange a uma formação de professores em que teoria e prática se reconstróem mutuamente por meio da ação colaborativa.

Outro marco das pesquisas sobre o Estágio também aconteceu em 2007, com a organização do livro “Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês” (GIMENEZ, 2007). A obra reúne as reflexões de docentes do curso de Letras de quatro instituições públicas e particulares de ensino superior do Norte do Paraná vinculados ao projeto de pesquisa O ensino da língua inglesa no Paraná e a formação de professores durante a prática de Ensino nos cursos de Letras. Os formadores, cuja maioria pertence ao quadro docente

da UEL, partiram do pressuposto segundo o qual a reflexão sobre a prática é um importante elemento para sua transformação. Partindo desse pressuposto, os autores investigam: (a) as representações trazidas por alunos de letras em diversas instituições do Paraná e como elas são reforçadas pela prática de ensino (ALONSO; FOGACA, 2007); (b) as opções metodológicas adotadas por formadores de professores de inglês e suas abordagens (RAMOS; QUEVEDO-CAMARGO; 2007); (c) os efeitos das opções metodológicas e abordagens na construção de conhecimentos acerca de ensino (DUTRA; GIMENEZ, PERES, 2007); (d) se questões de cidadania são contempladas nas aulas de inglês (ANJOS-SANTOS; QUEVEDO-CAMARGO, CRISTOVÃO, 2007); (e) as formas de relacionamento entre instituições de formadores e escolas públicas na realização da Prática de Ensino. Além disso, a obra traz vinhetas produzidas pelos autores, que as apresentam como instrumento de investigação em pesquisa de cunho qualitativo, como sendo: (a) fontes reveladores das experiências dos participantes; (b) fontes geradoras de situações de análise de práticas de formação em nível inicial; (c) como potencial para reflexões sobre a prática ensino por serem espaços para a emoção livre do filtro de análise. Essa pesquisa marcou a abrangência da discussão interinstitucional acerca da Prática de Estágio.

Os principais desafios apontados pela pesquisa até 2008 referem-se à necessidade de criar alternativas para que iniciativas como as dos projetos citados sejam caracterizadas como uma modalidade de formação que vá além de projetos, que possa alcançar um número maior de participantes e que seja capaz de trazer contribuições às políticas públicas de formação, levando em conta as condições em que trabalham os formadores e os professores-colaboradores (GIMENEZ, 2007). O que parece estar em jogo e parece resumir apropriadamente os desafios que as pesquisas dessa época delinearão é o desafio dos envolvidos com o estágio de construir uma nova cultura de formação de professores (GIMENEZ; PEREIRA, 2007) e considerar os indivíduos nas suas relações com os outros na formação de professores (GIMENEZ; PEREIRA, 2007). Além, é claro, da necessidade de promover mais espaços para que os formadores possam refletir criticamente acerca de suas ações e analisar os efeitos das diversas atividades desenvolvidas nessa etapa da formação docente (GIMENEZ, 2007).

Ressalto que esse mapeamento é apenas uma fotografia de como encarei as pesquisas da época e que, portanto, considero as atividades desenvolvidas como sendo muito mais ricas do que um mapeamento limitado como este pode demonstrar. Na seção seguinte, focalizo o mapeamento propriamente dito das

pesquisas de 2009 a 2013, com ênfase em seus resultados e nos desafios por elas apontados.

As Pesquisas sobre a Prática de Ensino de Letras-Inglês nos últimos cinco anos (2009 – 2013)

Como indicam Furtoso et al. (2009, p. 45), “a formação de professores tem sido amplamente discutida no meio acadêmico, e fora dele, e cada dia mais temos procurado soluções para muitos dos problemas vivenciados em nossas práticas pedagógicas”. Ao olhar para os trabalhos e respeito de Estágio já realizados, a pesquisa parece um dos caminhos na busca dessa solução.

Entre 2009 e 2013, as pesquisas sobre o Estágio de Língua Inglesa na UEL encontradas foram: quatro dissertações (PICONI, 2009b; PASSONI, 2010; GAFFURI, 2012; SOUZA, 2013), uma organização de livro com nove capítulos de autoria de formadores da UEL (MATEUS; QUEVEDO-CAMARGO; GIMENEZ, 2009), uma organização de livro contendo cinco capítulos sobre o Estágio da UEL (MATEUS; EL KADRI; SILVA, 2013), cinco capítulos de livro em organizações diversas (ORTENZI, 2009a; ORTENZI, 2013; MATEUS 2009b; MATEUS, 2011; MATEUS; EL KADRI, 2012), seis publicações em periódicos nacionais (EL KADRI; PASSONI; MATEUS, 2009; MATEUS, 2009a; GAMERO; CRISTOVÃO, 2013; GIMENEZ, 2013; FIORI-SOUZA, 2013; EL KADRI; GIMENEZ, 2013) e uma publicação em periódico internacional (EL KADRI; ROTH, 2013), totalizando 30 produções.

Assim, a seguir, teço considerações acerca do que conhecemos da prática por meio da pesquisa sobre o Estágio em nosso contexto nos últimos cinco anos (2009 a 2013). De modo geral, a pesquisa parece ter sido impactada por três principais modalidades: (a) Modalidade I: por meio de projetos integrados e/ou de ensino/extensão; (b) Modalidade II: por meio de iniciativas de políticas públicas que tem tentado reconceituar a formação de professores; e (c) Modalidade III: por meio de contexto de Ensino a distância. Utilizo como critério para apresentar as pesquisas essas três modalidades.

Modalidade 1: Prática de Ensino articulada a Projetos

Grande parte das pesquisas acerca da Prática de Ensino, publicadas de 2009 a 2013, concentram-se nas práticas interventivas dos dois projetos já

mencionados: Aprendizagem sem fronteiras e Parceria Universidade-Escola, ambos inseridos no Programa NAP. Desse modo, pode-se perceber que as práticas de estágio que têm sido documentadas estão vinculadas a projetos por meio do Programa NAP, como demonstra a coletânea organizada por Mateus, Quevedo-Camargo e Gimenez (2009), que agrega, em sua maioria, textos resultantes dos projetos vinculados à prática de ensino de Língua Inglesa. Dessa forma, o Programa NAP apresenta-se como um elemento nesse processo. Não foram encontrados textos a respeito da prática de Ensino não vinculada a projetos. Os relatos das experiências investigativas associadas a projetos permitem salientar, como aponta Orteni (2009b, p. 195), que “temos vivido experiências bastante positivas de estreitamento de nossos vínculos com as escolas”. Nessa seção, concentro-me em apresentar os resultados e os desafios dessas publicações.

Dos 15 trabalhos relacionados nesta seção, 10 são resultantes do projeto de pesquisa Aprendizagem sem Fronteiras (MATEUS, 2009a, 2009b, 2009c, 2011; TESSAROLI; OLIVEIRA, 2009; REIS, 2009; PICONI, 2009a, 2009b; PASSONI, 2010, 2009). Todas as publicações utilizam-se de trechos de transcrições gravadas nas reuniões do projeto. O projeto integrado Aprendizagem sem Fronteiras é uma iniciativa de formação de professores que envolve a universidade e algumas escolas da rede pública de educação básica mediante o Núcleo de Assessoria Pedagógica (NAP) da UEL e tem como proposta transformar, por um lado, a formação de professores em espaço de produção significativa de conhecimento e, por outro, o conhecimento teórico em evento único no qual todos encontram traços de suas realidades concretas de sala de aula. Os trabalhos resultantes desse projeto são orientados pelo paradigma sócio-histórico-cultural. Os resultados das publicações indicam que o caminho até então percorrido tem mostrado que vivenciar as experiências de sala de aula (ainda que enriquecedoras das nossas possibilidades) não tem sido suficiente para aproximar os mundos da escola e da universidade (MATEUS, 2009a).

Reis (2009), ao relatar sua experiência como educadora de professores, demonstra que: é possível empregar práticas alternativas e vencer a resistência por ações; é possível que as práticas não se removam por absoluta falta de exemplos daquilo que se apregoa nas universidades; e é improvável que alguém ensine como nunca aprendeu ou como jamais observou, mesmo como mero espectador. Além disso, a formadora conclui que:(a) o conhecimento, ainda em estado bruto que juntamos ao nosso conhecimento, é trazido pela ação concreta, e não pela retórica nem pelo questionamento julgador de uma prática, mas pela realização de outra

prática; e (b) que é preciso recuar um passo para promover novas possibilidades de ação. Tessaroli e Oliveira (2009), por sua vez, ao explorar visões e pontos de vista de alunos da educação básica, apontam como resultado que eles se veem claramente responsáveis pelo seu processo de ensino–aprendizagem, à medida em que compreendem a importância de serem envolvidos e de se envolverem nas práticas de sala de aula.

Já o trabalho de Passoni (2009) apresenta como resultado o fato de que há tanto práticas monológicas quanto dialógicas no contexto estudado, o que indica certo movimento e preocupação relativos às relações de poder criadas nesse contexto. Piconi (2009a) também aponta que há certa ressignificação nos moldes de interação estabelecidos pelos participantes do processo de ensino-aprendizagem ao mesmo tempo em que há um movimento que tenta romper com uma formação discursiva que atribui ao professor a responsabilidade de ter respostas certas.

Mateus (2009) evidencia como resultado de sua análise a necessidade fundamental de aprender a contornar os dilemas éticos no processo de desenvolvimento da práxis por meio do enfrentamento aberto a essas questões. Já os resultados apresentados por Mateus (2011) revelam que: (a) as relações interpessoais forjadas no interior desse modelo de práxis colaborativa permitiram momentos de aprendizagem expansiva; (b) a transformação nos modos de participação dos integrantes modificou também as práticas socioculturais; e (c) a organização da práxis de formação colocou em xeque as identidades dos envolvidos e fez emergir novos e conflituosos sentidos de si e do outro.

A dissertação de Piconi (2009b) mostra que: (a) os sentidos acerca dos alunos da escola pública, a quem os participantes do projeto ensinavam, forjaram o currículo da escola à medida que, ao se desenhar o aluno que se tinha em sala, se pensava sobre o aluno que se esperava formar; e (b) que os papéis de professora de professores, professoras-colaboradoras e professores novatos foram, em alguns momentos, ressignificados à proporção que os sujeitos mobilizavam perspectivas acerca da divisão das tarefas e competências que cabiam a si e ao outro. Pela mesma perspectiva, Passoni (2009) revela como resultado de suas análises que as potencialidades de configurações como a do projeto concretizam-se nas oportunidades de criação de capital social entre os seus participantes. Já Passoni (2010), investigando sua própria atuação como formadora de professores no contexto de Estágio e não mais no âmbito do projeto Aprendizagem sem Fronteiras, aponta que as limitações encontradas

caracterizavam-se pelas projeções de imagens essencialmente negativas sobre os alunos da escola pública, mas que havia indicações da aproximação dos mundos da escola e da universidade, por meio da criação de um Terceiro Espaço.

Ortenzi (2009a), finalizando essa obra, apresenta considerações acerca do conjunto de textos dos artigos descritos em Mateus, Quevedo-Camargo e Gimenez (2009). Segundo a autora, os resultados demonstram que: (a) o conhecimento que se formou nessas experiências está fundado na alternância de papéis entre formadores, colaboradores e alunos professores, bem como no envolvimento prolongado e aprofundado entre os participantes; (b) o resultado desse tipo de relação com a escola indica o início de uma mudança qualitativa na formação inicial que pode servir de implementação, em maior escala, de um modelo de estágio diferente do que se tem fora do âmbito desses projetos; (c) há o reposicionamento de colaboradores (professores da educação básica) como coformadores; e (d) há no encontro de múltiplas vozes (e.g. professores-colaboradores publicam seus resultados, fortalecendo sua identidade como produtores de conhecimento).

Com esses resultados, Ortenzi (2009a) vislumbra “um novo direcionamento dos estágios curriculares para a constituição de comunidade de aprendizagem, em lugar de incursões isoladas no universo-escola” (ORTENZI, 2009a, p. 195-96). No entanto, Ortenzi (2009a) aponta como desafios ainda postos: (a) nossa capacidade de buscarmos um envolvimento maior com outros campos do saber para lidar com o ‘outro’, já que ainda é incipiente o estabelecimento de elos com docentes de outras áreas; (b) a necessidade de desenvolvimentos futuros dever considerar modos de criar condições para uma participação cada vez mais relevante dos coformadores de professores; (c) a necessidade de se pensar em meios para que os professores nas escolas possam incorporar tecnologias em suas práticas e nas vidas de seus alunos, procurando, dessa maneira, diminuir a exclusão digital; e (e) a capacidade de responder a demandas locais em contradição com a quantidade de docentes atuando nos projetos. A mesma autora, após contextualizar todo o trabalho desenvolvido na prática de Ensino de Língua Inglesa, aponta que a cultura de produção de conhecimento de forma coletiva construída entre os docentes da Prática de Ensino colide com o trabalho de formação conduzido individualmente e que os desafios ainda são delineados, em sua maioria, por questões institucionais, como, por exemplo, a baixa atribuição de horas para supervisão de estágio.

Ao contrastar duas organizações da prática de ensino (“tradicional” versus “colaborativa”), El Kadri, Passoni e Mateus (2009) apontam como resultados que ambas as práticas atingem seus objetivos de propiciar aos alunos contato com o contexto real de ensino. No entanto, segundo elas, a prática de ensino colaborativo por meio de projetos parece possibilitar maiores momentos de aprendizagens se comparados com a prática tradicional por seu aspecto longitudinal e devido ao fato de os alunos sentirem maior suporte com a presença do professor da escola e do professor formador em todas as etapas do ensino. As autoras apontam como desafio a necessidade de mudanças no sistema de atividade em que o professor formador está inserido, principalmente por meio de políticas educacionais que privilegiam as condições de trabalho docente. É preciso considerar, contudo, que não foram encontradas pesquisas que tratem da prática de ensino sem que ela esteja vinculada a projetos.

Nem todos os trabalhos analisados apresentam desafios. Aqueles que o fazem, no entanto, apontam que os desafios ainda impostos à prática de ensino são: a necessidade de transformações qualitativas na dimensão social-espacial do Estágio, incluindo efetivamente os alunos nas práticas da intervenção (PASSONI, 2009); o reconhecimento de que tal prática demanda a reestruturação e, portanto, a ressignificação do estágio e/ou da prática de ensino no nível institucional (PASSONI, 2009); a articulação das práticas de ensino mais fortemente com as ações do PDE (MATEUS, 2009a); a aproximação da escola sem uma atitude imperialista (MATEUS, 2009a) e/ou a conscientização do papel do formador nesse processo (REIS, 2009); o apoderamento do outro baseado em princípios éticos (MATEUS, 2009a); mais pesquisas acerca do aluno da escola pública para que um real posicionamento da sua subjetividade possa se delinear (TESSAROLI; OLIVEIRA, 2009).

Passoni (2009), por sua vez, acredita que o desafio seja a ampliação do projeto envolvendo mais escolas, mais professores das licenciaturas e cursos de outras disciplinas. Reis (2009) aponta que o grande desafio ainda é realmente um mundo sem fronteiras entre universidade-escola. Por fim, Mateus (2009b) aponta que o desafio está em enfrentarmos contradições, superarmos tensões e ultrapassarmos fronteiras, mediados por princípios éticos de respeito e de valorização de diferentes e, muitas vezes, conflitantes vozes. Ainda para essa autora, o desafio também está no reconhecimento de que muitas pesquisas devem ser realizadas, a fim de melhor lidarmos com os dilemas que surgem das possibilidades de ser-com-outro. Em outro momento, Mateus (2011) aponta

que o desafio persiste em reconhecer as tensões e as limitações do processo e ter coragem para lidar com o desconforto do confronto, que é próprio da práxis colaborativa para aqueles que se decidam por essa opção.

Outros três trabalhos que vinculam a prática de ensino a projetos são referentes às atividades desenvolvidas no projeto Parceria Universidade-Escola (FURTOSO et al., 2009; QUEVEDO-CAMARGO, 2009; GAMERO; CRISTOVÃO, 2013). O objetivo do projeto era proporcionar um espaço de aprendizagem em que professor-coordenador, professores-colaboradores e alunos-professores pudessem discutir a respeito da prática de sala de aula, de modo a proporcionar não somente um espaço de formação inicial e de formação continuada quanto de potencializar o ensino de língua inglesa nas escolas no momento do Estágio. Os dados dessas publicações advêm, em sua grande parte, de diários, relatórios de estágio, transcrições de aulas e questionários aplicados aos participantes da prática de ensino. Os resultados das publicações apontam não apenas para o desenvolvimento de todos os participantes, mas também para as mudanças em seus papéis (o papel do formador pode ser exercido por mais de um participante; o papel do aluno envolve todo o trabalho escolar, não se trata, portanto, de uma atividade episódica) (FURTOSO et al., 2009). Além do mais, mostram que conflitos/avanços proporcionaram ambiente favorável ao desenvolvimento profissional e de maior vivência dos estagiários na escola, de maior aceitação por parte da direção e da equipe pedagógica, bem como a valorização da disciplina (FURTOSO et al., 2009).

Já Quevedo-Camargo (2009) aponta como resultados de sua investigação realizada com um grupo atuante em instituições sociais e integrante de projetos que: (a) a diminuição do preconceito em relação a contextos desconhecidos e à condição de trabalho apresentada pela instituição; (b) professores novatos são tratados e respeitados como professores regentes por meio da autonomia e da responsabilidade perante as decisões tomadas na elaboração e implementação das aulas. Também sobre o projeto Parceria Universidade-Escola, Gamero e Cristovão (2009) afirmam que os resultados de suas análises apresentam: (a) indícios de formação reflexiva dos alunos novatos; (b) as representações construídas atentam para ressignificações que só são possíveis a partir do período de tempo em que as alunas-professoras vivenciaram esse processo formativo. As autoras ressaltam que “esse diferencial de tempo/ vivência de estágio pode delinear novo perfil de alunos-professor” (GAMERO; CRISTOVÃO, 2013, p. 6).

Nem todos os trabalhos examinados apresentam desafios a serem perseguidos. Contudo, os desafios apontados por Furtoso et al. (2009) referem-se à necessidade de análise das novas configurações de outros arranjos para o desenvolvimento profissional. Outro trabalho relata uma experiência desenvolvida com uma abordagem com base em gêneros textuais nas práticas de formação inicial e continuada, por meio do Projeto Materiais didáticos para o ensino de línguas para a educação básica (CRISTOVÃO, 2009). A autora salienta como resultado das atividades desenvolvidas um fortalecimento na relação universidade-escola em contextos que se configuram como campos de estágio para os nossos alunos. Ela aponta como desafios a serem superados: (a) a questão do impacto e da sustentabilidade de propostas educacionais, com projetos interdisciplinares, com foco no trabalho coletivo e colaborativo; (b) a relação das pesquisas com políticas públicas de formação de professores; e (c) a oferta de estágios que proporcionem vivência na escola da parte do professor novato, do professor-colaborador e do professor-supervisor. Na próxima seção, trato das publicações que relacionam o estágio a iniciativas de políticas públicas.

Modalidade 2: Práticas de Ensino articuladas a iniciativas de políticas públicas

As propostas de iniciativas públicas de formação de professores (como, por exemplo, os programas PDE, o Prodocência e o Pibid) têm sinalizado um importante movimento para a área, pois são voltadas para o fortalecimento do vínculo entre a universidade e a escola como forma de romper com a distinção entre teoria/prática. No caso da Prática de Ensino de Língua Inglesa, como podemos notar nas iniciativas dos projetos acima citados, isso já vinha acontecendo por meio do Programa NAP. A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica partilha de pressupostos de uma abordagem sociocultural para a formação de professores, como é o caso da colaboração entre a universidade e a escola, da indissociabilidade da relação teoria-prática, do reconhecimento da escola como instituição formadora e da articulação da formação inicial e contínua de professores (GAFFURI, 2012), a qual, por seu turno, tem sido foco de estudos dos formadores do nosso curso de licenciatura (MATEUS, 2005; ORTENZI et al., 2007; EL KADRI; GIMENEZ, 2013). Os resultados da participação nesses diversos projetos/programas propostos pelo MEC no âmbito de políticas públicas têm possibilitado insights, visões e

perspectivas dos que estão mais diretamente envolvidos com escolas e professores e que podem colaborar não somente para diminuir o fosso entre teoria-prática, mas também compreender a base de conhecimento do professor de língua inglesa. O envolvimento de formadores, alunos e professores nesses projetos também tem trazido implicações para o Estágio à medida que os envolvidos se articulam de maneira mais próxima à escola. Essa questão tem sido visível nas pesquisas realizadas no âmbito do Estágio, como se vê na crescente publicação sobre estágio articulado nos programas Prodocência (ORTENZI, 2013) e Pibid (GAFFURI, 2012; SOUZA, 2013; MATEUS; EL KADRI, 2012; EL KADRI; GIMENEZ, 2013; FIORI-SOUZA, 2013; MATEUS; EL KADRI; SILVA, 2013; ORTENZI, 2013b). Embora tenha consciência de que a proposta do Pibid não se delinea exatamente para a inserção de alunos em contexto de estágio obrigatório, mas visa à inserção de alunos na escola pública, não há como negar as conseqüências de políticas como essa para o trabalho com a prática de ensino. Além disso, a primeira proposta do subprojeto de Letras-Ingês do Pibid previa de igual modo a participação de alunos em fase de realização do estágio. Tal consideração só era possível porque: (a) conforme já delineado, o curso de Letras-Ingês já possuía uma história de realização de estágio por meio de projetos; (b) a resolução de estágio do curso previa a realização de estágio por meio de projetos; (c) propostas colaborativas apresentavam resultados significativos para a prática de ensino (CRISTOVÃO, 2005; MATEUS, 2005); e (d) era uma forma de acomodar a carga de trabalho exigida de professores formadores ao se engajarem nas demandas da formação de professores trazidas pelas políticas públicas.

As concepções dos Projetos Parceria Universidade-Escola: aprendizagem de Professores de Inglês e Aprendizagem sem Fronteira parecem ter sido materializadas na proposta de Estágio vinculado às políticas públicas, as quais demonstram o elo com a abordagem sociocultural e sinalizam o fato de que ações colaborativas podem vir a ser um modelo institucionalizado para a formação de professores. Um desses exemplos é a proposta do subprojeto de Letras-Ingês, o Pibid. Análises do próprio subprojeto e do edital do Pibid têm revelado que: (a) a continuidade de modelos da formação inicial de professores experimentada pela instituição está formalizada no subprojeto; (b) a proposta apresenta possibilidades para o fortalecimento de uma cultura colaborativa na formação de professores; e (c) tem potencial para responder as demandas tanto para a melhoria da escola quanto para a formação de professores (MATEUS; EL KADRI; GAFFURI, 2011). Isso também pode ser percebido nas escolhas

metodológicas das organizadoras da atividade do Pibid (aprendizagem colaborativa, {ensino colaborativo/diálogo cogenerativo}) como forma de materializar as concepções de que: (a) o período de Estágio é momento de aprendizagem a todos os envolvidos; (b) o foco do Estágio também é a aprendizagem dos alunos da educação básica; (c) para que o futuro professor possa ter acesso aos conhecimentos necessários à profissão, é preciso um trabalho de parceria entre universidade e escola (FURTOSO et al., 2009, p. 47); e (d) a superação da distância entre teoria e prática passa pelo estabelecimento de relações colaborativas entre todos os envolvidos na formação de professores.

De maneira geral, as pesquisas acerca do Pibid têm sido focadas em diversas facetas que são de interesse da nossa compreensão do processo de formação docente. O foco de pesquisa tem sido desde olhar para o Pibid enquanto representação (MATEUS; EL KADRI; GAFFURI, 2011) tanto quanto para o Pibid em ação (ORTENZI, 2013; EL KADRI; MATEUS, 2013). Além dessas, há pesquisas dedicadas: ao protagonismo docente (MATEUS; EL KADRI, 2012); às relações sociais como locus de desenvolvimento (EL KADRI; ROTH, 2013); à construção de parâmetros coletivos para o bom ensino e para a avaliação docente (ORTENZI, 2013; EL KADRI; PASSONI, 2013); às identidades criadas (EL KADRI, ROTH, 2013; FIORI-SOUZA, 2013); às mudanças nas práticas discursivas (ORTENZI, 2013b; SOUZA, 2013); e ao reposicionamento do professor da escola pública como cosupervisor (GAFFURI, 2012, 2013; CHIMENTÃO; FIORI, 2013). Em relação ao ensino de língua inglesa, o olhar tem se voltado para as práticas significativas (EL KADRI; GIMENEZ, 2013). Como consequência, o relacionamento universidade-escola também tem sido investigado (EL KADRI; PICONI; MATEUS, 2013).

Os trabalhos têm igualmente se focado nas mudanças ocorridas nas práticas discursivas dos participantes do Pibid e enfatizado como a linguagem que se estabelece nas práticas de formação e de ensino de línguas e nos processos de mudança nas políticas educacionais está inter-relacionada (ORTENZI, 2013b; SOUZA, 2013b; EL KADRI, no prelo). Souza (2013), por exemplo, apresenta resultados que apontam que a(s) forma(s) de representação(s) de aluno(s) foi resignificada pelo/ no grupo por meio do diálogo e que as alunas-professoras (re)significaram suas identidades profissionais no âmbito da práxis vivenciada. A autora conclui que aconteceram mudanças de sentidos e que, portanto, a(s) possibilidade(s) de aprendizagem(s) com O OUTRO foram (re)criadas.

A preocupação com as práticas discursivas está intrinsecamente relacionada às identidades criadas. Nesse sentido, investigar as representações discursivas associadas ao Pibid pode nos auxiliar na compreensão das relações de poder e das possibilidades geradas para o protagonismo docente, orientando os participantes em busca de discursos e práticas mais democráticas. Mateus e El Kadri (2012) argumentam que os sentidos de autoria e de liberdade na fala de alunos da graduação atuando como bolsistas de Iniciação a Docência na educação básica a respeito do processo e de si mesmos transformam professores em protagonistas do evento e em responsáveis uns pela aprendizagem dos outros; além disso promovem oportunidades mais propícias e significativas para o ensino de inglês na escola pública (MATEUS; EL KADRI, 2012). Nesse sentido, as identidades criadas pelo projeto parecem caminhar na direção de identidades agênticas, protagonistas e de identificação com o projeto (EL KADRI; ROTH, 2013; EL KADRI, no prelo; MATEUS; EL KADRI, 2012; FIORI-SOUZA, 2013).

El Kadri e Roth (2013), em um estudo de caso sobre uma bolsista do Pibid em contexto de estágio obrigatório, salientam que os resultados de sua análise apontam: (a) as experiências de ensino e as relações sociais são condições para o desenvolvimento do professor; (b) embora resistência e negatividade possam marcar a participação inicial de professores, é a própria participação que se torna o local em que a mudança ocorre, que transforma o contexto e o indivíduo e que promove oportunidades para novas formas de experiência. Trabalhar mais próximo à escola tem, do mesmo modo, possibilitado diferentes posicionamentos de professores da educação básica e transformado a relação desses professores com a formação inicial. Gaffuri (2013), por exemplo, analisa as possibilidades de encontro com o outro por meio do reposicionamento da professora colaboradora e demonstra que a professora assume uma posição bastante legítima no grupo. Por outro lado, Chimentão e Fiori (2013) tecem reflexões acerca dos papéis exercidos pelos professores supervisores ao buscarem compreender como os professores têm percebido sua própria atuação nesse cenário. Os resultados revelam que os professores supervisores parecem assumir três papéis: de aprendizes, de assistentes e de coformadores. No entanto, os papéis de aprendiz e de assistente parecem ser mais recorrentes. Mesmo assim, os professores relatam se sentirem legitimados por sua participação no programa apesar da assimetria que ainda persiste na relação formador e professor da escola básica.

Todas essas questões têm contribuído, contudo, para o relacionamento universidade-escola nos campos de estágio. El Kadri, Piconi e Mateus (2013), ao objetivarem compreender as representações sobre a universidade-escola, demonstram que, apesar da assimetria que decorre tanto das posições institucionais quanto da distribuição do conhecimento socialmente legitimado, o relacionamento universidade-escola tem sido ressignificado no processo de aceitação daquilo que cada participante traz como abordagem única para a aprendizagem de todos.

Também preocupadas com a questão da assimetria nas relações, Ortenzi (2013) e El Kadri e Passoni (2013) se debruçam sobre a produção coletiva de parâmetros para o bom ensino e para a avaliação, respectivamente. Ortenzi (2013a) analisa o modo como professores em formação inicial se localizam na ação de definir o que se considera bom ensino. Os resultados revelam que: (a) os alunos de Letras se mostram mais engajados e participam de maneira mais relevante ao serem empregadas ferramentas que lhes possibilitem ser produtores dos conteúdos e das mediações especialmente por meio da escrita e da discussão de narrativas; e (b) todos contribuíram para a mediação do processo. El Kadri e Passoni (2013), por sua vez, investigam dois instrumentos de avaliação produzidos colaborativamente. Os resultados no que se refere ao Pibid da UEL demonstram que, ao ser produzida de modo colaborativo (com a participação da professora da escola pública e dos alunos de Letras), a atividade de avaliar é ressignificada.

Ortenzi (2013) aborda a relação entre o estágio e a preparação dos alunos para atuarem em contextos de inclusão ao analisar três experiências de estágio que promoveram a aproximação dos estagiários com a questão; isso por meio de relatórios de pesquisa que se constituíram nos trabalhos acadêmicos de estágio no âmbito do contexto de ensino de língua inglesa para surdos por meio do subprojeto 'Inclusão pela Linguagem', vinculado ao Prodocência da UEL. Sua análise demonstra que as atividades desenvolvidas podem gerar impactos no processo de socialização de alunos que um dia irão se tornar professores. A autora conclui que essas experiências de estágio desenvolvem conhecimentos, habilidades e atitudes do estagiário diante de alunos em desvantagem, especialmente por meio de práticas investigativas.

Nem todos os trabalhos apresentam desafios. Aqueles que o fazem, apontam que o desafio é questionar os programas de formação existentes em relação aos modos de se conceber e institucionalizar a Prática de Ensino (EL

KADRI; ROTH, 2013). Além disso, como implicação para a prática de ensino, El Kadri e Gimenez (2013) argumentam também que o desafio é proporcionar espaços para que professores novatos sejam protagonistas de práticas significativas que promovam transformações na escola por meio do engajamento dos alunos da educação básica. Na próxima seção, abordo as pesquisas sobre a Prática de Ensino que tenta lidar com as novas demandas.

Modalidade 3 – Prática de Ensino em contexto de Educação a Distância

Gimenez (2013) apresenta como uma das possibilidades de estágio oferecidas aos estudantes a realização de observação, de planejamento e de implementação de um curso online, por intermédio da plataforma Moodle. Com o objetivo de complementar a formação profissional de futuros professores de inglês com atividades práticas, na modalidade a distância, a proposta visa a possibilitar experiências em contextos virtuais de aprendizagem. A autora informa que ferramentas como as plataformas Edmodo e Moodle, bem como páginas eletrônicas de aprendizagem de línguas (e.g. Livemocha), foram incluídas à organização curricular da prática de ensino. Ela comenta ainda acerca das atividades realizadas: (a) criação de uma turma na plataforma Edmodo, para as interações entre a supervisora e os estagiários, de modo a complementar as orientações presenciais; (b) elaboração de questionário para a definição de tema do curso a ser ofertado, bem como da disponibilidade de alunos potenciais (alunos de Letras do terceiro ano); (c) leituras e discussões sobre aprendizagem online; e (d) aprendizagem de uma língua estrangeira em uma página eletrônica gratuita. Como o estágio ainda se encontra em fase de implementação, os resultados não são conhecidos até o momento. Na seção seguinte, apresento as pesquisas que têm tratado, especificamente, de realizar um panorama e/ou refletir sobre a prática de Ensino de Letras-Inglês de modo geral.

À guisa de considerações

Neste texto, objectivei revisitar o Estágio da licenciatura de Letras-Inglês por meio de pesquisas a seu respeito. Para tanto, realizei um mapeamento com foco nos resultados e desafios apontados pelos estudos realizados nos últimos sete anos. As pesquisas foram apresentadas por três modalidades: (a) por meio de projetos; (b) por meio de iniciativas de políticas públicas que têm tentado reconceituar a formação de professores; e (c) por meio da educação a

distância. Meu foco recaiu no apanhado histórico e prospectivo da formação docente, articulando modos de organização do estágio e as pesquisas sobre ele. Portanto, as pesquisas realizadas acerca da prática de ensino revelam que o arranjo por meio de projetos e de políticas públicas tem sido bem sucedido desde que organize a Prática de Ensino de forma a enfatizar a aprendizagem de todos os envolvidos. Contudo, também parecem indicar que o modo como essas organizações acontecem está atrelado a projetos de pesquisa/ensino/extensão e/ou articulados a pesquisas de formação dos formadores. Contudo, é preciso salientar que nem tudo que foi feito no estágio está nas pesquisas. Desse modo, reconheço o olhar limitado e parcial deste artigo, já que seu foco recai somente nas pesquisas realizadas (que facilitam o entendimento do que tem sido feito nesse contexto). Essa “revisita” às pesquisas sobre a prática de ensino permitiu verificar que há cultura da pesquisa aliada à prática de ensino de inglês. Ademais, pôde-se perceber, como já indicado por Ortenzi (2009), uma cultura de pesquisa colaborativa entre os formadores (que, no entanto, colide com o trabalho individual). Além disso, é possível verificar uma cultura de se investigar as práticas de estágio em momentos de processos individuais de capacitação docente. Ainda conforme as pesquisas, as experiências da prática de ensino realizadas por meio de projetos e, posteriormente, potencializadas pelo Pibid parecem contribuir para um cenário de aprendizagem colaborativa e para a possibilidade da existência de novos desenhos curriculares para a prática de ensino, como, por exemplo, a maior sustentabilidade nas parcerias institucionais, o contato longitudinal com a escola e o envolvimento constante de todos os participantes.

No entanto, também é possível perceber que: (a) ainda não há trabalhos com foco na aprendizagem dos alunos da educação básica durante o período da prática de ensino, o que implica poucas contribuições para o ensino de língua inglesa nas escolas públicas; (b) grande parte das pesquisas preocupa-se com os relacionamentos construídos durante a prática de ensino, todavia, esses relacionamentos ainda não têm estabelecido parcerias duradouras entre as instituições; (c) apesar de ser indicada a necessidade de aliar formação inicial e continuada, até o momento não há propostas concretas que aliem a prática de ensino a programas de formação continuada, como o PDE; do mesmo modo, (d) ainda não há pesquisas com foco na incorporação das práticas realizadas no interior das políticas públicas (Pibid, PDE, Prodocência) como parte intrínseca do currículo do curso, de modo a atender todos os alunos ;

e (e) embora a abordagem colaborativa predomine, ainda há poucas vozes representadas, como, por exemplo, a do aluno da escola básica (com exceção de TESSAROLI; OLIVEIRA, 2009) e a dos professores da escola (com exceção de CHIMENTÃO; FIORI, 2009; GAFFURI, 2012). Quando estão representadas, as vozes dos professores aparecem pelos interesses de pesquisas (e, portanto, perguntas) dos formadores. Parece-se ser essencial que os professores da escola pública se engajem em pesquisas que sejam de seu interesse e que possam contribuir para seu trabalho na escola pública como coformadores de professores.

Acredito que os caminhos a trilhar apontam para a necessidade de pesquisas que preservem a historicidade das pesquisas da prática de ensino da instituição e que levem em consideração as pesquisas já realizadas, como as pesquisas mais recentes sobre a maneira de os alunos se enxergarem na prática de ensino, a exemplo de Gimenez et al. (2000), o uso de vinhetas (como em GIMENEZ, 2007) e a urgente necessidade de promover mais espaço para formadores não somente pesquisarem em conjunto, mas também atuarem colaborativamente. Além disso, considero que mais pesquisas a respeito da prática de ensino que envolvam, principalmente, o olhar dos participantes pode ser uma forma de melhor compreender os avanços e os entraves do contexto.

Portanto, finalizo este texto vislumbrando a pesquisa no contexto de Estágio de Língua Inglesa como forma de investigar e potencializar novas possibilidades, novas parcerias e novas organizações não somente na educação de professores, mas também no ensino de inglês na educação básica. Acredito que trabalhos conjuntos entre formadores, não apenas na pesquisa, mas também nas práticas de estágio podem colaborar e fomentar práticas que nos permitam encarar esse desafio.

Referências

ALONSO, T.; FOGACA, F. Crença sobre o ensino de inglês na Prática de Ensino. In: GIMENEZ, T. (Org.). Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês Londrina: Fundação Araucária, 2007. p. 23-40

ANJOS-SANTOS, L.M.; QUEVEDO-CAMARGO, G. P.; CRISTOVAO, V.L.L. Língua inglesa, Formação de professores e cidadania: articulando áreas afins. In: GIMENEZ, T. (Org.). Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês Londrina: Fundação Araucária, 2007. p. 73-96.

CHIMENTAO, L.K.; FIORI-SOUZA, A. Uma reflexão sobre os papéis exercidos por professores supervisores do Pibid. In: MATEUS, E.; EL KADRI, M.S; SILVA, K. A. (org.). Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID. Campinas, SP. Pontes Editores. 2013. p. 177-200.

CRISTOVÃO, V. L. L. Por relações colaborativas entre universidades e escolas. In: CRISTOVÃO, V. L. L; GIMENEZ, T. ENFOPLI: construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês. Londrina: Artgraf, 2005. p. 19-22.

CRISTOVÃO, V. L. L. Gêneros textuais e Praticas de formação de professores. In: MATEUS, QUEVEDO-CAMARGO, GIMENEZ (org). Resignificações na formação de professores: rupturas e continuidades, Londrina: EDUEL, 2009, p. 31 – 44.

DUTRA, A.; GIMENEZ, K.M.P; PERES, H.M.M. Conhecimentos em construção: uma análise de sessões de supervisão de Pratica de Ensino de Língua Inglesa. In: GIMENEZ, T. (Org.). Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês Londrina: Fundação Araucária, 2007. p. 63-72.

EL KADRI, M. S. Understanding teacher's development in Pibid. Doctorate Dissertation. No prelo.

EL KADRI, M. S., PASSONI, T. P.; MATEUS, E. Dois modelos de estágio: contribuições e possibilidade de aprendizado na formação inicial de professores. Revista Entretexos, v. 9, p. 85-106, 2009.

EL KADRI, M.S.; PICONI, L.; MATEUS, E. Retratos do movimento universidade-escola no interior do Pibid como pratica social. In: MATEUS, E.; EL KADRI, M.S; SILVA, K. A. (org.). Experiencias de formação de professores de línguas e o PIBID. Campinas, SP. Pontes Editores. 2013. p. 105-130

EL KADRI; M. S. GIMENEZ, T. Mapeando Práticas Significativas No Ensino Língua Inglesa: Visões De Professores Participantes No Pibid-Uel. Revista Prodocencia, n.3, v. 1, p. 12-28, 2013.

EL KADRI, M.S.; PASSONI, T. Refletindo sobre avaliação em praticas de formação colaborativas: duas experiencias no programa PIBID. In: MATEUS, E.; EL KADRI, M.S; SILVA, K. A. (org.). Experiencias de formação de professores de línguas e o PIBID. Campinas, SP. Pontes Editores. 2013, p. 201-220.

EL KADRI, M.S.; ROTH, W.M. "I am a Pibidiana": Societal relations as the locus of sustained development in a teacher education program in Brazil. *Australian Journal of Teacher Education*. 38, 89–114, 2013. <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol38/iss5/7>

FIORI-SOUZA, A. G. Diários reflexivos na formação inicial de professoras de inglês: uma análise das marcas de modalidade e avaliação. *Revista Prodocencia*, v. 3, n.1, p. 1-6, 2013.

FURTOSO, V. B.; CRISTOVÃO, V. L. L.; FERRARINI, M. A.; SILVA, M. M. S.; PETRECHE, C. R. C. Parceria universidade; escolas: conquistas e desafios na formação de professores. In: MATEUS, E. F.; QUEVEDO-CAMARGO, G.; GIMENEZ, T. (orgs) *Ressignificações na formação de professores: rupturas e continuidades*. Londrina: EDUEL, 2009, p. 45-60.

FURTOSO, V.B. Formação inicial e continuada de professores de língua inglesa: contribuições da pesquisa-ação como espaço de reflexão conjunta. *Boletim NAPDATE* n° 16, julho/2003.

GAFFURI, P. Rupturas e continuidades na formação de professores: um olhar para as práticas desenvolvidas nos grupos de estudos do PIBID. 140 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

GAFFURI, P. As possibilidades mediadas pelo encontro com o outro. In: MATEUS, E.; EL KADRI, M.S; SILVA, K. A. (org.). *Experiencias de formação de professores de línguas e o PIBID*. Campinas, SP. Pontes Editores. 2013. p. 155-165

GAMERO, R.; CRISTOVAO, V. L .L. A construção de identidade profissional no estágio de regência de inglês. *Revista Prodocencia*, Edição N°. 3, Vol. 1, jan-jun. 2013, p. 80-92 DISPONÍVEL EM: <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope>

GIMENEZ, T. (Org.). *Os sentidos do projeto NAP: ensino de línguas e formação continuada do professor*. Londrina: EDUEL, 1999.

GIMENEZ, T. (Org.) *Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês*. Londrina: Fundação Araucária, 2007.

GIMENEZ, T. Práticas de ensino em contexto tecnológico: primeiros apontamentos sobre a oferta de curso online. *Revista Prodocencia*, n. 3, v. 1, p. 1-6, 2013.

GIMENEZ, T.; FURTUOSO, V. A. B. Racionalidade técnica e a formação de professores de línguas estrangeiras em um curso de letras. *Revista X*, v. 2, p. 1-15, 2008.

GIMENEZ, T.; PEREIRA, F. M. Relação universidade/ escola na formação de professores de inglês: primeiras aproximações. In: GIMENEZ, T. (Org.). Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês Londrina: Fundação Araucária, 2007. p. 97-112.

GIMENEZ, T. et al. Crenças de licenciandos em Letras sobre o ensino de inglês. *Signum*, v. 3, p. 125-139, 2000.

GIMENEZ, T. et al. Desenvolvimento de conhecimento prático pessoal: um estudo com estagiários. In: GIMENEZ, T. (Org.). Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança. Londrina: ABRAPUI, 2003. p. 191-201.

GIMENEZ, T. As Práticas no Curso de Licenciatura em Letras-Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Org.). Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões. Campinas: Pontes Editores/ArteLíngua, 2004. p. 171-187.

GIMENEZ, T.; CRISTOVAO, V. L. L. (2005). ENFOPLI - construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês. Londrina: UEL - Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, v. , p. 29-34.

GIMENEZ; T.; CRISTOVAO, V. L. L. Formadores de professores de inglês como pesquisadores. In: GIMENEZ, T. (Org.). Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês Londrina: Fundação Araucária, 2007. p. 1-22.

JORDAO, C. M.; BUHRER, E. A. C. A Condição de Aluno- Professor de Língua Inglesa em Discussão. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 669-682, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>

MATEUS, E. A supervisão de estágio e a formação do professor de inglês. 1999. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 1999.

MATEUS, E. Educação contemporânea e o desafio da Educação continuada. In: T. GIMENEZ (Org.). Trajetórias na Formação de Professores de Línguas. Londrina, 2002, p. 3-13.

MATEUS, E. Pesquisa colaborativa e seus significados para os envolvidos em um programa de formação docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., 2004, Curitiba, Anais... Curitiba: PUC, 2004. v. 1, p. 1978-1986.

MATEUS, E. Atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores: ressignificando as fronteiras dos mundos universidade-escola. 2005. 327 f.. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MATEUS, E. Aprendizagem colaborativa de professores de inglês: uma experiência de encontro da universidade com a escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006. Anais...Recife: UFP, 2006. p. 1479-1986.

MATEUS, E. F. Para além do espelho: reflexão como produção de novas práticas sociais. Anais do XIV EPLE - Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras. Londrina: APLIEPAR, 2007. p. 155-163

MATEUS, QUEVEDO-CAMARGO, GIMENEZ, T. Ressignificações na formação de professores: rupturas e continuidades, Londrina: EDUEL, 2009a.

MATEUS, E. Práxis colaborativa e as possibilidades de ser-com-o-outro [Collaborative praxis and the possibilities of being-with-the-other] . In: SCHETTINI R, H. et. al. (Org.). Vygotsky: uma (re)visita no início do século XXI. São Paulo: Andross, 2009b. p. 17-52.

MATEUS, E. Torres de babel e línguas de fogo: um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês [Towers of Babel and Tongues of Fire: a few thoughts about research in English Teachers' Education]. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 9, n. 1, p. 307-328, 2009c.

MATEUS, E. Ética como prática social de cuidado com o outro: implicações para o trabalho colaborativo. In: MAGALHÃES, M. C.; FIDALGO, S. S. (Org.). Questões de método e de linguagem na formação docente. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 187-209.

MATEUS, E.; EL KADRI, M.S. Práticas significativas no ensino e na formação de professores/as de inglês: recriando realidades por meio do estágio no programa institucional de bolsa de iniciação à docência. (pp. 109-136). In: LIBERALI, F.C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais. Pontes Editores, 2012.

MATEUS, E.; EL KADRI, M.S; SILVA, K. A. (org.). Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID. Campinas, SP. Pontes Editores. 2013.

MATEUS, E. F.; GIMENEZ, T.; ORTENZI, D.; REIS, S. A prática de ensino de inglês: desenvolvimento de competências ou legitimação das crenças? Um estudo de caso. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 2, n. 1, p. 43-59, 2002.

MATEUS, E.; EL KADRI, M.S. Práticas significativas no ensino e na formação de professores/as de inglês: recriando realidades por meio do estágio no programa institucional de bolsa de iniciação à docência. (pp. 109-136). In: LIBERALI, F.C; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais. Pontes Editores, 2012.

MATEUS, E.; EL KADRI, M. S.; GAFFURI, P. O que se pode ver da janela: uma análise do subprojeto de Letras-Ingês no Programa PIBID. *Signum*, v. 14, p. 363-386, 2011.

ORTENZI, D. I. B. G. A prática da reflexão num curso de formação de professores de língua estrangeira. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas: UNICAMPI, 1997.

ORTENZI, D. I. B. G. et al. Concepções de pesquisa de futuros professores de inglês. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina, EDUEL, 2002. p. 157-181.

ORTENZI, D. I. B. G. et al. Interacao universidade/escola na formação de professores de inglês: experiências brasileira e norte-americana. In: ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 12, 2004, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUC, 2004.

ORTENZI, D. I. B. G. A construção de um artefato mediador da prática de ensino de inglês. 2007. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

ORTENZI, D. I. B. G. A licenciatura em língua inglesa e respectivas literaturas da UEL. In: CAINELLI, M. R.; SILVA, I. S. O estágio na licenciatura: a formação de professores e a experiência interdisciplinar na Universidade Estadual de Londrina. Londrina: UEL, 2009a. p. 71-80.

ORTENZI, D. I. B. G. Em que consiste a força do NAP? In: MATEUS, E.; QUEVEDO-CAMARGO, G.; GIMENEZ, T. (org). *Ressignificações na formação de professores: rupturas e continuidades*, Londrina: EDUEL, 2009b, p. 195-200.

ORTENZI, D. I. G. Mediações para a construção de parâmetros de avaliação do ensino numa perspectiva colaborativa. In: MATEUS, E.; EL KADRI, M.S; SILVA, K. A. (org.). *Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID*. Campinas, SP. Pontes Editores. 2013, p. 231-252.

ORTENZI, D. I. B. G.; MATEUS, E. F.; REIS, S. Algumas formandas do curso de Letras Anglo-Portuguesas: escolhas, marcos e expectativas. In: GIMENEZ, T. (Org.). Trajetórias na formação de professores de línguas. Londrina: EDUEL, 2002. p. 143-155.

ORTENZI, D. I. B. G. et al. Roteiros pedagógicos para a prática de ensino de inglês. Londrina: EDUEL, 2007.

ORTENZI, D.I.B. G. et. al. Reacoes de alunos-mestres a suas experiências de aprendizagem de língua inglesa na universidade. In: T. GIMENEZ (Org.) Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempos de mudança. Londrina: ABRAPUI, 2003. p. 115-122.

