

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS:
O QUE A GESTÃO ESCOLAR TEM A VER COM
ISSO?**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Joséli Pasetto Bittencourt

**Santa Maria, RS, Brasil
2013**

ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS: O QUE A GESTÃO ESCOLAR TEM A VER COM ISSO?

Joséli Pasetto Bittencourt

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Especialista em Gestão Educacional**

Orientador: Prof. Dr. Hamilton de Godoy Wielewicki

**Santa Maria, RS, Brasil
2013**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Especialização em Gestão Educacional**

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Monografia de
Especialização**

**ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS:
O QUE A GESTÃO ESCOLAR TEM A VER COM ISSO?**

elaborada por
Joséli Pasetto Bittencourt

como requisito parcial para a obtenção do grau de
Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA:

**Prof. Dr. Hamilton de Godoy Wielewicki
(Presidente/Orientador)**

Prof^a. Dr^a Deisi Sangoi Freitas

Prof^a. Dr^a. Marta Roseli de Azeredo Barichello

Santa Maria, 13 de agosto de 2013

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Especialização em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS: O QUE A GESTÃO ESCOLAR TEM A VER COM ISSO?

AUTORA: JOSÉLI PASETTO BITTENCOURT

ORIENTADOR: HAMILTON DE GODOY WIELEWICKI

Santa Maria, 13 de agosto de 2013

Considerando a realidade educacional brasileira, a relação entre universidade e escola básica é um tema que tem ganhado destaque. Neste contexto, formação de professores e gestão escolar são temas que estão bastante em voga quando se fala em melhorias na qualidade da educação. Buscando melhor perceber tal relação, a presente pesquisa se propôs em compreender em que medida a questão da gestão dos estágios nas escolas impacta na formação docente. Para auxiliar no entendimento de algumas questões referentes à temática, utilizou-se uma pesquisa qualitativa, em que foi possível inferir questões a partir de uma análise bibliográfica de documentos da escola e dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), além de entrevistas semiestruturadas com acadêmicos de alguns cursos de licenciatura da UFSM e com gestores do Instituto Estadual Padre Caetano, responsáveis por receber os estagiários. A pesquisa está apoiada em autores como Pimenta (2004), Lück (1998) e Wielewicki (2010). Com base nos dados obtidos, foi possível perceber algumas fragilidades na relação entre universidade e escola, principalmente no que concerne à gestão da escola e ao estágio curricular supervisionado. Foi possível perceber ainda, por meio das entrevistas com estagiários, algumas lacunas quanto à formação docente, as quais também merecem destaque nesta pesquisa.

Palavras-chave: Estágio Curricular Supervisionado. Gestão Educacional. Formação de Professores.

ABSTRACT

Taking the Brazilian educational setting into account, the relationship between university and basic education schools is an increasingly important topic. Within such context, teacher education and school management are constantly listed as relevant issues whenever quality assurance in education is concerned. Aiming at better perceiving such relationship, this study purports to understand to what extent the issue of student teaching practice management within the school environment impacts teacher education as seen from a broader perspective. In order to cope with the goals of the study, a qualitative research approach was used, through which it was possible to infer a number of issues based on curriculum documental analysis of both a school (PPP) and a set of teacher education programs at Universidade Federal de Santa Maria (PPCs). Besides that, semi-structured interviews were carried out with student teachers from the programs selected, as well as with school management staff at Instituto Estadual Padre Caetano, who were in charge of managing student teaching at the school. The theoretical approach of the study is grounded authors such as Pimenta (2004), Lück (1998) and Wielewicki (2010). Based on the data collected it was possible to realize some fragilities on the relationship between university and school, especially whenever school management and student teaching are concerned. The interviews with the student teachers also evidenced some gaps in their education, which are then discussed along this monograph.

Keywords: Supervised Student Teaching. Educational Management. Teacher Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Objetivos do Curso de Artes Visuais – Licenciatura Plena em Desenho e Plástica.....	27
Figura 2 – Objetivos do Curso de Educação Especial Diurno.....	28
Figura 3 – Objetivos do Curso de Pedagogia Noturno.....	29

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Estrutura para entrevista dos estagiários	46
Anexo B – Estrutura para entrevista dos coordenadores pedagógicos	47
Anexo C – Termo de consentimento livre e esclarecido dos estagiários	48
Anexo D – Termo de consentimento livre e esclarecido dos gestores da escola	51
Anexo E – Termo de confidencialidade	54

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1 REFERENCIAL TEÓRICO	13
1.1 O estágio na formação de professores	13
1.2 Gestão escolar: um espaço possível	18
2 METODOLOGIA	21
2.1 Objetivo geral	21
2.2 Objetivos específicos	21
2.3 Caminhos metodológicos	21
3 RESULTADOS	25
3.1 Uma visão a partir do PPP e dos PPCs	25
3.2 Uma visão a partir dos relatos	30
3.2.1 Qual o impacto da maior carga horária prática?	30
3.2.2 Além de estagiário, que papéis desenvolvo na escola?	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS	42
ANEXOS	45

INTRODUÇÃO

Todos os estudantes de licenciatura no Brasil, desde muito tempo, têm que realizar, como parte das exigências formais para a conclusão de seus cursos, o Estágio Curricular Supervisionado. A partir dos referenciais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e da mudança nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, promulgadas a partir dos anos 2000, o tempo do estágio curricular supervisionado foi substancialmente acrescido, passando de um número relativamente reduzido de horas ao longo de – tipicamente – um semestre, para quatrocentas horas¹, com desenvolvimento ao longo de vários semestres. Do ponto de vista conceitual, o Estágio Curricular Supervisionado pode ser visto como um eixo no qual teoria e prática, supostamente, têm uma relação simbiótica e no qual tem-se a expectativa de que o estagiário tenha um contato, tão estreito quanto possível, com a realidade do seu futuro ambiente de atuação profissional.

Por meio das práticas que efetuei em minha graduação e nas relações com os demais colegas de estágio, foi possível perceber a existência de várias lacunas na relação entre universidade e escola, devidas, principalmente, à falta de conexões entre as instituições envolvidas. De modo especial, destaco um padrão ainda incipiente de interação dos estagiários com esses contextos que, ao menos em tese, espelham potenciais realidades de seu futuro ambiente de trabalho. Ainda neste contexto, percebe-se a existência de uma concepção em que a universidade, frequentemente, aparece como a detentora do saber² e na qual a escola figura como o ambiente que deve receber os estagiários, para que esses possam tão somente colocar em prática as teorias aprendidas no decorrer de seu curso de licenciatura. Tal impressão é marcada por outras lacunas, dentre as quais aponto o tempo, não necessariamente suficiente, disponibilizado pelos professores orientadores para trabalhar com seus alunos estagiários e com os professores tutores atuando em

1 Revela-se importante salientar que, especialmente a partir da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, retomam-se as 300 horas previstas na LDB, gerando um conflito de interpretações.

2 E no meu caso, por ser acadêmica do curso de Educação Especial, esta questão foi ainda mais visível, uma vez que era vista como a pessoa que trabalharia com os “alunos problemas” e que daria fim as questões de segregação dentro da escola.

escolas – o que torna a aproximação entre as instituições ainda menor, fenômeno que pode também ser observado em Freitas (2005) e Wielewicki (2010).

De igual modo, o pouco envolvimento do estagiário *na* e *com* a escola parece ser um dos agravantes. Isso talvez se explique pelo fato de, na graduação, não haver suficiente estímulo para essa interação com o ambiente escolar, pois trata-se de duas instituições que têm, em princípio, o mesmo foco, porém com linguagens diferentes que resultam num conflito para o acadêmico, uma vez que ele tem dificuldade em fazer valer na universidade os saberes adquiridos na escola e vice versa.

A universidade, por sua vez, por meio da reforma curricular dos cursos de licenciatura, prepara seus estudantes, professores em formação, para uma prática de 400 (quatrocentas) horas. Assim, em grande parte dos cursos de licenciatura, os alunos passam – ao menos em tese – um tempo que pode chegar a um sétimo de sua carga horária, em seu futuro ambiente de trabalho ou em atividades que a ele se referem. Dessa forma, volto meu olhar para a Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Art. 65, que estabelece a prática de ensino de, no mínimo, 300 (trezentas) horas na formação docente, o que acabou sendo normatizado pela Resolução 02/2002, que prevê uma carga horária ainda maior, estabelecendo como parâmetro (Art. 1º, inciso I) 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular nos cursos de formação de professores.

A partir desse contexto, ao realizar essa prática, estagiários e professores orientadores teriam condições potenciais de buscar, juntamente com a escola e dentro de suas possibilidades, desenvolver práticas que contribuam não somente para a formação dos futuros profissionais, como também para a transformação do ensino. Dessa forma, uma maior carga horária poderia ser uma alternativa para que essas relações se afinassem mais, com vista a buscar melhorias na qualidade da educação.

Tais modificações ocorridas no currículo dos cursos de licenciatura (como a maior carga horária prática) apontam para a necessidade – e criam, nesse sentido, algumas possibilidades – para reflexões no âmbito da escola básica, local onde os futuros profissionais atuam. Frente às alterações de carga horária da prática de ensino ocorridas na estrutura curricular dos cursos de licenciatura, acabam por se gerar reflexos que podem interferir na vida e na organização da escola, como o

maior número de estagiários e o maior tempo deles frequentando o ambiente escolar.

Diante desse quadro, não é raro – dentre as percepções que se tem desse tempo ampliado dos estagiários na escola – verificarmos posições que descrevem tal situação como um problema de grande magnitude. A isso se aliam relatos preocupantes de professores formadores, como, por exemplo, o que evoca Wielewicki (2010, p. 214), quando assinala o cenário pouco animador da percepção que muitos formadores de professores têm acerca da “natureza das experiências, vivências e expectativas de professores em formação inicial e em que diz respeito ao exercício do magistério”, ressaltando, entretanto, que isso não está dissociado da queixa de que o marco legal para a formação docente “de um lado aumenta as exigências sobre a formação dos professores, mas, de outro, não oferece condições para que essas exigências sejam cumpridas”. Dessa forma, torna-se relevante que as discussões acerca da reforma curricular dos cursos de licenciatura sejam dialogadas também com a escola, ambiente em que as práticas acontecem.

Diante desse quadro, esta pesquisa é decorrente de inquietações e percepções surgidas acerca de estudos sobre formação de professores para a Educação Básica, mais especificamente sobre os Estágios Curriculares Supervisionados, e, de modo especial, sobre a fragilidade das conexões entre a universidade e a escola. Assim, voltarei minha análise especificamente para como a presença mais marcante e prolongada de estagiários é percebida no âmbito das organizações escolares. Do mesmo modo, pretendo também avaliar formas ou mecanismos de interação entre os processos, sistemas e componentes da gestão da escola, no que diz respeito aos estagiários.