ORTENZI, D. I. B. G. A relação entre o estágio e a preparação dos alunos para atuarem em contextos de inclusão. In. SANTOS, A. R. J. ; LUGLE, A. M. C.; LIMA, A. M. S.; ARAÚLO, A. L.; ALBERTUNI, C. A. (Orgs). Experiências e reflexões na formação de professores. Londrina: UEL, p.133-141, 2012.

PASSONI, T. P. A interrelação entre as práticas discursivas, aprendizagem e organização das regras de participação nas aulas de língua inglesa. In: MATEUS, E.; QUEVEDO-CAMARGO, G.; GIMENEZ, T. (org). Resignificacoes na formação de professores: rupturas e continuidades, Londrina: EDUEL, 2009, p. 167-194.

PASSONI, T. P. O planejamento crítico-colaborativo de aulas de inglês: contribuições para a perspectiva sócio-histórico-cultural de formação de professores. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

PICONI, L. Um olhar para o Aprendizagem Sem Fronteiras pelas lentes da análise do discurso. In: MATEUS, E.; QUEVEDO-CAMARGO, G.; GIMENEZ, T. (org). Resignificacoes na formação de professores: rupturas e continuidades, Londrina: EDUEL, 2009a, p. 139-166.

PICONI, L. B. Formação de professores de língua inglesa numa abordagem sócio-histórico-cultural: a produção do currículo em questão. 2009. 161f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009b.

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

RAMOS, S.;-QUEVEDO-CAMARGO, G. P. A formação de professores durante a Prática de Ensino nos cursos de Letras: foco no trabalho dos formadores, suas opções metodológicas e abordagens. In: GIMENEZ, T. (Org.). Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês Londrina: Fundação Araucária, 2007. p. 41-62.

REIS, S. Educação como ação moral: uma história de experiência na educação de professores de inglês. In: MATEUS, E.; QUEVEDO-CAMARGO, G.; GIMENEZ, T. (org). Resignificações na formação de professores: rupturas e continuidades, Londrina: EDUEL, 2009, p. 123-138.

SOUZA, M. G. P. L. Aprendizagem(ns) para mudar totalidade(s): uma experiência de Formação Colaborativa de Professores(as) de Língua Inglesa. 2013. 105 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

TESSAROLI, M.G.; OLIVEIRA, V. Produzindo conhecimento localmente significativo: com a palavra, alunos da escola pública. In: MATEUS, E.; QUEVEDO-CAMARGO, G.; GIMENEZ, T. (org). Resignificações na formação de professores: Londrina: EDUEL, 2009, p. 105-122.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena (Org.). Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões. Campinas: Pontes Editores/ ArteLíngua, 2004. p. 153-169.

XAVIER, Rosely Perez. As Práticas no Curso de Licenciatura em Letras-Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Org.). Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões. Campinas: Pontes Editores/ Arte Língua, 2004. p. 153-169.

O PROJETO DE EXTENSÃO “CIDADANIA E LINGUAGEM: NAS TRILHAS DO TEXTO” E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Cláudia Lopes Nascimento Saito¹

Regina Maria Gregório²

Vladimir Moreira³

Ensino, pesquisa e extensão são as três funções básicas da universidade, as quais devem ser equivalentes e merecer igualdade de tratamento por parte das instituições de ensino superior (IES). Entretanto, sabe-se que é por meio da extensão universitária que a Universidade interage com a comunidade na qual está inserida, ocasionando uma troca de conhecimentos, uma absorção de valores e de cultura.

As atividades extensionistas são uma importante ferramenta para a formação de profissionais mais humanizados, visto que aproxima o saber científico de realidades múltiplas, enriquecendo os futuros profissionais de valores humanísticos e éticos. Por isso, é vista como uma ação processual e contínua de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, com objetivo específico. É a possibilidade que professores e estudantes têm de colaborar com a comunidade, socializando os conhecimentos acumulados na academia, buscando melhorar a qualidade de vida daqueles que buscam nos Projetos de Extensão algo a mais para si.

É própria dessa modalidade a relação entre teoria e prática, ou seja, o conhecimento sendo compartilhado, saindo da sala de aula e incidindo na sociedade. Entretanto, nessa modalidade de Projeto, em alguns casos, como a dos cursos de licenciatura, o impacto é ainda maior. Além de possibilitar aos educandos um melhor desempenho linguístico, maior preparo para o mercado de trabalho e

¹ Doutora em Filologia e Linguística Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), professora na Área de Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa, do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da UEL. Contato : cln_saito@yahoo.com.br

² Doutora em Educação pela USP - Universidade de São Paulo, professora na Área de Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa, do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da UEL. Contato: reginagregorio@sercomtel.com.br

³ Doutor em Semiótica e Linguística Geral pela USP – Universidade de São Paulo, professor na Área de Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa, no Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da UEL. Contato: prof.vladimir@uol.com.br

para a vida, ainda oportuniza aos licenciandos o exercício da ação docente e a vivência na realidade de sala de aula.

Assim, reforça-se o significado da extensão universitária, haja vista que, por atuar em uma via de mão dupla, isto é, da universidade para a comunidade e vice versa, além de reafirmar o compromisso social da universidade, a extensão possibilita uma reflexão crítica sobre a prática de ensino que promove ressignificações na formação do professor.

Nesse contexto das atividades extensionistas, articuladas ao Departamento de Letras – Português da Universidade Estadual de Londrina, apresentam-se algumas reflexões sobre as contribuições que o Projeto de Extensão “Cidadania e linguagem: nas trilhas do texto” trouxe para a formação inicial do aluno de Letras-licenciatura. Pretende-se, também, traçar o percurso histórico desse projeto, demonstrando as mudanças teóricas que sofreu e apontando de que maneira a sua trajetória foi afetada pelas propostas educacionais dos documentos oficiais.

Para tanto, primeiramente, será apresentada uma breve conceituação sobre a Extensão universitária, perpassando por sua evolução conceitual ao longo da história, sobretudo no que concerne à extensão no Brasil. Ressalta-se, aqui, a importância da criação da FORPROEX e das políticas voltadas aos programas de extensão. Em um segundo momento, a fim de contextualizar o projeto, são trazidos dados referentes à extensão na Universidade Estadual de Londrina (UEL) e às práticas extensionistas do curso de Letras desta instituição.

A Extensão Universitária

A extensão universitária diz respeito ao processo educativo, cultural e científico cuja finalidade é a transformação social, por meio da articulação da teoria e da prática, entre a Universidade e a sociedade. Em 1987, é criado o Fórum de Pró-Reitores de Extensão (FORPROEX) e a concepção de Extensão é revista. A função social da Universidade passa a ser novamente discutida e se fortalece o diálogo político com o MEC, vislumbrando a implementação de uma Política de Extensão Universitária por parte do Estado. A Extensão é definida no Fórum como:

o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado

à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (FORPROEX, 2006, p. 21).

Além da definição do conceito de Extensão, o Fórum também discute a necessidade de um currículo dinâmico, flexível e transformador. É importante destacar que, desde a criação do FORPROEX e o fortalecimento da Extensão, as universidades públicas têm buscado atingir uma de suas principais metas: a indissociabilidade ensino/pesquisa/extensão, prevista pelo Artigo 207 da Constituição Federal da República, de 1988.

No II Encontro do FORPROEX, em 1988, foi discutida a estratégia de articulação da extensão com o ensino e com a pesquisa, visando ao compromisso social da Universidade. Desse encontro, mereceu destaque a nova dimensão crítica do conceito de sala de aula, que deixou de ser limitada ao espaço físico voltado meramente à produção teórico-abstrata e circunscrita às fronteiras da universidade, para ser considerada como todo o espaço em que se realiza o processo histórico-social; afinal, professores e alunos, ao se confrontarem com a realidade, tornam-se sujeitos do ato de aprender e da produção de conhecimento.

A Extensão em Letras na UEL

Na Universidade Estadual de Londrina, cabe à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) organizar e estimular as práticas extensionistas. Segundo os últimos dados da PROPLAN (Pró-Reitoria de Planejamento da Universidade Estadual de Londrina), referentes ao primeiro semestre de 2011, nas ações de extensão da UEL estão envolvidos 563 docentes, 1072 alunos, divididos em 8 programas, 164 projetos e 14 atividades de prestação de serviços⁴.

⁴ Disponível em: http://www.uel.br/proplan/emdados/folder_UEL_em_dados_mai_2011_frente_verso.pdf Acesso em: 19 maio 2012

As oito áreas temáticas em que se agrupam as ações de extensão são: comunicação, cultura, educação, direitos humanos e justiça, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção e trabalho, devendo “ser compreendidas como atividade essencial nos cursos de graduação e como atividade opcional nos cursos de pós-graduação, alicerçando-se, preferencialmente, nas prioridades locais e regionais” (UEL, 2010, p. 40).

Dispondo da autonomia outorgada à universidade, os princípios da extensão cumprem, obedecendo à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão – que é prevista no supracitado artigo 207 da Constituição Federal Brasileira de 1988 –, aquilo que é estabelecido como finalidade da UEL:

gerar, disseminar e socializar o conhecimento em padrões elevados de qualidade e equidade; formar profissionais nas diferentes áreas do conhecimento; valorizar o ser humano, a vida, a cultura e o saber; promover a formação humanista do cidadão, com capacidade crítica perante a sociedade, o Estado e o mercado (UEL, 2010, p. 15-16).

Assim, a fim de que este princípio se cumpra, para a UEL é necessário que:

cada atividade de ensino envolva a perspectiva da produção do conhecimento e sua contribuição social; que cada atividade de pesquisa se articule com o conhecimento existente e seja vinculada com a melhoria da qualidade de vida da população; que cada atividade de extensão seja um espaço privilegiado no qual educadores, educandos e comunidade articulam a difusão e a produção do conhecimento acadêmico e do conhecimento popular possibilitando uma percepção enriquecida dos problemas sociais, bem como suas soluções de forma solidária e responsável (UEL, 2002, p. 10).

De acordo com o PPI da UEL, ao buscar mediar a relação teoria/prática e interagir com a comunidade em que se insere, a extensão universitária deve ser concebida como o “processo que favorece uma visão global da sociedade e da própria universidade, cujas ações podem se dar de forma inter e transdisciplinar, quanto às áreas de conhecimento” (UEL, 2010, p. 40).

Apesar de menos rentáveis à sociedade, em uma concepção utilitária, são os cursos voltados à educação aqueles que mais desenvolvem programas de extensão, sendo que, atualmente, no Centro de Letras e Ciências Humanas

(CLCH), estão listados 98. O departamento de Letras Vernáculas e Clássicas possui 24 projetos listados, tendo apenas 3 em funcionamento e os demais encontram-se encerrados. Desses projetos, estão em andamento: “Cidadania e Linguagem: nas trilhas do texto”, coordenado pela professora Regina Maria Gregório; “Disque-Gramática”, coordenado pelo professor Joaquim Carvalho da Silva; “Impulso no conhecimento da Língua Portuguesa por meio dos gêneros textuais da esfera jornalística em instituições de ensino da região de Londrina / PR”, coordenado pela professora Lidia Maria Gonçalves.

O projeto “Cidadania e linguagem: nas trilhas do texto”: percurso histórico⁵

Em outubro de 1995, teve início o projeto de extensão “Guarda Mirim: Transformando pela Linguagem”, que perdurou até dezembro de 1998. Sob a coordenação da professora Maria Teresa Salvadeu Popoff, o projeto contava ainda com outros cinco professores orientadores. O seu principal objetivo era ampliar as atividades educacionais complementares com a finalidade de melhor capacitar os seus educandos para o mercado de trabalho e para a própria vida, além de desenvolver um trabalho de ensino e extensão que envolvesse alunos do curso de Letras/ licenciatura e docentes da UEL.

Por um lado, o projeto contribuiu com entidades não governamentais, como Núcleo de Aprendizagem para o futuro (NAF); Núcleo de Educação Social e Profissional (NESP); Escola Profissionalizante e Social do Menor Estudante (EPESMEL), por meio de programas de ensino de língua portuguesa, com o intuito de que o aluno fizesse uso competente da linguagem. Por outro, reforçando o fato de a extensão ser uma via de mão dupla, ofereceu aos alunos do curso de graduação em Letras a oportunidade do exercício de uma ação docente.

Dando sequência ao projeto de extensão “Guarda Mirim: Transformação pela Linguagem”, em 1998, foi criado o projeto “Linguagem, Texto e Cidadania⁶”, coordenado novamente pela professora Maria Teresa Salvadeu Popoff. O número de professores da UEL envolvidos aumentou de seis para nove, tendo permanecido cinco e entrado quatro. O projeto tinha como objetivo contribuir para que a clientela envolvida se tornasse usuária competente da língua, sendo

⁵ Os dados apresentados nessa seção, referentes a cada um dos projetos listados, constam tanto no espelho do projeto quanto no relatório final.

⁶ Os dados referentes ao projeto encontram-se disponíveis no seguinte endereço: https://www.sistemasweb.uel.br/system/pex/pdf/pex_projetoscadastrados_2012-05-27_15-57-38.pdf

desenvolvido na Guarda Mirim de Londrina e de Ibiporã, assim como na Liga dos Engraxates de Londrina, contando com 45 alunos colaboradores e atendendo 272 adolescentes das instituições citadas.

Em seu quarto ano de funcionamento, o prazo de duração não foi fixado, ou seja, deveria estender-se por tempo indeterminado, haja vista que foram verificados, no relatório final do projeto anterior, inúmeros benefícios tanto para os adolescentes quanto para os alunos colaboradores envolvidos, além, é claro, de sua aplicabilidade girar em torno de uma população rotativa.

A base teórica que norteou o projeto consistia na correção de linguagem como forma de ação interindividual, estabelecendo o texto como unidade significativa, como ponto de partida e de chegada da aprendizagem linguística, conforme preceitos de Geraldi (1996). Tal visão sócio-histórica da linguagem, ancorada no quadro epistemológico do interacionismo social de Bakhtin/Voloschinov (1996), Bakhtin (1997), Vygostky (1989) e Possenti (1996), vai de encontro aos pressupostos teóricos estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelo Currículo Básico do Paraná, possibilitava satisfazer as necessidades dos educandos da Guarda Mirim, da Liga dos Engraxates e dos docentes e discentes da UEL, no que se referia às experiências reais no contexto de aprendizagem da língua materna.

O projeto “Construindo Cidadãos pela Linguagem⁷”, também coordenado pela professora Maria Teresa Salvadeu Popoff, nasceu em virtude dos bons resultados obtidos nas instituições atendidas nos projetos anteriores. Quanto aos professores orientadores envolvidos, apenas seis permaneceram. Programado para durar dois anos, o projeto foi desenvolvido nas seguintes instituições: EPESMEL (Londrina), Guarda Mirim – NAF (Cambé), Guarda Mirim de Ibiporã e Colégio Estadual Olavo Bilac (Ibiporã), tendo como meta atender, ao menos, 355 adolescentes.

Já o projeto de extensão “Linguagem: ponte para a cidadania⁸”, desenvolvido entre 2008 e 2011, coordenado pela professora Regina Maria Gregório, contou com oito professores supervisores. O seu público-alvo era composto de 900 adolescentes das seguintes instituições: Instituto Murialdo, NAF, NESP e 4 colégios estaduais. A sua realização justificava-se em virtude da

⁷ Os dados referentes ao projeto encontram-se disponíveis no seguinte endereço: https://www.sistemasweb.uel.br/system/pex/pdf/pex_projetoscadastrados_2012-05-27_15-58-22.pdf

⁸ Os dados referentes ao projeto encontram-se disponíveis no seguinte endereço: https://www.sistemasweb.uel.br/system/pex/pdf/pex_projetoscadastrados_2012-05-27_16-03-26.pdf

necessidade da permanência das atividades desenvolvidas nos projetos anteriores, os quais visavam suprir as lacunas da Educação Básica e o descompasso da escola em relação às mudanças sociais e tecnológicas da realidade brasileira. Com efeito, tal projeto consistia na união de dois projetos de extensão: “Em busca do discurso: métodos e técnicas de redação no 1º e 2º Graus”, que começou suas atividades em 1989 e atendia estudantes do Ensino Médio, e “Guarda Mirim: transformação pela linguagem”, que iniciou suas atividades em 1995 e perdurou até 2003.

Os objetivos específicos e a metodologia do projeto eram adaptados dos projetos anteriores; uma vez que os resultados mostravam-se favoráveis, fazia-se necessário dar continuidade ao trabalho realizado. A disseminação dos resultados ocorreu da mesma forma que nos projetos anteriores.

O projeto “Cidadania e Linguagem: nas trilhas do texto”

O projeto “Cidadania e Linguagem: nas trilhas do texto”, coordenado pela professora Regina Maria Gregório, iniciou suas atividades em março de 2011 e tem previsão de término para fevereiro de 2014. Entre os professores orientadores estão: Jaime dos Reis Sant’anna, Maria Teresa Salvadeu Popoff, e Vladimir Moreira.

Na esteira do projeto anterior, o seu objetivo primordial é contribuir para a formação integral do adolescente, propiciando-lhe, por meio de uma perspectiva sociointeracionista do estudo da linguagem, o desenvolvimento de capacidades de ação, a leitura crítica da realidade social, melhor relacionamento social, maior preparo profissional e capacidade do exercício da cidadania.

Quanto aos alunos colaboradores da UEL, a participação no projeto representa uma oportunidade para a construção da sua identidade profissional durante a graduação por meio da abordagem que sustenta o projeto, ancorada nas práticas sociais da linguagem. A educação de professores de língua portuguesa, conforme prescrevem os documentos oficiais já citados, parte do pressuposto de que a atividade humana é mediada por instrumentos simbólicos (de linguagem) e, para que uma pessoa possa se comunicar, ela precisa se apropriar de instrumentos que são configurados em gêneros do discurso emergentes das esferas de comunicação da vida social. Essa apropriação/internalização implica o domínio das operações de uso desses instrumentos.

Nessa perspectiva, a gramática descontextualizada deixa de ser o foco do trabalho didático e os textos materializados em gêneros passam a constituir os objetos centralizadores pelos quais as intervenções docentes buscam desenvolver capacidades de compreensão e recepção, de produção oral e escrita, aliadas à análise linguística assim contextualizada.

Nos projetos anteriores, ainda que houvesse menção aos PCN e PCNEM, bem como às DCE (Diretrizes Curriculares Estaduais), o trabalho com os gêneros textuais/discursivos era relegado a um segundo plano, enquanto agora são tidos como *megainstrumentos* de ensino (SCHNEUWLY e DOLZ 2004), uma vez que se reconhece que os sujeitos valem-se de determinado gênero discursivo (prática de linguagem) para exercer distintas práticas sociais.

Enfim, no atual projeto, a noção de gêneros torna-se fundamental, preenchendo a lacuna deixada nos projetos anteriores – o que representa uma positiva evolução do próprio projeto e um avanço no processo de ensino-aprendizagem.

Quanto à participação do aluno colaborador da UEL, seguindo a mesma proposta do projeto “Linguagem: ponte para a cidadania”, o atual projeto fornece ao aluno a possibilidade de vivenciar a vida profissional, observando e envolvendo-se com os obstáculos inerentes às atividades cotidianas de uma escola pública. Ressalta-se, nesse projeto atual, a maior relevância dada à leitura no que concerne aos gêneros da esfera da criação literária, sobretudo em relação à literatura juvenil.

Vale enfatizar que os polos de materialização das ações abrangentes pelo projeto “Linguagem: ponte para a cidadania” aconteceram em três planos: teórico; ensino-aprendizagem; social. Em relação ao primeiro, o trabalho fundamentava-se na visão segundo a qual a aprendizagem não se faz individualmente, mas constrói-se na interação entre sujeitos cooperativos (VYGOTSKY, 1989), sendo que a linguagem aparece como forma de ação interindividual, finalisticamente orientada. Ressalta-se que tais conceitos estão em diapásão com os pressupostos teóricos dos PCN e do Currículo Básico do Paraná, concebendo o texto como unidade significativa, como ponto de partida e de chegada da aprendizagem linguística, na perspectiva de que a linguagem é processo resultante de trabalho coletivo (POSSENTI, 1996).

Quanto à justificativa de ensino-aprendizagem, é importante salientar que a visão sócio-histórica da linguagem possibilita satisfazer as necessidades dos adolescentes das instituições atendidas, docentes e discentes da UEL, haja

vista que proporciona experiências reais no contexto de aprendizagem da língua materna. Em outras palavras, aos adolescentes oferece-se maior preparo para enfrentar a competitividade no setor profissional e para a própria vida social e comunitária; já aos alunos colaboradores da UEL é ofertada a possibilidade de atuar durante um ano como os responsáveis por uma turma – o que significa uma importante oportunidade pedagógica.

Novos rumos para o projeto: abordagens

Conquanto sejam satisfatórios os resultados obtidos pelo projeto desde a sua criação, faz-se necessário adaptar-se às constantes demandas da educação e buscar aprimorar as lacunas que inevitavelmente são deixadas. Desse modo, o projeto enfatiza dois aspectos que até então haviam sido relegados a um segundo plano: o trabalho com gêneros textuais e a valorização da literatura.

Quanto ao trabalho com os gêneros, trata-se de atender às propostas dos PCN (1998), que, baseando-se na teoria de Bakhtin (1997), passa a considerar o texto como unidade de ensino. No tocante à literatura, a intenção é fazer com que os alunos encarem um texto literário não como um repositório de mensagens e informações, tampouco como um conjunto de elementos gramaticais, mas sim como um fenômeno artístico, como um texto que possui uma linguagem específica – a conotativa –, sendo, portanto, uma prática educativa, por excelência, visto que traz valores, crenças, ideias e pontos de vista que enriquecem aqueles que leem.

Como aponta Nascimento & Saito (2010), há inúmeras abordagens no ensino de gêneros em sala de aula: o gênero como pretexto para o ensino de gramática; o gênero como objeto de interação; por fim, os gêneros funcionando como práticas de linguagem na escola. No projeto, interessa, principalmente, o gênero como instrumento pelo qual se configuram as práticas sociais. Nessa perspectiva, as atividades articuladas ao projeto recaem sobre gêneros de diferentes domínios discursivos, que pressupõem capacidades de linguagem específicas: charges, contos, crônica, carta do leitor, notícias, debate oral, manual de instrução, texto instrucional, editorial, anúncios, verbetes etc., considerando que, no mundo, há infinitos gêneros com que nos deparamos no dia a dia. O trabalho com os gêneros não se limita, porém, ao reconhecimento do tipo de texto e à sua finalidade, mas proporciona uma abordagem contextualizada da sua produção, leitura e análise linguística.

O trabalho com os gêneros da esfera da criação literária não deve privilegiar uma única leitura autorizada, cabendo, pois, ao professor oferecer estratégias de leitura ao aluno, ao invés de impor a sua interpretação de maneira autoritária e verticalizada – segundo aponta Kleiman (2004). A ênfase na leitura do texto literário justifica-se pela leitura na perspectiva do “letramento literário” (COSSON, 2006), que nos possibilita enxergar algumas saídas interessantes para o trabalho com o texto literário (RANGEL; 2005), entre elas a que permite descrever as formas de existência cultural da escrita que definem um texto como literário, que delimitam um cânone determinado e que assinalam, para os sujeitos, o âmbito da estética associado à leitura literária.

Considerando a faixa etária dos integrantes do projeto, o trabalho com literatura é voltado, sobretudo, à literatura juvenil. São estudados autores como Monteiro Lobato, Telma Guimarães, Orígenes Lessa, Ana Maria Machado, Lygia Bojunga Nunes, Marina Colasanti, entre outros, buscando dialogar com as múltiplas plataformas midiáticas com que se apresentam ao público atendido, isto é, almeja-se a interação com os hipertextos, a mediação dos *blogs* na formação de novos leitores, o fenômeno universal das criações de *fanfiction*, a dinâmica comunicacional das linguagens de jogos interativos etc. – tal como propõe o professor Jaime dos Reis Sant’anna em sua participação no projeto. Em suma, além de dar continuidade à proposta inicial do projeto, que possibilitou colher inúmeros resultados positivos nos últimos anos, foi acrescentado ao projeto atual um importante ingrediente: transcendendo o supracitado trabalho com os gêneros textuais, haverá o estudo de aspectos da literatura juvenil, a fim de incentivar a leitura de textos longos.

Funcionamento do Projeto e resultados

Para melhor compreensão da amplitude do trabalho desenvolvido, serão apresentadas algumas informações referentes à dinâmica do Projeto “Cidadania e linguagem: nas trilhas do texto”, que funciona como um processo no qual os alunos colaboradores podem desenvolver sua capacidade didático-pedagógica, trabalhando individualmente e em grupos, traçando rumos, estratégias e alternativas de trabalho. Essa autonomia é desejável no professor, uma vez que dele se espera a capacidade de planejar e gerenciar projetos pedagógicos e a elaboração de materiais didáticos que lhe permitam criar e ajustar atividades para os diferentes contextos de atuação.

O trabalho metodológico no projeto consiste no planejamento e aprofundamento desses estudos, propondo a transposição da teoria para a prática, um desafio a ser enfrentado pelo professor em formação inicial colaborador do projeto, desenvolvido em sete etapas:

Tabela 1: Síntese das atividades

- 1ª) Curso preparatório inicial;
- 2ª) reuniões semanais com a equipe constituída de orientadores e alunos/colaboradores, a fim de planejar as atividades e elaborar o material didático;
- 3ª) aplicação do planejamento semanal; duas aulas ministradas semanalmente nos locais de atendimento;
- 4ª) mostras anuais dos trabalhos dos adolescentes;
- 5ª) participação em eventos dentro e fora da UEL para divulgação das atividades do Projeto, conforme proposta dos professores supervisores;
- 6ª) conagraçamento anual com apresentação de parte artística pelos adolescentes;
- 7ª) relatório crítico apresentado ao final do trabalho desenvolvido durante todo o período letivo, analisando os pontos positivos e negativos, buscando sempre o aprimoramento do projeto.

Os alunos/colaboradores comparecem semanalmente às reuniões com os orientadores para a preparação das atividades em sala de aula. Ministram duas aulas semanais a alunos de 13 a 17 anos, durante todo o ano letivo e participam das leituras e discussões para aprofundamento teórico. Participam de toda essa ação – seis professores de Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa, cinquenta alunos do Curso de Letras - Português, em dois diferentes municípios – Cambé e Londrina-, envolvendo três instituições de ensino: 1. Núcleo de Aprendizagem para o futuro (NAF); 2. Núcleo de Educação Social e Profissional (NESP); 3. Escola Profissionalizante e Social do Menor Estudante (EPESMEL).

Os resultados alcançados por esse Projeto de Extensão podem ser constatados pelo desempenho dos alunos colaboradores no que tange ao domínio de sala e de conteúdo. A oportunidade de passar por todas as etapas do Projeto permite-lhes vivenciar experiências reais do trabalho educacional: pesquisar, estudar, descobrir ferramentas, planejar, gerenciar, organizar atividades educacionais, sempre sob orientação do professor-formador da UEL que orienta o trabalho, cumprindo etapas de extrema importância para a sua formação profissional.

O enfoque nos gêneros discursivos permitiu aos alunos colaboradores a experiência real de integrar nesse objeto os eixos do trabalho didático, conforme preconizam as DCE-PR. A leitura, a produção oral e escrita, aliadas ao trabalho com a análise linguística, constituem momentos bem delineados: 1º) no processo de leitura, com a mobilização dos recursos linguístico-expressivos, para a co-produção; 2º) no momento da produção escrita e da refacção, ocasião de análise da produção de sentidos e de maior abordagem de aspectos formais que contribuem para o estabelecimento da coerência do texto. Esses momentos oportunizam ao aluno/colaborador vivenciar a relação que deve ocorrer no eixo de ensino de Língua Portuguesa.

Considerações finais

As contribuições das ciências da linguagem e da Linguística Aplicada fundamentam os documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999), tornando evidente que os princípios organizadores dos conteúdos para as atividades educacionais com a linguagem encontram-se diluídos em dois eixos de práticas discursivas: as de uso e as de reflexão sobre a língua e a linguagem.

A formação inicial de professores tem sido articulada por diferentes componentes que perpassam pela interlocução “formador de professor” e “professor em formação inicial”. Entre eles, salientamos a interlocução visando ao desenvolvimento de capacidades docentes para a (re)construção de objetos de ensino/aprendizagem e elaboração de materiais didáticos para o planejamento e implementação das atividades educacionais.

Por acreditarmos que na parceria universidade/escolas os alunos do curso de Letras podem ter contato com a situação real da sala de aula e, conseqüentemente, ter acesso ao exercício de práticas de ensino/ aprendizagem mais significativas é que esse projeto de extensão foi idealizado. Para nós, professores formadores - agentes mediadores desse processo -, o projeto de extensão estabeleceu uma ponte entre o Ensino Básico e Superior, o que enriqueceu o nosso trabalho no curso de Letras.

O objetivo geral do projeto foi alcançado: proporcionar um espaço de aprendizagem em que professores-orientadores e alunos-colaboradores pudessem discutir a respeito da prática de sala de aula, de modo a proporcionar não somente

um espaço de formação inicial, mas também ser capaz de potencializar o ensino de língua portuguesa nas instituições participantes. Os dados desses resultados advêm, em sua grande parte, de relatórios, transcrições de aulas e questionários aplicados aos participantes da prática de ensino.

Os resultados das publicações apontam não apenas para o desenvolvimento de todos os participantes envolvidos, porém mostram, também, que o projeto “Cidadania e linguagem: nas trilhas do texto” tem propiciado aos adolescentes o desenvolvimento do senso crítico, melhor relacionamento social, maior preparo para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania, uma vez que é a linguagem a principal ferramenta de interação com o mundo – reafirmando a função social da universidade.

Se o projeto em questão demonstra ter, depois de 15 anos após seu início, a mesma relevância de quando da sua criação, é porque favorece o permanente diálogo entre a universidade e a sociedade, a articulação entre a teoria e a prática – que são os pilares da Extensão.

Por um lado, tal longevidade pode significar que o cenário da educação brasileira permanece o mesmo que o da década de 1990, o que é desolador. Por outro, é preciso ressaltar que são os projetos, como esse, que têm atuado para reverter o atual cenário da educação brasileira, sendo uma via alternativa à insatisfatória educação de base. Nesse sentido, em face dos resultados obtidos, reiteramos a necessidade de dar continuidade ao desenvolvimento do projeto para que a comunidade receba, futuramente, os serviços prestados pela universidade.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. Trad.: Maria Ermantina Galvão. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____./VOLOCHINOV, V. N. Marxismo e filosofia da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSSON, R. Letramento Literário – teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.

FORPROEX. Indissociabilidade ensino- pesquisa- extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão. Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEX/SESu, 2006.

FREIRE, Paulo. Alfabetização, leitura do mundo e leitura da palavra. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GERALDI, João Wanderley et al. (orgs.). O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 1996.

KLEIMAN, Ângela. Oficina de leitura: teoria e prática. Campinas: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore. A inter-ação pela linguagem. São Paulo: Contexto, 1992.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais*: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et al. (org.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

NASCIMENTO, Elvira Lopes; SAITO, Cláudia Lopes Nascimento. Os gêneros como instrumentos para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. In: MENEGASSI, Renílson José; SANTOS, Annie Rose dos; RITTER, Lilian Cristina Buzato (Orgs.). Formação de Professores- EaD. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2010.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. Extensão Universitária no Brasil: uma revisão conceitual. In: FARIA, Doris Santos de (Org.). Construção Conceitual da Extensão na América Latina. Brasília: Editora da UnB, 2001.

POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

RANGEL, Egon de Oliveira. “Literatura e livro didático no ensino médio: caminhos e ciladas na formação do leitor”. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (orgs.). Leituras literárias: discursos transitivos. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2005.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. A Construção do Conceito de Extensão Universitária na América Latina. In: FARIA, Doris Santos de (Org.). Construção Conceitual da Extensão na América Latina. Brasília: Editora da UnB, 2001.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Oberdan Dias da. O que é extensão universitária? In: Integração pesquisa, ensino, extensão. (III) 9, p. 148-149. Maio 1997.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Projeto Pedagógico Institucional (2010-2015). Londrina, 2010.

_____. Projeto Político Pedagógico Institucional da UEL. Londrina, 2002.

VYGOTSKY, Lev. Pensamento e Linguagem. Trad.: J. L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

UM OLHAR SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

Ana Márcia Fernandes Tucci de Carvalho¹

Introdução

Saviani (2009) alerta sobre dois modelos de formação de professores: um modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, no qual a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico e o modelo pedagógico-didático, que, contrapondo-se ao anterior, considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Acrescentamos que esta formação didática pedagógica apenas se consolida na prática, ao longo do exercício da profissão docente.

O Estágio Supervisionado Obrigatório nos Cursos de Licenciatura em qualquer disciplina é um momento único de formação, o qual permite a convergência entre a teoria e a prática. A participação compromissada do estagiário durante o processo que envolve as várias fases do estágio e sua reflexão sobre a prática permite uma experiencição que rompe as barreiras entre universidade e escola, com a possibilidade de adquirir conhecimento elaborado durante as práticas educativas.

A palavra 'estágio' significa “[...] período de prática para que um médico, um advogado, etc. se habilite a exercer proficientemente sua profissão” (HOUAISS e VILLAR, 2004, p. 1245), cuja etimologia refere-se ao francês, *stage*, surgida por volta de 1630, em associação ao período de recolhimento que os cônegos deveriam fazer “[...] durante certo tempo num local de sua igreja antes de poder desfrutar das honras e da renda de sua prebenda”. (HOUAISS e VILLAR, 2004, p. 1245).

¹ Professora Adjunto do Departamento de Matemática da Universidade Estadual de Londrina. Professora do Curso de Licenciatura em Matemática/UEL. Colaboradora PRODOCÊNCIA/UEL. Coordenadora da subárea de Matemática PIBID/2009. Coordenadora de Estágio do Departamento de Matemática, período 03/2010 – 03/2014. Colaboradora do Prodocência. Coordenadora da Comissão de Estágios do Fórum das Licenciaturas UEL (FOPE/UEL). Contato: peresbi@yahoo.com.br.

Estagiar, deste modo, já traz em sua acepção a ligação com o sagrado, com o que exige meditação e reflexão para obter-se direito de usufruir legalmente algo prático e subjetivo: remuneração e honra.

Na especificidade do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Londrina, são vivenciadas diversas situações formadoras, dentro do âmbito do estágio curricular obrigatório, podemos destacar algumas: experienciar a complexidade das situações cotidianas por meio da observação; superar as dificuldades da exigência da elaboração dos relatos escritos destas observações; conceber, organizar e selecionar atividades que constituam oficinas instigantes para ministrar conteúdos de Matemática fora dos padrões tradicionais de ensino e aprendizagem; deparar-se com as dificuldades e surpresas das situações da sala de aula e do convívio com os alunos para refletir sobre a dinâmica ímpar da regência; transformar suas reflexões, análises e considerações em relatórios oficiais.

Essas inúmeras atividades, impostas para a realização do Estágio Curricular Obrigatório do curso de Licenciatura em Matemática, fundam o professor de Matemática e permitem que aproprie-se das concepções formativas que poderão norteá-lo, não apenas como reprodutor de conhecimentos específicos de Matemática, mas como agente capaz de inovar a prática do cotidiano escolar.

Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Licenciatura em Matemática

Dentro da estrutura da especificidade formativa, o Estágio Curricular Obrigatório é realizado nos dois últimos anos do Curso de Licenciatura em Matemática, regido por cinco documentos oficiais: (i) o Manual do Estagiário², elaborado pela Divisão Central de Estágios e Intercâmbios (DCEI) da Pró-Reitoria de Graduação da UEL, (ii) o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática (PPPLM)³, (iii) o Regulamento de Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Matemática – Habilitação Licenciatura (RECOCMHL)⁴, (iv) o Plano de Estágio Anual – Parte Prática (PEA) inserido

² Disponível no site http://www.uel.br/prograd/divisao-estagios-projetos-monitoria/documentos/manual_estagiario_2013.pdf. Acesso em 30/08/2013.

³ Disponível no site: http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/resolucoes/2009/resolucao_230_09.pdf. Acesso em 30/08/2013.

⁴ Disponível no site: http://www.uel.br/prograd/divisao-estagios-projetos-monitoria/ESTAGIOS/CURRICULAR/deliberacao%2043_07.pdf. Acesso em 30/08/2013.

como parte do (v) Plano de Curso das Disciplinas 2EST314 e 2EST315, submetidos à aprovação do Colegiado de Matemática, anualmente.

A função destes documentos é tanto regular como regulamentar o estágio obrigatório, já que, como prevê Garnica (2001, p. 38),

“Regular” diz do sujeitar a regras, dirigir, reger, estabelecer e facilitar por meio de disposições. “Regulamentar” fala da sujeição a regulamentos. Sendo intencional, visando a uma finalidade [...] critérios que, direcionando as ações que buscam alcançar objetivos [...].

A manutenção da legalidade do estágio e o reconhecimento acadêmico fica ditada por estes documentos. Com relação aos objetivos pretendidos com a realização do Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Matemática Habilitação Licenciatura, o Regulamento do Curso, em artigo 5º., estabelece:

(I)propiciar o exercício da competência técnica compromissado com a realidade do país na busca de uma sociedade mais justa; (II) propiciar uma experiência efetiva na realidade escolar; (III) oportunizar condições para a compreensão da tarefa educativa como um ato político de compromisso e solidariedade; (IV) propiciar a tradução do conteúdo ensinado na Universidade para os níveis do Ensino Fundamental e Médio, por meio de um pensamento organizado, criativo e essencialmente crítico, dentro de um movimento coerente e constante entre teoria-pesquisa-prática em que conteúdos, objetivos e métodos se geram mutuamente tendo como fonte a intencionalidade educativa do professor que ensina Matemática; (V) desenvolver o espírito de investigação e atitude científica para a solução de problemas oriundos da prática profissional, mobilizando saberes adquiridos e construindo novos (RECOCMHL, 2007, s/p).

E, por sua vez, em 2013, de acordo com o Plano de Estágio Anual, aprovado pelo Colegiado do Curso, foram apontados como objetivos principais (sobrepondo-se aos anteriores):

1º.) estabelecer e manter contato com a realidade educacional dos ensinos fundamental e médio em suas diversas modalidades; a fim de compreender o processo escolar em seus diferentes aspectos políticos e epistemológicos, proporcionando ao aluno a elaboração de opiniões, posicionamentos e / ou tomadas de decisões em relação a determinados problemas cotidianos

de sala de aula; 2º.)constituir-se em momentos privilegiados de reflexão da realidade escolar em seus múltiplos determinantes e suas possibilidades de intervenção; 3º.)realizar ações buscando a compreensão empírica dos problemas relacionados ao ensino e aprendizagem de Matemática, por meio da organização do trabalho docente em sala de aula e dos planejamentos necessários para esta organização (PEA, 2013, p.1).

Nesta universidade, o curso de Licenciatura em Matemática desenvolve o estágio obrigatório em duas disciplinas, Prática e Metodologia do Ensino da Matemática I: Estágio Supervisionado (2EST314) e Prática e Metodologia do Ensino da Matemática II: Estágio Supervisionado (2EST315), cada uma com 204 horas, das quais a parte teórica constitui-se de 136h e a parte prática de 68h. Essas disciplinas são cursadas durante o 3º. e 4º. anos do curso, respectivamente. A disciplina do 3º. ano concentra-se em atividades do Ensino Fundamental e a disciplina do 4º ano volta-se para o Ensino Médio.

De acordo com o Plano de Curso destas disciplinas⁵, constituem-se objetivos das mesmas, no âmbito teórico/prático:

Conhecer os conteúdos matemáticos e respectivas intenções, destinados ao Ensino Fundamental (2EST314) e ao Ensino Médio (2EST315). Conhecer algumas das estratégias da ação educativa para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Criar um espaço de reflexão, discussão e problematização em torno de questões da Educação Matemática. Desenvolver a capacidade de análise e reflexão sobre as situações de ensino e aprendizagem da Matemática e sobre os problemas da prática profissional do professor, mobilizando saberes adquiridos e construindo novos saberes. Proporcionar aos estagiários uma experiência de (re)construir a rotina de sala de aula mediante o estágio de observação. Proporcionar ao estudante uma experiência de investigação sobre sua própria produção/prática. Proporcionar aos estagiários experiências de planejar e desenvolver uma oficina sobre algum conteúdo específico de Matemática para a Educação Básica. Apresentar a Resolução de Problemas e as Atividades de Investigação como possível metodologia na abordagem do conteúdo matemático. Desenvolver a capacidade de trabalhar em cooperação e estimular os candidatos a professores a assumir uma perspectiva profissional na sua futura prática como professores. (Plano de Curso, 2EST314/2EST315, 2013).

⁵ Plano de Curso das Disciplinas 2EST 314 e 2 EST 315, em vigor em 2013.

Estes objetivos comungam com os dizeres de Freire, quando afirma ser importante que o professor produza o pensar sobre a prática, de maneira a tornar a reflexão crítica a base para a construção de saberes, já que é necessário

[...] possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 1996, p. 38).

Nas disciplinas formativas específicas do Estágio Supervisionado, em âmbito teórico, são discutidas as concepções do processo ensino-aprendizagem da Matemática tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, valorizando-se o compromisso social do professor de Matemática, seu senso crítico. É realizado um estudo aprofundado das Diretrizes Curriculares do Paraná e dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Já na perspectiva prática, são desenvolvidas atividades tanto de observação não participativa quanto de regência, além de inúmeras tarefas de reflexão e socialização das experiências, bem como os relatórios circunstanciados das mesmas.

As sessenta e oito horas de parte prática das disciplinas 2EST314 e 2EST315 são subdivididas em Estágio de Observação e Estágio de Regência.

A parte de observação prevê que os alunos do curso de licenciatura observem 12 horas de aulas regulares em escolas públicas, no Ensino Fundamental (3º. Ano) e no Ensino Médio (4º. Ano).

A observação permite a reflexão crítica sobre o lecionar em sua ampla complexidade, exige-se do aluno de graduação, estagiário, o pensar sobre as atitudes dos alunos, sobre as atitudes dos professores, sobre os planejamentos executados, sobre as estruturas físicas dos estabelecimentos de ensino. Observar o outro para apr(e)ender, compreender, via observação, as dinâmicas das salas de aula de Matemática. Após a observação sistemática dessas aulas, o estagiário efetua o relato do que foi observado por meio da produção de um relatório circunstanciado.

A parte da Regência, momento do lecionar, é subdividida em várias etapas. Um primeiro momento envolve supervisões/orientações diretas realizadas por professores da UEL do Departamento de Matemática que orientam duplas de alunos estagiários para a confecção/preparação de Oficinas de Matemática.

Além disso, em outras fases, há a preparação das atividades destas oficinas, a regência propriamente dita e a elaboração de outro relatório circunstanciado sobre a regência efetuada.

A regência é considerada muitas vezes como o ápice do estágio de graduação, embora a reflexão sobre a regência, sua elaboração e aplicação sejam igualmente cruciais para o aprimoramento da prática docente.

Em linhas gerais, há diferenciais que são seguidos para a realização destas regências: as oficinas são ministradas em três sábados consecutivos, com duração de quatro horas cada, sendo que a aplicação das oficinas nas escolas é sempre acompanhada pela supervisão direta de um professor do Departamento de Matemática da UEL. As turmas de alunos das escolas que participam das oficinas são organizadas pela direção dos colégios parceiros, com o auxílio das equipes de professores de Matemática dos colégios.

As temáticas são escolhidas pelas próprias professoras das escolas (equipe de Matemática), que selecionam os temas para os estagiários trabalharem com os alunos.

Três problemas são comumente enfrentados durante a realização das oficinas. Um primeiro é a grande ausência dos alunos que demonstram interesse em participar, embora muitos forneçam os nomes para a constituição das turmas de alunos, é comum que algumas oficinas sejam realizadas com oito ou dez estudantes. Isto constitui um problema motivacional para os estudantes de graduação, os estagiários, já que a demanda para a realização das oficinas de Matemática para a realização do estágio é grande. Outra dificuldade que surge com frequência é falta de pontualidade dos alunos que se propõem a participar, talvez devido ao fato das oficinas serem realizadas durante os sábados. Finalmente, mas o que traz mais angústia ao aluno de graduação, estagiário, como demonstrado em seus relatórios produzidos, está a indisciplina e o desinteresse dos alunos das escolas em participar das atividades propostas durante as oficinas, muitos comparecem apenas pelo incentivo da nota, oferecida pelas professoras de Matemática das escolas parceiras. Isto traz consequências para o aprendizado dos alunos das escolas e experiências frustrantes para os estagiários.

As oficinas de regência do estágio do curso de Licenciatura em Matemática

Skovsmose (2007, p. 186) argumenta que "A educação Matemática pode exercer diferentes funções sociais", assim, embora o conhecimento

matemático necessário para a construção de uma ponte, por exemplo, seja diferente do conhecimento matemático necessário para a fabricação eficiente de caixas de sapatos, os saberes matemáticos escolares, mesmo que não densos em Matemática, desempenham papéis importantes no cotidiano das pessoas. Cabe à escola proporcionar maneiras de apresentar uma Matemática que, embora pautada na categorização de conhecimento formal, escolar, também seja capaz de atrair a atenção dos alunos, capaz de apresentar uma Matemática instigante e prazerosa. Nem sempre estes caminhos são convergentes.

Uma vez que o estágio curricular obrigatório prevê a regência como uma de suas etapas mais importantes, pois é o momento no qual o aluno de graduação pode exercitar sua profissão, lecionando, é natural que o curso de licenciatura em Matemática procure aproximar o rigor da Matemática formal com a lógica do aprender sem sofrimento. Uma maneira de se lidar com esta situação é a introdução de metodologias diferenciadas, que busquem cativar o aluno e, ao mesmo tempo, forneçam sólido conhecimento teórico em Matemática. Assim, há uma regra comum e explícita que é seguida durante a aplicação das Oficinas de Matemática: o encaminhamento metodológico destas não pode seguir o modelo de aula tradicional, na qual certo conteúdo é explicado ao quadro pelo professor, em seguida são apresentados exemplos, após o que atividades de fixação e, por fim, são realizadas atividades de caráter avaliativo.

As oficinas de Matemática desenvolvidas durante a fase de regência seguem algumas das tendências metodológicas e didáticas em Educação Matemática: metodologia da resolução de problemas, atividades de investigação, aplicação de jogos, uso de materiais manipuláveis e uso de recursos tecnológicos, como os computadores.

O uso destas tendências permite que as oficinas sejam dinâmicas, diferentes e tragam o prazer aliado ao aprendizado de Matemática.

Se a Matemática como disciplina também é pensada como área capaz de desenvolver o prazer da descoberta e o desafio intelectual, apresentá-la como costumeiramente a encontramos nos livros didáticos, os quais trazem uma Matemática pronta, com uma teoria definitiva e bem delineada, com todos os conceitos estruturados de forma linear e contínua, um após o outro, hierarquicamente bem embasados e distribuídos, não parece razoável. Perde-se o fascínio que o estudo da Matemática pode causar.

É precisamente este o ponto central que pode ser explorado pelo professor quando se dispõe a utilizar a resolução de problemas, já que se considera que esta

metodologia “[...] desenvolve poder matemático nos alunos, ou seja, capacidade de pensar matematicamente, utilizar diferentes estratégias em diferentes problemas, permitindo aumentar a compreensão dos conteúdos matemáticos” (ONUCHIC e ALLEVATO, 2011, p. 82)

Muitos acreditam, equivocadamente, que a metodologia da resolução de problemas consiste na mera aplicação de problemas para serem resolvidos em sala de aula, não se trata disso. Trata-se de explorar determinado tópico matemático *através* do problema: primeiro oferece-se ao aluno um problema (adequado ao nível escolar, conhecimento prévio, etc.) então, a partir deste ponto, desenvolve-se junto com o aluno (e a turma toda, de preferência) técnicas Matemáticas ou conceitos matemáticos que tratem de resolver o problema proposto, passando-se por etapas de discussão e sistematização dos conteúdos trabalhados.

Fugindo desta linearidade da aula tradicional, novas etapas são seguidas para aplicação da metodologia da Resolução de Problemas: 1. Preparação do problema; 2. Leitura individual; 3. Leitura em conjunto; 4. Resolução do problema; 5. Observar e incentivar; 6. Registro das resoluções na lousa; 7. Plenária; 8. Busca do consenso; 9. Formalização do conteúdo (ONUCHIC e ALLEVATO, 2011).

Já numa atividade investigativa, a tarefa proposta tem um caráter mais aberto do que na Metodologia de Resolução de Problemas. É apresentada uma situação não tão clara como um problema e espera-se que, por meio de explorações e investigações, utilizando-se de seus conhecimentos prévios, os alunos construam questionamentos e busquem caminhos para a solução da atividade. O processo da descoberta é mais valorizado do que o produto efetivo da resposta.

De acordo com Lamonato e Passos,

[...] muitas vezes um problema é usado tradicionalmente, no sentido de uma tarefa a ser realizada com foco no resultado final. Este é um dos pontos de maior distanciamento com a exploração-investigação Matemática e com a própria resolução de problemas enquanto metodologia desencadeadora para construção do conhecimento matemático. (LAMONATO e PASSOS, 2011, p.67).

Tanto na metodologia da resolução de problemas quanto na investigação Matemática, o que parece ser uma idéia muito simples (apresentar o conteúdo

curricular de Matemática através de problemas) pode ser transformar num desafio durante a prática. Alguns dos fatores dificultadores são: a) a dosagem ‘certa’ do problema a ser escolhido: o problema proposto não pode ser muito simples, senão o aluno não se sente instigado; mas também não pode ser muito complexo, senão o aluno não se vê em condições de tentar resolvê-lo; b) o problema apresentado com o intuito de desenvolver uma teoria é, em geral, mais ‘aberto’, isto quer dizer, pode admitir diversos caminhos para ser resolvido, diversas estratégias para seguir estes caminhos e até diversas soluções. O papel do aluno muda de mero receptor para ‘explorador’. Nem sempre os alunos estão dispostos a esta troca de papéis, estando acostumados à passividade da pouca participação; c) o papel do professor muda da posição tradicional de expositor de um corpo de conhecimento sólido para o de ‘guia’ diante daquilo que o aluno desenvolveu, o que pode gerar insegurança.

Mesmo diante destas possíveis dificuldades, acreditamos que tanto a atividade investigativa quanto a utilização da metodologia de resolução de problemas constituem-se em alternativas eficientes para desenvolver diversos conteúdos matemáticos em sala de aula, bem como proporcionam o prazer em adquirir novos saberes matemáticos.

Outra estratégia utilizada pelos estagiários nas Oficinas de Regência de Matemática é o jogo como metodologia. O conceito de jogo é versátil. A palavra *jugar* (do latim *iocari*) significa fazer algo com o espírito de alegria e com a intenção de se divertir ou de se entreter. A palavra *jogo* provém de *iocus*, que significa brincadeira, graça, diversão, frivolidade, rapidez, passatempo.

Conforme as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as atividades com jogos podem representar um importante recurso pedagógico, já que:

Os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções. Propiciam a simulação de situações-problema que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações (BRASIL, 1998, p.47).

Além disso, nos PCN existe a defesa de que os jogos podem contribuir na formação de atitudes – construção de uma atitude positiva perante os erros, na socialização (decisões tomadas em grupo) além de permitir aos participantes enfrentar desafios e desenvolver a criação de estratégias.

Quando propormos a utilização de jogos como instrumento de ensino e aprendizagem nas aulas de Matemática é interessante nos atentarmos para um planejamento dos objetivos, considerarmos a importância dos aspectos lúdicos na utilização adequada dos materiais com seriedade. O objetivo é aprender Matemática. Neste sentido, a atividade lúdica serve como instrumento mediador para esta finalidade, não se jogar apenas pelo jogar. O uso de jogos exige que o professor planeje cuidadosamente sua estratégia de ensino para promover a aprendizagem do conteúdo ou da habilidade Matemática que pretender desenvolver nos alunos.

Entendemos a expressão ‘materiais manipuláveis’ em sua acepção: são materiais que podem ser manuseados, manipulados com as mãos. Assim, o material dourado, a escala de cuisenaire, os blocos lógicos, os círculos de frações e o ábaco são exemplos de materiais manipuláveis, muitos jogos são feitos com materiais manipuláveis.

Para Reys, os materiais manipuláveis são “[...] objetos ou coisas que o aluno é capaz de sentir, tocar, manipular e movimentar. Podem ser objetos reais que tem aplicação no dia-a-dia ou podem ser objetos que são usados para representar uma ideia.” (REYS, 197, apud NACARATO, 2004-2005, p. 3).

A utilização de materiais manipuláveis permite que o aluno saia do campo meramente abstrato e perceba com maior clareza muitos conceitos matemáticos, já que os materiais funcionam como instrumentos de mediação em muitas situações, o que favorece a aprendizagem.

Com relação ao uso de tecnologias na sala de aula, especificamente no âmbito do desenvolvimento do estágio curricular obrigatório, concordamos com Fainguelernt (1999), que argumenta que ensinar por meio da utilização dos recursos computacionais reduz a dificuldade para aprender, permite a criação de espaços para exploração e construção do conhecimento e gera um novo envolvimento com o saber, tornando a aprendizagem dinâmica e agradável, além de que aguça a curiosidade do estudante. Para esta autora,

[...] o computador pode ser um catalisador para mudar a dependência e, em um ambiente interativo, envolver os alunos em atividades Matemáticas durante as quais eles podem propor os seus próprios problemas, tomar suas próprias decisões e depurar suas representações baseados no feedback proporcionado pelo computador. (FAINGUELERNT, 1999, p. 63)

Porém, mais uma vez é preciso lembrar que nem sempre as vantagens de uma certa abordagem se sobrepõem às dificuldades encontradas. Muitas escolas possuem laboratórios de informática com computadores, mas em número insuficientes para uso em turmas usuais, com média de quarenta alunos. Muitas vezes, as máquinas das escolas não estão prontas para uso, precisam de manutenção e reparos ou ainda de recursos computacionais mais modernos. Além disso, também deve-se considerar que muitos professores não se sentem confortáveis quando da utilização dos recursos computacionais – embora não seja o caso dos estagiários durante a aplicação das oficinas de regência – pois os softwares podem ser sofisticados.

Quando propomos como regra geral aos estagiários que desenvolvam Oficinas de Matemática para a realização da regência dos trabalhos de estágio sob estas tendências metodológicas da Educação Matemática pretendemos duplamente que: adquiram experiência na elaboração e aplicação de metodologias diferenciadas, que interferem nas relações desgastadas que sustentam a Matemática como área de conhecimento cujo suporte ao ensino no tocante ao didático e pedagógico está obsoleto; mas também que vivenciem uma prática condizente com a perspectiva de que é possível aprender diferentes conteúdos matemáticos de maneira agradável, com interesse e participação dos alunos, dentro de um ambiente de aprendizagem dinâmico no qual o estudante da escola pública é participante ativo na aquisição de seu próprio crescimento de construção de saber.

Estas metodologias mencionadas, a resolução de problemas, as atividades investigativas, o uso de jogos e materiais manipuláveis, o uso das tecnologias e calculadoras trazem essas descobertas para o aluno estagiário e para o aluno das escolas públicas que participam da aplicação das oficinas, sendo, assim, muito produtivas para todos.

Considerações finais

Da documentação e regulamentação oficial, depreende-se a amplitude do estágio curricular obrigatório, não apenas como espaço de elaboração e transmissão de conteúdos específicos de Matemática, mas, principalmente, como momento de planejamento pedagógico e consolidação de posição política do futuro professor, ultrapassando o mero graduar-se para tornar-se formador e educador, agente social crítico.

Que o estágio é um momento único na formação inicial de um estudante de graduação do curso de licenciatura, oportunidade de aproximação entre teoria e prática e entre escola pública e universidade parece ser consenso no atual discurso universitário e nos cursos de graduação em licenciatura.

Este fato, contudo, não impede que alguns problemas usuais – como os trâmites burocráticos, os receios das escolas em receber os estudantes, a ausência de alunos nas oficinas, a indisciplina dos alunos que participam das oficinas, os contratempos dos supervisores – ocorram e tragam desgastes ao processo como um todo.

Ao nosso ver, observar que a realização do estágio traz produtos positivos para muitos participantes é mais relevante. No caso específico do curso de Licenciatura em Matemática da UEL, podemos destacar alguns:

- a) Para a escola: a escola pública que recebe os estagiários percebe que a integração entre universidade e escola aproxima realidades diferentes, promove práticas dialógicas distintas e incentiva troca de experiências que interferem nos modos de agir e pensar tradicionais de ensino;
- b) Para os supervisores de estágio (docentes do Departamento de Matemática): supervisionar o estágio obrigatório é imergir no mundo da escola pública, com suas multiplicidades de realidades contrastantes, com sua problemática abrangente, oferece também oportunidade de refletir sobre sua ação na universidade, como formador de professores;
- c) Para o aluno de graduação do curso de licenciatura em Matemática, o estagiário: é a possibilidade de confrontar o conhecimento teórico com o prático, é a oportunidade de refletir sobre sua prática e reconsiderar sua decisão de escolha de profissão, é a oportunidade de deparar-se minuto a minuto com os desafios que a sala de aula oferece, quer de caráter didático, quer de caráter pedagógico.
- d) Para a coordenação de estágio: é o momento de lidar com o burocrático e seus impasses, já que a documentação legal fica sob responsabilidade do coordenador, é também o momento de lidar com o humano das relações que se apresentam neste processo de inserção dos alunos da universidade nas escolas;
- e) Para os alunos das escolas públicas: é a oportunidade de aprender Matemática participando de oficinas diferenciais, onde a valorização do trabalho coletivo, participativo é valorizado, onde aprender Matemática pode ser agradável.

São muitos desafios, sem dúvida. O estágio é um momento de ação formativa, de reflexão anterior, durante e após a prática, é oportunidade de

confronto entre perspectivas teóricas e realidade educacional pública. Estagiar significa vivenciar a formação do curso de graduação como um todo, perceber a confluência das disciplinas formativas específicas, forma-se como profissional.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, Ana M. F. T. Oprojeto PIBID-Matemática da UEL: Troca de Experiências. (Relato de Experiência). V Congresso Internacional de Ensino de Matemática, V CIEM, 20 – 23 Outubro De 2010, Canoas, RS. In: Anais..., 2010.

CARVALHO, Mercedes. Estágio na Licenciatura em Matemática. 1 Observação Nos Anos Iniciais. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2012.

FAINGUELERNT, Estela K. Educação Matemática: Representação e Construção em Geometria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FAZENDA, Ivani C. A. O Papel Do Estágio Nos Cursos de Formação de Professores. In: PICONEZ, Stela C. B. (Coord.). A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado. 2ª. Ed., Campinas: Papyrus, 1991.

FAZENDA, Ivani C. A. Práticas Interdisciplinares na Escola. São Paulo: Cortez, 12ª. Ed., 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Belo Horizonte: Paz e Terra, 1997.

GARNICA, Antonio V.M. Pesquisa Qualitativa e Educação (Matemática): de regulações, regulamentos, tempos e depoimentos. Mimesis. 22(1), p. 35 – 48, 2001.

LAMONATO, Maiza; Passos, Cármen L.B. Discutindo Resolução de Problemas e Exploração-Investigação Matemática: Reflexos Para O Ensino Da Matemática. Zetetiké, Campinas, V. 19, N. 36, Jul. / Dez., p. 51 – 74, 2011.

LORENZATO, Sérgio. Laboratório de Ensino de Matemática e Materiais Didáticos Manipuláveis. In: LORENZATO, S. (Org) O Laboratório de Ensino de Matemática na Formação de Professores. Campinas, SP: Autores Associados, p. 3-37, 2006.

MOREIRA, Plínio C.; David, Maria M.M.S. A Formação Matemática do Professor – Licenciatura e Prática Docente Escolar. Coleção Tendências em Educação Matemática. 1ª. Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

NACARATO, Adair Mendes. Eu Trabalho Primeiro no Concreto. Educação Matemática em Revista-RS, v.9, n. 9/10, p. 1 – 6, 2004-2005. Disponível em <http://sbempaulista.org.br/RevEdMatVol9.pdf>. Acesso em 30/08/2013.

ONUCHIC, Lourdes R.; Allevato, Norma S. G.. Pesquisa em Resolução de Problemas: Caminhos, Avanços e Novas Perspectivas. Bolema, Rio Claro, SP, V.25, N.41, p.73-98, 2011.

PIMENTA, Selma G. O Estágio na Formação de Professores: Unidade, Teoria e Prática. São Paulo: Cortez, 1997.

PONTE, João P. A Investigação Sobre O Professor de Matemática: Problemas e Perspectivas do Professor. Educação Matemática em Revista, Ano 8, N.11, Dezembro/2001, p. 10 – 13, 2001.

SAVIANI, Demarval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, jan./abr., p.143 – 155, 2009.

SKOVSMOSE, Ole. Cenários para Investigação. Bolema, Rio Claro, n. 14, p. 66-91, 2000.

SKOVSMOSE, Ole. Educação crítica: incerteza, Matemática, responsabilidade. São Paulo: Cortez, 2007.

OS ESTÁGIOS NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UEL: UMA PREOCUPAÇÃO COM A FORMAÇÃO INICIAL

Enio de Lorena Stanzani¹

Fabiele Cristiane Dias Broietti²

Rosana Franzen Leite³

Introdução

Estudos voltados à formação inicial de professores de Química vêm ganhando relevância dentre as pesquisas realizadas na área nas últimas décadas. Segundo Schnetzler (2002), esta ênfase das pesquisas no processo de formação dos professores pode ser evidenciada pelo movimento das investigações ao longo dos anos.

Na década de 80, o chamado “movimento das concepções alternativas”, impulsionou pesquisas que buscavam evidenciar a concepção dos estudantes a respeito de determinado conhecimento científico. Este movimento, embora tenha apresentado resultados significativos, revelou que grande parte dos professores não considerava a ideia das concepções alternativas no processo de ensino e aprendizagem, o que culminou na intensificação das pesquisas em três grandes linhas que, segundo Schnetzler (2002), mantêm estreitas e importantes relações. São elas: estratégias e modelos de ensino para a promoção de mudança ou evolução conceitual nos alunos; o papel da linguagem na construção de conceitos científicos; concepções de professores e modelos de formação docente.

A partir de então, inúmeros trabalhos refletem a preocupação dos estudiosos e pesquisadores da área com a temática em questão, uma vez que os estudos iniciais apontaram lacunas e insuficiências relacionadas ao processo de formação inicial de professores (STANZANI et al., 2012).

Em busca da superação destas problemáticas, Ribeiro e colaboradores (2009) destacam a importância da articulação entre o saber disciplinar e o saber pedagógico em busca de uma formação mais completa, por meio da qual

¹ Mestre em Ensino de Ciências, docente da área de Educação Química do Departamento de Química da Universidade Estadual de Londrina - UEL. Contato: stanzani@uel.br.

² Doutora em Ensino de Ciências, docente da área de Educação Química do Departamento de Química da Universidade Estadual de Londrina - UEL. Contato: fabieledias@uel.br

³ Mestre em Ensino de Ciências, docente da área de Educação Química da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Contato: rosanafranzenleite@gmail.com

o licenciando possa perceber que a atividade docente não envolve apenas saber o conteúdo específico, mas compreenda que o ser professor envolve outras competências e habilidades, que são adquiridas “[...] não somente durante a prática docente, mas também durante sua própria formação” (RIBEIRO *et al.*, 2009, p.1470).

De acordo com Maldaner (2006), o processo formativo, marcado pela dicotomia teoria-prática, leva à formação de sujeitos que possuem dificuldade em lidar com situações práticas, pois contemplam a “aplicação de teorias à prática, idealizando situações pedagógicas e desconsiderando contextos sociais e políticos, nos quais a docência se insere” (MALDANER, 2006, p.88). Deste modo, concebem o professor “como mero aplicador de propostas curriculares desenvolvidas por agentes externos ao processo pedagógico” (MALDANER, 2006, p.89). Com base nesse modelo, os currículos de formação profissional tendem a separar o mundo acadêmico do mundo da prática, uma vez que a formação dos profissionais é realizada sobre a resolução de problemas dissociados da realidade objetiva (MALDANER, 2006; SCHNETZLER, 2002).

Segundo Schön (1983; 1992), esses currículos procuram proporcionar um conhecimento básico sólido no início do curso, com subsequentes disciplinas de ciências aplicadas desse conhecimento para, finalmente, chegarem à prática profissional, com os diferentes tipos de estágios. [...] os problemas abordados em tais currículos estão abstraídos das circunstâncias concretas e da vivência, constituindo-se em problemas ideais e que não se aplicam às situações práticas. Isso faz com que os profissionais percam a confiança na pesquisa acadêmica, pois ela não se aplica e não se encaixa nas situações reais (MALDANER, 2006, p.51).

Nos cursos de licenciatura, os estágios - momento destinado à problematização de conceitos e práticas - ainda são considerados como atividade curricular terminal, inspirados no princípio “3+1”. Nesse formato, o que predomina é a formação nos conteúdos específicos, em que a prática é destinada ao treinamento técnico dos futuros professores, com uma carga horária insuficiente e ignorando as dimensões políticas e sociais importantes para a compreensão do contexto profissional (SCHNETZLER, 2010; MARQUES, 2010; BANNACH, 2008).

Para Pimenta e Lima (2004, p.101) é necessário explicitar e valorizar o estágio como um campo de conhecimentos necessários ao processo formativo, pois, na atual situação, os estágios:

[...] acabam por se configurar em atividades distantes da realidade concreta das escolas [...] O projeto de estágio, por sua vez, fica abreviado a um agregado de atividades técnicas e burocráticas, sem fundamentação e sem nexos com as atividades e as finalidades do ato de ensinar (PIMENTA; LIMA, 2004, p.101).

Outros autores, tais como Zeichner (1997) acreditam que devemos nos concentrar na especificidade da aprendizagem realizada pelo licenciando durante o período de prática e, nesse sentido, apresenta um conjunto de obstáculos a esta aprendizagem, que podem pôr em causa o valor educativo da prática.

Segundo o mesmo autor, a aprendizagem não mediada e não estruturada adequadamente resulta na ausência de um currículo voltado à prática, dessa forma, o currículo deve ser estruturado numa estreita ligação entre universidade e escola, qualificando o supervisor por meio de uma preparação formal e, dentre outros fatores, evidenciando a

[...] discrepância entre o papel do profissional envolvido numa prática reflexiva, que emite julgamentos e toma decisões sobre o currículo e o ensino, e o papel do professor técnico, que executa de forma eficiente as instruções governamentais e as políticas educativas (ZEICHNER, 1997, p.120).

Na mesma perspectiva, Gauche e colaboradores (2008) afirmam que devem ser realizadas mudanças curriculares que visem à

constituição de um currículo de licenciatura que garanta a identidade do curso de formação de professores, de forma a integrar a formação teórico-prática com a especificidade do trabalho docente e com a realidade do sistema educacional brasileiro (GAUCHE *et al.*, 2008, p.26).

Diante do exposto, é necessário que a formação de professores esteja vinculada ao cotidiano escolar para que o licenciando “possa compreender os processos de gestão da escola e as inter-relações estabelecidas com os diferentes atores, as quais interferem na dinâmica da sala de aula” (FRISON *et al.*, 2010, p.100).

A fim de fortalecer essa integração entre escola e universidade, a formação inicial dos licenciandos deve acompanhar o processo de formação continuada dos professores que atuam nas escolas, possibilitando a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, pois, segundo Santos e colaboradores:

A proximidade do futuro professor com a realidade cotidiana vivenciada na atividade docente dos que já atuam no ensino de Química, problematizando-a e fundamentando ações e estratégias de intervenção pedagógicas, permite-nos esperar sempre uma melhor formação do professor de Química (SANTOS *et al.*, 2006, p.29).

Com esse propósito, devem ser desenvolvidas ações e programas de formação continuada de professores, com a presença conjunta de professores universitários de Química que atuam nos cursos de Licenciatura e de pesquisadores da área, “possibilitando o compartilhamento de importantes contribuições, introduzindo-os na investigação do/no Ensino de Química e auxiliando-os na proposição de melhorias à formação e atuação docentes” (SCHNETZLER, 2010, p.163).

Todos esses fatores, apresentados e discutidos segundo o referencial teórico adotado, convergem para um ponto em comum, o da formação de professores fundamentada na pesquisa e na reflexão. De acordo com Galiazzi (2003), utilizar a pesquisa como princípio formativo é essencial para a construção da competência e da autonomia dos futuros docentes, uma vez que, nas palavras da autora:

É preciso que os futuros professores participem da pesquisa em todo o processo, que aprendam a tomar decisões, que passem a compreender a ciência como a busca pelo conhecimento nunca acabado, sempre político, que precisa de qualidade formal (GALIAZZI, 2003, p.55).

A inserção da prática reflexiva durante o processo de formação inicial fornecerá ao futuro professor opções e possibilidades para a construção de sua identidade profissional no decorrer de sua formação, tornando-o capaz de refletir a respeito de sua prática de maneira crítica, de ver sua realidade de sala de aula para além do conhecimento na ação e de responder reflexivamente aos problemas relacionados à profissão docente (MALDANER, 2006; SCHÖN, 2000).

Ao desenvolver a pesquisa educacional em sua formação, o licenciando terá a oportunidade da aprendizagem de importantes ferramentas culturais produzidas no âmbito da comunidade científica. Desse modo, Sangiogo e colaboradores (2011), defendem a inclusão da pesquisa educacional como atividade curricular nos cursos de formação de professores.

[...] evidencia-se que os licenciandos, dentro de suas limitações, conseguem realizar pesquisa como atividade curricular, no curso de licenciatura. Com base nisso, defende-se que pesquisas permitem iniciar a formação de professores pesquisadores, que sejam mais capazes de tomar consciência dos aprendizados decorrentes das suas aulas, permitindo, assim, romper com modelos tradicionais de ensino que se baseiam na racionalidade técnica. Compreende-se que tais profissionais podem possibilitar melhores processos de apropriação e significação de conceitos escolares (VIGOTSKI, 2001), de modo que conhecimentos estudados possam ser socialmente relevantes para a vida dos estudantes (SANGIOGO *et al.*, 2011, p.539).

Considerando o contexto apresentado e fundamentado nas pesquisas da área, neste trabalho, descreveremos os estágios desenvolvidos no curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual de Londrina (UEL), como espaço de promoção de reflexões e discussões acerca de temas relacionados à construção do conhecimento químico, visto de uma perspectiva pedagógica, buscando, assim, melhorar a formação dos professores, possibilitando um ensino de Química de qualidade na Educação Básica.

O curso de licenciatura em Química

O curso de Química da UEL foi criado em 25 de maio de 1972, entrou em funcionamento em 16 de fevereiro do ano seguinte e foi reconhecido em 16 de dezembro do mesmo ano. Na ocasião, a Licenciatura era a única habilitação ofertada pelo curso, com 20 vagas no período vespertino.

A primeira reformulação curricular do curso ocorreu no ano de 1978, a fim de atender as exigências do Ministério da Educação. No ano seguinte, o curso foi novamente reformulado, passando a ofertar as habilitações em Licenciatura e Bacharelado. No ano de 1996 foi criado o curso de Química noturno, habilitação em Licenciatura, juntamente com o curso integral, habilitação Bacharelado, com a opção em Química Tecnológica.

No ano de 2005 aconteceu uma nova reformulação curricular. Nessa reforma o curso passou a ter quatro anos de duração e foram incorporadas ao currículo as disciplinas de Iniciação à Pesquisa, Filosofia da Ciência, ambas no 1º semestre do curso, e História de Química, no terceiro ano.

Desde então, a área de Ensino de Química vem crescendo consideravelmente dentro do Departamento de Química da UEL, tanto

em número de professores, quanto em projetos destinados à melhoria da formação inicial dos licenciandos. As reestruturações da grade curricular, com a implementação de novas disciplinas voltadas ao ensino da Química, mostram a preocupação dos professores com a questão da formação específica para o magistério.

Em 2010 a grade curricular da Licenciatura foi novamente reformulada. Dessa vez quatro novas disciplinas foram adicionadas ao currículo e distribuídas entre os 4 anos de graduação. Química na Escola I e II, Ciclo de Leituras e Libras, passaram a fazer parte das disciplinas que voltam suas discussões ao professor e sua formação.

Todas essas propostas de melhoria visam à formação profissional do licenciando que, de acordo com o projeto pedagógico do curso:

[...] deve ter formação generalista, mas sólida e abrangente em conteúdos dos diversos campos da área e preparação adequada à aplicação pedagógica do conhecimento e experiências de Química e de áreas afins para uma boa atuação profissional no Ensino Médio. Para isso, deve deter as seguintes competências: domínio dos conceitos básicos das diversas áreas da Química; domínio das técnicas pedagógicas e do uso de materiais didáticos adequados, vivenciando a interação professor-aluno, para cumprir o seu papel no processo ensino-aprendizagem; capacidade de refletir criticamente sobre questões culturais, científicas e tecnológicas, considerando os aspectos humanísticos, sociais e ambientais, na qualidade de sujeito político e no exercício ativo e responsável de sua cidadania; conhecimentos técnicos e científicos para desenvolver as atribuições definidas pela Resolução 36 do Conselho Federal de Química; capacidade de atuar de forma multidisciplinar e/ou transdisciplinar e capacidade de compreensão da necessidade de contínuo aperfeiçoamento profissional (UEL, 2005, s/p).

Atualmente o curso de Licenciatura conta com oito disciplinas voltadas para o ensino da Química, ministradas por professores do próprio departamento, e quatro disciplinas pedagógicas, cujos professores responsáveis são de outros departamentos. O quadro a seguir mostra a distribuição destas disciplinas durante os quatro anos do curso.

Quadro 1: Disciplinas específicas do curso de Licenciatura em Química da UEL

Código	Disciplina	Série	Carga Horária (h)	
2QUI070	Química na Escola I	1	52	Anual
2QUI071	Química na Escola II	2	52	Anual
2QUI075	História da Química	3	30	Anual
2QUI077	Ciclo de Leituras	3	52	Anual
2EDU010	Psicologia da Educação A	3	60	1º Semestre
2EDU011	Didática Geral A	3	30	1º Semestre
2EST310	Metodologia do Ensino de Química e Estágio Supervisionado I	3	72	1º Semestre
2EST311	Prática do Ensino de Química e Estágio Supervisionado II	3	112	2º Semestre
2EST312	Prática do Ensino de Química e Estágio Supervisionado IV	4	144	Anual
2EST313	Instrumentação para o Ensino de Química e Estágio Supervisionado III	4	72	Anual
2EDU012	Política Educacional para a Educação Básica A	4	30	1º Semestre
2EDU014	Libras	4	30	2º Semestre

Fonte: autoria própria.

Na sequência, descrevemos brevemente as disciplinas voltadas ao ensino da Química, na mesma ordem em que aparecem no Quadro 1.

A disciplina Química na Escola I tem por objetivo possibilitar aos graduandos discussões acerca do papel do profissional licenciado em Química. Com esse propósito propõe aos estudantes trabalharem com a análise de documentos nacionais e do estado do Paraná referentes ao ensino de Química, assim como o estudo dos projetos de ensino de Química, com articulação de aspectos conceituais com abordagem teórica e/ou experimental, direcionados para o nível médio.

Em Química na Escola II os licenciandos têm a oportunidade de visitar escolas de Ensino Básico, desenvolvendo projetos no ensino de Química direcionados ao Ensino Médio, possibilitando discussões acerca da Educação

Básica, além de ministrarem oficinas temáticas ao final do ano para os demais estudantes do curso.

Por meio de uma abordagem histórica da Química que tem início nos conceitos da alquimia, passando pelas ideias de Lavoisier e pelos fatos e acontecimentos dos séculos XVIII, XIX e XX, a disciplina de História da Química busca evidenciar as contribuições da história das ciências para a educação em ciências, a partir da integração entre história e ensino.

Em Ciclo de Leituras os licenciandos têm contato com fundamentos das técnicas de leitura e escrita, trabalham a leitura e a interpretação de textos históricos, literários, técnicos e culturais, em diferentes níveis e contextos, todos relacionados à Química.

A disciplina de Metodologia do Ensino de Química e Estágio Supervisionado I tem por objetivos discutir a proposta da disciplina de Química no Ensino Médio, abordar as principais teorias de aprendizagem de Ciências, destacando as tendências educacionais para o ensino de Química, contemplando atividades alternativas e a experimentação no processo de ensino-aprendizagem da disciplina; função da linguagem no processo de formação de conceitos; o uso de modelos e analogias no ensino de Química, visando destacar a relevância do ensino da Química para a formação do cidadão.

Na disciplina Prática do Ensino de Química e Estágio Supervisionado II, o contato ativo com a realidade escolar (estágio de observação), propicia ao futuro professor, numa perspectiva crítica, conhecimentos básicos relativos às condições em que se realizam o trabalho, a gestão e a participação na educação básica. Também possibilita o estudo de referenciais teóricos pertinentes à área, para que o licenciando possa estar preparado para analisar, criticamente, o ambiente escolar.

Em Prática do Ensino de Química e Estágio Supervisionado IV, os licenciandos trabalham a elaboração e o desenvolvimento de aulas experimentais e teóricas para alunos do Ensino Médio (estágio de regência), além de outras atividades relacionadas à docência. Nesse contexto, o estágio curricular é um espaço de construção de aprendizagens significativas no processo de formação dos professores, pois proporciona o contato do aluno estagiário com a escola de educação básica, possibilitando a articulação entre teoria e prática.

Por meio de atividades como a elaboração e o desenvolvimento de aulas práticas para alunos do Ensino Médio; planejamento e desenvolvimento de material didático para o conteúdo de Química; planejamento para a construção,

organização, uso e manutenção de laboratório de Ensino de Química do nível médio; e planejamento do destino de resíduos químicos gerados no laboratório de nível médio, a disciplina Instrumentação para o Ensino de Química e Estágio Supervisionado III tem como objetivo mostrar ao licenciando em Química que as atividades experimentais são importantes para a construção do conhecimento do cidadão e que qualquer que seja a atividade experimental a ser desenvolvida, deve-se ter clara a necessidade de períodos pré e pós-atividade, visando a construção dos conceitos, explorando os conhecimentos prévios e a experiência pessoal na busca por motivar, contribuir e facilitar a construção do conhecimento.

Analisando a grade curricular do curso de Licenciatura em Química da UEL e suas reestruturações durante os últimos anos é possível evidenciar a preocupação dos formadores em tornar o curso cada vez mais direcionado à formação do professor, deixando de ser um mero apêndice ao curso de Bacharelado. A inclusão de disciplinas como Química na Escola I, que desde o primeiro ano do curso procura integrar o licenciando ao ambiente escolar, são exemplos desse empenho para a melhoria do processo formativo.

Nos parágrafos seguintes descrevemos de forma mais detalhada, como ocorrem os estágios curriculares obrigatórios no curso de Licenciatura em Química.

Estágio de Observação

O Estágio de Observação (2EST311) do curso de Licenciatura em Química da UEL é desenvolvido na componente curricular do 3º ano do curso, possui carga horária de 112h, sendo 56h práticas e 56h teóricas. Os alunos frequentam aula semanalmente na universidade e ainda desenvolvem suas atividades na escola, paralelamente.

Nas aulas teóricas são discutidos tópicos importantes relacionados à Educação Química – Teorias de Aprendizagem, Mapas Conceituais, Contextualização, Modelos e Analogias, Abordagem CTSA, entre outras. Nas aulas práticas – Estágio de Observação – as atividades seguem a proposta do livro ‘Os Estágios nos Cursos de Licenciatura’ escrito por Carvalho (2012), na qual cada tipo e fase de estágio são problematizados de maneira específica.

No estágio de observação, segundo Carvalho (2012), é necessário conhecer a escola e entendê-la como local de trabalho do professor, sendo assim, a observação realizada neste local não pode ser aleatória e inocente, deve ser

orientada, guiada a luz dos objetivos dessa investigação. Desse modo, orientamos a observação dos estagiários de acordo com as temáticas a seguir:

1. A escola como local de trabalho do professor;
2. As interações verbais entre professor e alunos;
3. A contextualização dos conteúdos;
3. Processos de avaliação.

Para cada temática, que também consiste em uma etapa do estágio, os alunos seguem orientações específicas de observação, selecionadas pelo professor regente da componente de estágio, contidas no referencial teórico utilizado. Como exemplo apresentamos dois problemas solicitados nas etapas 1 e 2, respectivamente.

Leia o Regimento Escolar procurando conhecer: (a) quem o organizou; (b) qual a concepção de avaliação, recuperação, promoção que esse regimento mostra; (c) quais as atribuições dadas pelo regimento à direção, à coordenação, aos professores e aos alunos (p. 6). Em três tipos diferentes de aula (por exemplo, aula expositiva, de problemas e de laboratório) ou em aulas de três diferentes professores, observe e tome nota das questões feitas. Procure, após as aulas, categorizar essas questões para uma melhor discussão com seus pares ou no relatório. [...] (CARVALHO, 2012, p. 22).

Cada etapa é realizada individualmente pelos licenciandos, na escola escolhida para realizar o estágio de observação, sendo que os resultados obtidos em cada uma delas devem ser sistematizados na forma de relatório parcial, corrigido e devolvido ao licenciando para alterações, caracterizando uma construção constante. Esses relatórios também são discutidos em reuniões que acontecem mensalmente na Universidade nas quais os licenciandos relatam as observações.

Ao final do estágio, cada uma das temáticas caracteriza um capítulo do relatório do estágio de observação.

Estágio de Regência

O Estágio de Regência (2EST312) do curso de Licenciatura em Química é desenvolvido na componente curricular do 4º ano do curso e possui carga

horária de 144h. Os alunos participam de reuniões quinzenais na Universidade e ainda desenvolvem suas atividades na escola, paralelamente.

Nesta componente curricular, buscamos trabalhar com as atividades relacionadas ao professor em sala de aula. Ou seja, propomos atividades nas quais os estagiários simulem e/ou estejam desenvolvendo atividades na escola.

Nossas atividades compreendem, entre outras:

- elaboração de planejamentos de ensino e de aula;
- regência de mini-aulas nas reuniões quinzenais, para a própria turma da graduação, possibilitando autoavaliação e avaliação dos pares;
- planejamento, implementação e análise de uma unidade didática na escola.

Concordamos com Carvalho (2012), ao defender a importância das atividades de regência, e principalmente, a ideia de continuidade dos estágios:

[...] todas as atividades de regência, ao fazer com que os estagiários enfrentem uma classe na função de professor, devem promover condições para que eles possam discutir sua atuação didática, avaliando sua própria prática sob os mesmos pontos de vista que avaliaram o professor no estágio de observação (CARVALHO, 2012, p.65).

As atividades propostas são desenvolvidas paralelamente, ou seja, enquanto planejam suas mini-aulas, suas unidades didáticas, com a ajuda do orientador de estágio, já estão presentes nas escolas, vivenciando o ambiente escolar.

Em todos os momentos desse estágio discutimos não apenas as estratégias de ensino que devem ser adequadamente utilizadas, mas a linguagem, a postura do professor, erros conceituais, ou seja, tudo que pode influenciar o andamento de sua aula. Também desprendemos grande atenção às atividades propostas pelos estagiários em suas aulas, o material didático utilizado e sua concepção de avaliação.

Tanto as mini-aulas que são apresentadas na Universidade para os professores orientadores e para a própria turma, quanto às unidades didáticas são planejadas baseadas nos pressupostos dos Três Momentos Pedagógicos (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2009), da abordagem CTSA e da Experimentação Investigativa. Sendo assim, há a necessidade de se utilizar um tema, que envolva os conceitos químicos específicos.

Ao final desse estágio, os alunos elaboram uma espécie de monografia, relatando e discutindo os resultados obtidos no desenvolvimento da sua unidade didática, bem como a relação destes com o referencial teórico estudado.

Considerações Finais

Diante do exposto, acreditamos que os estágios devem ser momentos privilegiados de um curso de formação inicial, uma vez que são nesses espaços que os licenciandos são levados a refletir sobre a profissão docente, embasados nas pesquisas desenvolvidas na área de ensino de Química e em discussões oriundas das experiências vivenciadas nos estágios.

Os cursos de Licenciatura devem possibilitar a articulação entre saberes específicos e pedagógicos de modo que mais do que uma ligação superficial entre esses saberes haja uma sobreposição que auxilie na formação de um profissional que consiga lidar com as situações incertas, problemáticas e imprecisas do ambiente escolar.

O curso de Licenciatura em Química da UEL tem procurado atender a essas necessidades a partir das modificações já realizadas na estrutura das componentes curriculares distribuídas ao longo do curso. Entretanto, apesar dos avanços significativos, ressaltamos a necessidade de constantes reflexões e mudanças que busquem impactar a formação dos futuros professores.

Referências

ANNACH, G.; SCHNITZLER, E.; SCHEFFER, E. W. Perspectivas para a formação inicial do professor-pesquisador de Química e Ciências. *Publicatio UEPG: Ciências Exatas e da Terra, Ciências Agrárias e Engenharias*, Ponta Grossa, v. 14 (2), p. 99-108, 2008.

CARVALHO, A. M. P. de. *Os estágios nos cursos de licenciatura*. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. *Ensino de ciências: fundamentos e métodos*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FRISON, M. D.; MALDANER, O. A.; DEL PINO, J. C.; LOTTERMANN, C. L. Estágio de docência como articulador na produção de saberes e na formação de professores de Química. *Didática Sistemática*, Porto Alegre, v.11, p. 89-103, 2010.

GALIAZZI, M. C. *Educar pela pesquisa: ambiente de formação de professores de ciências*. Ijuí: Unijuí, 2003.

GAUCHE, R.; SILVA, R. R.; BAPTISTA, J. A.; SANTOS, W. L. P.; MÓL, G. S.; MACHADO, P. F. L. Formação de professores de Química: concepções e proposições. *Química Nova na Escola*, São Paulo, v.27, p. 26-29, 2008.

MALDANER, O. A. *A Formação inicial e continuada de professores de Química: professores/pesquisadores*. 3.ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

MARQUES, C. V. V. C. O. *Perfil dos cursos de formação de professores dos programas de licenciatura em Química das instituições públicas de ensino superior da região nordeste do Brasil*. 2010, 290p. Tese (Doutorado em Química) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

RIBEIRO, M.; LIMA, V.; EPOGLOU, A. A formação inicial de professores de química e os saberes docentes: um processo de construção e reflexão. *Enseñanza de las Ciencias*, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Barcelona, p. 1467-1471, 2009.

SANGIOGO, F. A.; WOYCIECHOSWSKY, R. ROSA, S. A.; MALDANER, O. A. A pesquisa educacional como atividade curricular na formação de licenciandos de Química. *Ciência e Educação*, Florianópolis, v.17, n.3, p. 523-540, 2011.

SANTOS, W. L. P. *et al.* Formação de professores: uma proposta de pesquisa a partir da reflexão sobre a prática docente. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*. Belo Horizonte, v.8, p. 1-14, 2006.

SCHNETZLER, R. P. A pesquisa em ensino de Química no Brasil: Conquistas e perspectivas. *Química Nova*, v.25, supl. 1, 14-24, 2002.

_____. Alternativas didáticas para a formação docente em Química. In: DALBEN, A. *et al.* (coords.). *Coleção didática e prática de ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

STANZANI, E. L.; BROIETTI, F. C. D.; PASSOS, M. M. As contribuições do PIBID ao processo de formação inicial de professores de Química. *Química Nova na Escola*, São Paulo, v. 34, n. 4, p. 210-219, 2012.

UEL – Universidade Estadual de Londrina. *Projeto pedagógico do curso de graduação em Química: Habilitações em Bacharelado, Bacharelado com opção em Química Tecnológica e Licenciatura*. Londrina, 2005.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

O ESTÁGIO NA LICENCIATURA EM FÍSICA DA UEL: TRABALHANDO COM OS SUPERVISORES DO PIBID¹

Marcelo Alves de Carvalho²

Sergio de Mello Arruda³

Marinez Meneghelo Passos⁴

Introdução

Na formação inicial do professor de Física, um dos momentos mais esperados pelos licenciandos é a inserção na escola para o desenvolvimento das atividades próprias da docência. Esse momento, até pouco tempo, concretizava-se somente na disciplina de estágio supervisionado, ministrada no último ano da graduação.

Com a implementação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), os licenciandos vinculados ao programa têm a oportunidade de vivenciar a rotina da escola, como futuros professores, desde os anos iniciais da graduação. No PIBID/Uel-Física (Universidade Estadual de Londrina-subprojeto da licenciatura em Física), uma das atividades desenvolvidas pelos licenciandos (bolsistas de iniciação à docência) é a regência de aulas.

Nessas atividades, os professores da escola (chamados de professores supervisores devido à participação no PIBID) supervisionam os licenciandos e contribuem, orientando-os, como coformadores na formação inicial. Esses licenciandos, além de serem bolsistas do PIBID, também desenvolviam as atividades específicas do estágio curricular obrigatório. Com base nesse contexto, selecionamos três professores supervisores que auxiliaram esses licenciandos durante as respectivas aulas ministradas.

A partir desse contexto, nosso objetivo é analisar a maneira como o professor supervisor realiza a orientação dos licenciandos. Para isso,

¹ Versão preliminar apresentada no IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC, em Águas de Lindoia – SP, entre os dias 10 e 14 de novembro de 2013.

² Professor Adjunto do Departamento de Física, Universidade Estadual de Londrina. Com apoio da CAPES. Contato: marcelo@uel.br

³ Professor Adjunto do Departamento de Física, Universidade Estadual de Londrina. Com apoio do CNPq. Contato: renop@uel.br

⁴ Professora Adjunta do Departamento de Matemática, Universidade Estadual de Londrina. Contato: marinezmp@sercomtel.com.br

acompanhamos o trabalho de orientação desses professores e, com base nas ideias de Charlot (2000), Chevallard (2005) e Arruda, Lima e Passos (2011), analisamos os dados. Com base nos resultados, obtidos através das análises, propomos um modelo semelhante a uma ampulheta, o que nos leva a lançar a metáfora do *modelo da ampulheta* para explicar o processo de supervisão.

Formação inicial, relação com o saber e o sistema didático

Na tentativa de incentivar a formação de professores para a educação básica e inserir os licenciandos no cotidiano das escolas da rede pública de ensino, foi implantado, em nível nacional no ano de 2008, o PIBID. Na UEL, o programa teve a sua implantação no ano de 2009, com a proposta de valorizar a experiência e os saberes dos professores das escolas. Estes deveriam participar ativamente como coformadores e não apenas como receptores dos estudantes, como geralmente acontece em várias instituições e já apontado por Martins (2009).

Quando inserido no PIBID/UEL-Física, o professor da escola passa a atuar como um *professor supervisor* das atividades desenvolvidas pelos licenciandos na própria escola. Durante esse período ele pode compartilhar com o licenciando seus saberes disciplinares, curriculares, da formação profissional e os experienciais, conforme descritos por Tardif (2002). Além da mobilização e compartilhamento desses saberes, as orientações concedidas podem ser analisadas com o auxílio das ideias da relação com o saber de Charlot e do sistema didático de Chevallard.

A relação com o saber

Na fundamentação básica a respeito da constituição do homem, Charlot afirma que este é o único animal que nasce inacabado, “deve tornar-se o que deve ser”; para tal, deve se construir com a ajuda dos outros, num movimento complexo e nunca acabado, chamado educação (CHARLOT, 2000, p. 53).

Sendo assim, o homem nasce inserido na própria condição humana e submetido a “entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens” (*ibid.*, p. 53). A implicação direta é que “nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender”, a “entrar em um conjunto de relações” (*ibid.*, p. 53).

Considerando que o saber “é a informação que o sujeito se apropria” (CHARLOT, 2000, p. 61), deve ser produzido coletivamente, sendo o produto

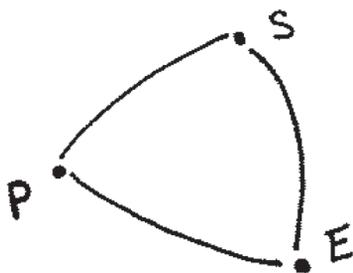
das relações entre os homens e somente é “válido enquanto a comunidade científica o reconhecer como tal” (*ibid.*, p. 63). Diante desses pressupostos, o autor define a relação com o saber como “uma forma de relação com o mundo” (*ibid.*, p. 77), ou seja, uma “relação do sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros” (*ibid.*, p. 78).

Considerando que o foco deste trabalho de pesquisa é a atuação do professor supervisor na escola, adotamos a mesma perspectiva apontada por Arruda, Lima e Passos (2011), ao esclarecer que a relação com o mundo é entendida como a “relação do sujeito com o *mundo escolar*, isto é, com um local com finalidades específicas, o campo onde estão presentes: os saberes escolares; os alunos” e “os professores, que se dedicam ao ensino e à transmissão desses saberes” (*ibid.*, p. 145).

O sistema didático

Para compreender a dinâmica das relações que acontecem dentro da sala de aula padrão, o sistema didático proposto por Chevallard (2005) é essencial. O mesmo é definido como um “objeto cognoscível, preexistente e independente de nossas intenções e dotado de uma necessidade, de um determinismo próprio” (CHEVALLARD, 2005, p. 14-15):

Figura 1: Sistema didático (CHEVALLARD, 2005, p. 26)



De acordo com Chevallard, a representação triangular do sistema didático, apresentada na figura 1, é constituída por três “lugares” essenciais: o saber (S), aquele que ensina/professor (P) e aqueles que aprendem/alunos (E). Para analisar o trabalho do professor supervisor, utilizamos o pressuposto que “o

sistema didático pode ser entendido como um sistema de relações com o saber em uma sala de aula padrão” (ARRUDA, LIMA e PASSOS, 2011, p. 147).

Para isso, fazemos algumas adaptações no sistema didático de Chevallard, apresentado na figura 1, e assim passamos a considerar os alunos do ensino médio como (A), o saber envolvido, no caso a Física, como (S) e o estudante, licenciando em Física, como (E). Dessa maneira, o sistema didático no qual o bolsista do PIBID (licenciando) é protagonista, fica assim representado:

Figura 2: Sistema didático do estudante (E) da licenciatura



Com base na figura 2 e considerando as ideias apresentadas por Arruda, Lima e Passos (2011), as tarefas básicas do licenciando (E) na sala de aula podem ser descritas como: “a gestão do segmento E-S, que diz respeito à gestão das relações do licenciando com o conteúdo; a gestão do segmento E-A, que diz respeito à gestão das relações do licenciando com o ensino e a gestão do segmento A-S, que diz respeito à gestão das relações do licenciando com a aprendizagem dos alunos” (adaptado de ARRUDA, LIMA e PASSOS, 2011, p. 147). O que propomos evidenciar, neste trabalho, é a maneira como o professor supervisor orienta os licenciandos na tentativa de ajudá-los a conduzir, de forma mais eficiente, a gestão das relações nesse sistema didático.

Procedimentos metodológicos

Para garantir o anonimato dos três professores supervisores selecionados, atribuímos a sigla **Su1** para o professor supervisor 1; **Su2** para o supervisor 2 e **Su3** para o supervisor 3. Optamos por uma abordagem qualitativa com a intenção de observar os mínimos detalhes, os significados e o sentido (BOGDAN e BIKLEN, 1994) atribuído por esses supervisores à tarefa de orientar os licenciandos.

Para o registro dos dados, utilizamos a gravação em vídeo dos momentos de orientação, sendo que a coleta aconteceu no segundo semestre de 2010, em três escolas distintas. Os diálogos foram transcritos e organizados com base

na *Análise Textual Discursiva* proposta por Moraes, ou seja, “a desconstrução dos textos do *corpus*, a unitarização” e “o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, categorização” (2003, p. 192).

Para esta pesquisa utilizamos três categorias *a priori*, definidas a partir da adaptação de um recorte do “instrumento para a análise da ação docente em sala de aula” (ARRUDA, LIMA e PASSOS, 2011, p. 147). A partir dessa adaptação, as funções básicas do supervisor ficaram assim delimitadas: acompanhar e orientar os licenciandos para a gestão das relações que ocorrem no segmento E-S, E-A e A-S, conforme apresentado no quadro 1:

Quadro 1: Funções do professor supervisor.