Portanto, a presente pesquisa torna-se relevante pelo fato de não só buscar compreender impactos das reformas curriculares, em um de seus desdobramentos – o estágio curricular supervisionado –, mas, sobretudo, por pensar em como a escola está lidando com tal questão, que pode, aparentemente, apenas representar uma mudança no currículo dos cursos de licenciatura, porém, que tem reflexos diretos no contexto das escolas de educação básica.

Buscando atender ao objetivo desta pesquisa, a qual se propõe a **compreender em que medida a questão da gestão dos estágios nas escolas impactam de forma mais abrangente na formação docente**, utilizou-se, na coleta de dados, documentos pertinentes ao assunto, além de entrevistas com as

coordenadoras pedagógicas do Instituto Estadual Padre Caetano, bem como com acadêmicos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) que desenvolveram o estágio curricular supervisionado na referida instituição.

Na tentativa de melhor compreender a relação universidade e escola, a partir dos estágios curriculares supervisionados, este estudo apresenta como objetivos específicos: **compreender como os gestores escolares trabalham com o maior número de estagiários presentes no ambiente escolar; analisar como a presença mais marcante e prolongada de estagiários é percebida no âmbito das organizações escolares e avaliar formas ou mecanismos de interação entre os processos, sistemas e componentes da escola, no que diz respeito aos estagiários.**

Em linhas gerais, o presente estudo está estruturado da seguinte forma: referencial teórico, o qual abarca questões sobre o estágio curricular supervisionado na formação de professores e gestão escolar; caminhos metodológicos; análise dos dados, em que se destaca a análise do PPP do Instituto Estadual Padre Caetano e dos PPCs de cursos de licenciatura da UFSM, além da apreciação das entrevistas realizadas e considerações finais.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 O estágio na formação de professores

Não é de hoje que as discussões sobre a melhoria na qualidade da educação brasileira estão em pauta. Para a construção e crescente relevância de tal pauta, alguns marcos legais merecem destaque, como a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que prevê a educação como um direito de todos os brasileiros, sendo estabelecido também ser dever do Estado garantir a educação básica. Logo em seguida, no início do ano de 1990, a Conferência Mundial sobre a Educação para todos, realizada em Jomtien, Tailândia, prevê como estratégia a universalização da educação básica além da universalização do acesso à educação primária, salientando as necessidades básicas para a aprendizagem, presumindo uma atenção não somente ao que se faz naquele nível de educação, mas também a que tipo de formação seria necessária para dar conta, minimamente, do perfil profissional esperado para atuar na Educação Básica.

No Brasil, de modo particular, a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), é promulgada com o intuito explícito de fomentar melhorias na qualidade da educação em todos os níveis, com razoável atenção sendo destinada à formação de professores. No âmbito mundial, no ano de 2000, na República Dominicana, ocorreu a Conferência Regional da Educação para Todos nas Américas, e, posteriormente, o Fórum de Educação para Todos de Dakar, no Senegal, ambas reiterando a universalização da educação como elemento fundamental para a cidadania.

Com o compromisso de Dakar, apresentou-se uma oportunidade de repensar a política educacional brasileira, haja vista que se estabeleceram metas a serem cumpridas até o ano de 2015, sendo que essas deveriam ser propostas por cada país, de forma a melhor atender às necessidades de cada realidade educacional. Um ano após a conferência de Dakar, é sancionada a Lei nº 10.172/2001, que versa sobre o Plano Nacional de Educação (vigência de 2001 a 2010), apontando objetivos e metas a serem alcançados para conseguir, juntamente com a Constituição de 1988 e a LDB de 1996, constituir as bases normativas para a qualidade da Educação Brasileira.

Vindo ao encontro de tais propostas, no ano de 2007, surge o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) estabelecido no Decreto nº 6094/2007, estando diretamente relacionado ao Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), uma política de Governo criada no mesmo ano, a qual resgata planejamentos e grandes obras de infraestrutura social, urbana, logística e energética do país.

Considerando as diferentes tentativas no que se refere à melhoria na qualidade da educação, um dos pontos que se revela de fundamental importância nesse contexto diz respeito à formação de professores. Dessa forma, a legislação, como, por exemplo, a Resolução CNE 02/2002, que define uma maior carga horária de prática de ensino no currículo das licenciaturas, e autores como Pimenta (2004) e Libâneo (2007), visam a, respectivamente, garantir um período mais prolongado de vivência do futuro professor em seu ambiente de trabalho, permitindo, ao menos potencialmente, trazer reflexões acerca do fazer docente.

Ao voltar o olhar para a formação de professores, em especial ao tempo que os acadêmicos ficam em seu futuro ambiente de trabalho, não raro, logo nos remetemos ao estágio curricular supervisionado. Nesse sentido, é preciso compreender a concepção que se tem sobre essa inserção. Pimenta (2004) faz um resgate histórico a fim de melhor ilustrar as concepções acerca do que é o estágio na formação de professores. Primeiramente, a autora expõe a visão prática do estágio, que vem a partir de uma perspectiva da imitação, ou seja, este novo professor se utilizará de modelos já existentes. No segundo momento, surge a compreensão da prática pela prática, isto é, não há reflexão acerca do que se propõe. E, por fim, introduz a ideia de estágio como pesquisa, em que destaca uma prática reflexiva partindo da realidade em que se está inserido:

[...] ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá. (PIMENTA, 2004, p. 45)

Quando adentramos no campo do estágio, a prática ganha ainda maior destaque, uma vez que esta se configura como algo complexo, que exige reflexão, conforme aponta Zabala (1998, p. 16) “[...] a prática é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se

expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos, etc [...]” e ainda complementa:

[...] Entender a intervenção pedagógica exige situar-se num modelo em que a aula se configura como um microssistema definido por determinados espaços, uma organização social, certas relações interativas, uma forma de distribuir o tempo, um determinado uso dos recursos didáticos, etc., onde os processos educativos se explicam como elementos estreitamente integrados neste sistema. [...] (ZABALA, 1998, p. 16 - 17)

Logo, a prática é entendida como reflexiva e, segundo o mesmo autor, é um processo em que a intervenção pedagógica tem um antes (planejamento) e um depois (avaliação), revelando-se assim peças fundamentais na prática pedagógica. Nesse sentido, Pimenta (2004) expõe o fundamental papel das teorias, uma vez que elas vêm “oferecer instrumentos e esquemas de análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos” (p.43).

Com base nos marcos legais e no quadro de referência supracitados, ganha forma o processo de reestruturação dos cursos de licenciatura, de forma a atender não só ao que estava previsto em lei, como também ao que se entendia ser um compromisso a ser assumido pelos Estados nacionais. Diante disso, mesmo perante os tensionamentos inerentes aos movimentos de reforma educacional, cria-se uma oportunidade singular de reflexão e diálogo acerca dos cursos de licenciatura, em que se torna possível não somente pensar em um currículo que atendesse a tais exigências, como também abrir espaços para as discussões sobre a reestruturação curricular de tais cursos, destacando-se reflexões entre teoria e prática.

Nesse sentido, as reflexões sobre como as práticas estão estruturadas dentro de um currículo de um curso de licenciatura passam não somente a ter maior relevância na discussão, mas, também, passam a constituir pauta – frequentemente tensa – na reestruturação dos currículos de licenciatura. Mesmo com uma perspectiva potencialmente ampliada, estudos apontam que a implementação de novos aportes para a formação de professores ainda mantém dissociadas teoria e prática, uma vez que o “modo organizativo chamado de “3 mais 1”, no qual é agregado um ano final de formação didática e metodológica aos conhecimentos técnico-instrumentais específicos desenvolvidos nos anos iniciais da formação nas licenciaturas” (WIELEWICKI, 2010, p. 65), ainda está fortemente presente nas políticas referentes à Educação Superior.

Na busca de atender não somente à carga horária estabelecida, como também a aproximação com a escola, buscou-se, entre universidade e escola, afinar as relações, de modo a propor tanto uma formação de professores quanto uma educação básica de qualidade. Assim, universidades e escolas tiveram de se adequar para contemplar tais exigências, ou seja, tiveram de buscar alternativas, considerando que a reforma curricular ocorrida no contexto universitário teria reflexos diretos no contexto e gestão da escola. Visando a compreender tais transformações, questiona-se como a academia se mobiliza para dar conta de tais demandas, considerando-se a relação talvez insuficiente com os professores da escola básica, pois

Na realidade, os contatos dos cursos universitários de formação de professores com os profissionais do ensino nas escolas e com equipes dos órgãos da administração educacional (Secretaria de Educação) reforçam argumentos que colocam os currículos desses cursos frequentemente numa situação não muito confortável. (FOERSTE, 2005, p. 25)

Logo, um dos maiores problemas que se pode pensar nessa perspectiva, vindo ao encontro de Foerste, conforme argumenta Sudbrak (2004), pode ser representado pela ausência dos sujeitos envolvidos na Educação Básica em decisões acerca das reformas impostas na área educacional, isto é, as reformas dependem da capacidade política do governo e

É nesta ótica que se questiona o processo e se apontam os equívocos em não considerar, nas reformas relativas à formação docente, as contribuições dos diferentes atores, tais como a Comissão de Especialistas do Curso de Pedagogia ou as Associações ou Entidades docentes, além de desmerecer as relações entre as Instituições de Ensino Superior e os Sistemas de Ensino, desconhecendo, outro tanto, a contribuição de estudos e pesquisas já encetados pelas universidades. (SUDBRAK, 2004, p. 177)

Dessa forma, argumento aqui pela importância de uma maior aproximação entre as instituições de ensino, não se restringindo apenas ao momento do estágio, ou seja, universidade e escola devem estar em constante interação, para que

[...] nos termos da legislação, inclusive, a prática não possa, na matriz curricular, “ficar reduzida a um espaço isolado, que se restrinja ao estágio”, devendo “estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor” e tendo como *locus* o interior das áreas ou das disciplinas que constituem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas. Isso implica, portanto, que o exercício de diálogo e de construção de referenciais entre as instituições formadoras –

universidade e escola – é responsabilidade de **todos** os sujeitos envolvidos com o projeto formativo e que deve ser marca singular e constitutiva de todo e qualquer curso de licenciatura. (WIELEWICKI, 2005, p.19)

No entanto, assim como na universidade, a prática na escola não se deve reduzir apenas ao estagiário, ao professor tutor e à sua turma. Pode-se argumentar que, no marco referencial para a formação docente no Brasil, o estagiário, na escola, deve ser visto como um sujeito que participe ativamente das discussões que nela ocorram, a fim de criar uma maior identidade com a instituição, bem como deve expor sua visão enquanto docente em formação. Além disso, conforme aponta Wielewicki (2005, p. 22) “Os movimentos recentes de pesquisa (...) têm evidenciado que tanto os professores como as comunidades escolares não precisam de alguém para pensar *por* elas, mas sim *com* elas o fazer pedagógico e a ação docente”.

Portanto, como apontado anteriormente, uma concepção frequentemente observada ainda nos dias de hoje é que apenas a universidade deve oferecer os subsídios teóricos e a escola acabe por figurar como o ambiente onde esta teoria é colocada em prática. Argumento precisamente numa direção oposta e, consoantemente com Wielewicki (2005), sublinho e reitero a importância de se pensar não *para* a escola e sim *com* ela.

Dito de outro modo, defendo que as reflexões acerca da relação universidade e escola se deem mutuamente, superando a visão estreita e redutora da universidade como a detentora do saber e da escola como um mero ambiente de prática para os futuros professores, tratando-se, portanto, de um precioso espaço de ação no qual os processos e políticas de gestão têm um papel fundamental a desempenhar. Pimenta (2004) salienta uma questão que julgo de grande importância quando se fala na interação entre diferentes níveis de ensino, pois a autora expõe que é necessário compreender as culturas específicas de cada nível, buscando o que as aproxima e o que as difere de forma a tentar integrar universidade, escola e estágio.

1.2 Gestão Escolar: um espaço possível

Conforme abordado anteriormente, a qualidade na educação é um tema que está em voga. Na tentativa de dar tal garantia³, em especial à educação pública, a forma de gestão adotada pela escola, pode contribuir nessa tentativa de melhoria.

Neste sentido, revela-se necessário, compreender o que é gestão escolar, partindo da ideia de que:

Os termos Gestão da Educação e Administração da Educação são utilizados na literatura educacional ora como sinônimos, ora como distintos. Algumas vezes gestão é apresentada como um processo dentro da ação administrativa; outras vezes seu uso denota apenas intenção de politizar a ação administrativa; noutras apresenta-se como sinônimo de “gerência”, numa conotação neotecnista dessa prática e, em muitos momentos, gestão aparece como a “nova” alternativa para o processo político-administrativo da educação [...] (BORDIGNON, 2009, p. 147).

Assim, aliando a gestão e melhoria na educação, faz-se necessário trazer subsídios legais que possam nos oferecer a garantia de uma educação de qualidade. Segundo o Art. 206⁴ da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, o ensino deverá ser ministrado a partir de alguns princípios, dentre os quais destaco o previsto no inciso “VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. A gestão democrática está prevista também no Art. 3º da LDB 9394/96, no inciso VIII em que prevê “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação vigente dos sistemas de ensino”.

No estado do Rio Grande do Sul, em 1995, foi sancionada a Lei Nº 10.576⁵, que dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público, além de dar outras providências. Vejamos:

Art. 1º - A gestão democrática do ensino público, princípio inscrito no artigo 206, inciso VI da Constituição Federal e no artigo 197, inciso VI da Constituição do Estado, será exercida na forma desta lei, com vista à observância dos seguintes preceitos:

- I - autonomia dos estabelecimentos de ensino na gestão administrativa, financeira e pedagógica;
- II - livre organização dos segmentos da comunidade escolar;
- III - participação dos segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios em órgãos colegiados;

³ Conforme o Art. 3º da LDB 9394/96 em seu inciso IX – “garantia de padrão de qualidade”. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

⁴ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

⁵ Disponível em http://www.educacao.rs.gov.br/dados/lei_10.576_compilado.pdf

- IV - transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos;
- V - garantia da descentralização do processo educacional;
- VI - valorização dos profissionais da educação;
- VII - eficiência no uso dos recursos.

A Lei supracitada sofreu alterações no ano de 2012, por meio da Lei 13.990⁶. Entretanto, a redação do Art. 1º, ficou inalterada, visando, como de início, à autonomia dos estabelecimentos de ensino, sendo que esses são livres para se organizarem juntamente com a comunidade escolar, de forma a obter a participação de todos os segmentos nas decisões tomadas pela escola.

Buscando compreender o que se entende por gestão, principalmente no que concerne ao ensino público, Lück expõe que

O entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto. Isso porque o êxito de uma organização depende de uma ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva. (LÜCK, 2001, p. 15)

E, ainda:

Gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de cooperação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo [...] de participação e comprometimento [...], autocontrole [...] e transparência [...] (LÜCK, 2006, p.35).

Partindo das falas da autora, é possível nos remeter às leis anteriormente citadas que dizem respeito à gestão democrática no ensino público, que a dinâmica desenvolvida pela escola deve estar de acordo com as políticas públicas educacionais, organizando e dando condições para que todos, dentro de sua autonomia, possam desenvolver suas ações e projetos a fim de melhor atender a comunidade escolar, como coletividade de indivíduos e de grupos sociais.

6 Disponível em

http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXT0&Hid_TodasNormas=57715&Hid_IDNorma=57715

A partir dos pressupostos citados, a democratização da escola é fator essencial na gestão. Nesse sentido, Apple (1997) expõe que

As escolas democráticas, como a própria democracia, não surgem por acaso. Resultam de tentativas explícitas de educadores colocarem em prática os acordos e oportunidades que darão à vida democrática [...]. Esses acordos e oportunidades envolvem duas linhas de trabalho. Uma é criar estruturas e processos democráticos por meio dos quais a vida escolar se realize. A outra é criar um currículo que ofereça experiências democráticas aos jovens. (p. 20)

A partir de tal concepção, a democratização da escola vem a corroborar um modelo de descentralização do poder dentro das instituições escolares e do ensino como um todo, pois tem como um de seus focos a participação dos diferentes segmentos que circundam a escola, como, por exemplo, estudantes, professores, pais e funcionários, além das secretarias de educação e coordenadorias, de maneira a pensar e a construir, de modo efetivo, a melhoria na qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, os responsáveis pela gestão da escola têm como foco promover um ambiente que seja propício ao desenvolvimento de uma gestão participativa.

Portanto, defende-se aqui uma proposta de gestão participativa e democrática, onde se crie espaços de reflexão e diálogo visando à descentralização de poder no ambiente escolar. Defende-se também que o estagiário seja participante nesses diálogos, de forma não somente a somar junto à escola, como também na contribuição que essa experiência pode vir a trazer junto à sua formação.

2 METODOLOGIA

2.1 Objetivo geral

Compreender em que medida a questão da gestão dos estágios nas escolas impacta de forma mais abrangente na formação docente.

2.2 Objetivos específicos

- Compreender como os gestores escolares trabalham com o maior número de estagiários presentes no ambiente escolar;
- Analisar como a presença mais marcante e prolongada de estagiários é percebida no âmbito das organizações escolares;
- Avaliar formas ou mecanismos de interação entre os processos, sistemas e componentes da escola no que diz respeito aos estagiários.

2.3 Caminhos metodológicos

Considerando-se a delimitação do objetivo da pesquisa, o estudo está estruturado a partir de uma abordagem qualitativa, a qual se ocupa em responder

a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. (MINAYO, 2012, p. 21)

Segundo Patton (1986 apud ALVES, 1991, p. 77), em uma pesquisa de cunho qualitativo, o pesquisador é considerado o principal instrumento de investigação, surge assim, a necessidade de uma maior interação com o campo em estudo. Nesse sentido, o autor aponta também a natureza dos dados qualitativos: “descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos observados; citações literais do que as pessoas falam sobre as suas experiências, atitudes, crenças e pensamentos (...)”.

Como apontado anteriormente, esta pesquisa visa a problematizar as relações, concepções e organização do ambiente escolar com a universidade a

partir da reforma Curricular nos cursos de licenciatura e, de modo especial, da gestão dos estágios curriculares por parte das escolas de educação básica. Assim, o presente trabalho se deu a partir de um estudo de caso, que é entendido como uma investigação mais específica de uma instância, ou seja,

[...] pretendem retratar o idiossincrático e o particular como legítimos em si mesmos. Tal tipo de investigação toma como base o desenvolvimento de um conhecimento idiográfico, Isto é, que enfatiza a compreensão dos eventos particulares (casos). O “caso” é assim um “sistema delimitado”, algo como uma instituição, um currículo, um grupo, uma pessoa, cada qual tratado como uma identidade única, singular. (ANDRÉ, 1984, p.52)

A partir de um recorte de um estudo de caso, voltou-se o olhar para como está se dando a relação entre universidade e escola a partir da reforma curricular nos cursos de licenciatura, voltando-se para as singularidades de um contexto naquilo que lhe é peculiar e singular como um meio de, através desse recurso, visualizar suas relações com o que pode ser chamado de universal.

Tendo em vista que se trata de um estudo de caso, a pesquisa foi realizada no Instituto Estadual Padre Caetano, localizado na Avenida Maurício Sirotsky Sobrinho, número 442, Bairro Residencial Padre Caetano, no município de Santa Maria, Rio Grande do Sul. Atualmente, a escola conta com 63 professores, 18 funcionários e 811 alunos. Optou-se por essa escola por ser da rede pública de ensino e por abranger toda a Educação Básica, podendo facilitar a ocorrência de estágios no maior número possível de cursos de licenciatura (o que não seria viável, por exemplo, caso se optasse por escolas exclusivamente de educação infantil ou de ensino médio).

Definido o caso a ser estudado, foi realizada a escolha dos sujeitos da pesquisa, que foram basicamente de dois grandes grupos. De um lado, os gestores da escola responsáveis pelos estagiários, ou seja, coordenadoras pedagógicas, sendo que uma é responsável pelas séries iniciais e outra responsável pelos anos finais e ensino médio. De outro lado, foram ouvidos acadêmicos de cursos de licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria que desenvolveram seu estágio curricular obrigatório no Instituto Estadual Padre Caetano, no ano de 2011 ou de 2012. Os sujeitos que se dispuseram a participar da pesquisa foram, então, dois gestores da escola, uma acadêmica do curso de Educação Especial Diurno, uma acadêmica do curso de Pedagogia Noturno e uma acadêmica do curso de Artes

Visuais – Licenciatura Plena em Desenho e Plástica –. Assim, partiu-se para o trabalho de campo, que

permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os “atores” que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social (MINAYO, 2012, p. 61).