	1	2	3
Funções do professor supervisor	Acompanhamento e orientação para a gestão das relações no segmento E-S (saber: conteúdo de Física)	Acompanhamento e orientação para a gestão das relações no segmento E-A (ensino)	Acompanhamento e orientação para a gestão das relações no segmento A-S (aprendizagem dos alunos)

A partir das tarefas do professor supervisor, apresentadas nas três colunas (1, 2 e 3) do quadro 1, definimos as três categorias *a priori*, ou seja, a orientação para a gestão das relações que dizem respeito ao(a): **i** – conteúdo (saber), **ii** – ensino e **iii** – aprendizagem dos alunos. A partir dessas categorias, organizamos as falas de acordo com o sentido expresso por cada uma e seguimos com o respectivo processo de análise e interpretação.

Apresentação e análise dos dados

Destacamos, a partir de agora, algumas orientações dos professores supervisores. Iniciamos com a apresentação e a respectiva análise das orientações direcionadas para a gestão do segmento E-S, ou seja, aquelas que dizem respeito ao conteúdo. Verificamos na fala abaixo a maneira na qual Su3 conduz a orientação:

*Su3: Mas tem que falar que é variável assim, isso daqui está fazendo assim [movimento para lá e para cá do campo magnético]. Campo magnético variável induz corrente elétrica na panela, como ela tem resistência ela vai aquecer. Então é mostrar isso bem, esse experimento **eu tenho ele lá, só que é diferente**, é aquele um que tem a bobina que liga na corrente alternada, não sei se você viu. **Aí eu venho com um LED** ligado numa outra bobina [que representa uma panela] e o LED acende. (1)*

Nessa orientação verificamos que o supervisor Su3 destaca o conteúdo a ser enfatizado, assim como aponta uma possível maneira para a ação do licenciando. Entretanto, o detalhe que chama atenção é o trecho em que o supervisor diz “*eu venho com um*”. Ou seja, ele descreve a maneira que demonstrava o experimento e conduzia as explicações do conteúdo quando estava na posição de professor.

O mesmo detalhe observado na fala (1), também está presente na fala (2), quando Su2 afirma: “*Quando eu ia calcular a velocidade, eu já falava que o carro tinha um peso*” (2). Ou seja, o supervisor mobilizou seus saberes docentes e experienciais adquiridos em situações vivenciadas durante sua prática como professor.

Um aspecto notável no trabalho dos supervisores foi a ênfase nas orientações que dizem respeito aos detalhes do ensino, propriamente dito. Neste segmento, E-A, encontramos a maioria das orientações dos três supervisores. Iniciamos com a fala (3), na qual o supervisor Su1 realça a importância da preparação das aulas:

*Su1: Mas dá para preparar a aula sem o livro. Porque às vezes você fala assim: ah isso daqui é fácil, eu sei, e não sei mais o que! Mas se você não der uma olhadinha antes, você não presta atenção, você fica meio perdido. Então dá uma preparadinha. [...] **Ixi, eu cansei de ah eu sei esse negócio e depois você chega ali e enrola, aí é duro.** (3)*

Essa orientação, ocorrida em uma situação na qual o licenciando ministrou a aula sem se preparar para a mesma, também coloca em evidência a experiência anterior mobilizada pelo supervisor. O detalhe que chama a atenção na fala é o momento em que o supervisor afirma que “*eu cansei de*” e prossegue “*ah eu sei...*”, deixando claro já ter passado pela experiência de ministrar aula sem se preparar.

Na orientação (3) está clara a mobilização e compartilhamento de um saber experiencial que diz respeito às situações anteriores vivenciadas pelo supervisor, semelhante àquela verificada na prática atual do licenciando.

Esse compartilhamento da experiência adquirida também está em evidência na fala (4), momento no qual Su3 destaca a fragilidade do licenciando e elogia a atuação do mesmo:

*Su3: Mas no geral foi muito bem cara. A voz foi boa, talvez aumentar um pouco mais, um pouquinho. Às vezes assim em tom para chamar a atenção, variar o tom. De vez em quando você varia para chamar a atenção daquilo que é mais importante. Mas é só uma dica. **Eu falo mais ou menos o que é que eu faço** e às vezes dá certo, então é **passar a experiência que eu tenho**. (4)*

Em (4), quando o supervisor afirma que “é passar a experiência que eu tenho”, identificamos uma referência direta à sua atuação enquanto professor.

Observando esse detalhe, da mobilização dos saberes docentes e experienciais, destacamos algumas orientações direcionadas para ajudar os licenciandos a melhorar a gestão das relações no segmento A-S, ou seja, a aprendizagem dos alunos.

Na fala seguinte, o supervisor Su2 destaca uma situação que acredita ser propícia para a aprendizagem dos alunos:

*Su2: Você pode falar cinco vezes, dez ou quinze vezes. Tem alguns [alunos] que não estão te ouvindo, eles estão só olhando no quadro e acompanhando o que está no quadro, eles só aprendem o que está escrevendo. Porque eles estão tão acostumados com informações voláteis, porque hoje a parte auditiva e visual é muito volátil, é muito passageiro, voltando ao exemplo da televisão. Quantas horas eles passam vendo televisão, com informação tudo assim? Então o único jeito diferente que eles não estão habituados e que é o que vai fazer diferença é a parte da escrita. Porque a parte visual, a parte da imaginação e essas coisas, auditivo, eles não prestam atenção. Eles ouvem durante o dia inteiro umas trinta vezes a mesma música e se você pede para eles cantarem um pedacinho daquela música, que ele ouve todo dia e mais que uma vez, ele não sabe cantar. **Eu já fiz esse teste com os alunos, eles não sabem**. (5)*

Na orientação (5), o argumento apresentado pelo supervisor é que o aluno só aprende aquilo que copia. Novamente verificamos que a orientação é feita com base em uma situação já vivenciada por Su2, ou seja, ao mencionar que “eu já fiz esse teste com os alunos”, está evidente uma reflexão do supervisor sobre uma situação já experimentada anteriormente.

Portanto, a análise dos dados evidencia que, ao orientar, os supervisores assim o fazem “segundo o seu próprio modelo e de acordo com as suas concepções e expectativas do processo de ensino e aprendizagem” (ALARCÃO; TAVARES, 2003, p. 58).

O modelo da ampulheta para a supervisão

Nas orientações analisadas, o principal detalhe verificado é que os supervisores recorreram “à sua própria experiência em ordem a explicar decisões tomadas em situações semelhantes” pelos licenciandos (*ibid.*, 2003, p. 58). O mesmo está destacado nas falas, em negrito e em sublinhado, exatamente nos momentos em que o supervisor orientava os licenciandos, expondo as situações semelhantes vivenciadas e descrevendo a solução utilizada.

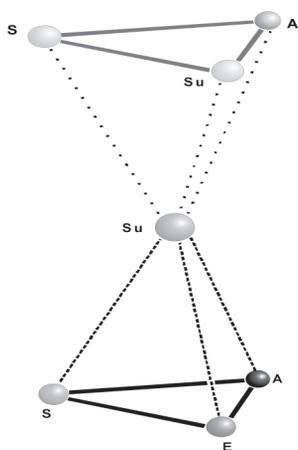
Por isso, constatamos que a orientação sempre acontece a partir da observação das ações do licenciando, sendo que o supervisor faz uma reflexão sobre a experiência pessoal, para só então dar as orientações com base nas situações semelhantes vivenciadas.

A partir desse procedimento, evidenciado nas análises, resumimos o processo da supervisão com a seguinte sequência, na qual o supervisor: **i** – ocupa uma posição frente ao sistema didático do licenciando; **ii** – observa a maneira como o licenciando gere as relações no sistema didático (E-S-A); **iii** – identifica os detalhes que julga necessário ser melhorado na atuação do licenciando; **iv** – faz uma reflexão sobre as experiências anteriores, a partir da qual recorre ao próprio sistema didático e às situações semelhantes vivenciadas; **v** – orienta o licenciando com base nos saberes mobilizados através da reflexão.

Para representar graficamente essa sequência, consideramos o sistema didático do licenciando (representado pelo triângulo E-A-S) e o sistema didático do professor supervisor (representado pelo triângulo Su-A-S), ou seja, aquele ocupado pelo supervisor enquanto professor regente da sala de aula. Também consideramos que o supervisor ocupa um lugar privilegiado, a partir do qual observa as ações utilizadas pelo licenciando para gerir as relações nos segmentos E-A, E-S e S-A.

Com base nesses elementos, elaboramos o modelo da ampulheta para representar a supervisão:

Figura 3: Modelo da ampulheta para a supervisão.



Na figura 3, o sistema didático do licenciando está na base, enquanto o sistema didático do professor supervisor (representando a atuação anterior como professor) está na parte superior. O supervisor ocupa uma posição privilegiada no centro. A figura, semelhante a uma ampulheta, nos leva a propor a metáfora do *modelo da ampulheta para a supervisão*.

O funcionamento do modelo pode ser entendido ao retomarmos a sequência descrita anteriormente. Inicialmente o supervisor observa a maneira do licenciando conduzir a aula, ou seja, a gestão das relações no sistema didático da base. Devido ao fato do supervisor encontrar-se no vértice da ampulheta, ele observa em qual dos segmentos (E-A, E-S ou A-S) o licenciando apresenta mais dificuldades.

Juntamente a essa observação, o professor supervisor reflete sobre suas ações anteriores, verificando a todo o momento o seu sistema didático Su-A-S (consolidado ao longo dos anos) e verifica se já enfrentou tais dificuldades em ocasiões semelhantes. A partir dessa reflexão, mobiliza os saberes e dá as orientações necessárias.

Alertamos que uma simples analogia entre o funcionamento de uma ampulheta e o modelo pode trazer à tona as críticas ao ensino tradicional, discutidas nas décadas de 1970 e 1980. Essas críticas, conforme descreve Martins (2008), colocavam o professor como o elemento central no processo de ensino, restando ao aluno (ou no caso do modelo aqui proposto, o licenciando) a obrigação da recepção passiva e automática.

No caso do modelo, há um movimento de interação constante entre o supervisor e o licenciando, com a respectiva troca de experiências (simbolicamente alocadas na parte superior). Ou seja, não se trata de uma mera descida da “areia” por inércia. Com o andamento do processo de supervisão, a expectativa é que o licenciando se aproprie dos saberes e experiências compartilhados com o supervisor, possibilitando assim um maior êxito na gestão das relações no próprio sistema didático.

Considerações finais

Neste trabalho analisamos alguns detalhes que dizem respeito às atividades de supervisão dos professores supervisores do PIBID/UEL-Física. Buscamos evidenciar a maneira na qual esses supervisores orientaram alguns licenciandos (bolsistas do PIBID que fazem o estágio curricular supervisionado) em formação, que ministraram aulas nas escolas da rede pública de ensino.

Como resultado, constatamos que, para orientar, o supervisor entra em um processo pessoal de reflexão sobre a experiência docente acumulada, ou seja, uma reflexão sobre a ação (SCHÖN, 1987). Nessa reflexão o supervisor recorda as situações de ensino anteriores que são semelhantes àquelas em que os licenciandos encontram dificuldades. A partir de então, dá as orientações informando as estratégias e as soluções testadas nessas experiências anteriores.

A partir desse resultado elaboramos a metáfora do *modelo da ampulheta para a supervisão*, o qual descreve a dinâmica do processo de supervisão, ou seja, a maneira na qual os professores supervisores orientam os licenciandos.

Acreditamos que o modelo é útil para analisar não somente o processo de supervisão de um professor supervisor, atuante no contexto do PIBID, mas também pode ser aplicado no caso da supervisão de estágio supervisionado e até mesmo para verificar a construção da identidade docente dos professores.

Referências

- ALARCÃO, I.; TAVARES, J. Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Almedina, 2003.
- ARRUDA, S. M.; LIMA, J. P. C.; PASSOS, M. M. Um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências. v. 11, n. 2, p. 139-160, 2011.

CHARLOT, B. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHEVALLARD, Y. La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.

MARTINS, A. F. P. Estágio supervisionado em física: o pulso ainda pulsa. Revista Brasileira de Ensino de Física, São Paulo, v. 31, n. 3, set. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-11172009000300006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 maio 2012.

MORAES, R. Uma tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. Ciência & Educação. Bauru: Faculdade de Ciências, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

SCHÖN, D. A. Educating the reflective practioner. São Francisco, CA: Jossey-Bass, 1987.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

ESTÁGIO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Margarida de Cássia Campos¹

Rosely Maria de Lima²

Introdução

A formação do Professor, nos últimos anos, tornou-se um debate pertinente, tanto na mídia, como nas deliberações de políticas públicas dos governos estadual e federal, isso porque o processo educativo realizado nas escolas, em especial nas públicas, encontra-se em crise. Assim, há um clamor da sociedade brasileira no sentido de encontrar caminhos para a solução dos problemas na educação de modo geral.

Tendo em vista esta problemática, o curso de Geografia da Universidade Estadual de Londrina tem buscado aprimorar os estágios da Licenciatura, com objetivo de oferecer melhores condições de aprendizagem, tanto do saber teórico quanto do saber prático, aos futuros professores de Geografia. Portanto, o presente texto tem a finalidade de refletir sobre as concepções dos estágios do curso de Licenciatura após a mudança de currículo em 2005 e, também, de analisar as dinâmicas que ocorrem com os estagiários no momento que saem da Universidade e vão para a Escola.

Importante lembrar que, no curso de Geografia da UEL, os alunos cursam até o segundo ano disciplinas de tronco comum e no terceiro optam por Licenciatura e/ou Bacharelado quando, além de disciplinas do tronco comum, eles entram em contato com as disciplinas específicas da Licenciatura.

Objetiva-se, aqui, divulgar as estratégias que o curso de Geografia utiliza, neste momento tão significativo, no processo de construção do saber/fazer docente. Neste sentido, entende-se o estágio como um eixo integrador dos saberes necessários à formação do professor, o qual em seu desenrolar leva os

¹ Doutora em Geografia Humana e coordenadora de Estágio do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Londrina, gestão 2012/2013. Contato: mcassiacampos@hotmail.com

² Mestre em Geografia Humana, membro da Comissão Permanente de Avaliação da UEL, membro do Colegiado do Curso de História da UEL, Tutora do Grupo PET/Geografia/UEL. Contato: rmlima@uel.br

estagiários a utilizarem os conhecimentos adquiridos em todas as disciplinas do curso, tendo que didatizar os conceitos, as ideias e as temáticas com a finalidade de colocá-las em prática no “chão” da escola. Desta forma, em um primeiro momento apresentam-se as concepções de estágio da Licenciatura em Geografia da UEL, em seguida discute-se o estágio desenvolvido no terceiro ano e por último o estágio do quarto ano.

Concepções de estágio do curso de licenciatura em Geografia da UEL

No currículo vigente até o ano de 2004, no curso de Geografia da UEL, as disciplinas específicas da Licenciatura eram ofertadas pelo Departamento de Educação (Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio no segundo semestre do segundo ano; Psicologia da Educação no primeiro semestre do terceiro ano; e Didática Geral no primeiro semestre do quarto ano) e pelo Departamento de Geociências (Instrumentação para o Ensino de Geografia, anual, no terceiro ano e Metodologia e Prática de Ensino de Geografia, anual, no quarto ano). Sendo assim o aluno, até o ano letivo de 2007, só realizava o estágio no último ano do curso, sendo de observação no primeiro semestre e de regência no segundo semestre. Dentre os vários problemas desta estrutura, destaca-se o pouco tempo de preparação dos estagiários antes de ministrarem as aulas e o efêmero contato com as Escolas.

No currículo implantado em 2005 foram criadas cinco disciplinas específicas da Licenciatura, sendo no terceiro as disciplinas de Ensino de Geografia e Estágio de Vivência Docente (anual, com abordagens teóricas, reconhecimento da escola, observação e monitoria nas aulas do Professor Orientador de Campo), e Metodologia de Pesquisa no Ensino de Geografia (no segundo semestre, envolvendo elaboração e aplicação de um projeto de pesquisa em Ensino de Geografia), ministradas por professores do Departamento de Geociências, neste novo currículo permaneceu a disciplina de Psicologia da Educação (semestral), ofertada pelo Departamento de Educação. No quarto ano, as disciplinas de Didática da Geografia e Estágio Supervisionado (anual, com debates teóricos e a realização do estágio de regência), ministrada por professores da Área de Ensino do Departamento de Geociências e Políticas Educacionais (semestral), ministrada pelo Departamento de Educação.

Logo que foi instituído o novo currículo apareceram vários desafios na disciplina de Ensino de Geografia e Estágio de Vivência Docente, o primeiro foi

umentar a carga horária do estágio desenvolvido na Escola que era muito baixa, o segundo foi transformar o estágio em um trabalho de observação/monitoria, mais participativo dos estagiários junto ao professor e a Escola, eliminando o fato do estagiário sentar no fundo da sala e apenas observa as ações do professor e dos alunos.

A disciplina do quarto ano, Didática da Geografia e Estágio Supervisionado, apresentava também algumas falhas, em especial na quantidade de horas que os estagiários realizavam a regência na Escola era baixo, isto foi sendo alterado e em 2012 chegou-se a 60 horas, o que ainda é baixo.

Portanto esse é o maior desafio hoje da licenciatura em Geografia da UEL, ou seja, criar condições necessárias para garantir e viabilizar um tempo maior de permanência dos estagiários na Escola. Este ato enriqueceria a compreensão de todo o processo de ensino-aprendizagem, sendo possível ampliar os debates e os questionamentos sobre as contradições existentes entre os conceitos teóricos e a prática profissional.

Estágio de observação: a busca de identidade de ser/estar Professor

O currículo implantado em 2005 efetiva-se, em 2007, para os alunos do terceiro ano da Licenciatura. De 2007 até 2010 o estágio na disciplina de Ensino de Geografia e Estágio de Vivência Docente era apenas de observação nas escolas do ensino fundamental. A partir da visualização das falhas dessa concepção de estágio, em 2011 houve algumas mudanças no sentido de fortalecer a formação inicial do professor de Geografia.

Assim, os alunos do terceiro ano realizaram estágio no ensino fundamental, junto ao Projeto Mais Educação³, e no ensino médio o estagiário desenvolveu projeto de monitoria com sugestão de atividades a serem aplicadas em sala junto com o professor. Este tipo de trabalho facilitou a aceitação de estagiários em sala pelos professores regentes, já que o estágio não seria somente de observação

³ O Programa Mais Educação foi criado em 2007 e teve início em 2008, e tem como objetivo o aumento da oferta educativa nas escolas públicas, por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macro campos como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica. Por esse motivo, a área de atuação do programa foi demarcada inicialmente para atender, em caráter prioritário, as escolas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situadas em capitais e regiões metropolitanas. (BRASIL, 2012a, p.1).

(perfil de fiscalização das aulas dos professores), o que dificulta a aceitação de um estagiário pelo professor regente.

A partir da experiência adquirida, no acompanhamento dos alunos, ocorreram algumas reflexões descritas a seguir. O primeiro item trata dos entraves que se referem aos problemas, tanto do curso de licenciatura, quanto do campo de estágio e dos alunos e/ou estagiários. O segundo item são os resultados do estágio e o terceiro item destaca os desafios a serem enfrentados para que o estágio de Vivência Docente caminhe no sentido de oferecer alicerces para a construção do professor de Geografia.

Em relação aos entraves detectados nesta etapa de formação do professor, o primeiro é a identificação do aluno com a profissão. Como o curso de Geografia apresenta duas habilitações, os alunos entram sem ter clareza do que é a Licenciatura e o Bacharelado, alguns sonham em ser pesquisador, outros em ser professor e vários buscam formação superior para progressão no próprio trabalho ou para fazer concurso para área administrativa pública. Além disso, atualmente a Licenciatura está muito desvalorizada, em especial devido à baixa remuneração e aos problemas de indisciplina enfrentados em quase todas as etapas do ensino, o que faz desta profissão uma das mais desgastantes emocionalmente, atraindo poucos jovens.

A seleção das escolas para realização do estágio também apresenta alguns entraves. Por ser um estágio de acompanhamento das aulas, muitos professores recusam o mesmo, devido a não se sentirem à vontade em ter alguém “fiscalizando” suas aulas. Tendo em vista este problema, no de 2011 o estagiário foi orientado a auxiliar o professor, no sentido de ser um agente ativo em sala. Outro problema é que parte significativa dos estagiários realiza o curso em um período e nos outros dois trabalha assim deve-se levar em consideração esta peculiaridade, o que implica numa sobrecarga de trabalho para os professores responsáveis por encontrar as escolas.

O Estado do Paraná tem um processo para selecionar professores temporários que se denomina de PSS (Processo de Seleção Simplificado), sem prova escrita, somente com preenchimento de formulário pela internet. Ocorre que muitos alunos começam a ministrar aula logo no segundo ano sem cursar nenhuma disciplina de ensino e, ao chegarem ao terceiro ano, apresentam alguns “vícios” aprendidos na prática. Quando se introduz a teoria, muitos não aceitam e dizem que é dispensável porque eles ministraram aulas sem “tais” teorias, além de alegar que parte dessas teorias não se aplica ao cotidiano do trabalho docente.

Neste ponto é introduzido o debate da importância da relação entre teoria e prática, lembrando que:

[...] se o futuro professor não receber uma sólida formação teórica, que lhe permita - com certa segurança intelectual - escolher entre as diferentes concepções de educação, de ensino, de desenvolvimento, de cultura, dificilmente ele poderá exercitar a sua autonomia intelectual na escolha de métodos, processos e estratégias de ensino, no seu cotidiano escolar. (ARELARO, 2011, p. 23).

As escolas apresentam uma organização complexa pautada no inesperado, ou seja, o calendário não é cumprido como o planejado devido às peculiaridades do trabalho escolar, aos imprevistos que ocorrem por falta e/ou substituição de professores, já que toda escola tem cerca de 30% de professores que são integrantes do PSS e o abandono é significativo, fazendo com que o horário e os dias das aulas se modifiquem constantemente. Estes problemas frustraram a aplicação do projeto de monitoria, muitos estagiários não conseguiram aplicar todo o projeto, o que causou certa frustração a estes futuros professores.

Acredita-se que, mesmo com alguns percalços, nesta etapa de estágio vários saberes foram construídos, dentre eles, saber que a organização escolar é complexa e que o professor deve ser um profissional preparado para lidar com o inesperado, com aquilo que ele não programou. A partir de tal experiência, os alunos entenderam que o estágio é um momento privilegiado e único na reflexão sobre as diferentes etapas e situações de ensino e que, na maioria das vezes, não se mostra tão prazeroso e estimulante.

Outro ponto instigante refere-se ao fato de que alguns alunos escolhem a Licenciatura sem ter certeza se é isso que eles querem e, ao entrar em contato com o estágio e o seu excessivo trabalho, alguns a abandonam. Este fato não pode ser visto como algo negativo, pois é necessário que o aluno tenha certeza do que quer ser professor e faça o curso de Licenciatura com entusiasmo, pois se dedicando à sua formação terá mais chances de construir os saberes docentes necessários a um bom profissional.

Sousa Neto (2005) aponta que a sociedade precisa exigir que as pessoas que exercem certas profissões sejam capazes de desempenhar bem tal ofício. Ao professor cabe educar os outros a serem e a saberem de maneira universal e na diversidade, além de ter certa responsabilidade sobre o destino da sociedade. O fato de existirem pessoas que não se identificam com esta profissão, ou que

sintam por ela certo estranhamento e alimentam auto-preconceito, somente a enfraquecem e cria-se um posicionamento político negativo, por isso, além de saber/fazer o professor precisa saber/ser.

Tendo como objetivo a autonomia intelectual de cada estagiário, a disciplina exigiu a elaboração de resenha crítica de todos os textos discutidos em sala de aula, buscando um posicionamento crítico do aluno sobre os mais diversos temas que envolvem a educação geográfica na formação de professores.

A organização do estágio no ensino fundamental em 2011, pautado na pedagogia de projetos junto ao “Mais Educação”, garantiu ao aluno entrar em contato com a interdisciplinaridade como base de organização do trabalho docente. Ao elaborarem o projeto, os estagiários da oficina Meio Ambiente, Direitos Humanos, Horta Escolar e Jornal Escolar tiveram que buscar conteúdos de outras ciências para compor seu plano de trabalho, além de atuar junto a professores de outras disciplinas. Esta experiência permitiu aos alunos dialogar com variadas interfaces dos saberes responsáveis pela construção do conhecimento, além de realizar uma minuciosa pesquisa sobre os temas que tiveram que debater com os alunos em sala de aula.

Em 2012 foi aumentada a carga horária de estágio tanto no ensino fundamental como no médio. Neste ano o estágio foi desenvolvido no ensino fundamental regular, não no Mais Educação, e nos mesmos moldes do que foi feito no ensino médio em 2011. Isto ocorreu a partir de reflexão dos professores da Área de Ensino devido a dificuldade de encontrar escolas que desenvolvam o contraturno no período da tarde, pois a maioria das escolas em Londrina utiliza o período da tarde para aula regular e o período da manhã para o contraturno. Devido ao aumento da carga horária seria impossível alocar todos os estagiários nas poucas escolas onde o Mais Educação funciona no período vespertino. Para que os alunos pudessem ter contato com a produção e aplicação de oficinas envolvendo a interdisciplinaridade (metodologia que enriquece a prática educativa ao relacionar teoria/prática) os mesmos tiveram a oportunidade de desenvolver oficinas de cerca de 2 horas no Colégio Estadual Polivalente, na zona oeste de Londrina, e no Colégio Estadual Professor Francisco Villanueva, no município de Rolândia, na Semana de Humanidades promovida pelo Prodocência/UEL⁴.

⁴ O Programa de Consolidação das Licenciaturas, Prodocência, visa contribuir para elevar a qualidade dos cursos de licenciatura, por meio de fomento a projetos institucionais, na perspectiva de valorizar a formação e reconhecer a relevância social dos profissionais do magistério da educação básica. (BRASIL, 2012b, p.1).

O resultado superou as expectativas iniciais dos estagiários, praticamente todos ficaram empolgados com a metodologia, pois os alunos perceberam que a aula de Geografia pode ser diferente. Nestas oficinas os estagiários procuraram estimular o conhecimento via observação de uma realidade, levantamento de hipóteses, desenvolvimento da abstração e por último a teorização, levando ao raciocínio científico.

Ao final do estágio, como requisito de avaliação da disciplina, os alunos participaram e apresentaram trabalhos referentes às suas atividades no Encontro de Ensino em Geografia que, em 2012, completou sua décima edição. Este é um momento muito rico de debate sobre o ser professor, pois são alocados na mesma sala alunos do terceiro ano narrando suas primeiras experiências, alunos do quarto ano da Licenciatura que acabaram de realizar o estágio de regência e sentiram por um período de tempo o que é a profissão, alunos da Especialização de Ensino em Geografia da UEL que, na maioria das vezes, estão há poucos anos em sala de aula e professores do programa PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional)⁵ que atuam há mais de 10 anos, além de alguns professores da rede de ensino com as mais diversas experiências.

Estágio de regência: agora preciso ser professor!

A segunda etapa na formação do professor de Geografia na UEL ocorre no quarto ano, desde 2008. Nesta, os alunos têm duas disciplinas: uma semestral, ministrada por um professor do Departamento de Educação, denominada Políticas Educacionais, que tem como objetivo debater o papel das políticas educacionais realizadas pelos governos e suas implicações para o ensino; a segunda, anual, Didática da Geografia e Estágio Supervisionado, ministrada por um professor da Área de Ensino do Departamento de Geociências, apresenta como objetivo propiciar condições e oportunidades para que o estagiário construa sua autonomia profissional no campo educativo. Assim, as atividades propostas, tanto na academia quanto no campo de estágio, devem possibilitar o envolvimento direto com o processo de ensino e aprendizagem, sendo

⁵ É um programa de formação continuada que atende os professores da rede estadual, desenvolvido pelo governo do Estado do Paraná a partir de 2007. É assegurado ao professor tempo livre para retornar atividades acadêmicas que são desenvolvidas por meio de um Plano de Trabalho, um instrumento de planejamento das atividades a serem realizadas no âmbito do Programa, elaborado pelo professor PDE, sob acompanhamento de um professor orientador, pertencente a uma das IES que trabalham em parceria com o Programa. (CAVALLI, 2012, p.1)

responsável pela finalização da preparação acadêmica dos estagiários para exercer a profissão: Professor de Geografia.

Os estagiários são reunidos em duplas desenvolvem uma etapa de observação da dinâmica da sala de aula e a outra de regência. Até 2011 o estágio de regência, em sala de aula, era realizado com carga horária de trinta horas, a qual foi dobrada a partir de 2012.

Os estagiários, em contato com a escola e com o professor regente, observam e auxiliam este docente na sala onde farão o estágio e somente após essa etapa passam a confeccionar o projeto que engloba algumas concepções teóricas sobre a ciência geografia, os conceitos e temas que eles irão debater e o que significa ensinar e aprender geografia. Neste projeto também está incluso um plano de ensino (visão geral dos objetivos, metodologias, linguagens e avaliação de tudo o que será aplicado ao longo do estágio) e os planos de aulas de todas as aulas ministradas por eles. Este projeto é devidamente apresentado e discutido com o professor da disciplina antes que os estagiários iniciem seu trabalho. Esta etapa tem sido um instrumento importante para a garantia da pesquisa no sentido de direcionar as futuras práticas em sala de aula

Entre os maiores problemas enfrentados nesta etapa está a insegurança do estagiário em ser o professor responsável pela sala, portanto, a disciplina Didática de Geografia e Estágio Supervisionado trabalha com várias técnicas e condutas (como se comportar nas dependências das escolas, trajes a serem utilizados, como usar o quadro negro, definição e aplicação de contrato entre o professor e o aluno, como usar a aula expositiva e demais metodologias e linguagens, entre outros elementos da didática) para que o aluno esteja seguro sobre cada passo que dará quando estiver tanto nas dependências da escola como nos 50 minutos em sala.

É necessário, também, que o estagiário saiba lidar com aquilo que não esteja previsto, situações que aparecem em todos os instantes da docência. Para tentar prepará-los, a disciplina coloca os estagiários em contato com práticas educativas desafiadoras que privilegiem o inesperado, para que eles possam resolvê-las e serem capazes de criar o “novo” a partir dos desafios apontados.

Uma questão importante é de como enfrentar a indisciplina, que se torna grave, pelo fato de os alunos saberem que os estagiários estão de passagem. Além disso, os estagiários são muito jovens, o que de certa maneira facilita o desrespeito e/ou brincadeiras por parte dos alunos. Neste caso, se os estagiários estiverem despreparados e, conseqüentemente, inseguros, o estágio será uma etapa de

vários percalços e fracassos. Estes fatos podem provocar o abandono do futuro professor ainda nesta fase ou um desencantamento geral em relação à profissão. O saber lidar com situações de indisciplina não consta da ementa da Didática da Geografia e Estágio Supervisionado, e sim, da Psicologia da Educação, cursada pelos mesmos no terceiro ano. Porém, em vários momentos os professores das disciplinas utilizam sua experiência no ensino básico para discutir algumas situações responsáveis por gerar indisciplina e como resolver tais problemas.

Um terceiro entrave é encontrar um professor que tenha habilidade para orientar o estagiário quando da regência de sua sala, pois se ele interferir demais na sala quando os estagiários estão explicando, ou simplesmente “desaparecer” durante o estágio, acarretará problemas na formação desse futuro professor. Portanto, a participação e orientação do professor regente é parte imprescindível no processo do aprender a ser professor.

Entre os resultados obtidos, podemos considerar a habilidade aprendida pelos estagiários no sentido de saber lidar com as incertezas. Entre as práticas responsáveis por garantir tal habilidade está a aplicação dos planos de aula, que são todos preparados anteriormente, mas como a escola é um espaço de constantes mudanças, os estagiários tiveram que reinventar a todo momento, ao reconstruir seus planos de aula a cada dia e, em muitos casos, em todos os momentos da aula, ou seja, foi necessário ao estagiário “decidir na incerteza e agir na urgência.” Neste aspecto, coube a eles, ao modificar os planos de aula, refletir sobre as linguagens escolhidas e as metodologias que foram programadas antes do início das atividades e sua aplicabilidade, tendo em vista a realidade agora enfrentada e compreendida por eles. Observando esses aspectos podemos afirmar que é no encontro com a profissão que muitos aprendem a ser professor.

Há também, nesta disciplina, um projeto para trabalhar com literatura no ensino da Geografia, no qual os estagiários devem ler romances que tenham como “pano de fundo” um temário geográfico. Após a leitura da obra, devem apresentar uma proposta de como abordar temas geográficos utilizando-se de diversas linguagens a partir do romance lido. Neste aspecto, tiveram que buscar, em outras disciplinas, linguagens que pudessem dar suporte às temáticas escolhidas, entre elas: música, poesia, dança, fotografia, imagens, história em quadrinhos, contos, documentários e filmes. Portanto, a literatura garantiu aos formandos o trabalho com a interdisciplinaridade ao utilizar das diversas linguagens e o encontro com as teorias e temas de outras disciplinas.

No evento promovido pela área de ensino, Encontro de Ensino em Geografia, os estagiários do quarto ano tiveram a oportunidade de debater e problematizar em um espaço diverso, que privilegia o diálogo entre as várias etapas de experiência na profissão. Este momento foi propício para o confronto entre teoria e circunstâncias reais do cotidiano escolar a partir da visão de vários educadores/geógrafos, pois, a partir da análise dos saberes oriundos da prática, eles são questionados, reelaborados, confrontados e reinventados. Esse é o caráter formador e coletivo das experiências, considerando que a apropriação dos saberes faz parte de um processo histórico construído socialmente, sendo, por isso, pluricultural.

Neste evento, os estagiários submetem um artigo correspondente às reflexões oriundas da prática durante o estágio de regência, tornando assim a pesquisa um dos fundamentos cobrados na disciplina porque, a partir do ato da pesquisa, os estagiários serão capazes de perceber a dimensão política da sua profissão e realizar uma reflexão crítica da prática educativa em geografia.

Cabe ressaltar em 2012 o quarto ano também produziu oficinas que foram aplicadas no Colégio Estadual Professor José Aloísio Aragão, no primeiro semestre, antes do período de regência. Isto auxiliou no processo de discussão de insegurança do estagiário frente uma sala de aula, além de oferecer possibilidade de construção de uma aula prática para o ensino de Geografia.

Considerações Finais

O estágio tem vários aspectos importantes como já relatado, mas há um fundamental que é sobre os estagiários que ainda estão em dúvida se serão ou não professores. Estes, ao entrarem em contato com a escola e com a realidade da sala de aula, descobrem-se professores e se encantam com a profissão, como também pode ocorrer o contrário. Este processo não pode ser controlado pelos professores responsáveis pela formação de docentes. É um processo livre e assim deve se manter, cabe ao professor observar e analisar no sentido de considerar esses fatos no próximo ano, em especial nas modificações do programa na tentativa de melhorar os processos responsáveis pela formação de professores de geografia.

Portanto, neste ano letivo de 2013 busca-se ampliar as situações que garantem o confronto entre prática-teoria na formação dos professores, garantindo um princípio fundamental para a construção do professor que é a

relação indissociável entre teoria e prática, ou seja, teorias construindo práticas e práticas construindo outras práticas e (re)elaborando a teoria.

Outro aspecto importante na Licenciatura em Geografia é a realização do Encontro de Ensino de Geografia realizado no mês de novembro envolvendo a Licenciatura, a Especialização em Ensino de Geografia, o PDE, o PIBID⁶ (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), Prodocência, PARFOR⁷ (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) e professores da rede de ensino. Este evento envolve palestras, apresentação de trabalhos e outras atividades, o qual se torna um momento de construção de saberes e, em especial, de troca de experiências indispensáveis àqueles que estão pensando em serem professores de geografia, portanto um momento onde suas dores, anseios, medos, expectativas e esperanças em relação ao ser e estar professor é expresso de diversas maneiras. Neste evento o estagiário apresenta um artigo referente ao Ensino de Geografia, o qual é um dos aspectos da avaliação das disciplinas da área de ensino. Cabe lembrar que este tipo de avaliação exigido pelas disciplinas garante a pesquisa como um fundamento básico na formação docente.

Por fim, para trazer melhorias para o curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Londrina, além do aumento de carga horária, precisa-se encontrar professores nas escolas que tenham facilidade para orientar os estagiários; refletir sobre como os estagiários podem contribuir mais com a escola, para que esta esteja sempre aberta ao estágio. Para isso, propõe-se que os alunos desenvolvam um projeto de pesquisa em ensino, na disciplina de Metodologia de Pesquisa em Ensino de Geografia e possam aplicá-la na escola onde realizarem o estágio.

Referências

ARELARO, Lisete. Interessa uma formação de professores consistente e crítica? *Revista Especial Caros Amigos*, São Paulo, ano XV, v.1, n. 53, p. 22 e 23, junho 2011.

⁶ O PIBID tem como objetivo incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica a partir da oferta de bolsas aos alunos da graduação e aos professores das escolas que recebem os estagiários;

⁷ O objetivo do PARFOR é “Induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País” (CAPES, 2013, p.1)

BRASIL. Ministério de Educação. *Mais Educação*. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=586&id=12372&option=com_conten&view=article. Acesso em 08 de janeiro de 2012a

BRASIL. Ministério de Educação. *Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência*. 2012. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/prodocencia>. Acesso em 12 de fevereiro de 2012b

CAVALLI, Suzana Cristina. *O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) do Estado do Paraná, no contexto da formação continuada de professores*. 2012. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/508-4.pdf>. Acesso em 25 janeiro de 2012.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR*. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em 26 de maio de 2013

SOUZA NETO. Manoel Fernandes. O ofício, a oficina e a profissão: reflexões sobre o lugar social do professor. *Caderno CEDES*. Campinas, v. 25, n.66, p. 01-06, maio/agosto 2005.

ESTÁGIO DE HISTÓRIA NA UEL: A INVESTIGAÇÃO COMO PRINCÍPIO

Márcia Elisa Teté Ramos¹

Maria de Fátima da Cunha²

Marlene Rosa Cainelli³

Pretende-se mapear o funcionamento do Estágio Supervisionado obrigatório do curso de História da Universidade Estadual de Londrina. Na primeira parte consideraremos o funcionamento do estágio, suas etapas, sua organização curricular. Na segunda parte, destacamos as diretrizes teóricas e metodológicas que fundamentam as disciplinas voltadas para a formação do futuro professor de história, e na terceira, a posição do aluno frente ao estágio de história, conforme investigação de suas ideias sobre a experiência pós-regência.

Vale dizer que, embora o estágio obrigatório de história tenha se consolidado de uma forma que podemos entender como “satisfatória”, está em constante reconfiguração, devido à atualização teórica e metodológica no campo do ensino e do aprendizado histórico, bem como devido às mudanças que ocorrem em relação à situação sociocultural dos graduandos e dos sujeitos escolares, do currículo escolar e das políticas educacionais. Portanto, nossas considerações dizem respeito à formatação do estágio de história no presente momento, com seus limites e possibilidades.

Funcionamento do Estágio Supervisionado em História

Deve-se ressaltar o estágio na UEL é caracterizado como “um conjunto de atividades de aprendizagem profissional e cultural proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais da vida e de seu meio”, realizado sob a responsabilidade e coordenação da Universidade. Nessa perspectiva, o curso de licenciatura em História tem por meta formar profissionais para a educação, para atuar em diferentes níveis e modalidades de ensino da escolarização regular e em

¹ Professora da área de Estágio Supervisionado em História. Coordenadora de Estágios de História. Contato: mtete@uel.br

² Professora da área de Estágio Supervisionado em História. Coordenadora do Colegiado de História. Contato: dacunha@gmail.com

³ Professora da área de Estágio Supervisionado em História. Contato: cainelli@uel.br

atividades de ensino-aprendizagem, segundo o princípio da indissociabilidade entre pesquisa e ensino, teoria e prática (PPPH, 2005, p. 2). A nova matriz curricular do curso, entre outras mudanças, amplia a carga horária das disciplinas de Estágio Supervisionado, estabelece a reflexão acerca do ensino também nas chamadas “disciplinas de conteúdo”, através das disciplinas de “Tópicos de Ensino de História”⁴.

Em nosso currículo, as disciplinas ligadas ao ensino/estágio de História são assim distribuídas:

Disciplina	Série	Carga horária
Didática da História	2ª (1º ano)	60
Tópicos de Ensino de História da América	6ª (3º ano)	30
Tópicos de Ensino de História do Brasil	6ª (3º ano)	30
Tópicos de Ensino de História Antiga	6ª (3º ano)	30
Tópicos de Ensino de História Medieval	6ª (3º ano)	30
Tópicos de Ensino de História Moderna	7ª (4º ano)	30
Tópicos de Ensino de História Contemporânea	7ª (4º ano)	30
Metodologia e Prática de Ensino de História I	6ª (3º ano)	60
Metodologia e Prática de Ensino de História II	6ª (3º ano)	30
Metodologia e Prática de Ensino de História III	8ª (4º ano)	60
Metodologia e Prática de Ensino de História IV	8ª (4º ano)	30
Estágio Supervisionado I	6ª (3º ano)	100
Estágio Supervisionado II	6ª (3º ano)	100
Estágio Supervisionado III	8ª (4º ano)	100
Estágio Supervisionado IV	8ª (4º ano)	100
Total		820

O estágio obrigatório de história é regimentado como “supervisão direta”, o que justifica oito professores na área, pois todas as regências ou atividades extraclasse são assistidas/avaliadas pelos professores supervisores⁵. O campo de estágio é preferencialmente a escola, mas existem outros campos de estágios que atualmente são pertinentes à formação do profissional da história, pesquisador e professor de história, entre outros: Museu Histórico de Londrina; cursinho preparatório da UEL para o vestibular; visita monitorada a alguns ambientes localizados na UEL (Centro de Documentação e de Pesquisa/reprodução

⁴ As disciplinas de “Tópicos de ensino de...”, foram pensadas para a articulação entre ensino e pesquisa, ou seja, a proposta é de que os professores, especialistas de cada área, tratem de fontes históricas, e que pensem o trabalho com tais fontes na Educação Básica.

⁵ As turmas são divididas, para que cada professor tenha em média 15-10 alunos-estagiários, para dar conta da supervisão direta.

da primeira igreja de Londrina/Casa do Pioneiro), etc. Também utilizamos o Laboratório de Tecnologia Educacional para realização de microensino.

São etapas do estágio:

Contato inicial com a escola: São os supervisores que entram em contato inicial com o campo de estágio verificando primeiramente com o professor-titular no início do ano letivo, a possibilidade de estágio, apresentando a proposta de estágio, – destacando suas etapas –, para o professor-titular e para o pedagogo responsável. É vetado ao graduando solicitar estágio ou apresentar-se como estagiário nas escolas, sem acompanhamento do supervisor de estágio. Há que antes formalizar o estágio, inclusive considerando a assinatura dos Termos de Compromisso de Estágio, para que o estagiário possa iniciar suas atividades. **Observação:** O objetivo é o de compreender esta fase para além de uma rotina sem significado, por isso, entendemos que a Observação deveria ser *mista* ou *semiestruturada*: estruturada na medida em que parte de uma lista de ações a serem pesquisadas, e, também não estruturada, porque examina o contexto, evento ou conjunto de atividades⁶. A participação não pode ser considerada plena, pois os estagiários-pesquisadores procuraram não se envolver nas atividades didático-pedagógicas, por exemplo, ministrando aulas ou substituindo de alguma forma o professor titular. Assim, na fase de Observação há contato direto dos estagiários com a realidade da sala de aula, com relativa interação e/ou envolvimento para possibilitar a coleta de dados significativos para a análise qualitativa do contexto (JACCOUD; MAYER, 2008, p. 260). A proposta é de um trabalho que se aproxime do tipo etnográfico, seguindo as orientações de Maria Eliza de André (1995), qualificado como interpretativo não reduzido ao empirismo, em que o aluno-estagiário se compromete a aprender as significações elaboradas pelos alunos, na aula de História. Esta fase compreende anotações sistemáticas e atenção ao que se passa, considerando atores (alunos), lugar (sala de aula) e atos (práticas

⁶ Nesta lista, orientamos que se “observe”: 1) *Escola*: histórico da escola; caracterização histórico-cultural da localidade onde está inserida a escola; c) *Recursos materiais*: biblioteca de História disponível para os alunos; biblioteca de História disponível para os professores, anfiteatro, sala de vídeo, laboratório de informática, etc.; 2) *Sala e aula*: Aspectos físicos essenciais para o andamento da aula como: tamanho, condições (arejada, iluminada, condições do quadro negro, outros recursos disponíveis na sala, etc.); 3) *Corpo discente*: quantidade de alunos por sexo; discursos simbólicos (roupas, cigarro, bebida, acessórios, músicas, etc.); atividades que mais apreciam; atividades rotineiras; hábitos de tarefas “para casa”; hábitos de entrada na sala; hábitos de saída da sala; hábitos no tratamento dos colegas e professor(a); “mapeamento de sala” pela escola (se houver) e outros tópicos e 4) *Corpo docente*: livro didático adotado pelo professo ou recursos alternativos; exemplos de organização do trabalho em sala de aula; exemplos de procedimentos didático-pedagógicos; exemplos de atividades de avaliação utilizadas e respectivos critérios de correção e outros tópicos.

relativas ao livro didático, às metodologias e recursos didáticos, participação na aula, reações, etc.), isto é, esta fase serve para documentar ações, interações e representações que permeavam o cotidiano da prática escolar (ANDRÉ, 1995, p. 41). A fase de Observação compreende de 2 a 4 semanas, segundo critérios estipulados pelo supervisor de estágio e pelo professor-titular;

Questionário de conhecimento prévio: Esta fase diz respeito à formulação, aplicação e análise de um instrumento de pesquisa sobre o conhecimento prévio do aluno:

a) *Formulação/Aplicação:* A formulação das questões é realizada pelo supervisor e graduandos em conjunto, após o estudo de autores que trabalham com o levantamento das ideias, noções, representações dos agentes escolares. A aplicação do questionário se dá na fase de Observação. Em geral, este questionário implica em perguntas de base socioculturais relativas à idade, série, sexo, estado civil, número de filhos, renda familiar, trabalho, salário, etnia. Interessa também conhecer os alunos, no que diz respeito aos elementos mais relacionados ao seu universo cultural, como por exemplo: se tem acesso à Internet, o que costuma acessar, quantas horas semanais em média usa a Internet, quais as músicas/filmes/livros/programas de TV prediletos, e quais objetos costuma comprar. Também são construídas questões para apreender especificamente o que pensam os alunos sobre a História e seu ensino. Investiga-se sobre os conceitos substantivos, ou seja, sobre conteúdos históricos como Revolução Francesa, Revolução Industrial, feudalismo, Nazismo, etc., – dependendo do tema que o professor-titular selecionar para o estagiário explorar nas regências – e sobre os conceitos de segunda ordem ou conceitos estruturais relacionados à História, isto é, sobre noção de verdade, evidência, temporalidade, evidência, causalidade, mudança, etc. (LEE, 2003). Além destas questões referentes à concepção que se tem sobre a História, também indagamos sobre a perspectiva que se tem sobre o ensino de História, como por exemplo, sobre metodologias, relacionamento com o professor, livro didático, sugestões, etc.

b) *Análise:* As respostas são tabuladas para auxiliar a análise. Em geral, se dispõem os dados em gráficos e em tabelas, conforme uma categorização das respostas. A análise é realizada pelos graduandos, partindo de textos indicados pelo supervisor e/ou discutidos em sala de aula. Esta etapa ocorre no primeiro e no segundo semestre.