Para tal aproximação proposta por Minayo (2012), utilizou-se, como ferramenta para coleta de dados, entrevistas com os sujeitos anteriormente citados, sendo que esse método tem como objetivo “construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo”. É válido lembrar que as entrevistas foram organizadas de forma semiestruturada, combinando perguntas abertas e fechadas. No que diz respeito às perguntas realizadas com os estagiários (Anexo A), procurou-se perceber que tipo de interação esses acadêmicos desenvolveram junto à escola, bem como suas percepções acerca da gestão escolar. Quanto às perguntas realizadas com os gestores da escola (Anexo B), optou-se em perceber as visões desses no que concerne aos estagiários e à contribuição desses futuros profissionais para a escola. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas posteriormente. Entretanto, um gestor da escola e uma acadêmica optaram em responder as perguntas via e-mail, opção que foi respeitada e acolhida pela pesquisadora.

Além da relevância das entrevistas realizadas, fez-se necessário utilizar também, como ferramenta para coleta de dados, uma pesquisa documental, sendo que,

No caso da pesquisa documental, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais (...) (SEVERINO, 2007, p. 122-123)

Dentre os documentos pertinentes à pesquisa, destaca-se a análise do Projeto Político Pedagógico da escola, bem como dos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura que tiveram acadêmicos entrevistados (nesse caso, Educação Especial Diurno, Artes Visuais – Licenciatura Plena em Desenho e Plástica – e Pedagogia Noturno), além da legislação vigente sobre os estágios curriculares.

Assim, esses documentos puderam dar subsídios para que, junto com as entrevistas realizadas, fosse possível alcançar os objetivos traçados ao longo do estudo.

A partir dos dados coletados nas entrevistas e em pesquisa documental, os materiais foram analisados e organizados com base nos referenciais de Análise de Conteúdo, em que Bardin (1979 apud MINAYO, 2012, p. 83) aponta como

conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Sendo assim, com a análise dos mesmos, buscou-se a construção de unidades de sentido. Minayo (2012) enfatiza também que a análise de conteúdo visa a verificar hipóteses instituídas, a princípio, pelo pesquisador, mas que podem (e talvez devam) ser refinadas e reconfiguradas por intermédio do processo analítico compreendido pelo pesquisador.

É válido salientar que o projeto tem registro no GAP-CE nº 030729, bem como foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Maria, que aprovou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os estagiários (Anexo C) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os gestores (Anexo D), os quais foram devidamente assinados pelos sujeitos da pesquisa, além do Termo de confidencialidade (Anexo E).

Portanto, a partir dos dados obtidos ao longo da pesquisa e análise dos mesmos, foi possível construir indicadores que contribuam com os objetivos pretendidos na pesquisa, de forma a corroborar para os estudos na área de formação de professores e, também, na tentativa de tencionar acerca da percepção dos acadêmicos, no que tange à gestão escolar.

3 RESULTADOS

Partindo dos objetivos propostos pelo trabalho, os quais consistiam em compreender em que medida a questão da gestão dos estágios nas escolas impacta na formação docente, nesta seção, pretende-se apresentar a análise dos documentos pertinentes à pesquisa, e as percepções obtidas por meios das entrevistas com as coordenadoras pedagógicas e as estagiárias.

3.1 Uma visão a partir do PPP e dos PPCs

Na intenção de analisar o que se tem proposto acerca das práticas nos cursos de licenciaturas, bem como nos estágios curriculares supervisionados, buscou-se documentos que pudessem dar subsídios tanto para as práticas dos acadêmicos como para os estágios curriculares supervisionados. Dentre os documentos analisados, estão o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Instituto Estadual Padre Caetano e o projeto pedagógico de curso (PPC), no caso deste estudo, Artes Visuais – Licenciatura Plena em Desenho e Plástica –, Educação Especial Diurno e Pedagogia Noturno.

O Projeto Político Pedagógico do Instituto Estadual Padre Caetano, ao apresentar a análise de seu contexto, faz menção ao fracasso e à evasão escolar. Como uma das explicações apresentadas para o fracasso escolar, as práticas utilizadas pelos professores são consideradas inadequadas, pois não condizem com a sociedade atual, uma vez que consideram que

As práticas escolares têm sido fortemente apontadas como causas do fracasso escolar. Os educadores são considerados mal preparados, com formação deficiente e com práticas inadequadas à sua demanda. Na escola de hoje, ainda persistem práticas da escola do passado. (PPP, 2008, p. 3)

Frente a esta visão, em que a prática aparece inadequada à demanda exigida nas escolas atualmente, Pimenta (2004) expõe sobre a prática como imitação de modelos, ou seja,

A formação do professor, por sua vez, se dará pela observação e tentativa de reprodução dessa prática modelar: como um aprendiz que aprende o saber acumulado. Essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a

atividade apenas a um fazer que será bem,-sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados. Por isso, gera o conformismo, é conservadora de hábitos, ideias, valores, comportamentos pessoais legitimados pela cultura institucional dominante. (PIMENTA, 2004, p.36)

Partindo do exposto no PPP da escola, a fala da autora vem ao encontro de algumas práticas ainda visíveis nas escolas, uma vez que o professor em formação, inclusive, ao adentrar no contexto escolar, para desenvolver suas práticas, acaba sendo influenciado a praticar certos vícios que ainda perduram em meio aos muros da escola. Neste momento, a reflexão da e sobre a prática, faz-se necessária, haja vista que, conforme aponta Zabala (1998), a prática não se reduz apenas aos processos educacionais na aula; ela exige planejamento e avaliação. Logo, o estagiário deve estar em constante avaliação de suas ações, de forma a perceber pontos significativos tanto em sua prática quanto no processo de ensino.

Para que haja tal interação, escola e universidade devem afinar as relações, de forma a dar suporte para que as práticas desenvolvidas pelos estagiários se efetivem e realmente sejam significativas para ambas as realidades. Assim, penso que a autonomia do estagiário deva também ganhar destaque, uma vez que, ao permitir que esse acadêmico se sinta capaz de propor novas alternativas para buscar a melhor qualidade no ensino-aprendizagem. Isso não faz com que professores regentes e orientadores se eximem de seus papéis, mas que possam, dentro das possibilidades, dar espaço ao futuro profissional.

É válido salientar que não foi encontrado, dentre os documentos analisados na escola, qualquer tipo de referência aos acadêmicos que procuram aquela instituição para desenvolver suas práticas.

Ainda no que tange à análise do PPP da escola, ele prevê, dentre seus objetivos gerais, como primeiro item, a promoção, por meio da equipe diretiva da escola, de condições para que o Projeto Pedagógico seja elaborado de forma participativa com a comunidade escolar, viabilizando o comprometimento e responsabilidade de todos. Cabe destaque, novamente, ao papel desenvolvido pelos gestores de forma a tentar garantir a participação de todos nas decisões da escola, tentando promover um ambiente em que todos possam dialogar. Para isso,

Aos responsáveis pela gestão escolar compete, portanto, promover a criação e a sustentação de um ambiente propício à participação plena, no processo social escolar, dos seus profissionais, de alunos e de seus pais, uma vez que se entende que é por essa participação que os mesmos

desenvolvem consciência social e crítica e sentido de cidadania. (LÜCK, 2001, p. 18)

Dando continuidade à análise dos documentos, outras informações que se revelam importantes para a presente pesquisa referem-se aos PPCs dos cursos correspondentes aos dos sujeitos deste estudo (Artes Visuais – Licenciatura Plena em Desenho e Plástica –, Educação Especial Diurno e Pedagogia Noturno).

Ao estudar os PPCs, pontos relativos às duas instituições – universidade e escola – merecem destaque, uma vez que apresentam subsídios para esta pesquisa. Dentre os inúmeros aspectos desenvolvidos em cada PPC, faz-se mister dar ênfase aos objetivos propostos por cada licenciatura acima citada, haja vista que contribuem para que se possa melhor compreender o foco abordado nesses cursos. Vejamos:

CURSO DE ARTES VISUAIS – LICENCIATURA PLENA EM DESENHO E PLÁSTICA

Objetivo Geral:

Formar professores que exerçam suas atividades com competência e responsabilidade, construindo-se e acreditando-se enquanto docentes/sujeitos críticos capazes de constituírem ações educacionais sensíveis e criativas no contexto do ensino da arte.

Objetivos Específicos:

Capacitar o aluno a:

- desenvolver habilidades necessárias ao ensino e prática das Artes Plásticas;
- projetar e executar trabalhos/reflexões nas diversas especificidades do campo do Desenho e Plástica integrado-as à identidade formadora: ser professor.
- analisar, avaliar, assessorar e educar no âmbito do ensino das Artes Plásticas;
- pensar e criar através do desenvolvimento da expressão pessoal instaurando processos no campo do ensino e da prática artística;
- desenvolver uma consciência crítica, compreensão da identidade sociocultural e do seu papel como profissional docente;
- perceber e promover a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão através de uma articulação concreta das atividades-fins do ensino em suas instâncias institucionais;
- ampliar a participação do professor para além da sala de aula, colaborando na articulação entre a escola/ comunidade/sociedade.

Figura 1 – Objetivos do Curso de Artes Visuais – Licenciatura Plena em Desenho e Plástica

CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DIURNO

Objetivo Geral:

Formar professores para a Educação Especial em curso de Licenciatura, Graduação Plena, em nível superior, para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas diferentes modalidades da Educação Especial.

Objetivos Específicos

- Proporcionar conhecimentos relacionados ao déficit cognitivo, à dificuldade de aprendizagem e à surdez a fim de subsidiar os graduandos para a atuação pedagógica e inclusão educacional da pessoa com necessidades especiais.
- Estimular a ação-reflexão-ação como forma de perceber e intervir nas necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva.
- Favorecer ações pedagógicas nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem.
- Propiciar o domínio de métodos e técnicas pedagógicas que viabilizem a mediação de conhecimentos para os alunos nas etapas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
- Possibilitar estágios acadêmicos nas diferentes modalidades da educação especial nas etapas da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
- Proporcionar vivências em instituições de ensino desde os primeiros semestres do curso viabilizando o conhecimento da gestão escolar.