Planejamento: os estagiários são orientados a refletir sobre as regências, projetos de ensino, oficinas, etc. em acordo com a concepção de que devemos como professores de história, fomentar a literacia histórica. Literacia histórica é o termo referente à construção de um modo específico de “ler” o mundo em

acordo com a ótica da história. Seria um letramento próprio da história, um raciocínio histórico, e que, por isso mesmo, parte de procedimentos relativos à história (LEE, 2006). Os estagiários elaboram um levantamento bibliográfico sobre o conceito substantivo (tema da aula), incluindo os livros didáticos de história, em especial, aquele utilizado pela turma em que realização o estágio. Em especial, selecionam as fontes históricas a serem trabalhadas em sala de aula. Na disciplina escolar da História, música, história em quadrinhos, poemas, filmes, documentários, novelas, literatura, jogos eletrônicos, imagens, etc., não são apenas recursos didáticos, mas materiais constitutivos da interpretação histórica. Os estagiários produzem os Planos de Aula⁷ ou Projetos de Ensino, com a orientação do supervisor e/ou professor-titular, para serem implementados no período da regência. Esta fase pode ocorrer no primeiro ou no segundo semestre, ou em ambos.

Regência: O estágio, em todas as suas fases, é realizado em dupla de estagiários, incluindo a fase de atuação. A regência pode se configurar como aulas, projetos de ensino, visitas monitoradas, oficinas, etc. Fundamental é priorizar a atividade didático-pedagógica como fomento à construção do conhecimento histórico (literacia histórica). Como já dissemos, esta fase é supervisionada de forma direta pelo professor responsável pela disciplina e na grande maioria dos casos, também pelo professor-titular. Nos últimos anos, o professor-titular tem se mostrado mais comprometido, orientando o estágio de maneira mais significativa, em conjunto com o supervisor. A realização desta fase ocorre no segundo semestre e compreende de 2 a 6 regências para cada estagiário, conforme o tipo de atividade a ser desenvolvida e também segundo critérios do supervisor e professor-titular;

Relatório: Redação de texto acadêmico pelos graduandos sobre os resultados da pesquisa de campo, sobre o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas e planos de aula utilizados⁸. São partes do relatório: dados de identificação; planejamento de estágio (com planos de aula); referenciais de apoio (pressupostos teóricos e metodológicos); tema ministrado (historiografia sobre o conteúdo); observação; regência; considerações sobre as atividades de estágio; críticas e sugestões; bibliografia e anexos.

⁷ Modelo disponível em http://www.uel.br/cch/his/index.php?arq=ARQ_gradua%E7%E3o.

⁸ Modelo disponível em http://www.uel.br/cch/his/index.php?arq=ARQ_gradua%E7%E3o

Embasamentos teóricos para a práxis

No Estágio Supervisionado em História, existem duas linhas de investigação e atuação, mas que podem ser trabalhadas na sua confluência. Seriam elas: os estudos da cognição⁹ e da Educação Histórica¹⁰. Segundo Flávia Caimi (2009), atualmente, podemos dizer que os estudos sobre os processos do pensar e do aprender, em suas diversas vertentes, acentuam o papel ativo dos sujeitos/alunos em seus percursos de aprendizagem. Da mesma forma estas duas linhas apontam o protagonismo do professor na promoção de situações educativas que favoreçam o desenvolvimento de habilidades de pensamento. Caimi entende que as duas linhas de investigação teriam mais pontos em comum do que diferenças. Para a autora, os estudos da cognição, embora se situem em zona fronteira entre a epistemologia da história e a psicologia cognitiva, tendem mais para a segunda, ao passo que a educação histórica dialoga mais estreitamente com os referenciais da epistemologia da história. Nestas duas linhas, interessa saber o que o aluno pensa sobre História, e o que podemos fazer para operacionalizar tais ideias, para otimizar o aprendizado histórico.

De uma forma ou de outra, busca-se na fase de Observação a aplicação de um instrumento de pesquisa capaz de coletar o universo cultural e o pensamento histórico dos alunos, buscando-se analisá-los através da epistemologia da História. Isto porque, segundo Peter Lee (2001; 2003), na maioria das vezes, o professor de História não leva em consideração os conceitos trazidos pelos alunos. Estes “pré-conceitos”, segundo Lee, devem ser bem trabalhados para que os alunos não optem por voltar a eles e nem vejam o passado como algo permanente, como uma verdade imutável. Para que isto não ocorra, o professor deve saber argumentar, para que a História faça sentido para os alunos. Só assim, para Lee, o aluno teria desenvolvido plenamente aquilo que ele chama de “Literacia Histórica”, ou seja, a habilidade de compreensão do passado.

⁹ Destaca-se aqui a dissertação de mestrado de Geraldo Magela Magnani que realiza um estudo de caso sobre os conhecimentos prévios no processo de ensino aprendizagem da História, sob orientação de Lana M. de C. Siman, e que pode ser considerada uma referência para os estudos acerca da produção de sentidos e significados no ensino de História.

¹⁰ No Estado do Paraná grupos de estudos ligados à professora Maria Auxiliadora Schmidt, também se debruçam sobre este tema. E, no Departamento de História da UEL, a Linha de Pesquisa de História e Ensino do Programa Pós-Graduação em História Social, em seus trabalhos mais recentes, tem repensado a questão da produção do conhecimento em sala de aula. E, mais especificamente, estão preocupados essencialmente com a questão de como o aluno aprende conceitos em História.

Levando em consideração estas questões, entendemos que a aula-oficina seria a melhor forma de implementação da teoria na prática, ou seja, de construção desta literacia histórica, uma forma de analisar a realidade pelos princípios da história, um raciocínio histórico. Por sua vez, a montagem da aula-oficina por parte dos estagiários requer a pesquisa, e que por sua vez, a construção do conhecimento histórico em sala de aula ocorre pela pesquisa.

Muito se tem escrito sobre experiências de Estágio Supervisionado que onde o estagiário é levado a pesquisar seu campo de estágio e elaborar projetos de investigação sobre a prática docente lendo e interpretando a realidade escolar. No entanto estas atividades se condicionariam efetivamente na formação de um professor pesquisador? A literatura científica tem sugerido que professores expostos a cursos e práticas de pesquisa em programas de formação ou aperfeiçoamento de professores tendem a apresentar uma atitude mais positiva a respeito da realização de pesquisas em sala de aula.

A pluralidade de saberes necessários à formação docente leva-nos a ponderar a importância dos saberes relativos à ciência de referência para a formação do docente e a pluralidade dos conhecimentos que atuam na ação pedagógica. Tardif e Raymond argumentam:

Os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação. [...] Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.213)

Em nosso entendimento a formação inicial de professores de História precisa estar articulada com a realidade das escolas públicas que apresentam problemas graves centrados na dificuldade que os alunos têm tido na leitura, interpretação e redação de textos históricos. Estas dificuldades tornam-se mais complexas, particularmente pelo fato de que a maioria dos professores

de História, em escolas públicas, tem no manual didático selecionado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) uma das únicas fontes de acesso a historiografia e a documentos históricos. Por isso a necessidade de um “diagnóstico” deste universo, pela pesquisa, para fundamentar um “prognóstico”, ou seja, pensar ações futuras para possibilitar a literacia histórica.

Entendemos que os objetivos deste estágio poderiam, ao apresentar uma tentativa de mudança no modelo tradicional de funcionamento do estágio, ser pensado como paradigma da aula-conferência, onde o professor/estagiário prepara suas aulas com o objetivo de mobilizar os conteúdos aprendidos durante o curso. O momento do estágio seria então, o lugar onde estes conhecimentos deveriam ser utilizados. A prática de ensino daria ao estagiário, condições instrumentais para demonstrar todo o “conteúdo histórico” aprendido.

A aula-oficina se caracteriza pela exploração e análise de ideias prévias dos alunos e do conseqüente processo de conceptualização em aula situa-se num ambiente construtivista (BARCA, 2004). Ainda segundo Barca: “Adoptou-se esta expressão para se estabelecer uma demarcação em relação as aulas meramente expositivas ou falsamente ativas (em que as questões colocadas nas aulas aos alunos apelam apenas à regurgitação do que é previamente dado pelo professor)”. (BARCA, 2004, p. 47). Assim, o construtivismo se coaduna com a literacia histórica.

Na perspectiva de mudar o conceito dos alunos sobre a função da prática de ensino e também fazê-los pensar o estágio a partir da realidade da escola e do aluno, propõe-se aos graduandos desenvolver o estágio a partir dos conceitos da aula-oficina que pensa a aprendizagem da história na esteira dos conhecimentos sobre a história que teriam os alunos, para poder partir destes e construir a literacia histórica.

Aprender é um processo dinâmico, no qual a pessoa que aprende muda porque algo é obtido, algo é adquirido, num insight, habilidade, ou mistura de ambos. No aprendizado histórico a “história” é obtida porque fatos objetivos, coisas, que aconteceram no tempo tornam-se uma questão de conhecimento consciente, ou seja, eles tornam-se subjetivos. (SCHMIDT, 2009, p. 33).

Tendo como pressuposto que o espaço escolar é um local de diversidades a aula-oficina entende a aprendizagem em história na articulação entre os conhecimentos prévios e os conteúdos que se trabalha em sala de aula, pensando

os conteúdos como parte importante do cotidiano escolar, não como estanques no livro didático, mas em permanente mutação no dia a dia da sala de aula. Como afirma Bezerra (apud KARNAL, 2004) os conteúdos curriculares não são fins em si mesmos, mas meios básicos para constituir “competências” cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações.

Nesse sentido, a aula-oficina busca desvendar quais conhecimentos em história os alunos julgam significativos. Tentando perceber como este exterioriza o conhecimento, ao ser questionado distante das cobranças institucionalizadas de avaliação, como por exemplo: a prova, os questionamentos e as tarefas valendo nota. A aula-oficina tem o objetivo de entender as relações que alunos e professores estabelecem com o conhecimento histórico, com os conceitos e as categorias históricas, assim como as ideias substantivas e ideias de segunda ordem da disciplina de história. A relação ensino aprendizagem da história se estabelece na forma pela qual o trabalho com fontes, as estratégias de ensino, os materiais didáticos, os objetos históricos, entre outros, colaboram para a formação das ideias históricas e da consciência histórica de alunos e professores.

A aprendizagem da história desta forma leva em consideração e importância não os conteúdos dados como naturais para a história, mas sim as narrativas sobre os acontecimentos, vinculando o narrar a experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural da orientação para vida prática contemporânea (RÜSEN, 2001, p.55).

Assim, tendo como base o pressuposto teórico de que, para se ensinar História, é preciso direcionar o olhar e as questões diárias ao que podemos denominar de questões históricas, ou, como afirma Rüsen (2007), “cultura histórica”, no sentido da experiência no tempo, tentamos estabelecer um diálogo temporal além da aparência, a partir do contato com fontes diversas (evidências cotidianas, objetos antigos, casas antigas, entrevistas etc.) e, continuamente mediados pela intervenção dos estagiários-pesquisadores, levamos o aluno a conseguir/aprender a pensar historicamente.

Nesse sentido, a aula-oficina consegue fomentar nos alunos do Ensino Fundamental e Médio a capacidade de “perguntar” às fontes históricas, como eram os homens de outros tempos. Como afirma Hobsbawn (1998), o que importa à História e ao historiador não é o presente enquanto objeto, e sim a diferença entre os homens de outras épocas e os contemporâneos, levando as crianças a perceberem que os homens do passado fazem parte da sua história. O mais difícil nesta tarefa talvez seja inspirar familiaridade/empatia com a história desses

sujeitos tão distantes e diferentes e criar nas crianças e adolescentes o sentido de que partilham desse mesmo passado e dessa mesma história (LOWENTHAL, 1998).

Os alunos desta pesquisa: o significado da experiência do estágio

Destacaremos algumas ideias sobre a experiência após as regências do Estágio Supervisionado dos alunos do sétimo e oitavo semestre do curso de história da UEL, dos anos de 2010 e 2011, respectivamente. Vale ressaltar que os alunos do curso de história realizam, no sétimo semestre, o estágio no Ensino Fundamental e depois, no semestre seguinte, no Ensino Médio¹¹.

Analisamos as falas dos alunos através dos relatórios finais de estágio dos anos de 2010-2011. Todas as regências foram realizadas no Colégio Estadual José Aluísio Aragão, nos segundos semestres desses anos indicados. Os relatórios totalizavam um número de trinta e três (33) alunos no ano de 2010, e doze (12) alunos no ano de 2011¹².

Em relação às falas dos alunos, tentamos ver o relato a partir de três categorias: *muito bom*, *bom* e *razoável*. Dezoito alunos (2010) e onze (2011) consideraram o estágio como *muito bom*.

“A análise do estágio foi extremamente valiosa, tendo em vista que foi nossa primeira experiência em sala de aula, deixando o lado teórico e partindo para a prática”. (B. e P. 2010).

“Fazendo um balanço, consideramos que os resultados obtidos no Estágio Supervisionado foram bastante positivos, foi uma experiência de suma importância para nossa formação como docente. Foi à oportunidade de unir a teoria que apreendemos ao longo curso com a prática frente à sala de aula”. (F. e A. 2010).

“Sobre a regência foi uma experiência espetacular, ter uma noção de como é lecionar pode contribuir na escolha da nossa vida, assim como pode concretizar um sonho, o sentimento de contribuir na criação de um indivíduo e que esse indivíduo atuará em uma sociedade, ajuda em muito na continuação desse projeto, a possibilidade

¹¹ Analisamos apenas período de tempo (2010-2011), quando passamos a pedir que os relatórios finais de estágio fossem entregues em meio digital.

¹² Este número (de estagiários) bem diferente de um ano para outro se deve ao fato de que em 2011, as turmas foram separadas em A e B e divididas entre dois professores da área de Metodologia do Ensino de História e Estágio Supervisionado, o que não ocorreu no ano anterior por falta de professores na área.

de fazer a diferença e deixar de respirar um pouco os ácaros de um livro para servir de exemplo para poucas pessoas é bem gratificante”. (F. 2010).

“A experiência de estágio que talvez tenha sido a mais marcante, pois podemos vivenciá-la em sala de aula, é a de aprendizagem significativa crítica citada por Marco Antônio Moreira. Em sala de aula podemos perceber como os alunos tendem a absorver as informações e a cultura presente nos meios de comunicação. Também percebemos que eles carregam conceitos pré-estabelecidos por essa cultura a respeito da sociedade, política e estereótipos culturais.” (T. e K. 2011).

“A experiência do estágio é totalmente válida, sendo a maneira de colocarmos em prática todo o conhecimento adquirido na academia, sendo um instrumento formidável para além de ensinar os alunos, ajudar no levantamento de problemas, procurando transformar, em cada aula de história, temas e problemáticas em narrativas históricas”. (E. e D. 2011).

A justificativa para a experiência ser tão positiva, geralmente vem acompanhada da explicação de que foi o momento de unir a teoria à prática, ou realmente a possibilidade de “mergulhar na prática”. Com relação a estas ideias, para nós, isto atesta a importância do momento da regência. E devemos pensar seriamente naquilo que Elisa Paim (2007) lembra de que formar alguém não é uma coisa definitiva e muito menos feita como se estivéssemos inseridos em uma linha de produção. Ao contrário, o “fazer-se” professor implica uma ruptura com muito do que está instalado e vem sendo praticado ao longo da história da formação de professores. Assim, segundo Paim, a formação de professores descortina-se como um imenso campo de possibilidades, em especial para pensarmos o profissional que sai da universidade com autonomia suficiente para que possa ser sujeito do processo educacional, percebendo-se como produtor de conhecimentos em conjunto com seus alunos. O que requer, por outro lado, levar em consideração as diferenças, especificidades e compreensão dos alunos como possuidores de saberes que precisam ser respeitados¹³.

Entre os onze alunos de 2010 (não tivemos nenhum aluno de 2011 nesta categoria) que consideraram a experiência que consideramos apenas como *boa*, alegaram que:

“Podemos dizer que essa foi uma experiência que antes de qualquer coisa, nos fez repensar sobre o que somos e o que pretendemos fazer. Durante todo o curso

13 Ver:

de história aprendemos muitas teorias, só que a prática é bem diferente”. (G. J. 2010).

“O primeiro contato com a profissão de professor nos pareceu, de início, um tanto quanto desconfortável [...]. De modo geral, acreditamos que a experiência do estágio nos possibilitou a oportunidade de vermos de perto como se configura essa profissão para a qual estamos nos formando”. (A. e B. 2010).

E para quatro alunos de 2010 e um aluno de 2011 a experiência pode ser considerada como *razoável*:

“Ao iniciar o estágio não se observou nenhuma dificuldade que não pôde ser facilmente superada, o estágio foi realizado em um colégio com uma boa estrutura onde se conseguiu tudo com facilidade”. (R. e D. 2010).

“Cremos que nossa maior dificuldade se deu na elaboração das aulas, após a escolha dos conteúdos, tentando tornar simples, interessante e compreensível para os alunos o conteúdo, buscando diferenciar as aulas de História, lhes mostrando que a disciplina não se restringe a nomes e datas, levando a eles informações diversas como curiosidades cotidianas da Segunda Guerra Mundial, no desejo que estes compreendessem a História como um processo nos quais os fatos presentes estão relacionados ao passado”. (J. L. e N. 2010).

“A ideia é construir, dentro dessas relações, uma linguagem viva, rica e dinâmica, que traga elementos das linguagens das pessoas individuais/grupos e seja compartilhada por todos os envolvidos neste processo de ensino/aprendizagem. Um estágio de poucas aulas é pouco até mesmo para avaliar corretamente todas as variáveis envolvidas nessa dinâmica de sala de aula. Como estágio, deu e valeu, mas a superfície do problema que nos foi proposto trabalhar, mal foi arranhada”. (G. 2011).

Para todos os alunos que consideraram a experiência como *boa*, ou *razoável* os grandes problemas enfrentados pelos mesmos diziam respeito, em grande parte, a questões relacionadas aos alunos das salas de aulas, classificadas como “apatia”, “desinteresse”, “desmotivação”. Também é mencionada a heterogeneidade em relação aos níveis de compreensão dos alunos, e a dificuldade de se lidar com isto:

“No entanto, enfrentamos durante quase toda a experiência do estágio, uma forte apatia dos alunos. Nossas aulas foram expositivas, porém, procuramos chamar sua atenção e provocar sua participação, através de perguntas que nos

auxiliassem em partir do conhecimento trazido pelos alunos, mas, ao contrário do que esperávamos, essa participação não ocorreu, ou quando aconteceu, foi muito tímido. Eles não responderam ao estímulo do filme, da primeira música, nem das explicações, o que nos deixou bastante desmotivadas”. (J. e V. 2010).

“Muitas dificuldades foram notadas em relação principalmente ao aprendizado, existe uma disparidade muito grande no desenvolvimento e na aprendizagem entre os alunos que compõe a sala, é necessário ações individuais, através de aulas e acompanhamento de alguns alunos que apresentam um maior grau de dificuldade em relação aos demais”. (I. e S. 2010).

Acreditamos que, de uma forma geral, a principal diferença entre os alunos que gostaram muito da experiência e daqueles que tiveram algum tipo de dificuldade com a regência, reside no fato de que os primeiros entendem que podem aprender com os problemas durante o estágio e de que aquilo que se considera como “erro”, à primeira vista, pode ser repensado sob outra perspectiva. Para os outros alunos, a análise é feita ainda a partir de certa ansiedade e expectativa que foram frustradas na prática. E, igualmente, para aqueles que viram a experiência como valiosa, existiu uma reapropriação dos conhecimentos tidos por eles como “teóricos” durante a prática; e para os demais ocorreu quase que uma separação entre as “leituras teóricas” e a realidade do dia a dia da sala de aula.

“Podemos dizer que essa foi uma experiência que antes de qualquer coisa, nos fez repensar sobre o que somos e o que pretendemos fazer. Durante todo o curso de história aprendemos muitas teorias, só que a prática é bem diferente [...]. Somos muitas vezes ambiciosos e pretensiosos ao criticar de forma desmedida os professores da nossa época da escola e aqueles que achamos ser diferentes”. (G. e J. 2010).

Pensamos que podemos afirmar que, de uma forma geral, quando falam das dificuldades encontradas no estágio, ou daquelas que ainda podem surgir nos seus futuros como profissionais, os alunos se remetem ao que poderíamos considerar como certos “medos” como: dominar o conteúdo, “transmitir” o conhecimento de forma clara, ou como superar o desinteresse dos alunos.

Talvez uma possibilidade seja continuar a procurar um ensino pautado na descoberta e no vínculo estreito entre teoria e prática. Ao final, podemos afirmar que a experiência de supervisão direta no estágio, tem nos levado a considerar o

quanto ainda temos por fazer, e mais: o quanto temos que aprender a ensinar de uma forma também diferente. Mas achamos estar no caminho “certo” para um estágio de qualidade.

Considerações finais

A literacia histórica deve ser construída, primeiro em nosso aluno-estagiário, para que depois ele possa construí-la em seus alunos. Além do uso da pesquisa, está implícita neste procedimento a produção de valores éticos.

Por isso, encerramos este texto com uma fala de um aluno do 8º período noturno do ano de 2008 que narra a sua experiência enquanto aluno do curso de história, falando daquilo que foi mais significativo para ele:

“No meu caso que já havia sido neonazista, aprendi a ser tolerante, o contato com várias possibilidades de interpretação da realidade, e várias culturas, abriram minha mente para uma postura crítica sem, no entanto, ser violenta. Um aprendizado para a vida, além do profissional”. (T. F. S.).

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: Papirus, 1995

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In BARCA, Isabel. Para uma educação de qualidade. *Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED)/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 2004.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Conceitos básicos: Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In. KARNAL, Leandro(org.). *História na sala de aula: práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003.

CAIMI, Flávia Eloísa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, Helenice e outros (org.). *A Escrita da História Escolar*. Memória e historiografia. RJ, Ed. FGV: 2009.

HOBBSAWN, Eric. O sentido do passado. In: HOBBSAWN, Eric. *Sobre a história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

JACCOUD, M.; MAYER, R. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In POUPART, J. ET al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: Barca, Isabel (org.) *Perspectivas em Educação Histórica*. CEEP. Universidade do Minho. 2001.

LEE, P. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, I. (org.). *Educação histórica e museus*. Braga: Centro de Investigação em Educação; Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho, 2003.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*. Especial. Dossiê: Educação Histórica. 2006.

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. Projeto História . São Paulo, Educ;1998.

PAIM, ElisonAntonio. Do formar ao fazer-se professor. In: MONTEIRO, Ana Maria e outros (org.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. RJ: Mauad/Faperj, 2007, p. 158.

RÜSEN, J. *Razão histórica*. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da UnB, 2001.

RÜSEN, J. *História Viva*. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora da UnB, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga. O trabalho histórico na sala de aula. *História & Ensino*, Revista do Laboratório de Ensino de Historia. Uel, Londrina, p. 83-103, 2003.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de História e os desafios da formação da consciência histórica. In. MONTEIRO, Ana Maria et. all. (org.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: MauadX: Faperj, 2007, p.187 a 198.

SIMAN, Lana Mara de Castro. O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico dos alunos. In. ZARTH, Paulo A. et. ali (org.). *Ensino de História e Educação*. Ijuí: UNIJUI, 2004.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, dez.2000.

UEL. Projeto Político Pedagógico do Curso de História. 2005. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/?content=pp/pp.html>

ENTRE SONHOS E REALIDADES: ESTÁGIO CURRICULAR EM ARTES VISUAIS

Ronaldo Alexandre de Oliveira¹

Introdução

O lugar de onde escrevo é de quem estive, de 2007 até o presente momento (2013), na coordenação de estágio e envolvido com as disciplinas de Metodologia do Ensino de Artes Visuais, do curso de Licenciatura em Artes Visuais - UEL, as quais encaminham os estudantes/estagiários para o campo do estágio.

O título deste artigo expressa o lugar da experiência daquele que tem vivenciado com seus pares as orientações de estágio curricular do curso de Artes Visuais, e, portanto, a construção deste espaço. Sabemos o quanto esta construção é árdua, principalmente quando tomamos o currículo prescrito que está no plano das concepções teóricas e ideias materializadas no papel. Percebemos um enorme abismo entre as concepções curriculares prescritas e a sua consolidação, pois o espaço do estágio vai sendo construído no cotidiano da formação, no dia a dia das nossas atuações e experimentações docentes. Tanto docente como discente, traz marcas e concepções que muitas vezes se distanciam daquilo que está estratificado nos planos, diretrizes e currículos. Na prática estamos distantes daquilo que imaginamos, desejamos e sonhamos.

Assim, muitas são as dimensões postas e advindas do estágio curricular nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais. Neste sentido, além de relatar o estágio, refletimos sobre a sua interferência na formação e atuação docente, principalmente daqueles que têm feito do espaço estágio um campo de trabalho

1 Graduado em Educação Artística pela Faculdade Santa Marcelina - São Paulo (1987); graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (2005); Especializado em Arte Educação pela ECA - USP (1991); Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2000) e Doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004). Atualmente é professor Adjunto do Departamento de Arte Visual, da Universidade Estadual de Londrina. Foi Professor estatutário da Prefeitura Municipal de Jacaréi no período de 1992-2007. Atuou na UNIVAP (Universidade do Vale do Paraíba no período de 2000 a 2007), na formação de professores da Educação Básica e foi responsável pela implantação da Licenciatura em Artes Visuais nesta mesma Universidade, no ano de 2006. Contato: roliv1@gmail.com

e não o exercício de aproximação entre teoria e prática, objetivo primeiro do estágio e não o ter enquanto um trabalho apenas.

De modo a anular a distância entre o vivido e o imaginado, entre o que é prescritivo e o que é realizado, ouvimos as vozes daqueles que habitam os espaços do estágio; isto é, buscamos privilegiar a relação e trânsito entre a experiência e vivência pessoal, a Universidade, a escola e o estágio. A partir das suas vozes, queremos desvelar e refletir sobre como este *estudante/estagiário/professor* cria e habita o espaço do estágio no seu ofício de aprender e ensinar arte – portanto *formar e atuar*.

Tomamos enquanto dados as vozes de sete entrevistas realizadas no decorrer do segundo semestre de 2011 com alunos e ex-alunos do curso de Licenciatura em Artes Visuais que viveram esta simultaneidade do ser estudante, estagiário e professor de arte. Desta maneira, a ideia central é apresentar as vozes destes estudantes/profissionais, com seus olhares e opiniões, procurando refletir sobre o que pode essa vivência acarretar no seu processo de formação e atuação docente em arte.

Num primeiro momento, apresentamos as concepções de formação e estágio postas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, contextualizando seus pressupostos de formação e concepção de estágio para a Licenciatura em Artes Visuais. Na sequência, trazemos autores com os quais dialogamos na perspectiva de concepção de formação e estágio. A partir de falas de estudantes e vivências frente à coordenação, discorreremos o “*entre sonhos e realidades; entre o previsto e o realizado*”, refletindo sobre lacunas, fragilidades, dificuldades e sobreposições; isto é, a simultaneidade com a qual muitos estudantes tem se deparado no momento de fazer o estágio. Estes já estão lecionando regularmente, mas têm que fazer os seus estágios da graduação. O propósito é refletir e avaliar a simultaneidade entre o ser estudante, professor e estagiário e suas implicações no trabalho de supervisão de estágio.

O contexto

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Artes Visuais:

[...] a organização do ensino das artes em grau superior no Brasil precedeu em muitos anos a organização desse ensino na educação básica e remonta à Academia Imperial de Belas Artes (criada pelo Decreto-Lei datado de 1816,

e que só começaria a funcionar em 1826). Apesar dessa tradição - a Academia constituiu-se numa das primeiras instituições de ensino superior no Brasil, junto com as escolas militares e os cursos médicos - e refletindo preconceitos entranhados em acadêmicos e legisladores, o ensino das artes na educação básica só se tornou obrigatório com a Lei nº 5.692/71, que instituiu a disciplina Educação Artística nos currículos de 1º e 2º Graus. (MEC/CNE, 2008, p.1).

Estes dados são muito importantes, pois ainda que as práticas de formação em arte fossem obrigatórias desde o final do século XIX, isso só se tornou possível a partir dos anos 70 do século passado, com a LDB 5692/71. Ainda que tenha se tornado obrigatório, sendo os cursos de formação implantados a partir desta mesma década, o status que a disciplina de arte ocupa no currículo escolar ainda é muito desprivilegiado e isso em muito afeta os processos de formação docente na graduação. Essa postura denota a visão de mundo e ideologias que estão presentes na constituição dos currículos, nas diretrizes e planos de educação.

De acordo com o texto adotado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Artes Visuais, Licenciatura e Bacharelado o perfil desejado nos traz a seguinte colocação:

[...] Os cursos de graduação em Artes Visuais, segundo a proposta sistematizada pela Comissão de Especialistas de Ensino de Artes Visuais da SESu/MEC, “devem formar profissionais habilitados para a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino das Artes Visuais” e sua formação deve contemplar “o desenvolvimento da percepção, da reflexão e do potencial criativo, dentro da especificidade do pensamento visual”. Tal perfil considera, portanto, que o profissional das Artes Visuais trabalha com um modo de percepção e conhecimento específico, qual seja, o visual, certamente em interação com outras formas de percepção e conhecimento, como o verbal e o sonoro. (MEC/CNE, 2008, p. 4).

Esta perspectiva talvez seja o que estamos em busca; mas o curso de Artes Visuais da UEL iniciou seu funcionamento em 1974, e tem atuado de acordo com aquilo que se acreditou seria ensinar e aprender arte em seus vários momentos históricos. Tal curso balizou-se com a própria história do ensino de arte no Brasil, ora valorizando a técnica, ora a expressão, de modo que muitas reformulações curriculares foram empreendidas. No entanto, ainda hoje estamos em busca de um melhor desenho curricular e de procedimentos que contemplem o perfil dos formandos que desejamos.

Desde seu início, o curso de graduação em Artes Visuais vem optando pela Licenciatura como uma das possibilidades de preparação profissional na área, entendendo o professor como sujeito político que integra, além do artista, o agente preocupado com o estímulo à ação e à preservação cultural. Nesta perspectiva, o ensino de arte tem sido entendido como um modo de articular os diferentes saberes nos seus contextos, tempos e espaços. A formação pedagógica prioriza o fazer enquanto poética da criação, o estético enquanto análise, teoria e crítica das artes visuais. No projeto pedagógico do curso destacamos os seguintes objetivos:

[...] Habilitar o profissional para o exercício pedagógico no ensino de Arte Visual em nível fundamental e médio, mediante a formação pedagógica específica para este campo de ensino; Habilitar o profissional para o exercício das poéticas plástico-visuais por meio da experimentação e da criação em projetos coletivos e individuais; Habilitar o profissional para a investigação metodológica dos fenômenos artístico-culturais segundo as diferentes vertentes teóricas que contemplam o pensamento artístico em sua história e habilitar o profissional para a ação cultural a partir das políticas culturais difundidas pelos poderes públicos. (UEL, 2011, p.9).

O Curso tem duração de quatro anos, e é oferecido nos períodos matutino e noturno, com uma entrada anual de 20 estudantes em cada turno. Além das disciplinas regulares em cada turno existem atividades de pesquisa e extensão nos contraturnos, e no período da tarde.

Percebemos pontos coincidentes entre as diretrizes e o projeto pedagógico vigente do curso de Artes Visuais - UEL. Estas aproximações se dão no plano da prescrição, das intenções. Atualmente, o corpo docente se esforça em colocar em prática as reflexões empreendidas com relação ao curso. Trata-se de uma busca por encontrar maneiras de operacionalizar intenções que estão no papel e outras que almejamos.

As discussões nos levam a acreditar que se faz necessário um maior envolvimento e alinhamento por parte do corpo docente com relação às disciplinas ministradas e os propósitos do curso, buscando maneiras de inter-relacionar as disciplinas e buscar uma maior inteireza no processo de formação do licenciando do curso de Artes Visuais. Sabemos que nenhuma mudança ou mesmo uma transformação acontecerá de forma isolada. Precisamos olhar para o contexto e ver como o caminhar do curso, seu corpo docente, foi se transformando ao longo do tempo, pois, o currículo em ação somos nós.

Com relação ao estágio curricular obrigatório de acordo com as diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Artes Visuais destacamos os seguintes pontos:

[...] O Estágio Supervisionado é um componente curricular direcionado à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada Instituição, através de seu órgão colegiado superior acadêmico, aprovar o correspondente regulamento de estágio, com suas diferentes modalidades de operacionalização. [...]

[...] As atividades de estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, até que os responsáveis pelo acompanhamento, supervisão e avaliação do estágio curricular possam considerá-lo concluído, observando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício da profissão. (MEC/CNE, 2008, p.11).

Por sua vez no regulamento de estágio curricular para o curso de Artes Visuais da UEL em suas diretrizes e princípios no Art. 1º, ele nos diz o seguinte:

[...] Os Estágios Curriculares Obrigatórios do Curso de Graduação em Artes Visuais, habitação: Licenciatura, tem por princípio oferecer ao estagiário situações de ensino-aprendizagem que possibilitem a formação de atitudes, a aplicação de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades necessárias a prática do ensino de arte (UEL, 2011, p.2).

Os estágios curriculares obrigatórios no curso de artes compreendem os estágios supervisionados da licenciatura, com uma previsão de carga horária de 420 horas de atividades a serem realizadas a partir do terceiro ano do curso. No decorrer do terceiro ano está previsto que o estudante faça um total de 280 horas de estágio, implícito nas disciplinas Estágio Supervisionado I e II, somando-se a ida a escola-campo. As disciplinas acontecem sucessivamente no primeiro e segundo semestres do curso e cada uma conta com uma carga horária de 60 horas presenciais, totalizando 120 horas. Acrescentam-se a isso as 160 horas, que os mesmos estudantes fazem na escola-campo, perfazendo 280 horas de estágio no terceiro ano do curso, o qual é feito na escola regular, prioritariamente nas escolas da rede pública.

No quarto ano, os alunos fazem outras 140 horas de estágio, que estão configuradas na disciplina de Estágio Supervisionado III, que eles cursam durante todo o ano. O estágio no quarto ano está organizado por meio de oficinas que eles próprios ofertam a outros públicos e que podem ser desenvolvidas em espaços não formais de educação. De acordo com o regulamento de estágio, as atividades são constituídas pela participação nas disciplinas ofertadas na graduação, observação da instituição escolar, planejamento de projetos de intervenção, participação em aula na escola-campo, direção de classe, atividades extra-classe e elaboração de relatórios.

Neste exercício do estágio temos percebido muitos desafios sobre como estes estudantes têm constituído esta aproximação à docência, pois pensar nos seus inícios de atuações docentes faz com que também olhemos para os processos de como estamos formando estes estudantes. E nos parece que algumas vezes esquecemos que aqueles que formamos têm uma tarefa que é de construir os saberes específicos da área ou da disciplina, e ao mesmo tempo pensar nos saberes didáticos e pedagógicos que os mesmos terão que elaborar para adentrar nos espaços de ensino, no momento do estágio e futuramente enquanto docentes.

Estágio, formação e atuação docente: início da docência

Refletir sobre formação, atuação e conseqüentemente a profissionalização docente, faz-nos pensar o quanto o ensino enquanto atividade profissional envolve aspectos intencionais, deliberativos e de resolução de problemas; o quanto é complexo o ato de formar e ensinar. O professor, inserido em uma realidade educacional caracterizada pela complexidade é, na verdade, um sujeito histórico, revelador de um contexto social, conscientemente inserido ou não em um projeto político.

Este estudante e seu processo formativo é, antes de tudo, um sujeito histórico, que carrega consigo todas as marcas impostas pelo seu tempo. Uma das questões que tem nos mobilizado diz respeito à necessidade de pensar e propor outras orientações no campo da construção do conhecimento, que possam estar em consonância com a escola, com a realidade, com aquilo que os futuros professores encontram no seu campo de atuação. A escola que aí está posta necessita ser repensada, mas tal projeto esbarra muitas vezes em questões de ordem administrativa ou burocrática, o que impede de se colocar em curso a construção de uma outra escola. Este é um ponto que às vezes esquecemos nos processos de formação de nossos estudantes. Infelizmente, para muitos, parece

que o mais importante são os conteúdos específicos, o que nos faz deixar de estabelecer relações com a própria vida.

As teorias tradicionais de formação de professores, na verdade, estão sendo colocadas em discussão, principalmente porque os cursos de formação de professores, ao desenvolverem um currículo formal, têm contribuído de forma insatisfatória para a geração de uma nova identidade do profissional docente. Os novos saberes não têm sido traduzidos em novas práticas. A formação do professor começa antes mesmo de sua formação acadêmica e prossegue durante toda a sua vida profissional (SANTOS, 1997). Está baseada em processos complexos principalmente porque a prática educativa se constitui na tensão entre as determinações estruturais da sociedade e as exigências do sistema de ensino.

Ainda que pareça banal, é importante ressaltar que as transformações de todas as ordens - econômicas, sociais, culturais - vêm afetando de forma significativa a educação, assim como todos os protagonistas que dela fazem parte. Questões políticas, educacionais e ideológicas travam neste cenário férteis relações, pois aí residem escolhas, opções, caminhos a serem trilhados. As matrizes e matizes de um projeto pedagógico irão dizer a quem ele pretende contemplar, pois toda escolha é um ato político por natureza. Nesta direção, recorremos a Madalena Freire que nos fala sobre esta questão:

[...] O educador lida com a arte de educar. O instrumento de sua arte é a pedagogia. Ciência da educação, do ensinar. É no seu ensinar que se dá o seu aprendizado de artista. Toda pedagogia sedimenta-se num método. Maneira de ordenar, organizar com disciplina, a ação pedagógica segundo certos pressupostos teóricos. Toda pedagogia está sempre engajada a uma concepção de sociedade, política. Faz política quando alicerça seu fazer pedagógico a favor ou contra uma classe social determinada [...] (FREIRE, 1996, p.5).

A partir desta fala de Madalena Freire (1996), indagamos: em qual direção estamos pensando a formação e atuação educacional. Quem e o quê estamos considerando nesse processo? Qual escola? Qual professor? Qual estágio? Para qual aluno? Que tipo de docência queremos construir junto com os nossos alunos?

Ana Maria Freire em seu artigo intitulado “Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos”, afirma que: *“aprender a ensinar emergiu, nas últimas décadas, como uma questão importante*

na formação de professores e tem sido equacionado como um processo que ocorre de forma irregular, ao longo de toda a vida profissional dos professores” (FREIRE, 2001, p. 1). Freire nos mostra o quanto o espaço do estágio é algo importante e muitas vezes determinante neste processo de formação e atuação docente. A autora nos adverte:

[...] O estágio pedagógico permite uma primeira aproximação à prática profissional e promove a aquisição de um saber, de um saber fazer e de um saber julgar as consequências das ações didáticas e pedagógicas desenvolvidas no cotidiano profissional. Assim, o estágio pedagógico ao possibilitar o envolvimento experiencial e interativo com alunos na sala de aula e com os orientadores, em situações pré e pós-ativas do ensino (JACKSON, 1968), cria condições para a realização de aprendizagens que podem proporcionar a aquisição de saberes profissionais e mudanças, quer nas estruturas conceituais, quer nas concepções de ensino (CLARK & PETERSON, 1986). (FREIRE, 2001, p. 2).

Freire nos fala desta aprendizagem, desta construção de um saber que vai sendo constituído nesta primeira aproximação com a prática que o estágio possibilita. Essas são visões e concepções mais clássicas do estágio; espaço que se abre durante a formação para que o estudante possa ir a campo e com a supervisão de um professor orientador possa encontrar-se com a realidade da escola e desenvolver seu estágio. Almeida adverte-nos para esta dimensão do estágio ao afirmar que *“o simples ato mecânico de se “fazer estágios” não pode abrir caminhos para a apropriação da prática pedagógica eficiente, assim como a prática centrada no tecnicismo e reduzida ao utilitário não garante um ato docente comprometido”* (ALMEIDA, 1994, p. 41).

Ana Maria Freire, em sua discussão, apresenta-nos três concepções que caracterizam o estágio curricular e que, conseqüentemente, influenciam as aprendizagens possíveis de serem construídas neste espaço/tempo. Numa primeira concepção do estágio, a autora aponta para o estágio enquanto aplicação da teoria, visto numa dimensão mais tecnicista. Segundo ela, o importante aqui é ter acesso ao “conhecimento formal”, conteudista, acabado, que pode ser interpretado e aplicado na prática de sala de aula. O estagiário, nessa concepção, é considerado aquele que deve ser *“treinado para a utilização de um conjunto de competências pedagógicas”* (FREIRE, 2001, p. 8),

Numa segunda concepção (FREIRE, 2001, p. 9), a autora compreende o estágio enquanto prática profissional, que procura valorizar o aspecto artesanal da prática pedagógica. Compreende que a ação docente não é um dado definido, uma vez que o cotidiano escolar exige certa flexibilidade, adaptabilidade e condições de lidar com as situações-problemas que surgem imediatamente em sala de aula. O estagiário, nessa concepção, é considerado como um *aprendiz* que, observa, atentamente, a atuação do professor da sala, com o objetivo de “*aprender*” com a experiência desse docente, que se revela pessoal, particular, contextualizada, específica a cada situação que se apresenta em sala de aula.

Uma terceira concepção compreende o estágio enquanto emancipação profissional, valorizando os processos de desenvolvimento pessoal e cognitivo das pessoas envolvidas na relação de ensino e aprendizagem. Considera a necessidade de formar um profissional reflexivo-crítico, que exercite a prática investigativa, objetivando a compreensão da realidade e a intervenção do professor em vista do desenvolvimento dos alunos. Essa dimensão de estágio pressupõe a criação de condições que propiciem a reflexão sobre a ação. O estagiário, nessa concepção, é considerado como sujeito do seu processo de formação, capaz de se transformar num profissional reflexivo e desenvolver competências investigativas que o levem a compreender a realidade em que está atuando.

No curso de artes, quando se toca nesta dimensão do estágio, o desejo é que, no exercício de estagiar, a prática pudesse ultrapassar o exercício de aplicação de uma teoria aprendida ou repetir procedimentos e/ou metodologias utilizadas em seus contextos da formação. Mas o que temos visto no momento do estágio, é o estudante tendo que organizar uma aula procurando atender uma demanda do professor regente, tendo que planejar, muitas vezes, de maneira descontextualizada para ter aquele espaço aberto, de modo a apenas “cumprir” seu estágio.

O sonho diz respeito a um estágio que pudesse ser considerado não somente uma prescrição, mas um componente que, aliado às disciplinas, pudesse compor o currículo do curso. Assim, o estágio seria esse elo entre a Universidade e a escola, sendo que ao fazer o estágio o estudante também constrói seu futuro campo profissional. Nesta perspectiva, cada docente que lida com a formação teria uma participação efetiva, na medida em que os saberes específicos que são trabalhados nas disciplinas iriam fazer parte dos planejamentos e práticas de estágio. Neste sentido, os conteúdos estariam em sintonia com as realidades para as quais formamos e não distantes e isolados.

Entre a realidade e os sonhos possíveis

A realidade tem nos mostrado e nos colocado diante de muitas situações com relação ao estágio. Estas questões que temos vivenciado no decorrer destes tempos dizem respeito a várias dimensões. Muitos são os alunos que buscam no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UEL uma formação artística e aprofundamento maior com o intuito de seguirem profissionalmente a carreira enquanto produtores de arte. Porém, somente em torno do terceiro ano da graduação, quando se veem na condição de irem para a escola fazer o estágio é que se dão conta de que o curso que escolheram é uma licenciatura. Isso acarreta, para muitos, uma frustração, uma indisposição para com o estágio, a escola e a educação de modo geral.

Outro ponto que destaco diz respeito à necessidade de um maior envolvimento do corpo docente com a supervisão de estágio. De acordo com o regulamento de estágio do curso de artes visuais - UEL, podemos ver claramente aquilo que seria esperado do supervisor:

[...] Compete ao Supervisor de Estágio: participar da elaboração, execução e avaliação das atividades pertinentes ao estágio; participar das reuniões convocadas pelo coordenador de estágio para a elaboração do regulamento de estágio; orientar e participar da elaboração do plano de estágio feito pelo estudante, em consonância com o orientador de campo da unidade concedente em que o estágio se realiza; orientar, acompanhar e avaliar os estagiários; proceder a visita ao local de estágio sem aviso prévio; emitir relatório circunstanciado quando houver indício de desvirtuamento do estágio e encaminhar ao Coordenador de Estágio (UEL, 2011, p.9).

Este é um exemplo muito claro do distanciamento entre aquilo que está previsto e aquilo que de fato pode estar acontecendo. Se há uma tendência entre o corpo docente em acreditar que o estágio diz respeito somente ao eixo do ensino e aprendizagem do curso, e que as subáreas não têm relação alguma com essa dimensão educacional, um distanciamento pode criar a dicotomia entre as áreas, a desvalorização dos processos de ensino e aprendizagem da arte na escola, como se aquilo que fazemos na formação não fosse parte integrante da inserção na escola, do ensinar e aprender arte. O Departamento de Arte Visual, por meio de seu colegiado, está empenhado no estudo sistematizado do desenho curricular do curso de graduação, com vistas a uma reformulação. Neste espaço

de discussão, as questões que envolvem uma maior integração e interdependência entre as áreas são pontos de fundamental importância.

Outra questão importante diz respeito à distância entre a graduação e a escola básica. Este afastamento - o fosso que se cria entre a Universidade e a escola - acaba por ter um peso e implicações na formação docente; de fato, para onde formamos, para quem e para quê formamos? Por um lado vemos a escola com suas fragilidades, mas a Universidade também se mostra fragilizada, pois insistimos em formar sem, na verdade, ter um vínculo com a realidade em que nossos estudantes irão atuar.

Esse distanciamento historicamente construído acaba por dificultar os processos de busca por parcerias com as escolas. De certa maneira, esse fosso é fruto de relações viciadas em que os professores-pesquisadores do ensino superior concebem a escola apenas como um lugar para coleta de dados para suas pesquisas. Tais pesquisas raramente retornam suas conclusões à própria escola, de modo que esta saiba o que encontraram, o que pesquisaram. Tampouco - com raras exceções - retornam indicações para a melhoria do ensino no próprio lugar que serviu para a coleta dos dados. Cria-se assim uma via de mão única. É compreensível a atitude de distanciamento e desconfiança que a escola adota em relação às Universidades.

Outro ponto que presenciamos nos estágios diz respeito à organização do tempo do estagiário para conseguir perfazer o total de horas do estágio. Como as aulas de arte são em menor número e o estagiário vai seguindo a rotina do professor, a experiência do estágio torna-se muito fragmentada. Assim, o estágio acaba por ser um retrato temporário e fragmentado da realidade escolar, pois os estudantes frequentam os estágios em momentos distintos durante a semana e perdem assim a oportunidade de ter uma visão mais inteira do cotidiano escolar. Vivem a escola de forma fragmentada e recortada. Ao estabelecer dessa maneira a relação com a escola e com a disciplina de arte, os estudantes são obrigados a ensinar de maneira também fragmentada; às vezes, partindo de um conteúdo que o professor está trabalhando. Nem sempre temos tido espaço para que os estudantes implementem um projeto ou mesmo plano de estágio que nasça das suas percepções da escola-campo. Geralmente, o estudante “capta” por meio das suas observações aquilo que o professor está trabalhando e organiza as suas regências.

Mesmo com todas estas situações e conflitos o estágio ainda é o espaço de aproximação do estudante com a realidade escolar. É na escola que ele irá

ficar frente a frente com as possibilidades e dificuldades de se pensar o ensino e aprendizagem da arte.

Além dos problemas acima apontados, passamos a destacar o ponto central deste artigo, que diz respeito à simultaneidade de funções com a qual muitos estudantes se deparam. Alguns estudantes, desde o primeiro ano da graduação, já estão lecionando regularmente a disciplina de arte na escola. Quando é o momento de fazer o estágio obrigatório, muitos vão trabalhar com conteúdos que nem ao menos ainda fez parte da sua formação. Esta simultaneidade entre o ser estudante, professor e estagiário gera muitas implicações no trabalho e na formação inicial de qualidade.

Por um lado, esta situação os coloca muito cedo na realidade do cotidiano da escola, mas por outro lado, confere uma responsabilidade e atribuições de um profissional da docência. Geralmente, tais estudantes nem tiveram ainda a possibilidade de discutir, refletir a sua formação, pois muitos, desde o primeiro ano de graduação, vão para a docência, tomando-a como um trabalho e não como um estágio. Assim, o estágio obrigatório, durante os cursos de licenciatura representam este espaço da simultaneidade, e aquilo que era para ser o principal sentido do estágio (aproximação com a prática), acaba por tornar-se um complicador na formação em curso. Esta situação nos obriga a ter que resolver questões relacionadas ao estágio sobreposto. Aqueles que se encontram nessa situação reivindicam a equivalência - como estágio curricular obrigatório - das suas aulas ministradas. É preciso, neste caso, definir se devemos considerar tais horas, e o quanto poderia ser aproveitado da sua carga horária profissional.