Figura 2 – Objetivos do Curso de Educação Especial Diurno

CURSO DE PEDAGOGIA NOTURNO

Objetivo Geral

Formar professores/profissionais em nível superior para a docência na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, capacitados para atuar nas diferentes modalidades de ensino e/ou nas demais áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- compreender e contextualizar a Pedagogia no âmbito das Ciências Humanas e da Educação, bem como sua identificação com a docência na educação infantil e ensino fundamental;
- possibilitar o aprofundamento de saberes disciplinares básicos para a atuação profissional na educação infantil e ensino fundamental;
- potencializar situações para a compreensão de saberes metodológicos relacionados aos saberes disciplinares;
- desenvolver atitudes investigativas que conduzam à realização da pesquisa educacional;
- desenvolver conhecimentos teóricos e práticos sobre o processo educacional de modo abrangente e flexível, possibilitando que a formação esteja em interface com as transformações dos contextos sociais e educacionais;
- formar um profissional capaz compreender e agir nas mais diferentes modalidades de ensino (em espaços escolares e não escolares) no contexto do trabalho da EI e EF buscando soluções para os problemas complexos da realidade educacional de forma preventiva (educação inclusiva, evasão, repetência, analfabetismo, violência infantil, entre outros), favorecendo a reflexão crítica sobre os valores éticos que devem permear o pensar e o agir profissional, valorizando a diversidade dos aprendizes (étnico-racial, religiosa, de gênero, de faixas geracionais, de classes sociais, necessidades especiais, escolhas sexuais, dentre outras) em suas necessidades, físicas, cognitivas, emocionais, afetivas, nas suas relações individuais e coletivas;
- prover formação, compreender, cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento, nas suas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- estabelecer relações colaborativas, através de convênios, com instituições educativas de Santa Maria e região de abrangência da UFSM, de maneira que possam ser estabelecidos vínculos profícuos entre a Universidade e a Comunidade, de forma a promover relações de cooperação;
- preparar para o ensino de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada as diferentes fases do desenvolvimento humano e dominar as tecnologias de informação e comunicação de forma a promover aprendizagens significativas;
- formar para e participar da gestão das instituições contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhando e avaliação do projeto pedagógico.

Figura 3 – Objetivos do Curso de Pedagogia Noturno

Conforme mostram as Figuras 1, 2 e 3, os cursos citados tentam dar garantia à uma inserção e interação de qualidade, inclusive já mencionando que os futuros profissionais deverão ser atores participativos nas escolas em que atuarem, como é o caso do curso de Pedagogia, o qual prevê que seus egressos participem da gestão, bem como de todo o processo que envolve a elaboração, aplicação e avaliação do projeto político pedagógico da escola.

Considerando tais objetivos apresentados, são disponibilizadas disciplinas obrigatórias sobre a temática nos três cursos em questão. São elas: Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica (ADE 1000), no quinto semestre do curso de Artes Visuais – Licenciatura Plena em Desenho e Plástica –, com carga horária de 75 horas, e no segundo semestre do curso de Educação Especial Diurno; Gestão da Educação Básica (ADE 1023), no terceiro semestre do curso de Pedagogia Noturno; e Políticas Públicas na Educação Básica (ADE 1026), também no terceiro semestre do curso de Pedagogia Noturno⁷.

Os subsídios apresentados até o momento implicam que há certa preocupação com a formação de professores, pois parece haver consenso que “investir” na formação de professores é um dos pontos fundamentais para a melhoria da educação. Além disso, a universidade, por meio dos objetivos propostos nos cursos analisados, aponta para um perfil de “formando” que esteja capacitado para desenvolver, juntamente com a escola, uma gestão participativa e democrática.

3.2 Uma visão a partir dos relatos

Além dos documentos avaliados, os quais foram expostos e analisados anteriormente, utilizou-se de entrevistas com as coordenadoras pedagógicas responsáveis em receber os estagiários no Instituto Estadual Padre Caetano, como

⁷ A grade curricular dos três cursos apontados pode ser visualizada, respectivamente, nos seguintes endereços:

<<http://w3.ufsm.br/prograd/cursos/LICENCIATURA%20ARTES%20VISUAIS/08%20CURRICULO/01%20ESTRUTURA%20CURRICULAR/01%20CONTEUDOS%20DAS%20DIRETRIZES%20CURRICULARES%20E%20DISCIPLINAS%20DA%20UFSM.pdf>>

<<http://w3.ufsm.br/prograd/cursos/LICENCIATURA%20EDUCACAO%20ESPECIAL/08%20CURRICULO/01%20ESTRUTURA%20CURRICULAR/01%20CONTEUDOS%20DAS%20DIRETRIZES%20CURRICULARES%20E%20DISCIPLINAS%20DA%20UFSM.pdf>>

<<http://w3.ufsm.br/prograd/cursos/LICENCIATURA%20PEDAGOGIA%20NOTURNO/08%20CURRICULO/01%20ESTRUTURA%20CURRICULAR/01%20CONTEUDOS%20DAS%20DIRETRIZES%20CURRICULARES%20E%20DISCIPLINAS%20DA%20UFSM.pdf>>

também com acadêmicos que desenvolveram seu estágio curricular supervisionado junto àquela instituição. Os questionamentos realizados (Anexos A e B) visam a servir de subsídio para discussões do problema apresentado neste estudo.

Dentre as perguntas realizadas com os entrevistados, dar-se-á maior ênfase, diante dos objetivos do trabalho, para as que se referem às questões de gestão, ao aumento da carga horária prática e aos impactos dessas questões na formação dos futuros professores.

3.2.1 Qual o impacto da maior carga horária prática?

Conforme abordado no decorrer do trabalho, este estudo visa a compreender em que medida a questão da gestão dos estágios nas escolas impacta, a formação docente. Nesse sentido, voltou-se o olhar para a Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Art. 65, que estabelece a prática de ensino de, no mínimo, 300 (trezentas) horas na formação docente, sendo posteriormente normatizada por meio da Resolução 02/2002, a qual prevê uma carga horária ainda maior, estabelecendo como parâmetro (Art. 1º, inciso I) 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular nos cursos de formação de professores.

Considerando a escola em que a pesquisa foi realizada, um dos questionamentos referia-se ao impacto percebido por ela a partir do aumento da carga horária prática e como a gestão da escola trabalhava com esse maior tempo dos acadêmicos no ambiente escolar. Ambas as gestoras alegaram que não houve aumento de estagiários na escola, mas, quanto ao tempo deles naquele espaço, sim, como pode ser percebido nos trechos abaixo.

Não. Não aumentou a quantidade de alunos na escola. [e a permanência destes estagiários?] *Essa aumentou um pouco, inclusive o contato que eles precisam fazer com a escola, aquela experiência, né? **A nível de ambiente escolar, ela se tornou mais ampla. Então, isso aí a gente percebe que o estagiário vem e fica um tempo maior,** né?, na escola.*
Coordenadora B.

*Acredito ser um ponto positivo, pois permite ao aluno (a) estagiário(a) **um tempo maior de exercício docente e realmente avaliar sua disponibilidade em seguir na carreira do magistério.** [...] A princípio não vejo dificuldade, pois o (a) estagiário (a) no momento que decide realizar seu estágio na escola, deve inserir-se nas atividades, fazer parte do grupo e também sentir-se sujeito, participando, atuando, dando sugestões, fazendo críticas ao que percebe não estar de acordo com suas concepções para*

auxiliar no crescimento do grupo e também dos educandos. O (a) estagiário (a) passa a ser um (a) professor (a), é alguém que faz parte do coletivo, não é um mero cumpridor das obrigações acadêmicas.

Coordenadora A.

A partir das falas das coordenadoras pedagógicas, é possível inferir que não houve um aumento significativo no número de estagiários na escola, o que era uma das hipóteses desta pesquisa. O que houve foi um “pequeno” acréscimo no número de horas que os acadêmicos passam no ambiente escolar. Esse questionamento merece destaque pelo fato de apresentar que, nessa escola, não houve alterações referentes à organização da gestão escolar a fim de melhor atender aos seus estagiários que desenvolvem atividades práticas naquele espaço.

No excerto da Coordenadora A, expõe-se uma questão muito pertinente no contexto da formação de professores, uma vez que revela o momento do estágio como sendo uma oportunidade de o futuro profissional da educação vivenciar, como professor, a realidade de uma escola, e assim refletir sobre a profissão, ou, conforme coloca a coordenadora, decidir se seguirá efetivamente na carreira do magistério. Considerando essa vivência da realidade trazida pela Coordenadora A, Pimenta e Gonçalves (1990 apud PIMENTA, 2004) destacam que

*[...] a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma *aproximação à realidade* a qual atuará. Assim, o estágio se afasta da compreensão até então corrente, de que seria a parte prática do curso. As autoras defendem uma nova postura, uma redefinição do estágio, que deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade. [...] A aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, é míope, o que aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam. (PIMENTA, 2004, p. 45, grifo da autora)*

Conforme exposto, o estágio não pode ser compreendido como prática da teoria aprendida na universidade até aquele momento. O estágio deve ir além. Deve ser uma ocasião de reflexão, de como a teoria trabalhada nos primeiros anos de academia pode auxiliar no período em que está junto à escola, de pensar de que forma tudo o que fora visto nas carteiras da universidade tem a ver com a realidade em questão. E, como evoca Pimenta (2004), de que forma esta teoria pode ser usada para que, em minha prática, eu possa transformar aquela realidade, aquele contexto?

Vindo ao encontro de tais discussões, o papel do orientador se sobressai, na medida em que, está nele a função de impulsionar o estagiário a fazer as conexões com a realidade com a qual ele tem que trabalhar e, a partir dela, buscar alternativas que construam, junto com aquela comunidade, possibilidades de melhoria naquele contexto. Entretanto, por meio da entrevista com a Coordenadora B, questiona-se o papel do orientador, haja vista que relata sentir falta de uma postura mais ativa no acompanhamento da prática de estágio na escola, como pode ser conferido no excerto abaixo:

Acho que o único cuidado, assim, que eu acho que seria importante ressaltar novamente é a questão do orientador de estágio, ele acompanhar mais esse estagiário. Não que a gente vá deixar o estagiário sozinho aqui na escola, isso jamais, porque ele precisa saber o que ele está fazendo, por que que ele vai fazer, como ele vai fazer e realizar. E o professor que recebe esse estagiário, ele sabe que a função dele é também tá acompanhando. Mas eu acho que pro professor que está lá na universidade, afinal ele é, ele é, um orientador num curso de formação, como é que eu vou rever a minha formação, o que eu tô trabalhando com meu aluno, né?, o graduando, se eu não tô acompanhando a prática desse meu aluno lá na escola.

Coordenadora B.