Outra questão diz respeito ao fato de estudantes da mesma turma procurarem fazer o estágio com o colega que se encontra na docência em caráter temporário. Estes estudantes também reclamam da multiplicidade de funções e nos falam sobre o quanto a necessidade de resolver múltiplas questões simultaneamente compromete a sua formação. Esta simultaneidade em estar sendo professor e estagiário ao mesmo tempo implica num complexo quadro dos processos de formação destes estudantes. Pelas vozes destes estudantes refletimos a seguir sobre esta problemática.

O desvelar e o revelar das vozes

Quando pedimos aos estudantes envolvidos para dizerem como eles se veem neste embate entre ser estudante/estagiário e já atuarem enquanto

docentes, obtivemos varias respostas que apontam para a mesma problemática. O estudante 1 nos disse:

[...] Acredito que a visão que se tem da licenciatura em arte é outra, em razão de estarmos inserido nesse espaço “real” com seus pontos positivos e negativos, levando- nos a termos um novo olhar, mais crítico não só pelo trabalho desenvolvido por outros profissionais mas também e principalmente o nosso desenvolvimento e atuação em uma sala de aula. Mas também encontramos dificuldades em sair do nosso trabalho para atuarmos em outra escola. É muito burocrático e exige muita paciência, pois o tempo deles não é o nosso [...] (ESTUDANTE 1).

É interessante notar que na fala deste estudante que viveu essa simultaneidade, é apontado o quanto a ação na escola, o convívio com o cotidiano escolar o faz repensar questões da sua própria formação que estavam ainda em curso na Universidade. O estudante fala de questões burocráticas, mas o que nos chama a atenção é esse novo olhar que ele diz ter apreendido a partir deste espaço real. Esta voz, nos faz refletir o quanto necessitamos acolher esta realidade posta, não fechar os olhos a ela e nos perguntamos sobre qual o papel e compromisso da Universidade para com esta atuação. De que maneira essa situação nos permitirá revertermos os nossos processos de formação docente? Outro estudante quando perguntado nos diz:

[...] É extremamente puxado e resumindo, é muito trabalho e muita agitação, porém pouca produtividade. O aluno acaba tendo pouco tempo para realizar todas as atividades com dedicação e maior aproveitamento. Para cumprir o prazo de entrega de trabalhos, leituras, estágio e ministrar aulas praticamente ao mesmo tempo parece possuir mais prejuízos que benefícios. Sem dúvida alguma o aluno que consegue regência de aula como professor PSS possui uma visão completa de como será o ritmo escolar. Enquanto no estágio não conseguimos esta visão total. Não digo ser impossível realizar as três atividades simultaneamente com qualidade, mas relato que em minha experiência não consegui realizar todas as atividades com a dedicação que cada uma exige (ESTUDANTE 2).

O estudante fala aqui sobre o quanto é “puxado” e pouco produtivo todo este processo. Acaba por ter pouco aproveitamento, mas ele também nos fala sobre o quanto é importante ter uma visão mais inteira da escola, conhecer

melhor e sentir o ritmo, seu funcionamento. Fala-nos da fragmentação do estágio e do quanto não é possível ter uma visão global. Outro estudante relata:

[...] No começo é assustador. Você se sente totalmente despreparado. Parece que nada do que você estudou é “aplicável” em sala. Com o tempo você começa compreender algumas coisas, ou seja, você aprende como “funciona”. Você aprende a se organizar, aprende a preparar aula, aprende a lidar com os alunos, aprende a lidar com os colegas de trabalho, com a direção da escola e claro, com a burocracia (livros de chamadas, relatórios...). Esse período de adaptação pode ser curto ou longo. Depende da pessoa. Porém, esse processo é **ESSENCIAL** para qualquer professor. É justamente nele que você se pergunta: “será que é isso mesmo que eu quero?” Muitos “pulam fora”, outros descobrem que amam lecionar e outros, bom, outros talvez passem a vida tentando descobrir se era isso que gostariam de fazer. Eu passei por esse “processo” antes, porque comecei a lecionar antes de começar o estágio. Mas, de fato, o estágio faz com que você se questione (ESTUDANTE 3).

Este estudante nos fala da importância da prática, do tempo necessário para ir conhecendo, ir se inteirando, compreendendo o funcionamento da escola, a sua organização e também a sua auto-organização para com as questões pedagógicas. Organizar, aprender a preparar aula, aprender a lidar com os alunos, aprender a lidar com os colegas de trabalho, com a direção da escola e claro, com a burocracia (livros de chamadas, relatórios...) são aspectos importantes da relação com a escola e com o estágio. É relevante a avaliação que faz ao afirmar: “parece que nada do que você estudou é “aplicável””. Esta sua fala nos reporta a uma concepção de estágio já trazida aqui por nós via Ana Maria Freire, numa concepção que aponta como sendo aplicacionista e tecnicista, em que o que importa é o conteúdo a ser transmitido, trabalhado. Isso nos faz pensar sobre um modelo de formação em que parece ser importante o treinamento para a utilização de um conjunto de competências pedagógicas. A complexidade da sobreposição de funções é claramente expressa por este estudante:

[...] Ter de fazer estágio enquanto ministrava aulas no PSS para mim foi uma grande dificuldade, primeiramente por que certos horários dos professores e de turmas não batiam com as minhas, onde certas vezes por ter aula um dia numa escola como PSS e ter estágio na outra, eu perdia algumas aulas com certas salas, justamente por que os horários eram os mesmos, o que não ajudava a dar

uma continuidade legal para o bom desenvolvimento das aulas. Isso por que em alguns dias que eu dava aula no PSS a professora deveria dar aula ao invés de mim, então eu dava uma aula sim outra não. Outra dificuldade foi a preparação das aulas, onde eu deveria preparar as aulas do PSS, as do estágio, e ainda ter de acompanhar o andamento da faculdade, isso acabou me sobrecarregando na época do estágio [...] (ESTUDANTE 4).

Na fala deste estudante podemos perceber claramente a simultaneidade e sobreposições de tarefas com as quais ele se vê envolvido. Ao mesmo tempo em que atua enquanto estagiário numa escola, tem aulas a ministrar enquanto professor contratado pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS). Percebemos aqui o empenho do estudante, a vontade de desempenhar bem o seu ofício, mas a sobreposição exerce um grande obstáculo.

Ainda que não seja o propósito desta reflexão, não podemos deixar de mencionar o papel do PIBID (Programa de Iniciação a Docência) que de certa maneira minimiza esta questão, pois ao mesmo tempo em que coloca este estudante desde muito cedo diante das questões pedagógicas, do espaço escolar, também o favorece por meio de uma remuneração em forma de bolsa para que ele tenha tempo de se dedicar somente a esta dimensão da sua formação. O peso do estágio propriamente dito e da atuação precoce na escola é aqui indicada:

[...] Entendo que ao adentrar enquanto professora PSS muito do aprendizado que teria no estágio já acontece, o pensar das aulas, lidar com os alunos e até mesmo os termos burocráticos, tudo isso aconteceu como um impacto, e dessa maneira o estágio curricular não cresceu tanto, porém há experiências que apenas adquirimos no estágio, como o acompanhamento de um professor no colégio e a orientação do professor de estágio, isso nos direciona de certa forma e com certeza contribui para a formação enquanto docente. [...] (ESTUDANTE 5).

Pela voz deste estudante podemos pensar no distanciamento entre teoria universitária e prática. O estudante nos fala de um aprendizado que vem deste lugar, do encontro com a realidade, enquanto que o estágio pouco acrescentou:

[...] Percebo a importância de ter começado a lecionar durante a graduação, pois eu encontrei todo o respaldo que eu precisava, como conversas sobre os problemas encontrados e como trabalhá-los. Pude ser bastante reflexiva com

a realidade encontrada nos colégios durante as aulas de estágio. Talvez se não tivesse passado por experiências de sala de aula durante a graduação, houvesse desistido da profissão, como acontece com muitos, ou se acomodado com a “impossibilidade” de trabalhar com os alunos da rede pública de ensino, como afirmam. Os problemas físicos e sociais encontrados nas escolas são gritantes, mais consigo ver grandes possibilidades de trabalhar com eles, entendendo a arte como uma disciplina transformadora nesse processo. [...] (ESTUDANTE 6).

Para esta estudante o estágio foi uma experiência muito significativa, o que faz reconsiderar as marcas trazidas em cada um, pois, pelos depoimentos ainda que eles tenham sido contemporâneos, as experiências mostram distintas percepções sobre o estágio, a escola, as relações e a profissão docente. Inevitavelmente, o estágio apresenta elementos que a imediata atuação não possui:

[...] Minha experiência de estágio iniciou juntamente com o trabalho no Processo Seletivo Simplificado (PSS). Acredito que de imediato tive uma grande decepção com o que viria a ser a condição da escola pública, as observações foram feitas com uma professora formada em educação física que para completar sua grade pegou algumas aulas de arte, percebo que o conhecimento que se tem sobre arte na rede pública é arcaico e tradicionalista. O estágio me auxiliou em algumas noções de domínio de sala, me ajudou também a não esmorecer quando alguma atividade não dava certo. A professora com a qual estagiei é muito dinâmica, percebi que se os alunos forem bem conduzidos eles aprendem muito em grupo. Acredito que as coisas funcionem melhor quando o corpo docente anda junto, as professoras não aceitam muito compartilhar suas experiências e não gostam quando invadem o seu espaço, entretanto em algumas atividades que realizei proporcionaram uma junção desses profissionais a uma riqueza maior no âmbito da aprendizagem. [...] (ESTUDANTE 7).

De imediato, pela fala deste estudante podemos perceber a triste realidade do ensino que menospreza e banaliza a formação inicial do professor de artes. Isto se comprova com a presença da professora de educação física, que para completar sua carga horária, buscou aulas em outra área diferente da sua formação inicial. De muitos modos, esta questão nos atinge, pois podemos pensar que mesmo sem formação é possível ministrar as aulas de arte. Mesmo que a formação em arte no Brasil remonte ao século XIX, com a Academia Imperial de Belas Artes,

a sua presença na escola na atualidade ainda é algo frágil, pouco considerado, banalizado. Sabemos que esta pode não ser a regra, não podemos generalizar, mas é o que ainda vemos adentrando nas escolas. Talvez necessitemos nos aproximar mais da realidade para que possamos ver a partir do cotidiano escolar brotar sonhos possíveis, sintonizados com todos aqueles que fazem da escola este lugar que foi um dia pensado e construído para a ressignificação do conhecimento.

Considerações finais

O propósito principal deste artigo foi relatar e discutir a maneira como acontece o estágio curricular no curso de Artes Visuais da UEL e também apontar para as dificuldades e fragilidades que tenho percebido enquanto docente envolvido com a área de ensino e aprendizagem e também coordenador de estágio nestes últimos seis anos. Pelas vozes de estudantes/profissionais, com seus olhares e opiniões, procuramos refletir sobre o quê pode essa vivência acarretar no seu processo de formação e atuação docente em arte. Além de apresentar as dificuldades mais prementes centramos foco em discorrer sobre a questão que envolve a simultaneidade entre o ser estudante, professor e estagiário e as suas implicações.

Essa problemática do estágio “sobrepосто”, ao nosso ver só expõe uma situação que já é muito sabida por todos. Por um lado, há uma escassez de profissionais licenciados na área, assim como em outras áreas do conhecimento; essa lacuna, a falta de professores faz com que o mercado absorva cada vez mais profissionais de outras áreas que completam suas cargas horárias ou então estudantes ainda em processo de formação para atuarem enquanto docentes. Há uma banalização da formação na medida em que contratam estudantes sem formação completa para lecionarem. Por outro lado, percebemos a necessidade de um ganho monetário para estes estudantes custearem parte dos seus estudos, sua própria manutenção material, ainda que a universidade seja gratuita.

O PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência)², parece-nos ser uma maneira de fazer com que este estudante possa se dedicar à sua formação e ao mesmo tempo experimentar esta aproximação com a realidade

² O PIBID- Programa Institucional de bolsas de Iniciação à Docência é uma iniciativa do governo Federal para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvida por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino.

escolar de maneira sistematizada, planejada, supervisionada e ainda tendo uma remuneração. Não tenho dúvidas de que esta iniciativa traz um alento, uma possibilidade de fazer com que jovens que estão iniciando a sua vida profissional tenham um incentivo para escolherem ser docentes. Não restam dúvidas também de que a realidade da escola, assim como a carreira docente precisam ser valorizadas na sua integridade para que os estudantes possam querer permanecer como educadores depois da experiência PIBID.

Ainda com relação à problemática da simultaneidade, o Departamento de Arte Visual coloca em discussão a própria ligação e relação que pode haver entre o estágio e o PIBID, pois se este é um programa de iniciação à docência, podemos facilmente otimizar este espaço e tempo a favor da formação e da atuação docente.

Percebemos que há um caminho a trilhar entre os sonhos e a realidade. Existem pontes a serem entendidas, construídas, mediadas. Muitas vezes sonhamos e idealizamos outras realidades, distanciando-nos daquela que está diante das nossas ações. A realidade é motriz e se mostra como é; as intervenções só podem ser entendidas e realizadas a partir da sua aproximação, de vivência, em um processo contínuo de formação do eu (história) com a ação. Os sonhos são realidades atingíveis, pensadas e projetadas. Sonhamos com um campo de estágio conectado com o acadêmico, que possa oferecer um espaço tempo real para o discente ser discente e co-construtor de sua docência, reconstruindo suas histórias por uma retroalimentação acadêmica ética que dê suporte para a ação crítica na diversidade da realidade de ser educador em Arte.

Referências

ALMEIDA, Jane Soares. *Estágio Supervisionado em Prática de Ensino: relevância para a formação ou mera atividade curricular?* Revista ANDE. v.13, n° 20, p.39-42, 1994.

FELICIO, Helena Maria Santos e OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. *A formação prática de professores no estágio curricular. Educar em Revista.* Nº. 32. Curitiba: 2008.

FREIRE, Ana Maria. *Concepções Orientadoras do Processo de Aprendizagem do Ensino nos Estágios Pedagógicos. Colóquio Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores.* Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa: 2001. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>. Acessado em 11 de out. de 2013.

FREIRE, Madalena. *Observação – Registro - Reflexão: instrumentos metodológicos I*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

MEC/CNE. *Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, Bacharelado e Licenciatura*. Brasília: MEC / CNE, 2007.

OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre. *Arquitetura da Criação Docente: A aula como ato criador*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. *O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática*. 4 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

SANTOS, Helena Maria dos. *O Estágio Curricular na Formação de Professores: Diversos Olhares*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, PUC, 2004.

UEL. *Resolução CEPE/CA no. 0157/2009. Projeto Pedagógico do Curso de Artes Visuais*. Londrina: UEL, 2010.

_____. *Deliberação - Câmara de Graduação N° 004/2011. Regulamento de Estágio Curricular Obrigatório e não Obrigatório do Curso de Graduação em Artes Visuais, Habilitação: Licenciatura*. Londrina, UEL, 2011.

O ESTÁGIO EM GRUPOS MULTISSERIAIS: PROPOSTA METODOLÓGICA PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR AO LONGO DA LICENCIATURA

Helena Ester Munari Nicolau Loureiro¹

Este artigo trata da Metodologia de Grupos Multisseriais de Estágio e Prática de Ensino, que vem se desenvolvendo no curso de Música da Universidade Estadual de Londrina (UEL) desde 2001. A metodologia caracteriza-se por integrar estudantes de todas as séries² do curso em atividades de prática de ensino e de estudo específico para desenvolvê-las em cada campo de estágio.

Caracterização da Metodologia de Grupos Multisseriais de Estágio e Prática de Ensino

A proposta metodológica consiste basicamente em formar grupos de estudantes de acordo com o campo de estágio de seu interesse e oferecer-lhes atividades diferenciadas, conforme os objetivos constantes dos programas de disciplinas que cursam.

Para melhor compreensão, é necessário explicar que o projeto pedagógico do curso de Música (UEL, 2009) estabelece quatro disciplinas, no âmbito das quais, principalmente, realizam-se as práticas de ensino e os estágios curriculares obrigatórios, de acordo com a legislação vigente (BRASIL, 2002a e 2002b). Assim, tem-se as disciplinas de Atividades de Prática de Ensino I e II, respectivamente no primeiro e no segundo ano do curso, e Atividades de Estágio I e II, no terceiro e no quarto. Dessa forma, atende-se às disposições legais, segundo as quais as atividades de prática de ensino devem acontecer desde o início dos cursos de licenciatura, enquanto que os estágios devem ter lugar

¹ Professora do Departamento de Música e Teatro da Universidade Estadual de Londrina – UEL. Doutoranda em Estudos da Linguagem (UEL). Coordenadora de estágio do curso de Licenciatura em Música. Contato: hloureiro@uel.br

² O curso de Música da UEL segue o sistema acadêmico de crédito anual. Sendo assim, para facilitar a compreensão, utilizamos aqui a denominação “série”, designando o ano em que se encontra o aluno, entre os quatro que constituem a duração do curso. Ou seja, considere-se “primeira série” igual a “primeiro ano” e assim sucessivamente.

a partir da segunda metade, ou seja, no início do terceiro ano, para cursos de quatro anos.

Ressaltamos que, conforme estabelece a Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002a), todo o estágio constitui prática de ensino, porém nem toda a prática de ensino resume-se a estágio. Constituem-se atividades de prática de ensino todas aquelas que, de alguma forma, remetem ao trabalho do professor em sala de aula, e não somente as de observação, participação e direção de classe, realizadas em campo de estágio. Como exemplo, pode-se citar simulações de procedimentos metodológicos, criação de material didático, análise de documentos em vídeo, entre muitas outras. No caso do curso de Música da UEL, o estágio curricular obrigatório acontece por meio das disciplinas Atividades de Estágio I e II.

Diante dessa configuração, pode-se compreender a formação dos grupos multisseriais de estágio e prática de ensino – os GMEPEs. Cada GMEPE constitui-se de oito estudantes, sendo dois deles matriculados em cada uma das disciplinas mencionadas acima, a saber: Atividades de Prática de Ensino I e II, Atividades de Estágio I e II. Assim, tem-se dois estudantes de cada série do curso, donde vem o nome da metodologia. No início de cada ano letivo, a coordenação de estágio organiza a oferta dos campos de estágio de acordo com a disponibilidade das escolas parceiras³, monta os horários dos grupos e abre inscrições para os estudantes. Cada estudante escolhe, inscreve-se naquele que mais lhe convém e inicia as atividades conforme o cronograma estabelecido. Isso ocorre igualmente para todos os estudantes do curso de Música.

Pode acontecer, eventualmente, que algum GMEPE não tenha exatamente esta configuração. Isso ocorre porque, por diversos motivos, nem sempre se tem o mesmo número de estudantes em cada uma das séries. Ou seja, embora haja uma entrada de vinte estudantes de Música por ano, nada garante que se tenha os mesmos vinte nas disciplinas da segunda série, e assim sucessivamente. Por esse motivo, nem sempre se consegue formar dez GMEPEs de oito estudantes, e pode acontecer de um ou outro ter sete ou nove membros (por exemplo), faltando ou aumentando o número de membros de alguma das séries. Entretanto, isso não constitui impedimento para a aplicação da metodologia. Pelo contrário, são realizadas as adaptações necessárias pelos supervisores, com apoio da

³ O curso de Música conta com a parceria de três escolas da Rede Estadual de Ensino, uma da Rede Municipal e o Centro de Educação Infantil da UEL, para realização do estágio curricular obrigatório, contemplando todos os níveis da Educação Básica.

coordenação de estágio, para que o trabalho se realize de acordo com a proposta. De qualquer forma, tem-se aí a integração de estudantes das quatro séries do curso em grupos de oito (dois de cada série), em campo de estágio, na prática de ensino, incluindo-se o estágio.

Cada um dos GMEPEs é supervisionado por um docente da área de Educação Musical. A supervisão é direta, ou seja, o supervisor permanece o tempo todo junto aos estudantes, em campo de estágio. Semanalmente, os grupos reúnem-se nos campos de estágio durante quatro horas. A carga horária das disciplinas Atividades de Prática de Ensino I e II – quatro horas semanais – é toda cumprida nos grupos multisseriais. Já a das disciplinas Atividades de Estágio I e II conta também, além das quatro horas nos grupos, com duas horas semanais nas quais reúne-se toda a turma de alunos matriculados em cada uma delas. Somando-se às quatro horas nos GMEPEs, totalizam-se seis horas semanais. Como síntese, tem-se o quadro abaixo:

Quadro 1: Carga horária dos GMEPEs

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA SEMANAL EM GMEPEs	CARGA HORÁRIA SEMANAL EM SALA DE AULA	CARGA HORÁRIA SEMANAL TOTAL
Atividades de Prática de Ensino I (1ª série)	4 horas	---	4 horas
Atividades de Prática de Ensino II (2ª série)	4 horas	---	4 horas
Atividades de Estágio I (3ª série)	4 horas	2 horas	6 horas
Atividades de Estágio II (4ª série)	4 horas	2 horas	6 horas

Durante os encontros semanais, ocorrem tanto o estágio curricular obrigatório dos estudantes da terceira e quarta séries do curso de Música frente aos alunos da Educação Básica, quanto as atividades de prática de ensino de todos os estudantes do grupo. Para tanto, o tempo de cada encontro é distribuído da seguinte maneira: nas duas primeiras horas são ministradas aulas de música para os alunos das escolas que constituem os campos de estágio, pelos estudantes que realizam estágio; logo após, faz-se um intervalo para lanche e, em seguida, duas horas de reunião entre o todos os membros do grupo e o supervisor. Embora

todos os estudantes trabalhem juntos nos encontros, a cada um deles são propostas atividades diferenciadas, de acordo com os programas das disciplinas mencionadas (Atividades de Prática de Ensino I e II, Atividades de Estágio I e II). Assim, durante as duas primeiras horas de cada encontro, realizam-se as atividades que se seguem.

Os dois estudantes da quarta série de Música ministram aulas individualmente a uma mesma turma de alunos da escola, sendo que cada um é responsável pelo plano de ensino e pela direção de classe em um dos semestres. Terminado o semestre em que um aluno ministra as aulas, ele passa a participar do grupo como os outros colegas das outras séries.

Os dois estudantes da terceira série ministram aulas em duplas a uma turma de alunos da escola durante todo o ano letivo, sendo corresponsáveis pelo plano de ensino e pela direção de classe.

Os estudantes da primeira e da segunda séries observam e/ou participam das aulas ministradas pelos seus colegas de grupo, sendo orientados de acordo com a dinâmica própria de cada plano de ensino e campo de estágio. Ou seja, conforme os procedimentos metodológicos utilizados pelos estagiários na direção de classe, são solicitados diversos tipos de participação, como por exemplo: tocar um instrumento, acompanhando uma prática musical; monitorar grupos de alunos em atividades de criação ou improvisação; participar de atividades que envolvam movimentação corporal junto a crianças (como brincadeiras de roda ou cantadas) etc. Da mesma forma, a observação pode ser livre ou dirigida, para efeito de avaliação dos alunos, por exemplo, e com registros escritos, em áudio ou vídeo.

Após as duas aulas ministradas, realiza-se um breve intervalo para o lanche, que antecede à reunião do GMEPE. Nessa reunião, a tônica é a reflexão sobre a prática que acabou de ser vivenciada por todos e por cada um, conforme a perspectiva de sua atuação. Sob coordenação do professor supervisor, na reunião discutem-se os aspectos principais das aulas ministradas, as maiores dificuldades encontradas, os momentos de sucesso, o desenvolvimento da proposta, o desempenho dos alunos das turmas, a adequação dos recursos, o alcance dos objetivos, entre outros. A partir daí busca-se fundamentação, geralmente na literatura específica para o ensino de música no contexto em questão, mas não excluindo as mais diversas possibilidades de contribuição de áreas afins, como a pedagogia, psicologia da educação, didática etc.

Com base nesse estudo realizado pelo grupo, desenvolvem-se ações com vistas à melhoria da qualidade do ensino ali ministrado, tais como: redirecionamento do planejamento de ensino, análise e produção de materiais e procedimentos didáticos, oficinas práticas entre os membros do GMEPE, podendo-se incluir quaisquer outras que se façam necessárias, sempre sob orientação e coordenação do professor supervisor.

Assim, pode-se representar a dinâmica dos encontros semanais dos GMEPEs conforme o quadro abaixo:

Quadro 2: Dinâmica dos encontros e atividades

1ª hora (aula)	TURMA “A” ⁴ (Educação Básica)	4ª série – direção de classe 1ª, 2ª e 3ª séries – participação e/ou observação de classe
2ª hora (aula)	TURMA “B” (Educação Básica)	3ª série – direção de classe 1ª, 2ª e 4ª séries – participação e/ou observação de classe
breve intervalo para lanche		
3ª e 4ª horas (reunião)	GMEPE	TODOS: Reflexão sobre a prática à redirecionamento do planejamento à outros desdobramentos

Além das atividades realizadas nos encontros semanais dos GMEPEs, cabe aos estudantes ainda a realização de trabalhos extraclasse, tanto para a preparação das aulas – planejamento de ensino, preparação de recursos e materiais diversos – quanto para o estudo propriamente dito – leituras, fichamentos, produções de texto e relatórios de estágio.

É importante ressaltar que, embora os estudantes estejam em momentos diferentes de suas trajetórias ao longo do curso de Música, todos são motivados a cooperar e interagir para realização das atividades de estágio e prática de ensino. Experiência e avaliações dos estudantes expressas em relatórios de estágio, além de estudo realizado (LOUREIRO, 2006), têm mostrado que

⁴ Observação: as letras “A” e “B” referem-se a quaisquer duas turmas da Educação Básica, previamente designadas pelo campo de estágio.

a Metodologia de Grupos Multisseriais de Estágio e Prática de Ensino vem favorecendo a participação, contribuição e consequente crescimento de todos, no desenvolvimento de sua competência profissional como educadores musicais em formação.

Fundamentação teórica

Conforme o exposto até aqui, pode-se perceber que a Metodologia de Grupos Multisseriais de Estágio e Prática de Ensino oportuniza aos acadêmicos o contato com o ambiente escolar desde o início da formação inicial, na licenciatura. Assim, promove-se desde então a construção da competência profissional do educador musical com base na realidade na qual, futuramente, estará habilitado a atuar como professor de música.

Em Loureiro (2006), pode-se encontrar a noção de competência profissional do educador musical com base nas concepções de Rios (2002; 2003; 2004) e Perrenoud (1999; 2000). A primeira aborda a competência profissional como unidade – “competência”, no singular – enquanto que a segunda admite a coexistência de “competências”, no plural.

De acordo com o estudo, a competência profissional do educador musical – assim como a dos demais professores – pode ser entendida como sendo constituída de quatro dimensões, a saber: a técnica, a estética, a política e a ética. Pela dimensão técnica, o professor “deve ter domínio de sua área específica de conhecimento e recursos para socializar esse conhecimento”; pela estética, “ele deve ter um movimento de compreensão, que articula o intelectual e o afetivo”; pela política, “ele deve definir finalidades para sua ação e comprometer-se em caminhar para alcançá-las”; e pela ética, “ele deve assumir continuamente uma atitude crítica, que indaga sobre o fundamento e o sentido da definição dos conteúdos, dos métodos, dos objetivos, tendo como referência a afirmação dos direitos, do bem comum” (RIOS, *apud* LOUREIRO, 2006, p. 51).

Por outro lado, Perrenoud define competência como:

[...] uma capacidade de agir eficazmente e em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos (PERRENOUD, 1999, p. 7).

O autor ressalta que “a construção de competências, pois, é inseparável da formação de esquemas de *mobilização* dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz” (PERRENOUD, 1999, p. 10, grifo do autor). Dessa forma, fica explícita sua visão sobre a pertinência da abordagem por competências específicas, relacionadas a determinados tipos de situação, associados, por sua vez, a diversas áreas de atuação.

De acordo com Loureiro (2006, p. 55-56), as duas abordagens podem ser vistas como complementares. Por um lado, o próprio Perrenoud leva a crer que é possível aceitar o conceito de competência profissional, enquanto unidade, quando utiliza o termo “competência” no singular, como na expressão “a competência do especialista” (PERRENOUD, 1999, p. 9). Ao mesmo tempo, demonstra muito claramente a relação entre ações e competências específicas, associadas a situações ou condições de atuação determinadas.

Rios enfatiza a constituição da competência por um “conjunto de *saberes fazeres de boa qualidade*” (RIOS, 2002, p.166, grifo da autora), vinculados, por sua vez, às quatro dimensões da competência profissional, tendo como *dimensão fundante* a dimensão ética. Essa abordagem permite imaginar que tais “saberes fazeres” poderiam expressar as competências específicas e até mesmo pontuais, relacionadas a determinadas situações, como as definidas por Perrenoud.

Daí surge uma terceira abordagem que entende a competência profissional – no singular – como um conjunto de competências específicas, que podem ser compreendidas como componentes das quatro dimensões mencionadas (LOUREIRO, 2006, p. 56). Após analisar as contribuições de autores diversos, tanto da Educação quanto da Educação Musical, o estudo propõe um referencial de competências para o educador musical, segundo o qual cada uma das dimensões é apresentada com seus respectivos conjuntos de competências específicas e recursos a serem mobilizados, organizados por graus de complexidade (LOUREIRO, 2006, p. 87-88).

Não cabe aqui aprofundar a discussão ou mesmo detalhar cada um desses conjuntos de competências específicas e recursos. Importa, entretanto, ressaltar que o estágio deve constituir um momento privilegiado da formação inicial, em que os acadêmicos das licenciaturas já podem vivenciar a prática profissional e valer-se dela para sua aprendizagem, por meio da resolução de situações-problema tão próximas da realidade quanto possível, conforme a legislação em vigor (BRASIL, 2002a e 2002b). Importa também a oportunidade de contemplar a diversidade de possibilidades de atuação profissional, que demanda competências específicas.

Do que foi apresentado, pode-se perceber que o próprio processo de aprendizagem induzido pela Metodologia de Grupos Multisseriais de Estágio e Prática de Ensino acaba orquestrando a aquisição de conhecimentos, habilidades e métodos, mas numa perspectiva de se constituírem em recursos a serem mobilizados na ação eficaz de ensinar, particularmente, música. Nesse contexto, conjuntos de competências em ensino são construídos pela própria experiência em planejamento e procedimentos metodológicos, pela interação dos acadêmicos com os alunos da Educação Básica e o com ambiente escolar, num processo real de ensino e aprendizagem musical. Fazem, por isso, mais sentido para os profissionais que se formam.

Depoimentos dos estudantes da licenciatura em Música

Para finalizar, destacam-se aqui alguns depoimentos dos estudantes do curso de licenciatura em Música que constituíram parte do *corpus* da pesquisa que tratou da relação entre a Metodologia de Grupos Multisseriais de Estágio e Prática de Ensino e a construção da competência profissional do educador musical (LOUREIRO, 2006). Os depoimentos aqui apresentados são excertos de relatos escritos em 2005 pelos estudantes do curso de Música, ao responderem a questionários para coleta de dados da pesquisa. Aqui, interessa enfatizar alguns dos aspectos relativos à visão que tinham a respeito da importância da metodologia em questão para sua formação profissional. Muitos foram apontados e destacam-se aqui um exemplo de cada um daqueles considerados mais significativos. Todos os nomes são fictícios, mas a indicação da série do curso é verdadeira.

Sobre o estágio como oportunidade de troca:

Acredito que é uma prática importante, pois cada um possui uma experiência e um histórico de vida diferente. Aprender com os erros dos outros, observar coisas boas a serem imitadas e discussões a respeito de metodologia são alguns dos bons resultados de se trabalhar em grupo (Vera, 2ª série, *apud* LOUREIRO, 2006, p. 127).

Sobre a colaboração entre colegas de todas as séries:

Gosto de ouvir as ideias dos colegas, respeitando seus comentários e sugestões, refletir a respeito e reter o que considerar importante. Procuo também contribuir nas discussões e dar sugestões baseadas nas minhas experiências (Vera, 2ª série, *apud* LOUREIRO, 2006, p. 129).

Sobre a promoção do crescimento mútuo junto à boa convivência e relacionamento interpessoal afetivo:

No grupo em que atuei (violão popular), o relacionamento entre o pessoal foi o melhor possível. O estágio ajudou a unificar mais o grupo, fortalecendo-o e, assim, promovendo maior oportunidade para o surgimento de ideias para a elaboração de atividades (Maurício, 1ª série, *apud* LOUREIRO, 2006, p. 130).

Sobre a preparação para atuações futuras, evidenciando o processo de construção de competências:

O ano que vem estarei atuando como estagiário-professor, e eu acredito que durante esses três anos pude obter uma boa base para fazer o meu trabalho. Sei também que posso contar com os colegas de outras séries (Ricardo, 3ª série, *apud* LOUREIRO, 2006, p. 140).

Sobre o exercício da reflexão:

Acredito que minha atuação tende a melhorar. Reflito sobre cada atitude tomada pelo estagiário do quarto ano (*sic*) em sala de aula, aumentando cada dia mais minha experiência na área (João, 1ª série, *apud* LOUREIRO, 2006, p. 137).

Finalizando, a respeito do processo vivenciado na prática de ensino ao longo do curso, por meio da metodologia:

Meu processo como um todo foi muito edificante, descobri pontos baixos e pontos altos. Mas o que considerei mais importante foi a experiência de “estar do outro lado”, isso realmente foi muito bom e desafiador. Preparar aulas, planejar atividades, pesquisar, debater nas reuniões, tudo isso me fez crescer muito e mudar minha visão a respeito de várias questões, tanto relacionais, quanto específicas e metodológicas (Renato, 4ª série, *apud* LOUREIRO, 2006, p. 151).

Fica, assim, a impressão de que se está trilhando um caminho promissor para a formação de professores de música, especialmente nesse momento histórico tão importante, em que ela volta, oficialmente, a fazer parte do currículo das escolas de Educação Básica do país (BRASIL, 2008).

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno. Resolução nº 01 de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, abr. 2002a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 15 nov. 2005.

_____. Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno. Resolução nº 02 de 18 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, abr 2002b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 15 nov. 2005.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Brasília: 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm>. Acesso em: 27 jun. 2012.

LOUREIRO, Helena Ester Munari Nicolau. Metodologia de grupos multisseriais de estágio e construção da competência profissional do educador musical na licenciatura. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, 2006.

UEL. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE. Resolução n. 0247, de 26 de novembro de 2009. Reformula o Projeto Pedagógico do Curso de Música - Habilitação: Licenciatura, a ser implantado a partir do ano letivo de 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/resolucoes/2009/resolucao_247_09.pdf> Acesso em: 24 mai. 2013.

PERRENOUD, Philippe. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. Novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RIOS, Terezinha A. Competência ou competências – o novo e o original na formação de professores. In: ROSA, D. E. G. e SOUZA, V. C. (orgs.) Didática e práticas de ensino – interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. pp. 154-172.

_____. Compreender e ensinar – por uma docência da melhor qualidade. 4 ed. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Ética e competência. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA NA UEL

Silmara Sartoreto de Oliveira¹

Mariana A. Bologna Soares de Andrade²

A maioria das pesquisas realizada na área da educação denuncia a baixa qualidade educacional oferecida pelos sistemas escolares ou versam sobre as dificuldades encontradas pelos professores no exercício de sua profissão.

Na década de 1970, as pesquisas apontaram as dificuldades vividas pelo sistema educacional brasileiro, criticando o alto nível de analfabetismo, evasão escolar e reprovação na educação básica. Os professores, na grande maioria, eram considerados corresponsáveis por todo o fracasso escolar. A grande maioria dos alunos possuem os piores professores, piores materiais didáticos, piores escolas, piores notas e maiores índices ao fracasso e evasão escolar.

No que tange a formação inicial desses professores, os documentos oficiais, reportam que no Brasil, até meados da década de 1990, profissionais que atuavam com crianças de 7 a 10 anos deveria ter sua formação através de cursos profissionalizantes de nível secundário (por exemplo, magistério), ou cursos de nível superior (pedagogia). Havia, porém questionamentos em relação à não-exigência de formação de nível superior para o professor, bem como em relação à qualidade de muitos dos cursos de licenciatura existentes.

Freitas (2002) e Souza et al. (2003), pontuam que a LDB 9394, de 1996, estabelece que a formação inicial do professor deverá ocorrer sempre em nível superior, podendo a instituição de ensino assumir diferentes formatos, como universidades, centros universitários, faculdades integradas, institutos superiores ou escolas superiores. Essa alteração dos dispositivos legais teve como consequência, nos últimos anos, o surgimento de diversos cursos que buscavam diplomar urgentemente um grande número de professores.

¹ Profa. Adj. Área de Metodologia e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado do Dep. Biologia Geral, Centro de Ciências Biológicas, UEL. Membro da Comissão de Estágio do FOPE/Uel. Contato: silmara.sartoreto@uel.br

² Prof. Adj. Área de Metodologia e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado do Dep. Biologia Geral, Centro de Ciências Biológicas, UEL. Coordenadora de Estágio da Licenciatura do Curso de Ciências Biológicas da UEL. Contato: mariana.bologna@gmail.com .

Nesse contexto, segundo Freitas (2002) e Souza et al. (2003), muitos exageros foram praticados, propiciando um aligeiramento na formação acadêmica dos professores.

Ao discutir o processo de formação de professores, Leite (2003) propõe que a escola tem como um dos seus papéis bem definidos o de produzir conhecimentos. Em decorrência, os professores são os grandes facilitadores da construção desse conhecimento, mediante a sua autoridade (não no sentido mais radical da palavra) em manejar o processo de ensino, em sala de aula. Ainda para a mesma autora (2003), o professor, juntamente com a escola, tem uma postura de educador e mediador na construção desse conhecimento e, portanto, deve se preocupar muito com o que aprende, como aprende, o que ensina, como ensina, como é seu trabalho em sala de aula e, sobretudo, com a sua formação permanente e constante.

Em seu estudo, ao se referir ao papel do professor, Andrade (2003) propõe que esse profissional deve reunir vários papéis e ser eclético, de sorte que a sua profissão seja considerada algo que não se delimita a partir de uma função imposta a ele. Esse fato poderia fragilizar a sua prática em sala de aula e, conseqüentemente, o oferecimento do estágio por ele supervisionado.

Ao abordar a formação de professores, Dias e Lopes (2003) pressupõem que as políticas educacionais (incluindo as políticas de formação docente), em geral, mostram-se amplamente influenciadas pelos movimentos e reformas na educação.

Nas décadas de 1960 e 1970, segundo Dias e Lopes (2003), as competências consideradas essenciais para o trabalho do professor estavam ligadas a comportamentos e estratégias metodológicas que tinham o objetivo de garantir a eficiência do processo de ensino e aprendizagem; a concepção de formação docente que se tinha, portanto, era de caráter tecnicista (modelo da racionalidade técnica), embora nem tal abordagem se efetivasse nos cursos.

Hoje, as concepções de formação que predominam no debate acadêmico (e que de alguma forma acabam influenciando os documentos oficiais) são aquelas que propõem o professor como profissional reflexivo e ou intelectual crítico (TARDIF, 2004; GARCÍA, 1999; CONTRERAS, 2002).

Dias e Lopes (2003), Zainko (2002) e Oliveira (2008) defendem que uma proposta de formação inicial de professores deva ser desenvolvida juntamente com a função do docente, em sala de aula, para que se possa vivenciar a realidade do educador, favorecendo o desenvolvimento de pesquisas nessa área. Para a

formação inicial, o aluno licenciando deve cumprir uma carga horária extensa de disciplinas educacionais, além do estágio supervisionado da disciplina em formação.

Preocupado com a problemática geral da formação e capacitação docente nos países ibero-americanos, Carrascosa (2001) ressalta que essa iniciativa vem dependendo da vontade e disponibilidade dos professores em participar dos cursos programados pelas instituições superiores de ensino e faz um levantamento desses programas, em alguns países. Segundo o autor (2001), na Colômbia, os cursos de formação de professores podem até oferecer bolsas, créditos e ajudas aos professores que participem de cursos de capacitação e formação. Na Argentina, por outro lado, a formação de professores depende diretamente dos próprios professores, ou seja, da vontade e da disponibilidade demonstrada em assistirem a cursos programados pelas Universidades e outras instituições formadoras de docentes. Nesse país, os centros responsáveis pela formação dos professores estão nas universidades, nas direções das escolas, em nível municipal, nos ministérios da Educação de cada província, no Ministério da Cultura e Educação Argentina e em diversas instituições privadas.

A formação de professores é uma realidade independente do país ou continente analisado. São muitos os projetos, propostas e intervenções em andamento, com diferentes características.

Considerando essa realidade, a formação de professores de Ciências vem se tornando alvo necessário para pesquisas no âmbito educacional. Os centros educacionais responsáveis pela capacitação desses profissionais acompanham as tendências internacionais de ensino de Ciências, fazendo uma adaptação aos moldes brasileiros (MENEZES, 2001).

A formação de professores no Brasil deve seguir as necessidades de ensino e as demandas dos professores em exercício, devendo ser assegurado o trabalho de conteúdos relacionados aos diferentes âmbitos do conhecimento profissional, de forma a promover o desenvolvimento das competências para a atuação docente, nos momentos de formulação, planejamento e avaliação de projetos avaliativos nas escolas (BRASIL, 1999a).

Conforme propõe a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), este estudo defenderá que a formação inicial de professores deve proporcionar uma reflexão constante por parte do professor, em seu futuro local de trabalho. Um repensar cotidiano sobre suas práticas, inclusive com o intuito de melhorar suas condições de trabalho e, principalmente, o sistema educacional como um todo.

Assim, para que os processos de organização, sistematização e operacionalização das ações, em uma proposta de formação inicial de professores, ocorram de forma desejável, é preciso que sejam propiciadas condições favoráveis de formação e de participação dos professores, como garantia da preservação da qualidade de ensino e formação pretendida nos documentos oficiais (BRASIL, 1999a).

A formação inicial de professores

No Brasil, a educação superior apresenta constante queda na qualidade do ensino, que acaba por comprometer o verdadeiro objetivo atribuído à formação universitária (SEVERINO, 2000). No atual modelo de formação superior do Brasil é dado destaque a uma formação generalista, onde possa existir uma ampliação da possibilidade de experiência prática durante o curso para que, futuramente, o estudante apresente um perfil multiprofissional (GONDIM, 2002).

De acordo com Severino (2000) a vida sociocultural, juntamente com a educação universitária brasileira, confronta-se com um paradoxo: a extrema necessidade da educação, desde a pré-escola até a pós-graduação, pois sua contribuição é imprescindível para o desenvolvimento do país como um todo. Seguindo o mesmo raciocínio, Oliveira (2008) afirma que o Brasil necessita investir, com urgência, em programas educativos em todos os níveis escolares e, especificamente, trabalhar com firmeza e dedicação pela melhoria do ensino de Ciências – porque este é um campo fundamental para a formação da cidadania e para a alfabetização científico-tecnológica da população, além de constituir-se como base para o desenvolvimento tecnológico da nação com um todo.

Embora a docência seja uma profissão reconhecida por poucos, esta é uma das poucas atividades que mais gratificam e que, na maioria das vezes, apresenta oferta de trabalho. Isto faz com que alunos ingressem em cursos superiores na área de licenciatura sem que haja uma real motivação para atuar nesse setor e até mesmo sem que tenham contato algum com a profissão desejada.

A tarefa de educar é um processo de personalização que envolve o ser de uma forma global (RODRIGUES, 2001).

Para que o indivíduo se torne um bom professor é preciso competência técnica associada a um bom relacionamento com os alunos. O bom professor é aquele que está disposto a modificar suas aulas se for necessário, apresentando

sensibilidade para a observação das variações de comportamento de seus alunos (FERNANDES, 2006).

De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores (1999a) o reconhecimento da importância da educação no Brasil se amplia cada vez que os direitos e a cidadania promovem o desenvolvimento e superação das desigualdades sociais. Para Rodrigues (2001) a educação para a cidadania é importante para o desenvolvimento do ser humano, pois é por meio dela que as pessoas se inserem efetivamente na sociedade.

Esse cenário apresenta grandes desafios, no qual inúmeras dificuldades são encontradas, dentre eles o despreparo dos professores, cuja formação, de modo geral, se mantém num formato tradicional, que não contemplam muitas das características consideradas, na atualidade, como essenciais à atividade docente, entre as quais se destacam:

- Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- Comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos;
- Assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- Incentivar atividades de enriquecimento cultural;
- Desenvolver práticas investigativas;
- Elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
- Utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;
- Desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (BRASIL, 2002).

A preparação docente está intimamente ligada com a formação das novas gerações. Esta afirmação sempre fez parte das expectativas dos governos do Brasil desde o Império. Isto não significa que tais expectativas representassem prioridades de governos. Sabe-se que com o avanço das investigações na área, o ensino superior foi objeto de cuidado tanto dos poderes gerais no Império, quanto dos poderes federais na República (CURY, 2003).

É importante ressaltar que, quando se discute a questão da formação docente significa levar em consideração as atuais condições da educação básica brasileira. São vários os fatores externos que interferem no processo pedagógico, prejudicando a formação inicial e continuada dos professores no país, destacando-se o salário injusto e a precariedade do trabalho escolar, evasão escolar, falta de espaço e tempo para a formação do professor, dentre muitas outras variáveis que interferem no trabalho docente.

Sabe-se que o desestímulo dos jovens à escolha da docência como profissão e a desmotivação dos professores em exercício em buscar aprimoramento profissional são consequências, sobretudo, das más condições de trabalho, dos salários pouco atraentes, da jornada de trabalho excessiva e da inexistência de planos de carreira (PEREIRA, 1999).

Essas são, sem dúvida, questões relevantes no momento de perguntar-se em que consiste a formação dos professores.

O preparo científico e cursos gerais de educação como concepção de formação do professor pode resultar em fracasso. Assim, tem havido reiterados pronunciamentos, de vários autores, contra a incorreta orientação dos cursos de formação do professor e, em especial, contra uma mera justaposição do tratamento dos conhecimentos científicos e de uma preparação psicopedagógica geral (PEREZ, 1982 e CARVALHO, 1993 e MALUCELLI, 2007).

Segundo Carvalho (1993) esse modelo somatório de saberes acadêmicos, como base da formação dos professores de Ciências e Biologia, tem como principal obstáculo a falta de integração dos princípios teóricos estudados nos cursos de educação com a prática docente, o que é ressaltado sobre ângulos tão diversos, como as pesquisas sobre o pensamento e a tomada de decisões do professor. Um dos principais problemas da formação de professores não é tanto o desenvolvimento do conhecimento dos alunos, das aulas e da natureza do processo educativo, e sim como facilitar aos professores em formação a integração destes conhecimentos dentro de sua própria prática.

Um programa eficaz na formação de professores deve integrar os conteúdos da disciplina, organizadores teóricos e os resultados da pesquisa sobre práticas bem-sucedidas e algumas experiências relevantes conseguidas justamente nos momentos de estágio supervisionada proporcionados pelos cursos de licenciatura.

Esses momentos são considerados únicos para a formação tanto inicial quanto continuada do professor, pois os levam a conhecer, analisar, refletir e repensar sobre sua própria prática.

As diretrizes e o curso de formação de professores de Ciências e Biologia na UEL

Propõe-se, neste capítulo apresentar a estrutura curricular do curso de formação de professores de Ciências e Biologia da Universidade Estadual de

Londrina à luz dos documentos oficiais que regulamentam a formação de um biólogo e professores de Ciências e Biologia e, também, referenciais sobre a formação de professores no Brasil. Neste sentido, apresentaremos a estrutura do curso considerando seus avanços, limites e possibilidades de mudança na busca de uma formação que prime pela qualidade do ensino.

Assim, a discussão a ser apresentada utilizará da literatura já apresentada e também, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), e Diretrizes que regulamentam a formação de profissionais no ensino superior (BRASIL, 2002), associadas aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999b e BRASIL, 1999c) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008a; PARANÁ, 2008b) que oferecem o referencial necessário para a organização pedagógica de cursos de formação de professores no Brasil.

No curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, foram considerados alguns pontos significativos para a apresentação de sua estrutura, que fora norteadas pelas Diretrizes da formação de professores (BRASIL, 2002) como, também, das obrigatoriedades previstas na LDB e suas resoluções complementares.

O artigo 3º das Diretrizes propõe princípios norteadores para a formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica. Segundo esses princípios deve-se considerar para o preparo para o exercício profissional:

- 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 colocadas 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 (BRASIL, 2002, p.62).

O artigo 11º apresenta critérios para a organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares para esta formação. Esses critérios se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas nas formas:

- I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;
- II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
- III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;
- IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica;
- V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
- VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas (BRASIL, 2002 p.66).

No que tange às atribuições dadas aos cursos seguem a regulamentação da LDB e suas resoluções que regulamentam a carga horária de atividades para formação de professores para a educação básica.

Considerou-se significativo apresentar a distinção que existe nas Diretrizes em relação à prática como componente curricular e a prática de ensino e o estágio obrigatório. A prática como componente curricular é mais abrangente que o estágio em si. Segundo as Diretrizes, a prática como componente curricular é um trabalho consciente cujas diretrizes se nutrem do Parecer 9/2001, que se apresenta como uma atividade tão flexível quanto à 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 na elaboração do projeto pedagógico e deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo ou curso. Desta forma, ao propiciar essa prática, a formação inicial está direcionando o aluno para o campo de trabalho, e que envolve diferentes fatores como a própria formação, desde as noções iniciais sobre o trabalho docente, conhecimento do campo de trabalho, fatores sociais que interferem na escola, até a própria construção profissional do estudante mesmo quando considerando os aspectos pessoais e familiares. Assim,

[...] 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 (BRASIL, 2002, p. 23).

Em relação às atividades de prática de ensino e estágio supervisionado, com base na LDB (1996) fica estabelecido que nos cursos de licenciatura devem contemplar uma carga horária de 400 horas de atividades práticas. Tal quantidade de horas é condizente com as exigências legais e o padrão de qualidade para a formação docente.

O outro componente curricular a ser considerado é o estágio curricular supervisionado, compreendido como o tempo de aprendizagem por meio de um período de permanência na escola de educação básica. Este é um momento de formação profissional que prima pelo exercício direto *in loco*, pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional sempre sob a responsabilidade e orientação de um profissional já habilitado. O estágio curricular supervisionado, tal como definido na Lei 11.788/2008 deve se consolidar a partir da segunda metade do curso, com o objetivo de estabelecer a relação entre teoria e prática na formação do profissional da educação.

A estrutura relacionada à formação de professores de Ciências e Biologia no curso de licenciatura em Ciências biológicas da Universidade Estadual de Londrina desenvolve-se ao longo dos quatro anos de formação dos alunos. Os alunos matriculados no curso de Ciências biológicas da UEL tem a opção de cursar as duas habilitações, Bacharelado e Licenciatura. As disciplinas de conteúdos específicos de Biologia (zoologia, parasitologia, evolução, etc) e as disciplinas da área pedagógica (didática, políticas públicas, libras e psicologia da educação) fazem parte do currículo básico do curso, assim o aluno, independente da habilitação escolhida, deverá se matricular nestas disciplinas, ficando à sua escolha cursar as disciplinas de Metodologia e Prática de Ensino em Ciências e em Biologia e matricular-se no TCC do bacharelado, ou ainda matricular-se nas duas habilitações de forma concomitante.

Esta estrutura engloba formação dos conteúdos específicos do conhecimento biológico, formação de instrumentação em ensino de áreas específicas do conhecimento biológico e formação em prática de ensino e estágio supervisionado de Ciências e Biologia.

As atividades relacionadas à prática de ensino inserem-se no curso desde a primeira série pois as diferentes disciplinas curriculares destinam parte de sua carga horária para atividades de prática de ensino, totalizando 400 horas estabelecidas pelos documentos oficiais. Estas atividades caracterizam-se com “instrumentação para o ensino de” – por exemplo, instrumentação para o ensino de Biologia celular, instrumentação para o ensino de botânica etc – e consistem na elaboração de modelos, materiais didáticos e preparação de aulas para a educação básica. A orientação dos alunos neste caso é feita pelos próprios professores que ministram as disciplinas específicas.

Para as atividades de estágio supervisionado formalizam-se duas disciplinas essenciais: Metodologia e Prática de Ensino de Ciências Físicas e Biológicas e Metodologia e Prática de Ensino de Biologia, alocadas, respectivamente, na terceira e quarta série do referido curso.

Essas disciplinas dispõem de carga horária teórica que consiste em um aprofundamento teórico sobre metodologias de ensino para a o ensino fundamental (para a disciplina da terceira série do curso) e ensino médio (para a disciplina da quarta série do curso). Ainda faz parte desta disciplina, a carga horária prática que engloba o microensino, observação de aulas de professores da educação básica (orientadores de campo), caracterização da escola, atividades de preparação de aulas, regência de aulas, pesquisa na escola e elaboração de relatório final, totalizando 400 horas de práticas sobre o estágio supervisionado.

São destinadas 40 horas em cada uma das disciplinas para as atividades de regência. Essa regência é ministrada em duplas de alunos onde a escolha da escola é realizada pelos próprios alunos, sempre com o auxílio do professor orientador da IES. Os estágios devem ser realizados na educação básica pública, incluindo escolas com atendimento educacional especializado e Educação de Jovens e Adultos - EJA.

As atividades de pesquisa na escola relacionam-se com a própria prática do docente, ou seja, desenvolver nos alunos a ideia de que o professor possui um caráter de pesquisador em sua própria prática profissional. Assim, ao longo das atividades os alunos desenvolvem pesquisas (entrevistas com professores ou com alunos, análise de material didático e de documentos oficiais) e o resultado destas pesquisas é apresentado no relatório final da disciplina assim como em congressos de divulgação científica, com o intuito de proporcionar ao professor em formação inicial uma reflexão sobre sua formação e prática docente dentro e fora da sala de aula.

Considerações Finais

Atualmente a escolha da profissão, nas mais diversas áreas vem sendo decidida a partir do quadro econômico e das ofertas no mercado de trabalho. Assim, o indivíduo faz sua escolha, através do *status* e da remuneração oferecida, não levando em consideração as aptidões e habilidades, principais quesitos para realizar uma boa escolha da profissão e conseqüentemente para desenvolver um bom trabalho.

O acompanhamento da formação inicial de futuros professores propicia um olhar diferenciado sobre a formação docente, auxiliando o licenciando a definir e compreender sua profissão. Este fato permite ao licenciando a fazer suas escolhas de forma mais consciente e madura, o que irá refletir diretamente sobre o desenvolvimento durante toda a sua profissão.

Os espaços destinados aos estagiários nas escolas juntamente com seus orientadores de campo, devem ser considerados como o momento mais importante na formação inicial desses futuros professores, pois através desses momentos, os licenciandos poderão vivenciar na prática todas as situações que o processo de ensino e aprendizagem oferece sem mascarar a realidade da educação básica e o contexto em que serão inseridos.

Neste sentido, a característica do atual contexto escolar não permite mais que as Universidades ou Centros Educacionais pensem um curso de graduação (licenciatura) como uma formação definitiva do profissional fora da escola. Seguindo esta afirmação, temos um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas que esta em consonância aos documentos oficiais e as diretrizes propostas, possibilitando ao futuro professor de Ciências e Biologia uma formação sólida pautada em práticas realizadas dentro da própria escola e em parceria com os professores e profissionais da educação que ali atuam.

Não há conhecimento produzido acumulado que possa ser aplicado a em determinadas situações de ensino. A sala de aula é onde tudo acontece. O professor precisa produzir conhecimentos profissionais que lhe permitam repensar sua intervenção em sala de aula.

Assim este texto apresenta a elaboração de uma proposta efetiva de formação de professores nos cursos de licenciatura em Ciências biológicas da UEL, fomentando as discussões sobre as práticas de ensino e o estágio supervisionado no currículo dos cursos de formação inicial de professores.

Referências

ANDRADE, L.T. de. A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação. *Revista Educação e Sociedade*, v.24, n.85, p.1297-1315, dez., 2003.

BRASIL. *Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996: LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referenciais para a formação de professores. Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília. A Secretaria, 1999a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais Ensino Fundamental*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1999b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais Ensino Médio*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1999c.

_____. *Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Conselho Nacional da Educação. Diário Oficial da União. Seção 1, 2002.

_____. *Lei n 11.788, de 25 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2008.

CARRASCOSA, J. *Análise da formação continuada e permanente de professores de Ciências ibero-americanas*. In: MENEZES, L. C. Formação continuada de professores de Ciências no âmbito ibero-americano. 2ed, Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, SP: NUPES, 2001. p.07 - 44. (Coleção formação de professores).

CARVALHO, A.M.P. de. *Reformas nas licenciaturas: a necessidade de uma mudança curricular*. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. 1993. n54, p.51-64.

CONTRERAS, J. *A autonomia dos professores*. Tradução Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CURY, C.R.J. *A formação docente e a educação nacional*. In: OLIVEIRA, D.A. (Org.). Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes. 1a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.125-142

DIAS, R. E. & LOPES, A.C. competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Revista Educação e Sociedade*, v.24, n.85, p.1155-1177, dez., 2003.

FERNANDES, M.C.S.G. *Escolha profissional e prática docente: o discurso de professores do ensino superior privado*. In: SICCA, N.A.L. (Org.). *Cultura e práticas escolares*. 1ª ed. Florianópolis: Insular, v.1, 2006. p.109-125

FREITAS, H.C.L. de. *A formação dos profissionais da educação básica em nível superior: desafios para as Universidades, Faculdades/Centros de Educação*. In: GARCIA, W.G. *Pedagogia Cidadã, Cadernos de Formação: Módulo Introdutório*. São Paulo: Editora da UNESP, 2002. p.09-26. 145p.

GONDIM, S.M.G. Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com a formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. *Estudos de Psicologia*, 7(2), 2002. p.299 - 309

LEITE, L.P. *A intervenção reflexiva como instrumento de formação continuada do educador: um estudo em classe especial*. Marília, 2003. 212p. (Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista).

GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

MALUCELLI, V.M.B. Formação dos professores de Ciências e Biologia: reflexões sobre os conhecimentos necessários a uma prática de qualidade. *Estud. Biol.* 2007 jan/mar; 29(66):113-116

MENEZES, L.C. Características convergentes no ensino de Ciências nos países ibero-americanos e na formação de seus professores. In: MENEZES, L.C. *Formação continuada de professores de Ciências no âmbito ibero-americano*. 2ed, Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, SP: NUPES, 2001. p.45-58. (Coleção formação de professores).

OLIVEIRA, S.S. de. *Perspectivas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental quanto a sua formação em serviço*. Tese (Doutorado) Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2008. 204f.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação do Paraná. *Diretrizes curriculares da educação básica – Ciências*. Curitiba: Jam3 Comunicações, 2008a.

_____. Secretaria do Estado da Educação do Paraná. *Diretrizes curriculares da educação básica – Biologia*. Curitiba: Jam3 Comunicações, 2008b.

PEREIRA, J.E.D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, n.68, 1999. p.109 – 125

PÉREZ, Gil. Qué han de saber y saber hacer los profesores de ciencias? *Enseñanza de las ciencias*. 1982. N.9(1), p.69-77.

RODRIGUES, M.T.G. A importância da cidadania na educação. *Revista de Ciências da Educação*. Ano 03, n.5, 2001. p.165 – 184

SEVERINO, A.J. *Prefácio* In: BARROS, A.J.S. & LEHFELD, N.A.S. Fundamentos de Metodologia Científica – um guia para a iniciação científica. 2ª ed. ampliada. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2000.

SOUZA, M.F.A.; ENS, R.T. & FILIPAK, S.T. *Diretrizes curriculares para a formação de professores*. In: EYNG, A.M.; ENS, R.T. & JUNQUEIRA, S.R.A. (Coords.) O tempo e o espaço na educação: a formação do professor. Curitiba: Champagnat, 2003. p.135-146. 175p.

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

ZAINKO, M.A.S. Dos saberes às competências: construindo um novo processo de formação. *Revista Diálogo Educacional*, v.3, n.5, p.29-48 jan./abril, 2002.

ENSINO DO ENSINO EM FILOSOFIA: EXEMPLO DE UMA METODOLOGIA PARA ESTÁGIO

Eder Soares Santos¹

Introdução

Primeiramente, buscando uma rápida caracterização e apresentação do Estágio Curricular Obrigatório no Curso de Licenciatura em Filosofia da UEL, afirmamos que o mesmo está direcionado para a vivência, por parte dos licenciandos, das situações concretas da realidade escolar e espaços educativos afins (escolas públicas ou privadas). Conforme estabelecido no Projeto Pedagógico do Curso e no Regulamento de estágio, o desenvolvimento do Estágio se dá em dois momentos principais: Estágio I – Planejamento e Gestão (3ª Série/200h) com o objetivo de oportunizar ao educando a participação nas diversas situações organizacionais do contexto escolar nas esferas administrativas e pedagógicas; Estágio II – Ensino (4ª Série/200h) como o objetivo de capacitar o licenciando para o planejamento e o desenvolvimento das atividades do ensino de filosofia em sala de aula.

Não pretendemos discutir aqui a questão de se é possível ensinar filosofia por considerarmos que esse debate é pertinente em outra oportunidade². Partimos do pressuposto de que ao se formar em Filosofia – mesmo antes disso – o licenciando vai ter que vivenciar o trabalho em sala de aula e, nesse espaço, vai precisar desenvolver alguma coisa. O que fazer e como fazer?

Com exceção daqueles que parecem ter talentos naturais para o exercício da docência, a grande maioria dos licenciandos encontra-se angustiada com esse momento de sua chegada em sala de aula. Mesmo que ele faça suas horas de observação em classe durante seu estágio, mesmo que participe com o professor orientador de campo na preparação das aulas, o seu momento de estar à frente

¹ Professor Adjunto do Departamento de Filosofia da UEL. Doutor em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas. Coordenador do Programa de Pós-graduação em Filosofia da UEL. Contato: edersan@uel.br

² Sobre essa discussão ver ARANTES, Paulo et all. *A filosofia e seu ensino*. Petrópolis: Vozes, São Paulo: EDUC, 1995. E GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (org.) *Filosofia do ensino de filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003.

de uma sala de aula, com a necessidade de ensinar alguma coisa para os alunos é único e insubstituível, novo e estranho.

Especialmente trataremos aqui da disciplina Estágio II do curso de licenciatura em Filosofia da Universidade Estadual de Londrina, onde trabalhamos com os estudantes do último ano do curso uma metodologia de ensino de filosofia para o Ensino Médio que tem, ao que nos parece, contribuído nesse momento da realização da regência, bem como para o desenvolvimento posterior de suas atividades profissionais.

Uma metodologia para o ensino de Filosofia

Partimos do trabalho de Silvio Gallo (2008) para estabelecermos a fundamentação teórica de nossas atividades. Não consideramos que a proposta de Gallo seja o único caminho que se deve seguir para preparar o futuro docente em filosofia, porém ela tem se mostrado bastante eficaz para àquele que está começando sua carreira, proporcionando um ponto de partida para o profissional que, uma vez amadurecido na sua prática docente, pode começar a procurar outros caminhos ou mesmo criar um caminho próprio para si.

O importante a se destacar dessa metodologia é que ela vê na formulação do conceito e na “criação” conceitual os momentos em que o aluno do ensino médio poderia começar a se relacionar com a filosofia. Gallo afirma:

[...] podemos definir a filosofia como a atividade de criar conceitos. Isso quer dizer que, no exercício da filosofia, não pensamos por palavras? Exatamente. Na filosofia, usamos também as palavras como ferramentas, mas elas são apenas uma forma de expressar os conceitos, assim como elas também expressam as figuras e imagens, através de metáforas e parábolas. O essencial do pensamento filosófico é o trato com os conceitos. (GALLO, 2008.)

Entretanto, não se trata de modo algum de apresentar um conceito para os alunos e, então, dizer crie. O caminho que se sugere é o de que o próprio aluno, por meio da condução do professor, chegue à necessidade de um conceito que possa explicar determinado problema que fora levantado em classe e que, a partir da explicação e compreensão desse conceito, ele possa como ser pensante aplicar seus conhecimentos conceituais em novas situações.

O pensamento criativo nasce da violência do problema, constrói-se singularmente em cada experiência, para advir em algo que não fornece um panorama de respostas, mas convida ao pensamento, na medida em que mobiliza novos problemas. (GALLO, 2008)

Como chegar a esse ponto? Primeiro sugere-se que o professor busque algum material que possa colocar uma situação-problema para o aluno, que o coloque numa atitude seja interrogativa, seja de perplexidade ou estranhamento diante dos fatos já dados. Nessa fase, a produção de material é importante e o que for escolhido e o sucesso da escolha dependem do um conhecimento filosófico muito bem assentado por parte do professor e de sua criatividade. Pode-se, por exemplo, com rapidez encontrar todo tipo de material disponível na internet: vídeos, imagens, textos literários, quadrinhos, músicas, desenhos, palestras etc. Por outro lado, o professor, dependendo do seu tempo disponível, também pode criar seu próprio material.

Num segundo momento, espera-se que o professor problematize com os alunos o material apresentado, instigando-os e indagando-os sobre o que foi apresentado. Colocando questões, fazendo com que a classe chegue à formulação de problemas a partir desse material. Todavia, há um grande risco, nesse momento, de que aula desaboque em bate-papo e não se avance para uma discussão mais vertical sobre o assunto. Assim, o professor precisa ficar atento e manter nos alunos a necessidade de se buscar uma compreensão aprofundada sobre o problema que fora levantado. É preciso que a classe sinta a necessidade de uma explicação teórica e conceitual que leve a discussão para outro nível.

Nessa fase, em princípio, os alunos já vão ansiar por alguma referência teórica que possa clarear suas questões. O professor, então, pode apresentar como o problema levantado poderia ser resolvido quando compreendido por meio de um conceito apresentado por um determinado filósofo. Aqui o texto do próprio filósofo em questão se faz necessário para a explicação, sendo possível ainda contrastar com outros filósofos uma mesma solução para o problema.

De posse dessa nova compreensão, o professor pode pedir para o aluno reformular as questões apresentadas inicialmente, mas agora se utilizando dos seus novos referenciais, podendo, inclusive, num posicionamento mais ativo, o aluno propor outros vieses conceituais para a compreensão das questões levantadas.

Micro-aulas no estágio de Filosofia

Embora essa proposta metodológica pareça muito intuitiva e de fácil aplicação, na prática, não é isso o que acontece. Por isso, temos trabalhado no Laboratório de Ensino do CLCH com os estudantes do curso de Filosofia a prática de micro-aulas para que estejam minimamente preparados para lidarem com essa prática.

O Laboratório de Ensino está equipado com computadores ligados à internet, TV digital, DVD, amplificador de som, datashow, lousa, câmera digital, carteiras e cadeiras. Ao iniciarmos o semestre nos dirigimos para o laboratório e solicitamos aos alunos que preparem uma micro-aula de 15 minutos, tema livre, a ser escolhido no livro didático, podendo utilizar como recurso disponível para a aula apenas a lousa e o giz. O propósito é fazer o aluno trabalhar com o mínimo de material que está disponível em todas as escolas da rede de ensino público, mesmo que algumas já possam estar equipadas com vários recursos multimídia. Eles também devem entregar um plano de aula com base no que aprenderam em outras disciplinas ou como cada um imagina que deva ser feito.

Preparadas as aulas, os alunos passam à apresentação. Com o consentimento dos alunos, as aulas são filmadas. Após todas as apresentações, os alunos são convidados a assistirem suas aulas com um colega e fazer uma auto-avaliação de sua aula, bem como tomar notas e comentar a aula do seu parceiro. Percebe-se que uma parcela da classe, em torno de 40%, consegue fazer a aula dentro do tempo estipulado e fazer uma boa apresentação do tema escolhido. Em quase 100% dos casos as aulas são “conteudistas”, no mesmo formato que os estudantes estão acostumados a terem durante o curso. Não há busca de interação com os alunos nem abertura para a classe colocar suas questões. Quando preparam alguma atividade de tarefa para a classe, quase sempre, é para fazer textos de algumas linhas. Porém, esses dados não passam despercebidos dos próprios alunos no momento em que assistem às suas próprias aulas e tendem a ser muito severos consigo mesmos. Após o momento de auto-avaliação, o professor apresenta para cada um deles as observações sobre suas aulas, destacando pontos em que poderiam melhorar e reforçando as qualidades positivas.

Em todas as rodadas de micro-aulas, recomendamos aos licenciandos o uso de uma linguagem própria para o nível do Ensino Médio. Há estudantes que enchem suas falas com gírias, com algum palavrão aqui e ali, pensando que isso os aproximaria dos alunos. Outros se utilizam de uma linguagem muito formal e

complicada sem se importarem, pelo menos, de início, se a classe acompanharia. Sobretudo, nenhum dos dois extremos é aceitável. No primeiro caso, o professor além de incorrer em erros frente ao uso da língua portuguesa, ainda cria um tipo de relacionamento (do tipo “professor bacana” e “amigão”) que pode causar a impressão de que ele (o professor) não desempenha um papel de formador. No segundo caso, cria a imagem de um professor distante totalmente da realidade que também não está interessado de fato na formação de seus alunos e sim em mostrar sua erudição. Observamos também a postura dos alunos: alguns passam a aula toda lendo um texto previamente escrito como numa comunicação acadêmica, sentados, não fazem uso da lousa para anotações, falam baixo, não olham para a classe de aula, não procuram saber se os alunos estão acompanhando sua explanação, não dão abertura para os alunos colocarem suas questões.

Numa segunda rodada de micro-aulas, mantemos o mesmo tempo e o mesmo tema escolhidos inicialmente por cada licenciando. Porém, desta vez, apresentamos e explicamos a metodologia descrita acima e permitimos que utilizem todos os recursos disponíveis no laboratório. Também apresentamos e explicamos um modelo estruturado de plano de aula que devem seguir. Os alunos têm um tempo para pesquisarem e produzirem o material que pretendem aplicar. Após essa preparação, começamos novamente. Filmamos as aulas, depois segue a auto-avaliação e as considerações do professor. Percebe-se uma grande mudança tanto na qualidade das apresentações como na autoestima dos alunos, pois aqueles que na primeira micro-aula achavam que não tinham talento algum para o ensino de filosofia passam a ver que também são capazes de ministrarem uma boa aula. Muitos que não conseguiram fazer uso do tempo (há casos em que a primeira aula de 15 minutos durou apenas 3 minutos) passam a dividir melhor o que fazer em cada momento da aula.

Ao aplicar a metodologia proposta, percebemos que há uma grande dificuldade por parte desses licenciandos em filosofia de trabalharem com a formulação do problema, o qual que deve anteceder a fase da explicação conceitual. Em geral, conseguem preparar um bom material para a sensibilização, mas não sabem como tirar proveito desse material e passam diretamente para a explicação conceitual sem fazer um esforço para saber o que a classe pensa sobre o que viram ou ouviram. Há algumas propostas de atividades apresentadas para os alunos que são mais criativas e exigem dos desses mais do que redigir pequenos textos, porém nesse momento ainda são tímidas as tentativas.

Para a terceira rodada de micro-aulas, propomos um tempo maior para a aula, a depender do número de alunos em classe, pode variar entre 25 e 35 minutos. A intenção é chegar o mais próximo possível do tempo que teriam em uma regência nas escolas da rede pública para poderem saber como dividir o tempo da aula e o que fazer em cada uma dessas etapas. Obviamente, eles estão conscientes que no dia-a-dia da sala de aula a dinâmica pode ser outra. Porém, nosso propósito é oferecer um lugar de onde se pode começar. Solicitamos também que os alunos escolham para essa rodada um tema na filosofia com o qual não tenham muita afinidade, a fim de fazê-los experienciar o fato de que não podemos dar aulas apenas sobre assuntos que gostamos e sim que há uma proposta de currículo que deve ser cumprida e o professor deve estar pronto e disposto para tratar dos temas ali estabelecidos. Repetimos mais uma vez os procedimentos apresentados anteriormente. Percebe-se uma grande evolução por parte de todos. Aqueles que apresentam um bom desempenho desde sua primeira micro-aula descobrem mais uma maneira em que poderiam apresentar suas aulas e tiram o maior proveito pessoal nisso. Aqueles outros que inicialmente ficaram desestimulados e se acreditavam péssimos professores e sem capacidade alguma para a atividade docente, passam a ver que eles mesmos também são capazes de ministrem uma boa aula.

Ao final dessas três rodadas discutimos a própria metodologia aplicada, perguntando-nos em que medida ela pode ser melhorada, se ela se adapta realmente às diferentes realidades escolares, em que medida trabalhar filosofia por meio do aprendizado com conceitos e o incentivo à produção conceitual por parte dos alunos gera um bom conhecimento e formação filosóficos. Não fechamos nenhum desses questionamentos. Deixamos que os alunos os levem para suas práticas enquanto futuros docentes para que descubram e possam construir seu próprio caminho.

Consideração final

Tanto na nossa formação³ pessoal, enquanto docentes, quanto na formação de nossos estudantes, estamos sempre *a caminho*. A cada dia aprendemos coisas novas com nossos colegas e alunos. Experienciamos e construímos a realidade

³ Sobre “formação” ver RIVERO, Cléia; GALLO, Silvio. *A formação de professores na sociedade do conhecimento*. Bauru, SP: Edusc, 2004. E WEBER, José F. *Formação (Bildung), Educação e Experimentação em Nietzsche*. 1. ed. Londrina: Eduel, 2011. v. 1000. 268p

filosófica a cada vez, precisamos sempre e novamente recriar o que os filósofos já criaram para podermos prosseguir em nossa formação. Do contrário, não há vivência filosófica e o que se faz seja por si mesmo ou pelos outros não tem o menor sentido, deixa de ser real, não há espontaneidade e apenas resta a reação às necessidades e obrigações do ambiente escolar⁴.

Referências

ARANTES, Paulo et all. *A filosofia e seu ensino*. Petrópolis: Vozes, São Paulo: EDUC, 1995.

GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (org.) *Filosofia do ensino de filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003.

GALLO, Silvio. Filosofia e o exercício do pensamento Conceitual na educação básica. In: *Revista educação e filosofia*, Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 55-78, jul./dez. 2008.

RIVERO, Cléia; GALLO, Silvio. *A formação de professores na sociedade do conhecimento*. Bauru, SP: Edusc, 2004.

SANTOS, E. S. Winnicott e o perigo da “prostituição da educação”. *Aprender* (Vitória da Conquista), v. 7, p. 179-198, 2008.

WEBER, José Fernandes. *Formação (Bildung), Educação e Experimentação em Nietzsche*. 1. ed. Londrina: Eduel, 2011. v. 1000. 268p

⁴ Para uma discussão sobre o tema “ambiente e escola” ver SANTOS, E. S. Winnicott e o perigo da “prostituição da educação”. *Aprender* (Vitória da Conquista), v. 7, p. 179-198, 2008.

EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS DO ESTÁGIO NAS CIÊNCIAS SOCIAIS

Ângela Maria de Sousa Lima¹
Ileizi Luciana Fiorelli Silva²

Introdução

Nesse texto apresentaremos, de modo bastante recortado, a relevância pedagógica e política do estágio curricular obrigatório na formação inicial dos estudantes do Curso de 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, trazemos à tona alguns desafios e experiências de metodologias propostas e vivenciadas no campo do estágio obrigatório desse curso. Pensamos que o estágio curricular é um momento fundamental da formação docente, ou seja, um campo extremamente relevante para repensar ações, pressupostos pedagógicos e estratégias de ensino-aprendizagem, em parceria com as escolas, os estudantes e os professores da Educação Básica.

Retomando: O lugar do ensino e da educação na reprodução e formação dos cientistas sociais: a licenciatura e as pontes com o Ensino Médio³

A constatação de que a licenciatura poderia ter se tornado uma habilitação “menor” em relação ao bacharelado também ocorreu na UEL e no curso de Ciências Sociais. Da mesma forma que na UFPR, professores dos diversos cursos se organizaram para pensar essa habilitação. Na UEL, a movimentação

¹ Professora Doutora da Universidade Estadual de Londrina, do Departamento de Ciências Sociais. Coordenadora do LENPES (Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia) e do PRODOCÊNCIA (Programa de Consolidação das Licenciaturas). Contato: angellamaria@uel.br

² Professora Doutora da Universidade Estadual de Londrina, do Departamento de Ciências Sociais. Coordenadora do Projeto de Pesquisa: *As pesquisas sobre as políticas educacionais e as Ciências Sociais: Metodologias recorrentes no Brasil, no período de 1990 à 2000*. Integrante do LENPES (Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia/UEL). Contato: ileizisilva@hotmail.com

³ Este trecho do artigo foi retirado da tese de doutorado de Ileizi Luciana Fiorelli Silva, intitulada “Das fronteiras entre ciência e educação escolar: as configurações do ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Estado do Paraná (1970-2002)”, defendida em 2006, pela USP.

mais organizada ocorreu em 1995, ano em que foi criado o Fórum Permanente dos Cursos de Licenciatura (outubro de 1995), como desdobramento do PROLICEN-95 - Programa Institucional de Licenciatura, criado em março de 1995 (UEL, 1995). Conforme o relatório final atesta, foram realizados, entre junho e outubro de 1995, os Fóruns Setoriais nas catorze licenciaturas da Instituição, sempre com a presença de convidados externos, garantindo um intercâmbio com a UNESP, USP, UNICAMP, UFU, UEM, UFPR, UFJF. Em outubro do mesmo ano realizou-se o II Fórum Permanente das Licenciaturas apoiado nos documentos produzidos nos fóruns setoriais.

Constata-se a desvalorização das licenciaturas em relação aos bacharelados, resultando numa visão equivocada do curso por parte do aluno. Esta nítida desarticulação entre bacharelado e licenciatura permite tanto uma compreensão dissociada entre formação do pesquisador e a do professor, como também a ideia distorcida de inferioridade da licenciatura em relação ao bacharelado. (UEL, 1995, p. 16).

Uma das idealizadoras do Fórum Permanente das Licenciaturas foi a professora Marcolina Carvalho. Não havia na UEL uma atenção para sua função de formadora de professores para a Educação Básica, apesar dessa função estar presente em suas origens, nas faculdades e nos centros de estudos. Por isso, em 1995, a percepção do conjunto dos docentes dos diferentes cursos era de que não havia motivos para debater as licenciaturas. A professora Marcolina Carvalho, enquanto esteve atuante na UEL, lutou pelo fortalecimento dessa habilitação, pela sua compreensão da relação entre a universidade e a sociedade, e a universidade e a educação básica, compreensão esta fortemente ligada à sua formação original na escola normal, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina. Enfim, essas marcas de origem (BOURDIEU, 2001a) não desapareceram ao longo da sua trajetória. As professoras mais envolvidas com o ensino no Departamento de Ciências Sociais da UEL começaram a ter uma percepção de que havia uma hierarquia entre licenciatura e bacharelado, que se foi desenvolvendo após 1980, de forma velada. Mas, já aparecia uma compreensão, entre alguns docentes, de que a formação para professores do Ensino Médio deveria ser mais simples e diferenciada da formação do bacharelado. Essa concepção dicotômica foi crescendo nos anos de 1980. A ideia-força era a de que a formação de conteúdo, das ciências de referências, fosse diferente para as duas habilitações. Alguns professores lutaram para manter o mesmo tronco de

formação; entretanto, sempre deixaram a monografia só para os bacharelados, criando a possibilidade para muitos alunos saírem sem o exercício da monografia. Sem pretender reforçar as diferenças, o discurso que defendia a licenciatura como opção acabava por reforçar a hierarquia entre as duas habilitações, “mistificando” ainda mais a elaboração de um trabalho de conclusão de curso, uma pesquisa, uma monografia, que seria uma atividade para os melhores alunos, mesmo garantindo as mesmas disciplinas e a junção dos alunos durante a maior parte do curso.

A rejeição da licenciatura no curso deve-se também ao fato de que estavam formando para as disciplinas da ditadura militar e cumprindo a “função” destinada aos formados em Estudos Sociais; pelo menos em Londrina, isso se evidenciava. As mudanças nos currículos do segundo grau [hoje Ensino Médio] provocavam mais problemas na licenciatura e na própria justificativa dessa habilitação. Os alunos sentiam isso quando iam disputar aulas nas escolas e iam sendo substituídos pelos historiadores e geógrafos, “*os alunos procuravam por nós e reclamavam, eu fiz isso e fiz aquilo e agora não tem aula, ficavam revoltados*”⁴. É interessante ressaltar que, apesar dessas percepções de hegemonia do bacharelado, em termos quantitativos, diplomaram-se mais licenciados do que bacharéis na UEL. No universo de 789 concluintes, no período de 1974 a 2002, formaram-se 639 somente em licenciatura e 140 somente em bacharelado. Objetivamente o curso de Ciências Sociais na UEL reproduziu profissionais para o magistério, para o ensino, enfim, formou professores para as escolas. Essa vinculação dos formados em Ciências Sociais com os formados em Estudos Sociais foi sentida pelas professoras de Metodologia de Ensino do curso da UEL e evidencia o quanto a hipótese de que os cursos de Ciências Sociais do Norte do Paraná, especialmente o da UEL, ocuparam o vácuo deixado pela não-efetivação do curso de Estudos Sociais na UEL e nas faculdades particulares da região. Os estágios passaram a ser utilizados como forma de disseminação da disciplina Sociologia, pois as professoras tiveram que reinventar suas funções de formadoras de professores nas Ciências Sociais. Lesi Correa ampliou o campo de estágio atingindo as cidades próximas de Londrina. Essa estratégia garantiu, segundo a professora Lesi Correa, o respeito aos alunos e à disciplina Sociologia, demarcando a diferença desta com o antigo Estudos Sociais. A confiança era tanta que, em diversos momentos, ela e os estagiários assumiram as aulas sem a presença das professoras das escolas, o que demonstrava a confiança da escola

⁴ Depoimento de Benilde Bishop

na equipe. A referida professora também supervisionava os estagiários do curso de Filosofia, que tinham a possibilidade de se habilitar para a Sociologia; com isso, dinamizava os estágios visitando as escolas, os estagiários e as professoras, demonstrando que isso era relevante para a UEL, apesar dos problemas internos com as licenciaturas. Esse trabalho foi incrementado com projetos de extensão, o primeiro intitulado, “A Reimplantação da Sociologia no 2.º Grau”.

Esse projeto ampliou o campo do estágio, que havia diminuído, com as reformas curriculares que fortaleceram os licenciados em História e em Geografia. Mas, essa estratégia da área de Metodologia de Ensino do Departamento possibilitou novo alento. Com a publicação da nova LDB, em dezembro de 1996, nova temporada de reformas curriculares se abriu em todo o país, e os laços com o Núcleo de Educação de Londrina, órgão da Secretaria de Estado da Educação do Paraná⁵, engendraram as condições para um novo projeto de extensão, que sinalizava para uma nova realidade, em que havia Sociologia em algumas escolas e estas precisavam de assessoria. Além disso o Núcleo solicitou assessoria na reformulação dos currículos das escolas a partir da nova LDB⁶. Elaborou-se, assim, o projeto intitulado “A Sociologia no Ensino Médio, Conteúdos e Metodologias: Assessoramento aos Professores e aos Alunos do 4.º Núcleo Regional de Educação de Londrina”, que durou de 1998 a dezembro de 1999. Aqui se conectaram várias situações, agências e agentes na configuração do sentido do ensino das Ciências Sociais, na habilitação de licenciatura e na inclusão da Sociologia nos currículos do Ensino Médio. Temos, então, uma situação de *recontextualização* de várias teorias sociais, psicológicas e educacionais no âmbito do MEC e da SEED-PR, após a LDB de 1996, com processos de reformas curriculares no país e no Paraná; movimentação de alguns agentes como Marcolina Carvalho, Lesi Correa, Benilde Bishop, Izildinha Guasti, envolvidas com os projetos de extensão da UEL e os estágios curriculares com alianças na SEED-Pr e no Núcleo de Londrina e, no campo político, o

⁵ Ressaltamos, mais uma vez, que esses laços foram-se consolidando através dos agentes que trabalharam ao mesmo tempo na UEL e no Núcleo de Educação de Londrina, como, por exemplo, as professoras Marcolina Carvalho (1983-1990), Ana Cleide Cesário (1987 a 1992) e Lesi Correa que encontraram identificação com a Pedagoga, da equipe de ensino do referido Núcleo, Izildinha Guasti, agente que sustentou esses laços, após a saída dessas professoras que passaram a se dedicar somente à docência na UEL. No caso das professoras Marcolina Carvalho e Lesi Correa, os laços continuaram através dos mencionados projetos de extensão em parceria.

⁶ O trabalho de reformulação dos currículos teve como resultado o seguinte documento: PARANÁ. SEED. LONDRINA. N.R.E. Proposta de Reestruturação do Ensino Médio do Núcleo Regional de Educação de Londrina. Londrina, 1997.

Padre Roque Zimmermann como deputado Federal pelo Paraná, propondo leis referentes à Sociologia⁷. Tudo isso sinalizava que os trabalhos deveriam continuar.

Por isso, em 2000 criou-se o Laboratório de Ensino de Sociologia-LES, para assessorar o retorno da disciplina, elaborando materiais, oferecendo cursos para os professores, envolvendo estagiários, entre outras atividades. Não conseguiu garantir a permanência da disciplina em 100% dos colégios, em razão das reformulações constantes das grades durante o governo de Jaime Lerner. Em 2002, a Sociologia estava presente em 75% das escolas da região. Mesmo assim, criou-se um grupo de professores de Sociologia mais constante na rede os quais participavam dos cursos de formação continuada oferecidos pelo Laboratório, desde 1999, ininterruptamente⁸. Essas atividades foram favorecidas pelo fato de que os estágios são coordenados por professores do departamento, conforme já mencionamos anteriormente. Os estágios são, ao mesmo tempo, de preparação dos futuros professores e de divulgação das Ciências Sociais junto à sociedade e às escolas. No interior do curso da UEL, a licenciatura ganha mais “adeptos”⁹, os quais percebem que para o Norte do Paraná existe uma demanda de professores e seria interessante para as escolas públicas que elas contassem com cientistas sociais. A produção de materiais voltados para os alunos e professores de sociologia do ensino médio atesta esse comprometimento¹⁰. O envolvimento do Departamento de Ciências Sociais com as questões do ensino de Sociologia no nível médio vai-se configurando nas ações de diferentes agentes que vão atuando paralelamente e fortalecendo a tendência de comprometimento do campo acadêmico com o campo da educação escolar.

Nesse sentido, o direcionamento do Professor Nelson Tomazi para o campo da educação adensa esse movimento. Sua ligação com o Ensino Médio

⁷ Projeto de Lei n.º 3178-B/1997, depois intitulado Projeto de Lei Complementar n.º 9/00, foi aprovado no Senado Federal por 40 votos a favor e 20 votos contrários, em 18 de setembro de 2001. O Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, cientista social formado pela USP, vetou esse projeto de lei em 8 de outubro de 2001.

⁸ Depoimento de Lesi Correa.

⁹ Nos relatórios dos cursos de capacitação para professores de sociologia do ensino médio realizados pelo Laboratório de Ensino de Sociologia observa-se que alguns docentes de Sociologia, Política e Antropologia ministraram palestras nos anos de 1999 a 2002: Maria José de Rezende, Raimunda Batista, Luzia Helena Hermmann de Oliveira, Maria Regina Clivate Capelo, Leila Jeolás, Élseo Lenardão, Ronaldo Baltar, entre outros. As professoras Maria José de Rezende, Raimunda Batista, Luzia Helena Hermmann de Oliveira integraram o Laboratório desde a sua fundação, em 2000.

¹⁰ Citamos alguns exemplos: Rezende (2003, 2001); Lenardão (2000); Gombi (1998); Colognese e Tomazi (2001); Rezende e Baltar (2000); Lopes Júnior (2001).

começa em 1991, quando recebeu um convite para escrever um livro didático. Esse professor reuniu vários docentes do Departamento de Ciências Sociais da UEL e organizou artigos voltados para o ensino de Sociologia nas escolas. O livro intitulado “*Iniciação à Sociologia*”, foi publicado pela editora Atual, em 1993. Para o Departamento de Ciências Sociais da UEL, essas ações adensaram as movimentações das outras professoras em torno dos laços entre as Ciências Sociais e a educação escolar. São compreensões de Ciências Sociais e de Educação distintas que geram relações distintas com a licenciatura e com o bacharelado. Lidar com o problema do ensino médio da formação de professores nem sempre é uma atividade “lucrativa” no campo científico e acadêmico. Por isso, já que não se tem a disciplina no ensino médio, melhor seria “esquecer” da licenciatura¹¹. Entretanto, paradoxalmente, as conclusões foram maiores na habilitação da licenciatura, ao longo do período de 1974 a 2002. Uma situação de equilíbrio nas duas formações começa a aparecer nos três primeiros anos do século XXI, mas até 1999 havia a predominância de diplomados em licenciatura. Na década de 1970, diplomaram-se 90 alunos em licenciatura, pois não havia ainda o bacharelado. Na década seguinte, do total de formados, 81,6% graduaram-se em licenciatura, confirmando, então, o papel de reprodução de professores para o ensino médio que o curso de Ciências Sociais acabou por assumir na região. Assim, apesar da “rejeição” a essa habilitação, foi ela que garantiu a existência objetiva do curso em Londrina.

Observa-se, ainda, um baixo índice de formados nas duas habilitações, o que reforçará, durante algum tempo, a ideia de que fazer uma monografia era uma atividade difícil e concluir os estágios em licenciatura era uma atividade mais simples, sendo recomendada aos alunos considerados “mais fracos”. Essa visão é mais um elemento de fortalecimento das hierarquias entre as duas habilitações. Na década de 1990, persistiu a predominância dos diplomados só na habilitação licenciatura, pois 80,9% deles o fizeram nessa habilitação. Contudo, há um aumento do número de concluintes só no bacharelado e persiste o baixo número de concluintes nas duas habilitações, o que demonstra que a cisão entre o

¹¹ O artigo de Lopes Júnior (2001) demonstra com grande elegância, sofisticação e fundamentação bibliográfica que, diante das modificações exigidas pelo MEC, de ampliação da carga horária de estágio das licenciaturas, o caminho mais provável seria o de não ofertar licenciatura nos cursos de Ciências Sociais, uma vez que a disciplina Sociologia não figura nos currículos do ensino médio. Admite que em algumas universidades, como na UEL, talvez essa seja uma possibilidade desde que a licenciatura separe-se do bacharelado, criando um colegiado próprio, etc. Posições desse tipo são comuns no interior da comunidade de cientistas sociais no país.

ensino e a pesquisa se fortaleceu objetivamente, pois, quem formou-se só em licenciatura, certamente saiu do curso sem o devido preparo para a pesquisa, a não ser que tenha participado de projetos de iniciação científica. Por outro lado, os que saíram só com o bacharelado poderão ter sentido o despreparo no exercício do ensino, principalmente aqueles que abraçaram a carreira acadêmica e, portanto, o magistério no ensino superior. Nos anos de 2000 a 2002, parece ter surgido uma nova tendência do índice de conclusão nas duas habilitações. Primeiro, há mais equilíbrio, pois 62% se formou só em licenciatura. Porém, ainda é pequeno o número dos que fizeram as duas habilitações, persistindo o despreparo dos diplomados apenas em uma das habilitações, como relatamos acima. Ressalta-se, mais uma vez, o aumento total das conclusões no curso de Ciências Sociais, nesse início de século. Além disso, note-se que há uma reserva considerável de professores para o ensino médio, pois entre 1974 e 2002, diplomaram-se 789 alunos no curso de Ciências Sociais da UEL. E o número de concluintes só vem aumentando a cada ano, desde 1998. Outro fator externo que pressiona a demanda pela licenciatura é o de que, no campo da educação, essa disciplina sempre aparece nos debates de definições curriculares e, agora, até nas definições das provas de vestibulares, o que volta a incomodar a comunidade dos cientistas sociais e os docentes dos cursos nas universidades. O departamento da UEL não conseguiu fugir a esse problema e devido à ação de vários docentes¹² e das demandas da realidade local, está comprometido com a licenciatura, deseje ou não a outra parte dos seus cientistas sociais. Os conteúdos das provas que classificam os candidatos para ingressarem nos cursos da UEL são também um elo de ligação com as escolas, pois elas se orientam também por esses conteúdos quando definem seus currículos. A UEL desencadeou um processo de reformulação do seu vestibular, a partir de 1999, buscando redefinir o perfil do aluno que poderia ingressar nessa instituição¹³.

Os debates estenderam-se para as escolas públicas e privadas, criando um quadro de crítica ao modelo de provas da Fundação Carlos Chagas e à elaboração de uma nova proposta já influenciada pelo discurso pedagógico predominante

¹² Conforme já mencionado, a participação de docentes das chamadas áreas de conteúdos cresceu significativamente, com a inserção do Laboratório de Ensino de Sociologia (SILVA et al., 2000) e o envolvimento com a formação dos professores para o ensino médio em inúmeras atividades de palestras, oficinas nas escolas, enfim, a preocupação com a licenciatura extrapolou a área de Metodologia de Ensino.

¹³ Universidade Estadual de Londrina. Inovações no processo seletivo – a partir de julho de 2002. Londrina, UEL, 19/10/2000.

nos Parâmetros Curriculares Nacionais¹⁴ e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais¹⁵, bem como a outros documentos e posicionamentos relacionados à formação humana. A reformulação foi marcada pela experiência da UFPR, pelas provas do ENEM-Exame Nacional do Ensino Médio, pelas discussões internas dos cursos de graduação, enfim por uma rede de debates e por um clima favorável a mudanças na educação superior e na Educação Básica. Um dos coordenadores do processo foi um professor de formação inicial em Filosofia e de pós-graduação em Filosofia da Educação, professor Bianco Garcia. Um professor de Metodologia de Ensino de Filosofia, cujo perfil está marcado pelo envolvimento com as escolas e com a formulação de currículos do ensino médio defendendo a inclusão da Filosofia e da Sociologia. Esse agente foi fundamental para as discussões que favoreceram a inclusão das Artes, da Filosofia e da Sociologia nas provas do vestibular a partir de janeiro de 2003, com resoluções aprovadas desde 1999¹⁶. O novo formato do vestibular especializou as provas, sendo uma para todos os candidatos, de conhecimentos gerais, muito parecida com as provas do ENEM; uma segunda prova de língua portuguesa, literatura e redação e língua estrangeira; uma terceira prova com duas áreas de conhecimento escolhidas pelos cursos da UEL. O processo de escolha ocorreu nos departamentos e colegiados, através de votação. O interessante é que a Sociologia foi cogitada em quase todos os cursos. O efeito dessa alteração do vestibular nas escolas também precisará ser estudado depois de alguns anos de experiência, mas não restam dúvidas de que essa mudança potencializou o debate sobre o ensino médio no Norte do Paraná. A prova de Sociologia, elaborada em 2002, buscou um equilíbrio entre propor a reflexão sobre conceitos e temas das Ciências Sociais, com questões pertinentes à Antropologia, Ciência Política e Sociologia¹⁷. Todo esse processo de redefinição da relação das Ciências Sociais com as escolas e com a formação de professores foi atravessado pelos resquícios dos currículos dos governos militares. Assim cabe,

¹⁴ BRASIL. MEC. CNE. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Área Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, 1999.

¹⁵ BRASIL. MEC. CNE. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998.

¹⁶ Os docentes que integraram a Comissão de elaboração do novo formato do vestibular tinham um perfil profissional marcado pelo envolvimento com o ensino na graduação e com a formação no ensino médio. Segundo Bianco Garcia todos eram favoráveis à inclusão das Artes, da Filosofia e da Sociologia nas provas do vestibular. A comissão foi composta da seguinte maneira: Silza Valente (presidente), Angela Canabrava Buchmann (Colegiado do curso de Arquitetura), João José Batista de Campos (Coordenador do Colegiado do curso de Medicina), Luiz Rogério Oliveira da Silva (Colegiado do curso de História), Maria Inês Ota (Colegiado do curso de Física).