Entretanto, caímos em uma questão já abordada por Wielewicki (2010) em que aponta algumas razões, a partir de falas de professores orientadores, coordenadores de cursos e professores da escola, pelas quais há certo distanciamento do professor orientador com a prática desenvolvida pelo aluno. Dentre as razões apresentadas, destacam-se a falta de tempo por parte dos orientadores (devido à grande carga horária que desempenha em atividades na universidade), a ausência de uma estrutura que o auxilie nas visitas ao estágio (como por exemplo, transporte para chegar até a escola) e questões que tangem à ordem epistemológica, uma vez que, ao acompanhar este estagiário na escola, o orientador estaria adentrando um espaço não entendido como seu.

Retomando as falas das coordenadoras no que concerne à maior carga horária prática, surgem alguns questionamentos, os quais nos remetem a refletir como o aumento de no mínimo 100 horas de práticas, que foram acrescidas nos currículos dos cursos de licenciatura, não cresceram significativamente em seu futuro ambiente de trabalho? Considerando as horas acrescidas, essas ainda parecem ser insuficientes para alguns acadêmicos, o que pode ser comprovado em duas das falas de estagiárias entrevistadas.

Eu acho que deveria ter mais tempo porque, como a gente tem 300 horas de estágio, é dividido, no caso, no curso noturno é 150 pra cada nível. Eu acho pouco tempo, porque dá um mês, um mês na escola, só. Tirando as observações que não conta como carga horária, assim, são duas semanas, dá um mês e meio. Mas, assim, eu acho pouco tempo, eu acho que no mínimo um semestre tinha que ser, **porque quando tu começa, começa a perceber como que funciona, começa a, sabe?, se integrar. Aí acaba. Quando as crianças começam a acostumar contigo, quando começa, porque é difícil no início, tu nunca esteve numa sala de aula e tu vai chegar e dar aula, é difícil.**
Estagiária de Pedagogia.

Eu acho que não né? Acho que seria muito melhor se a gente pudesse escolher uma das áreas para fazer o estágio, porque a gente ficava mais tempo numa área, porque assim a gente fica picando, tipo, dificuldade de aprendizagem, déficit, surdez.
Estagiária de Educação Especial.

Conforme apontado pela acadêmica do curso de Pedagogia, a carga horária prática, principalmente a que concerne à realizada no estágio, ainda se dá de forma ineficiente, pois, conforme seu relato, quando está se inserindo naquela realidade, conhecendo o contexto da escola e da turma, o período de estágio está por acabar. Um dos aspectos relatados pela acadêmica do curso de Educação Especial diz respeito a um dilema vivenciado no curso, onde se tem de, dentro de um período de três semestres, realizar estágios em três áreas diferentes – dificuldade de aprendizagem, surdez e déficit cognitivo – as quais, em sua grande maioria, não têm relação entre si, pois dificilmente se consegue realizar os três estágios na mesma escola. Então, a cada semestre, há uma nova realidade a ser explorada, um novo contexto a ser conhecido. Ainda na fala da estagiária de Pedagogia, um aspecto que necessita destaque refere-se à insegurança da primeira experiência de chegar a uma sala de aula e desenvolver as atividades propostas. A partir do momento em que o estagiário vai desenvolvendo suas práticas naquele espaço, vai adquirindo confiança de forma a motivar, inclusive, a percepção acerca de sua formação, conforme pode ser percebido na fala de uma estagiária ao ser questionada se considerava suficiente a carga horária prática:

Para mim, sim. Já atuava como docente anteriormente, e o estágio para mim foi para conhecer a rede pública e para cumprir as cargas horárias.
Estagiária de Artes Visuais.

A partir dos excertos abstraídos das falas tanto das coordenadoras quanto das estagiárias, percebe-se ainda haver certa lacuna no que diz respeito às práticas

nos estágios, uma vez que se revelam práticas essenciais na formação de professores, mas que, no entanto, não suprem as necessidades desses futuros profissionais. Porém, questões que justifiquem tais lacunas são complexas em suas análises, considerando que parecem ser oriundas de um “sistema educacional” que precisa dialogar melhor entre seus pares.

Neste sentido, destaco a importância dos relatos dos egressos dos cursos, pois suas percepções revelam-se de fundamental importância, uma vez que eles são balizadores dos processos desenvolvidos tanto na universidade quanto na escola. Talvez uma alternativa seria criar mecanismos de maior aproximação e acompanhamento destes ex-alunos no sentido de começar a rever algumas lacunas ainda existentes nos cursos de formação de professores. A partir do diálogo com os egressos, a pauta de sua inserção no mercado de trabalho ganha destaque, pois essa parece também ser uma das preocupações dos acadêmicos no que diz respeito à sua formação. Vejamos o relato de uma das estagiárias:

Acredito que o estágio das licenciaturas contribui para a desvalorização do professor. Enquanto todos os outros cursos da Universidade Federal podem escolher desenvolverem seus estágios em empresas privadas, ganhando bolsas, o estagiário das licenciaturas é obrigado a escolher uma escola pública, sem remuneração. Me pergunto o porquê disso? A resposta que obtive durante minha graduação foi a que nós (estudantes) estamos em uma universidade gratuita, dessa forma, devemos contribuir com o ensino gratuito. Contudo, isso só seria justo se todas as graduações agissem dessa forma. Por exemplo, a administração deveria fazer estágios não remunerados na prefeitura, ou outros órgãos públicos, e é sabido que quando atuam nestes lugares, recebem bolsas. Porque só as licenciaturas não podem ser pagas pelos seus trabalhos?

Estagiária de Artes Visuais

A partir dessa fala, várias questões entram em jogo. A primeira seria a desvalorização do profissional da educação. Discussões acerca desse tema são travadas com frequência, seja por melhorias salariais, melhorias no ambiente de trabalho e qualidade de vida, além de me parecer uma das razões pela baixa procura por cursos de licenciatura. Porém, (aqui adentramos no segundo ponto) não penso que estágio remunerado seja sinônimo de valorização do profissional da educação. Percebo esta questão por um prisma além da mão de obra barata, mas no sentido de o magistério ser visto como vocação. Não acredito que uma inserção realizada na esfera privada vá contribuir, diretamente, para a conscientização da valorização dos professores. Assim, voltamos à reflexão apresentada anteriormente

a este relato, em que se discutia a inserção dos egressos no ambiente de trabalho; tal questão trazida pela acadêmica acaba revelando também essa preocupação, uma vez que sua inserção, segundo a acadêmica, parece ser prejudicada por ser limitada nos ambientes em que pode atuar durante o estágio.

O terceiro ponto que merece destaque no excerto apresentado se refere ao importante papel desempenhado pelos professores, em especial o orientador, no sentido de dialogar com os acadêmicos questões referentes ao estágio e também sobre a futura profissão. Se tal papel tem, de fato, essa relevância, eventuais descuidos com a forma ou com as condições com que ele é desempenhado poderiam resultar num esvaziamento desse papel. Longe de querer generalizar conclusões, várias das falas reportadas aqui levam a crer que é possível, sim, que existam estágios cujo processo reflexivo pode estar aquém da demanda e da importância do estágio, tal qual é argumentado neste trabalho. Assim, embora muito se tenha questionado aquilo que se pode chamar de a 'prática pela prática', é preciso questionar em que medida os cursos têm efetivamente se engajado em criar condições adequadas para que os estágios se desenvolvam com a qualidade, com o engajamento e com o papel reflexivo que se espera que ele possa ter.

Ainda nesse contexto, um aspecto que se relaciona com as condições para a realização do estágio se refere ao fato de, em alguns semestres, essa prática ser concomitante a uma elevada carga horária de componentes curriculares na universidade. Quando o estágio acaba sendo realizado juntamente com muitas disciplinas, sem um processo de articulação entre elas, isso pode fazer com que as interferências – e não as interfaces e relações cooperativas ou complementares – entre si acabem cobrando um alto tributo sobre o planejamento e avaliação do estágio, logo, limitando algumas ações que poderiam ser desenvolvidas, talvez de modo mais adequado, pelo estagiário na escola.

3.2.2 Além de estagiário, que papéis desenvolvo na escola?

Partindo dos pressupostos de uma gestão participativa e democrática, em que todos são sujeitos deste processo, uma das questões que norteou a entrevista com os estagiários se refere a que eles compreendem como sendo um gestor e se se viam como tal. Vejamos algumas falas, as quais são bem peculiares na maneira de cada uma compreender a questão da gestão:

*Entendo por gestor a pessoa que dirige ou gerencia a instituição que trabalha, ou que está envolvida. **Posso dizer que me vi como gestora em sala de aula, onde organizava as práticas educativas**, o tempo que elas transcorreriam, tentava suprir as expectativas e necessidades dos educandos, etc.*

Estagiária de Artes Visuais

Por meio das palavras da acadêmica, é possível perceber questões controversas. Primeiramente, ela expõe que gestor é todo sujeito que dirige ou gerencia determinada instituição ou que nela esteja envolvido. Ao desenvolver sua prática naquela escola, se via como gestora apenas em sua sala de aula, ou parecia “ter autonomia” para desenvolver ações. Entretanto, como pode uma prática, ou melhor, uma turma, estar dissociada de uma escola? Como pode se ver como gestora em uma sala de aula e não se ver gestora daquela própria escola?

Diante do exposto, temos um indicativo sobre fragilidades na formação de professores, pois, conforme pode ser constatado na fala da acadêmica de educação especial, há algum entendimento de uma gestão participava, entretanto sem certeza de como a experiência vivida na escola se qualificava como tal.

Ah! É o diretor, professor, aluno, pais. tudo isso é a gestão. [tu te vias como gestora] Eu acho que sim.

Estagiária de Educação Especial.

Conforme citado anteriormente, parece haver uma lacuna nas discussões referentes à gestão da educação no que tange aos cursos de licenciatura aqui estudados. Como exemplo dessa ausência de reflexão sobre o tema, tomemos a fala de uma das estagiárias:

*Eu acho que o gestor, ele deve ser um líder. Assim, eu acho na escola, eu penso que ele deve perceber as necessidades da escola, do contexto onde ela está inserida,[...] **Mas eu não sei assim, no sentido, como eu não entendo muito da área da gestão, como que seria, no caso, um gestor.** É a minha percepção. [tu te vias como uma gestora?] **Como uma gestora, não.** Eu me vi participando do processo ali, mas não uma gestora. Como eu te falei, eles sempre estavam abertos pra ouvir nossas opiniões e tudo, mas no sentido de auxiliar.*

Estagiária de Pedagogia

A partir do exposto, fica evidente que, apesar de haver uma disciplina específica sobre Gestão da Educação Básica como componente curricular do Curso de pedagogia, a mesma não se vê apta para falar ou se ver como alguém que faz

parte da gestão da escola, como se a questão da gestão escolar fosse algo separado do fazer do professor. Novamente, vemos a questão da participação do estagiário como algo externo à gestão, como “mero auxiliar” e não como uma pessoa capaz de dialogar e expor suas opiniões dentro do contexto escolar.