¹⁷ Seguindo as orientações dos PCNEM (BRASIL, 1999).

ainda, verificar e avaliar como se deu a formação de professores nas áreas afins, apreendendo-se objetivamente o tamanho do empreendimento de graduação de professores na UEL.

O lugar do estágio na formação dos professores pesquisadores da área: a licenciatura e as pontes com o Ensino Médio¹⁸

Os primeiros Laboratórios de Ensino do Departamento de Ciências Sociais da UEL foram organizados na década de 1990, em um momento em que, como mostra Silva (2010, p. 39), era preciso “convencer as escolas de Londrina e da região a incluírem a disciplina nos currículos do Ensino Médio”. Segundo a mesma autora, “a maioria dos docentes da Antropologia, da Ciência Política e da Sociologia interagiu nos espaços criados pelos projetos, produzindo as condições materiais e institucionais para a formação inicial e continuada de professores, além de criar laços com as escolas e com os professores do Paraná. (2010, p. 39). Os Laboratórios de Ensino são inicialmente cadastrados como Projetos de Extensão.

Além dos Projetos “A Reimplantação da Sociologia no 2º. Grau” (1993-1997), “A Sociologia no Ensino Médio, Conteúdos e Metodologias: assessoramento aos professores e alunos do 4º. NRE/Londrina” (1998-1999), e a criação em 2000 do LES (Laboratório de Ensino de Sociologia), já mencionados rapidamente acima, todos preocupados em incluir e consolidar o ensino de Sociologia nas escolas, assim como garantir a qualidade do ensino da disciplina e a formação dos professores, nessa trajetória dos laboratórios de ensino do Curso de Ciências Sociais/UEL tivemos também o GAES “Grupo de apoio ao Ensino de Sociologia”. A consolidação do GAES dar-se-á por um conjunto de ações muito parecidas com as atividades desenvolvidas pelos LES, organizadas em atividades gerais e planos de atividades diferenciadas, com o mesmo público alvo, focando na assessoria às escolas públicas de Ensino Médio da região de Londrina; seleção e produção de materiais pedagógicos; formação continuada; melhoria da qualidade na formação do aluno de licenciatura de Ciências Sociais da UEL; assessoria ao ensino de Sociologia nos outros cursos de graduação da

¹⁸ Trechos dessa parte do artigo foram retirados do artigo “Alguns apontamentos político pedagógicos sobre o estágio curricular obrigatório nos cursos de Pedagogia e de Ciências Sociais: pontos de encontro”, dos autores Andreia Maria Cavaminami Lugle, Ângela Maria de Sousa Lima, Alexandre Jerônimo Correia Lima, Angélica Lyra de Araújo e Pâmela Cristina Guslen Rufino dos Santos, publicado no livro “Práticas e reflexões de metodologias de ensino e pesquisa do Prodocência”, em 2012.

UEL; e atendimento aos alunos do Ensino Médio. Boa parte dos resultados dos trabalhos do LES e do GAES foi sistematizada no livro *“A Sociologia no Ensino Médio: uma experiência”*, organizado pelo Prof. César Augusto de Carvalho, em 2010. Nele compuseram artigos vários estudantes e docentes que possuíam ações diferenciadas nesse laboratório de ensino.

Toda esta bagagem de experiências, de lutas, de práticas, de persistências, de parcerias e de reflexões, por meio das diferentes etapas dos Laboratórios de Ensino de Sociologia, criaram as bases para a organização do Lenpes em 2007. O projeto intitulado inicialmente como “Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia - Lenpes: consolidação da formação de professores e da integração entre universidade e escolas pela superação das desigualdades sócioeducacionais no estado do Paraná - SETI”, coordenado pela Prof^a Ileizi L.Fiorelli Silva, foi cadastrado em 09/10/2007 com término em 31/10/2009.

Seu propósito era desenvolver ações de formação inicial/continuada de professores de Sociologia para o Ensino Médio, concentrando-se no Colégio Estadual Altair Mongruel, do município de Ortigueira-Pr. Esse município, na época, apresentava o pior IDH do estado e os índices de educação revelavam que havia a necessidade de uma intervenção mais cuidadosa no sentido de melhorar a qualidade e os resultados da educação escolar, colaborando para diminuição das desigualdades sócioeducacionais na região, como incentivava o edital do Programa “Universidade Sem Fronteiras”, da SETI (Secretaria de Ciência e de Tecnologia). Com cerca de 1.261 alunos, 50 professores e 34 técnicos, o colégio oferecia todos os níveis e várias modalidades de ensino, entre elas o de formação de docentes para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, nível médio integrado. Partindo do pressuposto de que existiam fronteiras entre ciência e escola, buscava-se a superação dessas distâncias através de várias metodologias de abordagem dos professores e dos alunos, apoiando-se na pesquisa-ação/pesquisa participante, respeitando as expectativas do grupo e apreendendo a realidade local através da percepção dos mesmos.

Nesta localidade, por meio do Lenpes, foram realizados diagnósticos iniciais sobre a educação, o ensino de Sociologia, a relação da escola com a comunidade, a formação dos professores, entre outras investigações que ajudaram no planejamento das atividades e das prioridades, por meio de cursos anuais, gincanas de memória, oficinas, grupos de estudos, jornada de humanidades, elaboração/execução de aulas com todas as turmas da escola, reuniões com grêmios, esperando-se que, ao final do projeto surgissem novas metodologias

de ensino, de formação de professores e de criação de vínculos entre a escola e a comunidade. Boa parte dos resultados desses vínculos foi registrada no livro, publicado em 2009, “Caderno de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia”, organizado por dois docentes do Laboratório Angela M^a.S.Lima e Ileizi Luciana Fiorelli Silva e dois alunos da graduação na época, hoje mestres em Ciências Sociais/UEL, na linha de pesquisa de Ensino de Sociologia: Alexandre Jerônimo Correia Lima e Nataly Nunes.

Dentre os objetivos dessa fase do Lenpes, buscava-se fortalecer a formação continuada dos professores ativos nas escolas e inovar nos processos de ensino-aprendizagem com vistas à diminuição da evasão e das reprovações, através da disseminação das ciências nas escolas e da articulação mais duradoura entre universidade e sociedade; conhecer melhor o universo sócioeducacional de alunos e professores; propiciar a formação de elementos teóricos e sociais que contribuíssem para o ensino de uma cultura escolar de inclusão das diferenças, em termos de classes sociais, raça/etnia, gênero, sexualidade, religião, necessidades especiais (físicas e afetivas), entre outras diferenças que historicamente estruturam sistemas de preconceito e discriminação no meio social e que podem ser reforçados no ambiente escolar. Buscou-se focar boa parte desse trabalho na pesquisa conjunta sobre evasão escolar, que desde este momento passou a ser coordenada pelo Prof. Ricardo de Jesus Silveira, colaborador do Laboratório. Outra frente importante de atuação, no âmbito desses objetivos, vem sendo coordenada pela Prof^ª Maria José de Rezende, com pesquisas, cursos de formação, oficinas nas escolas e a organização dos Ciclos de Debates, todos em torno da discussão aprofundada sobre desigualdades sociais. Quanto ao objetivo de instituir na escola, por meio de uma nova metodologia, espaços de construção de identidades, através do direito à memória, envolvendo os alunos, os professores e a comunidade em pesquisas e projetos sobre patrimônio, a partir de uma concepção antropológica de cultura, foram primordiais as atividades coordenadas pelas professoras Ana Maria Chiarotti Almeida e Ana Cleide Chiarotti Cesário, a se destacar a organização da “Gincana de Memória e Patrimônio Cultural” realizada no Colégio Est. Altair Mongruel, em Ortigueira, neste período. Consideramos fundamental, neste momento, na complementação dos espaços de formação inicial/continuada de professores, nas atividades/reflexões em parceria com as escolas de Ensino Médio, assim como na elaboração de materiais didáticos da área, a criação dos projetos de extensão GEEMAS (Grupo de Extensão e de Estudos de Materiais Didáticos de Sociologia) e “Semanas de Sociologia nas

Escolas da Rede Pública”, que passaram a funcionar também como uma espécie de Laboratórios de Ensino no departamento, com ações totalmente integradas ao Lenpes. Hoje, o Lenpes (Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia), cadastrado em 01/08/2012, com previsão de 36 meses e término programado para 31/07/2015, junto com o projeto de pesquisa “Por uma Sociologia das Novas e Velhas Formas de Evasão Escolar” perseguem os mesmos objetivos das fases anteriores, visando a valorização e o aprimoramento das atividades de ensino/pesquisa ação, articulando professores das diferentes áreas do departamento em prol da melhoria da qualidade da formação dos futuros professores pesquisadores de Ciências Sociais/Sociologia. Nesta terceira fase do Lenpes, tem redimensionado suas diferentes atividades de ensino/pesquisa/extensão, a inserção das Ciências Sociais da UEL no Pibid (Programa de Bolsas de Iniciação a Docência), no Prodocência (Programa de Consolidação das Licenciaturas) e no Obeduc (Observatório da Educação). A integração de todos estes programas, com base no acúmulo das experiências das diferentes fases dos Laboratórios de Ensino, tem ajudado a consolidar a licenciatura em Ciências Sociais nesta universidade, fortalecendo significativamente o estágio curricular obrigatório e possibilitando novas formas de interação com a comunidade escolar, com os professores e os municípios da região. Dentre tantas outras frentes de atuação, isso se materializa nas ações diferenciadas desta terceira fase do Laboratório, sob autoria de professores de Sociologia do Ensino Médio, o que tem aprimorado a produção coletiva de saberes sociológicos, antropológicos e políticos sobre educação. Hoje, pelo Pibid e pelo Obeduc, temos doze docentes do Ensino Médio como bolsistas, formados em Ciências Sociais, todos egressos do curso. A maioria deles recebe nossos estagiários de observação/regência há vários anos consecutivos e quase todos com cadastro de ações diferenciadas no Lenpes. Ao receber os licenciandos bolsistas puderam redimensionar suas ações nas escolas, por meio do ensino de Sociologia. Nos próximos anos teremos também como averiguar os resultados da parceria com o Programa “Novos Talentos das Ciências Humanas”, que envolverá os cursos de História, Geografia, Ciências Sociais e Filosofia, em parceria com dois Censes e seis escolas dos distritos rurais do município de Londrina. Com base na Pedagogia Histórico-crítica e na pesquisa ação, dentre as ações traçadas para esta terceira fase do Lenpes, tem-se fomentado a produção de livros eletrônicos e impressos que socializem os relatos de aulas, os textos didáticos e os artigos dos estudantes da graduação, dos colaboradores do projeto e dos professores de Sociologia do

Ensino Médio. Dentre outras iniciativas, neste contexto, registramos a criação da Revista Eletrônica do Lenpes/Pibid “Ensino de Sociologia em Debate”, no intuito de ampliar os meios de produção/disseminação/valorização dos conhecimentos dos licenciandos e dos professores em exercício.

Como dissemos no texto “LES (Laboratório de Ensino de Sociologia) e GAES (Grupo de Apoio ao Ensino de Sociologia): Primeiros Laboratórios do Departamento de Ciências Sociais” (LIMA; SILVA e CARVALHO, 2013), hoje, muitas ações do Lenpes perseguem os objetivos almejados pelo LES e GAES e atualizados em 2007, quando teve a oportunidade de ampliar suas ações com o incentivo financeiro do Programa “Universidade Sem Fronteiras”.

Registramos ainda no Lenpes, como ações fundamentais para a consolidação do estágio e do acompanhamento dos egressos, os estudos/pesquisas sobre currículos coordenados pela professora Ileizi Luciana Fiorelli Silva; os grupos de estudos sobre “Mídia e Educação”, organizado pelo Professor César Augusto de Carvalho; os trabalhos das Ações Diferenciadas “Produção de Materiais Didáticos de Sociologia” e “Organização de semanas temáticas nas escolas públicas”, coordenados pelas professoras Angela Maria de Sousa Lima e Angélica Lyra de Araújo; o projeto “O filme como amálgama exemplar da pluralidade de tópicos da disciplina de Sociologia ministrada no Ensino Médio, como amarração de vários recursos didáticos, como nexos entre escola e sociedade”, coordenado pelo professor José Julio Nunes Ferreira; além das contribuições significativas do Projeto “Literatura de Cordel”, iniciado pela professora Raimunda Brito, entre outras frentes de ação. É relevante lembrar que a amplitude da ação diferenciada “Estudos sobre evasão Escolar em três escolas dos municípios de Londrina, Ortigueira e Rolândia” deu origem ao projeto de pesquisa “Por uma Sociologia das Novas e Velhas Formas de Evasão Escolar”. Destaca-se também, nesse momento, a inserção de mais de quinze “Ações Diferenciadas” coordenadas pelos docentes: Jaqueline Ferreira; Rogério Nunes da Silva; Sílvia Conceição Loguin Motta; Nilda Rodrigues de Souza; Mariana de Oliveira Lopes; Rogério Martins Marlier; Vani do Espírito Santo; Franciele Sussai Luz, Joana D’arc Moreira Noll; Marcelo Duarte Bezerra de Menezes; Gregório Antonio Forminski; Érica Martins; Wesley Sanches Moreira; César Luchiar Baraldi Junior; André Furtado Lima; Maria Luiza Marigo; Adriana Andrella Camponez; Aline Grazielle Rodrigues de Sales Borges, entre outros profissionais que atuam na disciplina de Sociologia no Ensino Médio e que contribuem significativamente com as ações do LENPES.

Todo esse contexto histórico, marcado sobretudo pela presença dos laboratórios de ensino, foi importante para o processo de consolidação do estágio curricular obrigatório nas Ciências Sociais, que a partir de 2006 registra os seguintes 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).

Atualmente, perseguindo ainda estes mesmos objetivos, inicia-se no terceiro ano do curso (sexto período), as observações participantes nas escolas públicas do Ensino Médio da região. 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, os planos de unidade, os instrumentos de avaliação, as micro aulas, os textos didáticos, a análise de livros didáticos de Sociologia, o debate de documentos referenciais da área, os instrumentos de diagnósticos de pesquisa de campo na escola e demais estratégias de ensino e pesquisa, sob a orientação direta do professor supervisor na universidade. No sétimo período do curso, no início do quarto ano, além das observações participantes nas escolas, das regências, das leituras/discussões específicas que compõem a disciplina de Metodologia de Ensino de Sociologia II, da elaboração de textos didáticos e de instrumentos de avaliação, prioriza-se a elaboração de um projeto de pesquisa. Nesse período, solicita-se 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 documentos 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 e da etnografia feita na escola, com a escolha de investigação de algum fenômeno educacional, que geralmente o seduziu epistemologicamente no campo de estágio, interligando-se com temáticas de outras áreas específicas do curso, no que tange às reflexões de Ciência Política, da Antropologia, da Sociologia e das Ciências Sociais. Por isso, consideramos esta proposta metodológica um momento interdisciplinar privilegiado na formação dos futuros docentes da área. Nesse momento de acompanhamento das orientações dos artigos temos percebido também as contribuições das disciplinas de “Pesquisa e Ensino”, ministradas desde o primeiro ano do curso. Assim, 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 elaboração de textos didáticos e de 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.

Os “Seminários de Estágio de Sociologia”, sempre anuais, começaram a ser organizados em 2008. As duas primeiras edições foram realizadas em parceria com os “Simpósios Estaduais de Formação de Professores de Sociologia”, que nasceram na UEL neste mesmo ano. Lembramos que esses Simpósios Estaduais surgem no contexto de luta pela consolidação da Sociologia como disciplina escolar no Ensino Médio, ao discutir questões pontuais relacionadas ao estágio curricular obrigatório, aos projetos de ensino/pesquisa/extensão na formação inicial e continuada dos professores-pesquisadores de Sociologia/Ciências Sociais e à organização dos cursos de Licenciaturas do Estado do Paraná.

O primeiro Simpósio Estadual foi organizado na Universidade Estadual de Londrina, entre os dias 13 e 14 de novembro de 2008, com o tema: “A

organização do estágio curricular obrigatório nas licenciaturas”. No ano seguinte, na mesma universidade, nos dias 10 e 11 de dezembro de 2009, a segunda edição do evento discutiu “*O estágio curricular obrigatório nas Ciências Sociais, a licenciatura e a disciplina de Sociologia no Ensino Médio: lutas e desafios pela consolidação*”. É importante registrar¹⁹ que o “I Seminário de Estágio de Sociologia”, com a apresentação/debate dos artigos científicos produzidos pelos formandos na Licenciatura do Curso de Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina – UEL, surge nessa mesma ocasião, em 2008.

O terceiro Simpósio Estadual aconteceu na Universidade Estadual de Maringá, nos dias 25 e 26 de novembro de 2010. E, foi nas dependências da UNIOESTE, Campus de Toledo, que ocorreu, de 03 a 07 de outubro de 2011, o quarto Simpósio Estadual, organizado em parceria com o III Simpósio Paranaense de Ciências Sociais e o X Seminário de Educação. De 19 a 21 de novembro de 2012 ocorreu o quinto Simpósio Estadual, no campus da PUC/PR. O evento, realizado juntamente com o IV EPPECOS, também contou com a parceria da SEED/PR na organização do “I Encontro Estadual de Formação em Sociologia”. Os Simpósios Estaduais nascem da parceria entre as instituições de ensino superior do Paraná que possuem os cursos de Ciências Sociais: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), UNIOESTE, PUC/PR, Universidade Federal do Paraná (UFPR) e, mais recentemente, o Instituto Federal do Paraná – IFPR/Campus Paranaguá. Esta parceria amplia a integração entre pesquisadores, acadêmicos, egressos, professores e profissionais das Ciências Sociais e ajuda a aproximar ainda mais estas universidades dos desafios trazidos constantemente pela disciplina de Sociologia na Educação Básica. A sexta edição do “Simpósio Estadual de Formação de Professores de Sociologia”, em parceria com o “VI Seminário de Estágio de Sociologia”, teve como tema central: “*O lugar do estágio, dos laboratórios de ensino e dos programas de incentivo à docência na formação de professores de Sociologia/Ciências Sociais do Paraná*”. Estes dois eventos, realizados no CCH/UEL, entre os dias 21 e 22 de novembro de 2013, deram origem ao conjunto de textos compilados na coletânea “*Práticas e Debates na Formação de Professores de Sociologia/Ciências Sociais*”, publicada recentemente com o auxílio

¹⁹ Trechos do texto de apresentação do livro “*Práticas e Debates na Formação de Professores de Sociologia/Ciências Sociais*”, dos autores Angélica Lyra de Araújo, Angela Maria de Sousa Lima, Alexandre Jerônimo Correia Lima (2013).

dos recursos da Especialização em “Ensino de Sociologia”, do Projeto OBEDUC e da Fundação Araucária, lançada no dia 22/11/13 no Anfiteatro Maior do CCH.

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 recebem os licenciandos nas escolas. Os docentes convidados, assim como os pós-graduandos da linha de pesquisa em “Ensino de Sociologia” do Mestrado de Ciências Sociais e/ou da Especialização em “Ensino de Sociologia” da UEL, atuam nos Seminários de Estágio como coordenadores/debatedores de GTs (Grupos de Trabalho), discutindo e sugerindo reflexões com base na leitura prévia dos textos 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 pelos demais professores e alunos das escolas concedentes. Esse processo de elaboração do artigo, no final da licenciatura, 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 pelos estudantes ao programa de Mestrado em Ciências Sociais.

Com os “Seminários de Estágio” espera-se oportunizar um espaço diferenciado e criativo para o debate de temas próximos da realidade dos alunos, a partir de abordagens sociológicas, antropológicas, políticas, educacionais e culturais, ao mesmo tempo em que se produz recursos didáticos inovadores para o ensino da Sociologia no Ensino Médio, constituídos pelos próprios estudantes que partilham, nesses espaços, parte dos resultados dos trabalhos de pesquisa/ensino que realizaram nos campos de estágio nas escolas. A cada ano aprimora-se este trabalho.

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. Por uma questão de recorte metodológico, apenas partilhamos algumas ações/propostas comuns que vem

sendo perseguidas conjuntamente por este grupo de trabalho. 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, por exemplo, em debates constantes pela realimentação do atual regimento de estágio obrigatório. Há vários, mas destacaremos apenas quatro 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, como as pesquisas realizadas nas escolas e a elaboração do projeto/artigo da licenciatura. Afinal, 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 questões, um segundo desafio que nos persegue nos debates da Área de Metodologia de Ensino de Sociologia e do FOPE (Fórum Permanente das Licenciaturas da UEL), assim como nas discussões engendradas com a Prograd (Pró reitoria de Graduação da UEL), 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/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 duas aulas inaugurais com todas as licenciaturas da universidade e três 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, conseguido

com muita luta apenas em 2013, pelo direito do transporte e/ou do incentivo financeiro para o deslocamento/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 uma proposta sistematizada dentro do curso 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. Tudo isso precisa ser constantemente refletido pela equipe de estágio, pois a identificação das contradições presentes na realidade, colocadas pela prática social do sujeito no processo pedagógico e a consequente 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 nas seis edições dos “Ciclos de Debates sobre Desigualdades Sociais²⁰”, 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. A partir de 2012, os Ciclos de Debates foram integrados ao Curso anual de Formação Continuada de professores do Projeto Prodocência. Mais de cem docentes da Educação Básica e do Ensino Superior, além de muitos licenciandos, têm debatido, nestes espaços, temáticas relativas aos processos de inclusão e de exclusão educacionais, focados no diálogo sobre evasão escolar, precarização do trabalho docente, nas questões indígenas e em outras tantas temáticas relevantes que nos remetem à uma reflexão mais profunda das múltiplas dimensões dos processos de desigualdades sociais e educacionais.

²⁰ Evento organizado a cada ano pelas docentes Angélica Lyra de Araujo, Angela Maria de Sousa Lima e Maria José de Rezende.

Sabemos que há muito ainda a percorrer no que diz respeito ao processo de consolidação/valorização do 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 da Capes, na qualificação dos debates relativos a estas questões. Os dois projetos aprovados até o momento (Editais de 2007 e de 2010²¹) 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 nas Ciências Sociais, 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, os encontros almejam formar professores pesquisadores na área de Sociologia/Ciências Sociais para conhecerem, com maior profundidade, o pensamento social brasileiro e adquirirem mais condições de ensinar 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

²¹ 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.

avançar na caminhada pela valorização da licenciatura e das pesquisas na área de ensino. Esta luta caminha lado a lado com as ações políticas conjuntas pela valorização dos profissionais da área que atuam nas escolas de Ensino Médio. Um exemplo recente desta iniciativa tem sido a participação da equipe de estágio nas reuniões/encontros do “Coletivo de Professores de Sociologia e de Filosofia da Região Norte do Paraná”, criado em 2012. 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, 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. É possível afirmar que a caminhada pela superação das dificuldades que enfrentamos no estágio curricular obrigatório, passa por uma luta conjunta, de muitas 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”. 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/UDEL, teremos muito a avançar na luta coletiva pela valorização das licenciaturas e do trabalho docente.

Considerações Finais

É no diálogo permanente com as escolas de Educação Básica que estreitamos os elos na formação dos novos docentes, aproximando-os das diversas e complexas realidades dos estudantes. 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. Um marco importante desse diálogo materializou-se na organização conjunta da coletânea “Sugestões didáticas de Ensino de Sociologia”, onde mais de vinte docentes que recebem e/ou receberam os estagiários nos campos de estágio nas escolas publicaram seus artigos ou seus relatos de prática de ensino, além de participar da organização e correção dos textos dessa obra.

Como nos alerta o professor Alexandre Jerônimo Correia Lima, 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.

Concordamos com o Alexandre Jerônimo Correia Lima, ou seja, 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 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.

Referências

BERNSTEIN, Basil. A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BOURDIEU, P. A Gênese dos conceitos de habitus e de campo. In: BOURDIEU, Pierre. O Poder Simbólico. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2001a. p. 59-73.

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

BRASIL. MEC. CNE. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998.

BRASIL. MEC. CNE. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Área Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, 1999.

CARVALHO, César A. *A Sociologia no Ensino Médio: uma experiência*. Londrina, EDUEL, 2010.

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

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

LIMA, Angela et al (org). *Práticas e Debates na Formação de Professores de Sociologia/ Ciências Sociais*. Londrina, UEL, 2013.

LIMA, Angela M.S; ARAÚJO, Angélica L.; MOTTA, Sílvia C. Loguin; FERREIRA, Jaqueline (orgs) *Sugestões Didáticas de Ensino de Sociologia*. Londrina. Midiograf, 2012.

LIMA, Angela Maria de Sousa. Os Laboratórios se Ensino se Sociologia. Revista Coletiva. número 11. Maio a agosto de 2013. ISSN 2179-1287 inserido em: http://www.coletiva.org/site/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&cid=148&Itemid=76. Acesso em 30/09/2013.

LOPES JUNIOR, Edmilson. O Curso de Ciências Sociais também é como um lago. Revista Mediações, Londrina, v. 6, n.2, p.179-223, jul./dez. 2001.

LUGLE, Andreia et AL (org). Alguns apontamentos político pedagógicos sobre o estágio curricular obrigatório nos cursos de Pedagogia e de Ciências Sociais: pontos de encontro”. In: SANTOS, Adriana de Jesus. et al. Práticas e reflexões de metodologias de ensino e pesquisa do Prodocência. Londrina: UEL, 2012.

PARANÁ. SEED. LONDRINA. N.R.E. Proposta de Reestruturação do Ensino Médio do Núcleo Regional de Educação de Londrina. Londrina, 1997.

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

PROEX/UEL. Pró-reitoria de Extensão. *Dados dos Projetos LES/00888; GAES/00660; LENPES/01495; LENPES/01297; LENPES/01656*. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná. 2013. Disponíveis no site <https://www.sistemasweb.uel.br/?contents=system/prj/index.php>. Acesso em 17 de maio de 2013.

PROEX/UEL. Pró-reitoria de Extensão. *Dados dos Projetos LES/00888; GAES/00660; LENPES/01495; LENPES/01297; LENPES/01656*. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, Paraná. 2013. Disponíveis no site <https://www.sistemasweb.uel.br/?contents=system/prj/index.php>. Acesso em 17 de maio de 2013.

PROPOSTA POLÍTICO PEDAGÓGICA do Curso de Ciências Sociais da UEL - Habilitação: Licenciatura (Capítulo I, Das Diretrizes do Curso). Londrina, UEL. Resolução CEPE Nº 26/2005, p. 01.

PROPOSTA POLÍTICO PEDAGÓGICA do Curso de Pedagogia da UEL - Londrina, UEL. Resolução CEPE Nº 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.

SILVA, Ileizi L. F. Laboratório de Ensino de Sociologia. Londrina: PROREC/UUEL, 2000.

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.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. *O Ensino de Sociologia como laboratório: educação e formação de professores nos Projetos do Departamento de Ciências Sociais da UEL – LES/GAES/LENPES (1994-2007)*. In: CARVALHO, César A. A Sociologia no Ensino Médio: uma experiência. Londrina, EDUEL, 2010.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; LIMA, Angela Maria de Sousa; NUNES, Nataly; LIMA, Alexandre Jerônimo Correia. *Caderno de Metodologia de Ensino e de Pesquisa de Sociologia*. LENPES (Laboratório de ensino, pesquisa e extensão de Sociologia) SETI-PR, 2009. ISBN 978-85-7846-056-3.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. CAE. Fórum Permanente dos Cursos de Licenciatura. Relatório Final. Londrina: UEL, 1995.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, Corinta M.;

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO PARFOR

Maria Irene Pelegrino de Oliveira Souza¹

Marleide Rodrigues da Silva Perrude²

Introdução

O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR – foi implantado na UEL no ano de 2009, inicialmente ofertando dois cursos, Artes Visuais na modalidade de Segunda Licenciatura e Pedagogia, como primeira licenciatura. A partir de 2010 outros cursos foram ofertados, e atualmente (2013), são 11 cursos em andamento, totalizando 28 (vinte e oito) turmas nas três frentes previstas no Programa: primeira e segunda licenciaturas e formação pedagógica.

O objetivo principal do programa é garantir que os professores em exercício na rede pública de educação básica obtenham a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, por meio da implantação de turmas especiais, exclusivas para os professores em exercício.

O programa propõe políticas voltadas para três frentes, sendo:

- Primeira Licenciatura, destinadas aos professores em exercício nos anos iniciais da Educação básica pública e que não possuem nenhuma graduação ou o curso de Pedagogia.
- Segunda Licenciatura voltada aos professores em exercício na Educação Básica Pública, que atuam fora da sua área de formação específica (ex: professor de História ministrando aulas de Sociologia, o de Português ministrando aulas de Artes, etc). O PARFOR/UEL oferta os cursos de Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Filosofia, Física, Geografia, Matemática, Música e Química nesta modalidade.
- Formação Pedagógica aos Bacharéis em exercício na Educação Básica, porém sem a formação pedagógica que lhes garanta o efetivo exercício da docência na sua especificidade.

¹ Profa. Adjunta do Departamento de Arte Visual, Coordenadora do PARFOR na Universidade Estadual de Londrina. Contato: marire@uel.br

² Profa. Adjunta do Departamento de Educação e Coordenadora Adjunta do PARFOR/UEL. Contato: perrude@uel.br

Os cursos do PARFOR têm fomentado a reflexão, não só dos professores formadores, como dos professores estudantes que atuam na Educação Básica Pública porque em ambas as instâncias o fazer docente é o alvo. Além disso, a partir de avaliações realizadas em alguns cursos observou-se a necessidade de readequação do Projeto Pedagógico destes. Esse processo desencadeou discussões acerca da reformulação do curso regular de licenciatura, encontrando eco em uma das expectativas da CAPES:

as IES podem confrontar seus projetos pedagógicos com a realidade da prática de professores em exercício e das redes de educação básica e, a partir daí, propor modelos curriculares para licenciaturas e metodologias de ensino adequados às reais necessidades do processo ensino-aprendizagem (BRASIL, 2011).

Assim, os cursos e os alunos do PARFOR/UEL têm contribuído para que se efetive a ação-reflexão-ação de tal modo, que as questões relativas à escola e à formação de professores ecoam em outras ações na academia e reverberam nas licenciaturas regulares. Outro dado relevante é a participação de Professores Estudantes em projetos de extensão como colaboradores e também no PIBID criando uma cultura da reflexão e da troca que melhora a aproximação dos estudantes das turmas regulares e das especiais.

Nos cursos do PARFOR muitas das decisões são colegiadas, o que contribui para a melhoria, não só do curso, propriamente dito, como também das relações interpessoais.

No que se refere à integração curricular, a disciplina de Metodologia de ensino tem sido a integradora dos conteúdos abordados nos cursos de modo a contribuir efetivamente na formação do Estudante Professor.

O PARFOR tem sido responsável por trocas significativas entre os professores estudantes e os alunos da graduação, compartilhando saberes e práticas de modo solidário. As iniciativas dos estudantes em formar grupos de estudos, oficinas de vivências metodológicas, bem como solicitar cursos de extensão indicam que o PARFOR é uma política que de fato traz para a IES diversos retalhos da escola básica pública, de tal modo que a reflexão é inevitável.

O estágio supervisionado e a formação docente

Entendemos que o estágio supervisionado se constitui como um campo de conhecimento, que possui um “estatuto epistemológico que supera sua

tradicional redução à atividade prática instrumental” (PIMENTA; LIMA, p.06, 2006). O estágio é uma oportunidade para que o aluno possa refletir sobre sua formação e atuação na Educação Básica, confrontando-a com as perspectivas teóricas e metodológicas, lhe possibilitando a reconstrução de fazeres, revisão de conceitos, e a problematização de sua realidade, aprendendo e reaprendendo com as diversas experiências vivenciadas nessa relação.

Nesse sentido, este texto discute o estágio supervisionado na sua íntima relação com a práxis, apresenta os princípios gerais do PARFOR e discute em especial, o estágio supervisionado, tendo o Parecer do Conselho Nacional referente as Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior e o Decreto e o Decreto 6755, que regulamenta o Programa Emergencial de formação de professores (PARFOR), relatando algumas ações desenvolvidas no estágio supervisionado segunda licenciatura.

O estágio na formação docente deve ser compreendido na sua íntima integração da teoria e da prática com a consciência de quem “átua, no início ou ao longo do processo prático em íntima unidade com [...] a realização de seus fins, projetos ou esquemas dinâmicos, da consciência da prática.” (VASQUEZ, 2007, p. 292). Nesse caminho reverte-se um projeto ideal em real, ou o que podemos denominar com o auxílio das reflexões desenvolvida por Vasquez (2007) de consciência da práxis, definida pelo autor como:

[...] atividade material humana transformadora do mundo e do próprio homem. Essa atividade real, objetiva, e, ao mesmo tempo, ideal, subjetiva consciente. Por isso insistimos na unidade teoria e prática, unidade que também implica certa distinção e relativa autonomia (p.394).

Essa práxis, pensada é consciência que volta a si mesma, possibilitando o encontro e o reencontro do geral com o particular, do conceitual com o concreto e dessa forma reconstrói o fazer pedagógico. Nesse sentido o estágio, peça importante da formação docente e parte integradora do currículo deverá possibilitar a produção conjunta de significados dentro ou fora da sala de aula.

Infelizmente o estágio muitas vezes tem sua importância suprimida ou tratada pelos discentes e até mesmo pelos orientadores como um simples

cumprir protocolos acadêmicos de carga horária, tornando-se, em algumas situações, um apêndice na formação, desvinculado da teoria visto até mesmo como desnecessário. Pimenta e Lima (2006) mencionam a existência de espaços desiguais de poder na estrutura curricular a medida que atribui carga horária menor a denominada prática. Sobre tal realidade as autoras expõem:

Essa contraposição entre teoria e prática não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada de ‘prática’. Nos cursos especiais de formação de professores realizados em convênios entre secretarias de educação e universidades, observa-se essa desvalorização traduzida em contenção de despesas; aí, as decisões têm sido reduzir a carga horária destinada ao estágio, ou transformá-lo em ‘estágio à distância’, atestado burocraticamente, dando margem a burlas. No campo da pesquisa, essa desvalorização da prática se traduz em verbas menores a projetos aplicados, como no caso da educação. Também, com frequência, se ouve que o estágio tem de ser teórico-prático, ou seja, que a teoria é indissociável da prática (PIMENTA e LIMA, 2006, p. 07).

Para a superação dessa realidade as autoras apontam para a necessidade de explicitar os conceitos de prática e de teoria a partir do conceito de práxis, tendo o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a “reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade. O estágio como pesquisa já se encontra presente em práticas de grupos isolados (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 07).

Entendemos que o processo de ensino e aprendizagem proporcionado no estágio vai além do domínio de um conjunto de conteúdos ou a aplicação de técnicas bem elaboradas e adequadas, pois sabemos que a redução do estágio à aprendizagem de técnicas ou “receitas” não dão conta do conhecimento, nem da complexidade das situações do exercício desses profissionais. Desenvolvendo críticas sobre essa dimensão técnica do estágio Pimenta e Lima destacam:

A perspectiva técnica no estágio gera um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem os nexos entre os conteúdos (teorias?) que desenvolvem e a realidade nas quais o ensino ocorre. A exigência dos alunos em formação, por sua vez, reforça essa perspectiva, quando solicitam novas técnicas e metodologias universais, acreditando no poder destas para

resolver as deficiências da profissão e do ensino, fortalecendo, assim, o mito das técnicas e das metodologias. Esse mito está presente não apenas nos anseios dos alunos, mas também entre professores e, sobretudo, em políticas governamentais de formação, que acabam investindo verbas em intermináveis programas de formação (des)contínua de professores, partindo do pressuposto de que a falta de conhecimento de técnicas e métodos destes é a responsável exclusiva pelos resultados do ensino. Está, deste modo, em movimento o ciclo de uma pedagogia compensatória, re-alimentada pela ideologia do mito metodológico (PIMENTA e LIMA, 2006, p 10).

O repensar dessa dimensão leva-nos a destacar que o desenvolvimento do estágio envolve a construção de um posicionamento político articulada à competência técnica construída e assumida de forma consciente e participativa, colocando em prática os fundamentos teóricos ensinados, discutidos e refletidos durante a formação, correlacionando-os ao contexto escolar, observando, registrando, coletando informações possibilitando ao professor estudante a diagnosticar e problematizar o seu fazer docente.

É inegável que o estágio amplia o significado da constituição de um profissional da área da educação, completa a formação acadêmica e confere subsídios para uma atuação efetivamente fundamentada, constitui-se num elemento que contribui para a superação de uma concepção de prática como espaço de aplicação da teoria dissociada, deslocada, fragmentada da realidade. Experimentar situações do cotidiano e questões práticas constituintes do dia a dia do trabalho docente são oportunidades proporcionadas pela realização do estágio supervisionado, em que o discente em conjunto com seu supervisor de estágio poderá ter contato íntimo e real com a instituição educacional desvelando seus conflitos, compreendendo seus múltiplos determinantes e identificando as possibilidades de intervir.

O estágio permite conhecer em particular as práticas escolares e pensar o papel do professor dentro do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma a observação participativa é de extrema importância, pois leva-nos a pensar e refletir sobre a atuação desse profissional de forma a superar as concepções e práticas dicotômicas, ampliando as possibilidades de realização do estágio como um processo de reconstrução do fazer docente.

Nesse processo apontamos a investigação sustentada pela pesquisa-ação definida por Thiollent (1986) como

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (p.14).

Consideramos essa metodologia a mais adequada nessa relação que envolve a formação do professor estudante e a sua realidade de sala de aula. Na escola tal ação abre inúmeras possibilidades de formação, diante das demandas suscitadas pela realidade escolar, pois durante o desenvolvimento do estágio, não basta observar e/ou denunciar, faz-se necessário enfrentar as situações e construir alternativas de ação, nesse sentido a estrutura metodológica da pesquisa-ação abre uma grande diversidade de proposta de pesquisa nos diversos campos de atuação social nos quais a escola é um dos mais férteis (THIOLHENT, 1987).

O PARFOR/UEL e o estágio supervisionado

Criado no início de 2009, o Decreto nº6755 institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica apresentando o Programa Emergencial de formação de professores (PARFOR), proposto pelo MEC/CAPES em regime de colaboração com as IES, Estados e municípios; oferecendo cursos de Licenciatura, destinados a professores da Educação Básica Pública.

De acordo com o Parecer do Conselho nacional de Educação (BRASIL, 2008) o programa foi requerido diante de uma “demanda por formação de professores em diferentes áreas do conhecimento, em todas as regiões, nas diversas unidades da federação, identificada no processo de construção do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no âmbito do Plano de Metas – Compromisso Todos Pela Educação – e da elaboração e proposição de Planos de Ações Articuladas – PAR, pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, que revelou um grande número de professores sem formação ou fora de sua área de atuação .

A dimensão da carência por professores com formação específica na Educação Básica brasileira foi mais uma vez apontada pelos dados do último Censo Escolar, evidenciando que: 1) aproximadamente 350.000 professores em exercício não possuem formação em nível de graduação; 2) cerca de 300.000

professores em exercício possuem graduação em área distinta daquela em que atuam (BRASIL, 2008, p. 02).

Estes dados revelavam a necessidade de ações emergenciais de enfrentamento da histórica ausência de uma política pública de formação de professores. Diante dessa realidade o parecer ressalta que

A atual situação educacional requer, no entanto, além das importantes políticas estruturantes referidas pelo MEC, e que tendem a produzir resultados em espaços de tempo maiores do que os que nos impõe a realidade imediata organizar, concomitantemente, políticas emergenciais que possam dar atendimento às carências identificadas e que exigem atendimento especial (BRASIL, 2008, p 02).

O enfrentamento dessa realidade no atual cenário brasileiro é revelado por meio do PARFOR, diante de seus princípios, estrutura e investimento que vem sendo feito junto à formação de professores nos diferentes estados da federação. O Programa fomenta a oferta de turmas especiais buscando induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.

Desde a implantação do PARFOR um conjunto ações foi desenvolvido com o objetivo de incorporar o Programa junto às ações da Universidade considerando seus aspectos políticos, administrativos e pedagógicos.

O parecer do Conselho Nacional de Educação salienta que atividades de práticas pedagógicas devem estar articuladas desde o início do curso, ocorrendo preferencialmente no espaço de trabalho do professor/aluno em especial na segunda licenciatura. O parecer assegura ao estágio o objetivo de desenvolver “projeto supervisionado concomitantemente pela instituição formadora e pela escola, visando a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2008, p. 06).

Propõe a articulação teoria e prática, para isso verifica-se a necessidade do currículo contemplar

[...] estudo de metodologia de pesquisa e seminários de discussão/analise das práticas, dentro de um movimento geral de realização de trabalhos coletivos. As atividades formativas devem ser continuamente acompanhadas e avaliadas

por equipes integradas por coordenadores e professores de ambas as instâncias: a instituição formadora e a escola campo de estágio (BRASIL, 2008, p. 06).

Buscando coerência com o parecer do conselho nacional o decreto 6755/2009 que norteia as ações do PARFOR destaca sem seus princípios:

IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância; V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; VII - a importância do projeto formativo nas instituições de ensino superior que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação e garantindo sólida base teórica e interdisciplinar; (BRASIL, 2009).

Considerando esses princípios o estágio supervisionado vem sendo discutido e desenvolvido junto aos cursos de primeira e segunda licenciatura de modo a considerar a ação docente em ato passivo de reflexões e aprimoramentos.

No conjunto das ações salientamos algumas ações que tem marcado o PARFOR nos de cursos de Segunda Licenciatura, como é o caso do curso de Geografia, aprovado pela Resolução CEPE nº 045/2012 da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Na busca de oferecer uma diferenciação no ensino,

o curso tem propiciado oportunidade para a diversificação das atividades dentre elas a participação em eventos apresentando trabalhos em forma de comunicação, painel e do trabalho de campo, tendo em vista que no ensino de Geografia essas práticas, além de reforçar a compreensão e leitura do espaço geográfico, estreitam o vínculo entre a teoria e a prática e permitem a integração entre os múltiplos saberes adquiridos em diferentes áreas e disciplinas (TOMITA; MOURA; AGUIAR, 2013, p. 04).

No curso de geografia o estágio vem caracterizando-se pela realização ações interdisciplinares, o que segundo relatos de Tomita; Moura; Aguiar (2013, p. 05) tem se sido um desafio. A proposta do curso foi fazer com que, “os alunos pudessem desenvolver alguns aspectos da prática docente, como a elaboração de um plano de aula e de estudo, a escolha de conteúdo, propor metodologias

diferenciadas, preparar materiais didáticos e plano de ação para a aplicação em aula. Buscou-se fazer com que a experiência fosse significativa e diferenciada para os alunos da segunda licenciatura. Sobre a integração das ações Tomita; Moura, Aguiar (2013, p. 05) relata que “Vale ressaltar que a turma na sua maioria tem além das experiências em aulas, com projetos e pesquisas acadêmicas e tem vivência com o desenrolar dos trâmites burocráticos e administrativos da escola”. Os autores ainda destacam:

Um dos princípios do projeto é o aprender fazendo a partir de situações problematizadoras. Assim, para que o professor possa ajudar o seu aluno a ser um protagonista da ação, primeiro ele precisa vivenciar esta experiência formativa, para que possa estar apto a mediar a formação cognitiva do seu aluno pela experiência vivenciada (TOMITA; MOURA; AGUIAR, 2013, p. 05).

O estágio interdisciplinar é avaliado como uma proposta “inovadora e de grande desafio para nós professores e também aos alunos, em especial por se tratar de aluno-professor já com uma larga experiência no campo de ensino” (IDEM, s/p.).

Relevamos a importância das atividades de extensão e de pesquisa nos processos de ensino e de aprendizagem, principalmente na formação de professores. A proposta de ensino baseada no tripé - Ensino, Pesquisa, Extensão - por viés interdisciplinar proporciona uma formação contextualizada que reforça a relação entre teoria e prática e promovendo a produção de conhecimento compatível com a realidade social visando possíveis transformações (TOMITA; MOURA; AGUIAR, 2013, p. 08).

Essa ação que vem sendo percebida pelos alunos e sua avaliação tem evidenciado a importância da prática interdisciplinar no ensino de geografia, pois permite compreender a realidade e superar o senso comum, uma vez que está apoiada no ensino, na pesquisa e na extensão.

No curso de matemática apresenta-se uma proposta de estágio que tem por objetivo estabelecer e manter contato com a realidade educacional do Ensino Fundamental e Médio, propondo que o professor estudante do PARFOR compreenda o processo escolar em seus diferentes aspectos políticos e epistemológicos, proporcionando ao aluno a elaboração de opiniões,

posicionamentos e tomada de decisões em relação a determinados problemas cotidianos da sala de aula.

Assim, o estágio no curso de matemática constitui-se em momentos de reflexão sobre a realidade escolar sem seus múltiplos determinantes e suas possibilidades de intervenção; além de realizar ações buscando a compreensão empírica dos problemas relacionados ao ensino e a aprendizagem de matemática, por meio da organização do trabalho docente em sua própria sala de aula e o planejamento necessário para essa ação.

O estágio na segunda licenciatura em matemática propõe observações e registros na própria sala de aula onde o professor estudante do PARFOR é o responsável pela elaboração de oficinas e sua sistematização, bem como a reflexão desse processo deverá ser apresentada por meio de relatórios.

Já no curso de segunda licenciatura em Artes Visuais o trabalho realizado na disciplina de Metodologia do ensino de arte propôs uma ação integrada com outras disciplinas e muito ensinou acerca do valor das memórias, dos objetos pessoais como materiais importantes para trabalhar o ensino da arte; expressa o desejo de fazer com que o espaço da formação seja também uma possibilidade de construir uma metodologia para o ensino de arte, enquanto um lugar em que se vive metodologias ainda não teorizadas. Desse modo, a formação enquanto possibilidade da vivência em arte transforma-se no lugar onde aquele que aprende tem o espaço de reencontrar nas histórias de vida um caminho metodológico para ensinar e aprender arte.

Considerações Finais

O estágio no PARFOR/UDEL é garantido em todos os cursos de modo integral, ou ainda, considerando todo o processo de formação do professor estudante. Assim, em geral, o estágio no PARFOR/UDEL é pensado desde o início dos cursos, pois nosso aluno já é professor e, em diversos casos há muitos anos, fato que nos obriga a olhar de modo atento ao que é trazido para a sala de aula, caso contrário não estaríamos pensando em contribuir com a melhoria da escola pública.

Ao compreendermos o Estágio supervisionado como um campo de conhecimento, que possui um estatuto epistemológico é preciso que seja discutido em sua íntima relação com a práxis. Essa dimensão que vem sendo apontada pelo PARFOR/UDEL, portanto, discutido e desenvolvido como uma

ação educativa consciente, reflexiva e planejada, intervindo na realidade e tendo-a como espaço de pesquisa e reflexão que orienta a ação do professor estudante no sentido de superação da ação pedagógica fragmentada, permite a compreensão da complexidade do processo educacional nas instituições escolares e nas ações práticas dos profissionais, contribuindo para o exercício da profissão docente e seu aperfeiçoamento.

Referências

BRASIL, Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Brasília 2008. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pcp008_08.pdf. Acesso em: 14 dez. 2013.

BRASIL, Decreto 6.755 de 19 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, 2009. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm. Acesso em: 14 dez. 2013.

PIMENTA, Selma Garrido, LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*: diferentes concepções. Revista Poiesis - Volume 3, Números 3 e 4, p.5-24, 2005/2006. Disponível em www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/download/10542/7012. Acesso em: 14 de dez. 2013.

SOUZA, Maria Irene P. O.; CACIONE, Cleusa Erilene S. Relatório PARFOR/UEL. Londrina, 2012.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

TOMITA, Luzia Mitiko Saito; MOURA, Jeani Delgado Paschoal; AGUIAR, Márcio Miguel de. *Estágio Supervisionado e Interdisciplinaridade*: experiências formativas no Parfor de Geografia/UEL. 5º Congresso Internacional de Educação Pesquisa e Gestão. ISAPG Instituto Sul Americano de Pós-graduação, Ensino e Tecnologia, (Ponta Grossa), 2013.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da Práxis. CLACSO. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.