Discutindo ainda a participação dos estagiários na gestão da escola, outra pergunta elaborada tanto para as coordenadoras quanto para as estagiárias se referia a como se davam as formas ou mecanismos de interação da escola com os estagiários e vice-versa. Abaixo, a fala das coordenadoras pedagógicas, que dizem haver participação dos estagiários nas atividades desenvolvidas na escola:

Sim, conforme já abordado anteriormente, na participação das reuniões pedagógicas (realizadas semanalmente), nas atividades festivas e em todos os eventos programados pela escola. Assim, também na reunião com os pais, nos conselhos de classe.

Coordenadora A

A grande maioria, a grande maioria dos que realizam estágio aqui na nossa escola, a gente percebe que eles se envolvem com o dia a dia da escola. Eles se sentem professores, então: - Eu estou no Padre Caetano. Eu sou do Padre Caetano. São bem envolvidos, participando das reuniões, dos eventos, das ações que tem na escola. É interessante. São bem participativos.

Coordenadora B

Vindo ao encontro das falas das coordenadoras pedagógicas, a estagiária do curso de Pedagogia relata sua experiência acerca da interação que desenvolveu junto à escola:

Sim, nós sempre participávamos das reuniões. Na quarta-feira, sempre era período reduzido, e tinha reunião com o pessoal do currículo, que é o pessoal do primeiro ao quarto ano, e nós sempre participávamos. Nós participávamos das leituras. Tudo a gente fazia junto; conversava, dava opinião, achava que tava bom ou ruim. Dia das mães que eu estava na escola, a gente participou; aniversário da escola também nós participamos, fomos, apresentamos com as crianças, e eles sempre se dispuseram a nos receber, de ouvir nossas sugestões ou as críticas. Não chegaram a ver porque é pouco tempo na escola pra gente chegar criticando, mas nossas sugestões ele sempre estiveram abertos [...] Era optativa. No caso, eles convidavam nós - eu digo nós porque era sempre eu e uma colega que nós fazíamos junto no mesmo período -, convidam nós pra ficar na reunião, mas só que elas falavam: - É optativo. Só que a gente optou por ficar porque, depois parecia alguma coisa, a gente não sabia, daí a escola não avisou. Mas tinha o momento da reunião que era pra isso, e nós devíamos ficar.

Estagiária de Pedagogia.

Entretanto, o relato da estagiária do curso de Artes Visuais vem a fazer um contraponto aos relatos até aqui citados:

Não. Nunca fui convidada para nenhuma reunião de conselho de classe ou qualquer outra atividade escolar. Minha atuação era acompanhada apenas pela professora efetiva. Mais ninguém da escola tinha relação com a minha aula. Somente no início de cada semestre eu cedi uma cópia de meu projeto de ensino para a coordenadora pedagógica. [...] A minha única interação com a escola foi a de mediadora das aulas de artes visuais para as turmas com as quais trabalhei. Nenhum envolvimento mais foi desenvolvido [...].

Estagiária de Artes Visuais

Aqui, considero relevante pontuar a interação do estagiário e da escola, ou seja, quais os limites da escola e quais os limites do estagiário? A impressão que se tem, considerando em específico o caso da estagiária (Artes Visuais), é de certo desinteresse por parte da acadêmica em se interar e buscar participar do que a escola propõe, além de a escola promover um espaço de diálogo e participação para que a gestão de forma participativa e democrática realmente se efetive na prática e não fique apenas no Projeto Político Pedagógico.

Nesse sentido, a participação dos estagiários nas decisões da escola, bem como sua participação nas atividades desenvolvidas pela mesma, revelam-se necessárias com o intuito de dar sentido a uma gestão descentralizada. Para isso, é necessário que cada um se sinta parte integrante daquele contexto, buscando meios para promover uma gestão participativa e democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo realizado, o qual se propôs a compreender em que medida a questão da gestão dos estágios nas escolas impacta na formação docente e, considerando os dados levantados, é possível fazer alguns apontamentos referentes à formação de professores e à gestão na escola básica.

Considerando a relação entre a universidade – na forma de estagiários e orientadores – e a gestão escolar – comunidade escolar como um todo -, penso que esta pode ser mais afinada, de forma que escola, estagiários e professores orientadores possam, juntos, desenvolver ações a fim de promover não somente uma educação de qualidade, como também uma melhoria na formação de professores. Talvez, se houver mais diálogo entre os envolvidos, possa-se pensar em ações mais conjuntas, de forma a atender tanto às necessidades da escola como, também, as do estagiário. Entretanto, é necessário maior participação dos estagiários junto à escola.

É válido salientar que a participação do estagiário junto às atividades e decisões da comunidade escolar deve ser tanto participativa e democrática como efetiva em suas ações, ou seja, a atuação do estagiário vai além das paredes da sala de aula ou de participações esporádicas em reuniões; ele precisa trazer, para sua prática, tais reflexões e o que de significativo for proposto nesses espaços. Assim, a prática do estagiário deve estar sempre sendo re(pensada) e (re)planejada, de forma a estar em constante consonância com a escola, com aquela realidade, o que por muitas vezes não é o que acaba ocorrendo.

Voltando o olhar para uma prática mais reflexiva, talvez seria mais interessante se o professor orientador estivesse mais próximo ao acadêmico, respeitando, é claro, o espaço da escola e do estagiário, pois, conforme o relato de uma das coordenadoras, essa é uma questão que precisa ser repensada. Dessa forma, o orientador poderia melhor auxiliar o acadêmico nas reflexões acerca de seu estágio, de forma a não se tornar prática pela prática. Ainda nessa aproximação, é possível também apontar possíveis reflexões no que concerne ao fazer docente como também de sua valorização. E digo isso não somente entre estagiário e orientador, mas que essas discussões pudessem ganhar destaque na escola e na universidade também.

Foi possível perceber a existência de certa lacuna na formação docente no que diz respeito à prática, pois os estagiários ainda parecem inseguros a sua inserção na escola apesar de a carga horária ter aumentado. Talvez, se sua participação se desse de forma mais efetiva desde o início da graduação, poderia ser uma alternativa de tentar dar maior segurança e qualidade nessa interação, tanto com vistas à melhoria na formação como a possibilitar à escola acolher novas práticas e ações diferenciadas que pudessem ser desenvolvidas por meio de uma maior e mais intensa relação com a universidade.

De modo geral, ainda percebo também algumas lacunas – diga-se de passagem, bem preocupantes – na relação entre universidade e escola. Por mais que estudos tenham tentado mostrar esse distanciamento, é preciso haver maior diálogo entre os atores envolvidos. Nesse sentido, destaco a inserção dos estagiários junto às escolas, pois penso ser nesse momento e espaço que essas relações podem se afinar, de forma a tentar o máximo possível de aproximação, respeitando, é claro, o limite de cada instituição. É preciso um diálogo mais aprofundado, em que ambas instituições possam permitir que seus atores venham a contribuir para a melhoria na qualidade da educação.

Dessa forma, a presente pesquisa buscou compreender as interações entre universidade e gestão escolar, em que foi possível perceber algumas fragilidades na relação entre as instituições, mas que foram necessárias para repensar alternativas que pudessem vir a corroborar com os estudos na área. Assim, esta pesquisa poderá servir como possibilidade de subsídios para futuros apontamentos pertinentes à temática.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli E. D. A. **Estudo de caso: seu potencial na educação**. Cadernos de Pesquisa, PUC, Rio de Janeiro, 1984.
- APPLE, M. W. e BEANE, J. A. (Orgs.) **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1979. In MINAYO, M.C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 31. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- BORDIGNON, G. e GRACINDO, R. V. **Gestão da educação: o Município e a Escola**. In FERREIRA, N. S. C. e AGUIAR, M. A. da S. (Orgs.). 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BRASIL, **Lei n. 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, v. 134, n.248, 23 dez. 1996.
- _____. MEC. CNE. **Resolução CNE/CP 1/2002**, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p.31. Republicada com correção da original em 4 de março de 2002. Seção 1, p.8. 2002d.
- _____. MEC. CNE. **Resolução CNE/CP 2/2002**, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9. 2002e.
- FREITAS, D. S. et al. **Caderno do II seminário sobre estágios curriculares supervisionados: “enfrentando desafios formativos”**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005.
- FOERSTE, Erineu. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.
- HERNANDES, Maria Lucia Q. S e HERNANDES, Paulo R. **Ih, lá vem o estagiário...** Disponível em <http://sare.unianhanguera.edu.br/index.php/reduc/article/viewFile/218/216>, acesso em 12 de maio de 2011 às 21h37min.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2007.
- LÜCK, Heloisa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 3ª ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2006.

LÜCK, Heloísa. et.al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 5º Ed. São Paulo, 2001.

MINAYO, M.C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 31. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

PATTON, M. *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, Sage Publ., 1986. In ALVES, A. J. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. Cad. Pesq. São Paulo, 1991. Disponível em < <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/797.pdf>> . Acesso em 28 jul. 2013.

PIMENTA, S. G. **Estágio e docência**. São Paulo, Cortez, 2004.

PPP - Projeto Político Pedagógico. Instituto Estadual Padre Caetano. Santa Maria, 2008.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SUDBRAK, Edite M. **Mapas da formação docente pós-LDB: regulação ou emancipação**. Educação/Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, vol. 29, n. 2 (2004).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Pedagógico de Curso do Curso de Artes Visuais – Licenciatura em Desenho e Plástica**. Disponível em < <http://w3.ufsm.br/prograd/cursos/LICENCIATURA%20ARTES%20VISUAIS/>> Acesso em 28 jul. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Pedagógico de Curso do Curso de Educação Especial Diurno**. Disponível em < <http://coralx.ufsm.br/edespecial/>> Acesso em 28 jul. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Pedagógico de Curso do Curso de Pedagogia Noturno**. Disponível em < <http://w3.ufsm.br/prograd/cursos/LICENCIATURA%20PEDAGOGIA%20NOTURNO/>> Acesso em 28 jul. 2013.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

WIELEWICKI, Hamilton de Godoy. **Prática de Ensino e formação de professores: um estudo de caso sobre a relação universidade-escola em cursos de licenciatura**. 2010. 263f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

WIELEWICKI, Hamilton de Godoy. **Estágio Curricular Supervisionado: Concepções de supervisão**. In, FREITAS, D. S. et al. **Caderno do II seminário sobre estágios curriculares supervisionados: “enfrentando desafios formativos”**.

Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ANEXOS

Anexo A – Estrutura para entrevista dos estagiários

Qual seu curso?

Como foi feita a escolha da escola? E da turma que você atuou?

Como foi sua interação e participação na escola? Você participava de reuniões, atividades realizadas na escola?

A gestão da escola, tal qual está estruturada hoje e nesta escola, facilita sua inserção? Para você o que é um gestor? Você se vê como um gestor?

Quais as formas de interação existente entre a escola e você?

Como você compreende o papel da escola na sua formação?

Qual a participação e interação de seu orientador(a) com a escola e com você?

Você considera a carga horária de prática e/ou estágio suficiente para sua formação?

Demais considerações

Anexo B – Estrutura para entrevista dos coordenadores pedagógicos

Qual sua área de formação?

Qual sua área de atuação?

Há quanto você atua na área?

Em torno de quantos estagiários a escola recebe por semestre (Estagiários de licenciaturas)?

Como é feito este contato dos alunos?

Há observações prévias?

Que critério é utilizado para a escolha das turmas?

Você acompanha os estagiários ao longo do semestre?

Há envolvimento dos estagiários com a escola? De que forma?

Há envolvimento entre os estagiários?

Que impacto a gestão escolar percebe a partir do aumento de carga horária prática?

Como a gestão da escola trabalha com esse maior tempo dos estagiários no ambiente escolar, principalmente no âmbito de sua organização?

Como você vê o papel da escola na formação docente?

Como você percebe a participação dos professores orientadores?

Em termos gerais, como você avalia a atuação ou contribuição dos estagiários?

Outras colocações relevantes que não foram abordadas nas questões anteriores:

Anexo C – Termo de Confidencialidade dos estagiários

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

Pesquisador Hamilton de Godoy Wielewicki

Contato: Rua Prof. Cristiano Fischer 668 ap. 1303
91410-000 Porto Alegre RS

Telefones: (55) 3220 8197 / (55) 8402 0152 / (51) 9203 3390 / (51) 3332 3463

E-mail para contato: hgw@ufsm.br

E-mail alternativo: hgwielewicki@gmail.com

Pesquisadora Joséli Pasetto Bittencourt

Contato: Rua Acampamento – 599 ap. 141
Santa Maria RS

Telefones: (55) 91575320

E-mail para contato: joseli-pb@hotmail.com

E-mail alternativo: pasetto.j@gmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS ESTAGIÁRIOS

Você está sendo convidado a participar da pesquisa ***ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS: O QUE A GESTÃO ESCOLAR TEM A VER COM ISSO?*** (Registro GAP-CE nº. 030729). Esta pesquisa tem como justificativa contribuir ainda que subsidiariamente nos estudos referentes à formação de professores, como também de buscar uma aproximação entre os gestores e os acadêmicos dos cursos de licenciatura, considerando também a escola como um ambiente de formação docente no qual os processos de gestão podem ter um papel de preponderância.

O **objetivo** da pesquisa é compreender em que medida a questão da gestão dos estágios nas escolas impactam de forma mais abrangente na formação docente. As **prováveis contribuições** do estudo aos sujeitos da pesquisa residem no fato de serem partícipes de um estudo que almeja subsidiar a melhoria do processo de formação inicial e continuada de professores como também na gestão escolar. São garantidos esclarecimentos, antes e durante o curso da pesquisa, sobre a metodologia adotada, que consta na coleta de dados através de uma entrevista individual semiestruturada realizada com os participantes da pesquisa, que será

gravada e transcrita. É dada garantia de pleno acesso dos participantes – em qualquer momento do estudo - aos dados que lhes digam respeito. A transcrição da entrevista realizada com o sujeito da pesquisa e as informações coletadas nos diários constituirão os dados do estudo e poderão ser usados em trabalhos acadêmicos escritos, garantido-se o sigilo e o anonimato das fontes.

Garante-se também o acesso aos resultados da pesquisa, quando de sua conclusão. O sujeito da pesquisa tem a liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase do estudo, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado ou ao seu desempenho na disciplina de Estágios Curriculares Supervisionados.

A pesquisa não implica nenhum risco físico ou moral para os entrevistados, no entanto, na eventualidade de que possa sentir-se constrangido e/ou desconfortável ao responder as perguntas, pode negar-se a responder, em todo ou em parte, sem nenhuma punição ou prejuízo.

É garantido o sigilo que assegura a privacidade do sujeito da pesquisa quanto aos dados confidenciais envolvidos no estudo. O sujeito da pesquisa tem a liberdade de solicitar judicialmente indenização diante de eventuais danos decorrentes do estudo.

Ciente do exposto acima, o participante sujeito da pesquisa _____, RG _____
expressa sua anuência “livre de vícios (simulação, fraude ou erro), dependência, subordinação ou intimidação, após a explicação completa e pormenorizada sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar” cedendo o uso da transcrição de sua fala e das informações coletadas nos diários, autorizando sua participação na pesquisa, ao assinar o presente termo.

Santa Maria, _____ de _____ de 2012.

Assinatura do participante sujeito da pesquisa

Hamilton de Godoy Wielewicki – pesquisador
SIAPE 3092338
CPF 446.677.109-00/ RG 8059027361

Joséli Pasetto Bittencourt

Matrícula: 201170164

CPF 018.114.800-55 / RG 6098934323

Permanecendo alguma dúvida você poderá entrar em contato com:
COMITÊ DE ÉTICA DA UFSM
Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7o andar - Sala 702
Cidade Universitária - Bairro Camobi
97105-900 - Santa Maria - RS
Telefone.: (55) 3220 9362 - Fax: (55)3220 8009
e-mail: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br

Anexo D – Termo de Confidencialidade dos gestores da escola

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

Pesquisador Hamilton de Godoy Wielewicki

Contato: Rua Prof. Cristiano Fischer 668 ap. 1303
91410-000 Porto Alegre RS

Telefones: (55) 3220 8197 / (55) 8402 0152 / (51) 9203 3390 / (51) 3332 3463

E-mail para contato: hgw@ufsm.br

E-mail alternativo: hgwielewicki@gmail.com

Pesquisadora Joséli Pasetto Bittencourt

Contato: Rua Acampamento – 599 ap. 141
Santa Maria RS

Telefones: (55) 91575320

E-mail para contato: joseli-pb@hotmail.com

E-mail alternativo: pasetto.j@gmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS GESTORES DA ESCOLA

Você está sendo convidado a participar da pesquisa ***ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS: O QUE A GESTÃO ESCOLAR TEM A VER COM ISSO?*** (Registro GAP-CE nº. 030729). Esta pesquisa tem como justificativa contribuir ainda que subsidiariamente nos estudos referentes à formação de professores, como também de buscar uma aproximação entre os gestores e os acadêmicos dos cursos de licenciatura, considerando também a escola como um ambiente de formação docente no qual os processos de gestão podem ter um papel de preponderância.

O **objetivo** da pesquisa é compreender em que medida a questão da gestão dos estágios nas escolas impactam de forma mais abrangente na formação docente. As **prováveis contribuições** do estudo aos sujeitos da pesquisa residem no fato de serem partícipes de um estudo que almeja subsidiar a melhoria do processo de formação inicial e continuada de professores como também na gestão escolar. São garantidos esclarecimentos, antes e durante o curso da pesquisa, sobre a metodologia adotada, que consta na coleta de dados através de uma entrevista individual semiestruturada realizada com os participantes da pesquisa, que será

gravada e transcrita. É dada garantia de pleno acesso dos participantes – em qualquer momento do estudo - aos dados que lhes digam respeito. A transcrição da entrevista realizada com o sujeito da pesquisa e as informações coletadas nos diários constituirão os dados do estudo e poderão ser usados em trabalhos acadêmicos escritos, garantido-se o sigilo e o anonimato das fontes.

Garante-se também o acesso aos resultados da pesquisa, quando de sua conclusão. O sujeito da pesquisa tem a liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase do estudo, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado ou ao seu desempenho na disciplina de Estágios Curriculares Supervisionados.

A pesquisa não implica nenhum risco físico ou moral para os entrevistados, no entanto, na eventualidade de que possa sentir-se constrangido e/ou desconfortável ao responder as perguntas, pode negar-se a responder, em todo ou em parte, sem nenhuma punição ou prejuízo.

É garantido o sigilo que assegura a privacidade do sujeito da pesquisa quanto aos dados confidenciais envolvidos no estudo. O sujeito da pesquisa tem a liberdade de solicitar judicialmente indenização diante de eventuais danos decorrentes do estudo.

Ciente do exposto acima, o participante sujeito da pesquisa _____,RG _____
expressa sua anuência “livre de vícios (simulação, fraude ou erro), dependência, subordinação ou intimidação, após a explicação completa e pormenorizada sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar” cedendo o uso da transcrição de sua fala e das informações coletadas nos diários, autorizando sua participação na pesquisa, ao assinar o presente termo.

Santa Maria, _____ de _____ de 2012.

Assinatura do participante sujeito da pesquisa

Hamilton de Godoy Wielewicki – pesquisador
SIAPE 3092338
CPF 446.677.109-00/ RG 8059027361

Joséli Pasetto Bittencourt

Matrícula: 201170164

CPF 018.114.800-55 / RG 6098934323

Permanecendo alguma dúvida você poderá entrar em contato com:
COMITÊ DE ÉTICA DA UFSM
Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7o andar - Sala 702
Cidade Universitária - Bairro Camobi
97105-900 - Santa Maria - RS
Telefone.: (55) 3220 9362 - Fax: (55)3220 8009
e-mail: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br

Anexo E – Termo de Confidencialidade

Título do projeto: Estágio Curricular Supervisionado: o que a escola tem a ver com isso?

Pesquisador responsável: Hamilton de Godoy Wielewicki

Instituição/Departamento: Departamento de Metodologia do Ensino/ CE - UFSM

Telefone para contato: (55) 8402 0152

Local da coleta de dados: Escola da rede pública estadual do município de Santa Maria.

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados em entrevistas semiestruturada, através de gravação em formato eletrônico, coletadas na escola na qual atuam. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala 3335 A do Prédio 16 da Universidade Federal de Santa Maria por um período de três anos sob a responsabilidade do Prof. Pesquisador Hamilton de Godoy Wielewicki. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em/...../....., com o número do CAAE

Santa Maria, 30 de novembro de 2011.

.....
Hamilton de Godoy Wielewicki