

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

**GESTÃO DE ESTÁGIOS CURRICULARES  
SUPERVISIONADOS EM DIFERENTES INSTÂNCIAS**

**MONOGRAFIA**

**Simone Arenhardt**

**Santa Maria, RS, Brasil  
2008**

# **GESTÃO DE ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS EM DIFERENTES INSTÂNCIAS**

**por**

**Simone Arenhardt**

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

**Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Deisi Sangoi Freitas**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2008**

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

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

**GESTÃO DE ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS  
EM DIFERENTES INSTÂNCIAS**

elaborada por  
**Simone Arenhardt**

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

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Deisi Sangoi Freitas, Dr<sup>a</sup> (UFSM)**  
(Orientadora)

---

**Ane Carine Meurer, Dr<sup>a</sup>. (UFSM)**

---

**Estela Maris Giordani, Dr<sup>a</sup>. (UFSM)**

---

**Hamilton Wielewicki, Ms. (UFSM)**

Santa Maria, 19 de Fevereiro de 2008

## **AGRADECIMENTOS**

*A Deus que sempre me deu forças e orientou a minha caminhada. Que conceda-me serenidade para aceitar as coisas que não posso mudar, coragem para mudar aquelas que posso, sabedoria para reconhecer as diferenças e capacidade para, a cada tropeço, ter coragem de começar tudo de novo.*

*A professora Deisi, minha orientada, pela confiança, pelo apoio, pela paciência, por ser exemplo e contribuir muito na minha formação.*

*A minha família, pelo exemplo, pelo apoio, pelo estímulo e por acompanhar, mesmo que distantes, o meu trabalho. Por assegurar-me nas horas difíceis e compreender os meus limites.*

*Aos sujeitos da pesquisa pela acolhida, atenção, troca de idéias e, principalmente por colaborarem com a pesquisa abrindo as portas para esta maravilhosa experiência.*

*A meu esposo Leandro, por estar sempre presente, compreendendo minhas ausências, compartilhando meus ideais, sofrendo com minhas angústias, incentivando-me com uma palavra de carinho.*

*Aos professores do curso de Especialização em Gestão Educacional pelo conhecimento, dedicação, profissionalismo.*

*Aos colegas amigos, pela troca de idéias, pelo apoio, pela compreensão e pelo companheirismo. Com carinho especial as colegas Márcia e Elisiane.*

*Aos professores da banca pela disponibilidade, compreensão e pelas significativas contribuições.*

*A todos que com respeito acreditaram em mim colaborando para o desenvolvimento deste trabalho.*

## RESUMO

Monografia de Especialização  
Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional  
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

### **GESTÃO DE ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS EM DIFERENTES INSTÂNCIAS**

AUTORA: SIMONE ARENHARDT

ORIENTADORA: DEISI SANGOI FREITAS

Data e local da defesa: Santa Maria, 19 de Fevereiro de 2008.

Este trabalho caracteriza-se por uma pesquisa realizada com as secretarias responsáveis pela coordenação das escolas públicas de Santa Maria (8º Coordenadoria Regional de Educação e Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria), Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos Cursos de Licenciatura Plena da UFSM. O objetivo foi investigar e compreender como essas diferentes instâncias se organizam para tratar sobre os estágios curriculares supervisionados (ECS). A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo, e os instrumentos de coleta de dados foram entrevistas semi-estruturadas e análise documental. Os principais autores abordados foram: Libâneo (2005), Sander(2005), Ferreira (2001), Tardif (2002), Alarcão (1996), Wielewicki (2005) Pimenta e Lima (2004). Nesse estudo observamos que não existem normas/regras/diretrizes sistematizadas por parte das secretarias para as escolas, da mesma forma por parte da Pró-Reitoria de Graduação da UFSM para os cursos de Licenciatura. A gestão dos ECS nos cursos de Licenciatura se dá pelo professor responsável pelos estágios e não pelas coordenações dos cursos. Os resultados alcançados indicam a necessidade de uma maior atenção à essa etapa da formação inicial dos professores pelas Instituições de Ensino Superior e pelas escolas, principalmente no sentido de uma maior aproximação entre ambas para que seja desenvolvido um trabalho conjunto e para que as escolas se percebam como co-formadoras.

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

## **ABSTRACT**

Monograph of Specialization  
Program of Master Degree in Educational Management  
Federal University of Santa Maria, RS, Brazil

### **MANAGEMENT OF CURRICULAR SUPERVISED STAGES IN DIFFERENT INSTANCES**

AUTHOR: SIMONE ARENHARDT

PROFESSOR GUIDANCE: DEISI SANGOI FREITAS

Date and place of the defense: Santa Maria, February 19<sup>th</sup>, 2008.

This work is characterized by a search conducted with the departments responsible for coordinating the public schools of Santa Maria (8th Regional Coordination of Education and Municipal Secretary of Education of Santa Maria), Pro-Graduate Rectory of the Federal University of Santa Maria (UFSM), and coordination of the Full Degree Courses of UFSM. The objective was to investigate and understand as these different instances are organized to treat about the curricular supervised stages (ECS). The methodology used was qualitative in nature, and the instruments of collection of data were semi-structured interviews and documentary analysis. The main boarded authors had been: Libâneo(2005), Sander(2005), Ferreira(2001), Tardif(2002), Alarcão(1996), Wielewicki(2005), Pimenta e Lima (2004). In this study we observed that there are no rules / regulations / guidelines systematized by the secretariats for schools in the same way by the Pro-Rectory of the Graduate UFSM for the Full Degree courses. The management of the ECS in Full Degree courses is given by the responsible professor for the periods of training and not for the coordination of the courses. The reached results indicate the need for greater attention to this stage of the initial training of teachers by the Institutions of Superior Education and the schools, especially in the direction of a bigger approach between both, so that a joint work is developed and so that the schools perceive themselves as co-trainer.

**Keywords:** Management. Training of Teachers. Curricular Supervised Stage

## **LISTA DE REDUÇÕES**

**CE – Centro de Educação**

**CNE – Conselho Nacional de Educação**

**COPEI – Comissão de Práticas de Ensino Interinstitucional**

**CRE – Coordenadoria Regional de Educação**

**ECS – Estágio Curricular Supervisionado**

**EEB – Escola de Educação Básica**

**ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes**

**ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio**

**IES – Instituição de Ensino Superior**

**LDB – Lei de Diretrizes e Bases**

**MEN – Departamento de Metodologia do Ensino**

**PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais**

**PEIES – Programa Especial de Ingresso ao Ensino Superior**

**PPP – Projeto Político Pedagógico**

**PROGRAD – Pró Reitoria de Graduação**

**SMED – Secretaria Municipal de Educação**

**UFSM – Universidade Federal de Santa Maria**

## **LISTA DE APÊNDICES**

<b>APÊNDICE A – Entrevista semi-estruturada.....</b>	<b>62</b>
--	-----------



## **LISTA DE ANEXOS**

<b>ANEXO A</b> – Termo de Compromisso de Estágio – SMED.....	63
<b>ANEXO B</b> – Cópia do Convênio.....	64
<b>ANEXO C</b> – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	67

## SUMÁRIO

<b>1.INTRODUZINDO UM OLHAR.....</b>	<b>10</b>
<b>2.CAMINHOS TRILHADOS.....</b>	<b>13</b>
<b>3.ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS: O CONSTRUIR DA INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>20</b>
<b>4.CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA NOSSA REFLEXÃO.....</b>	<b>24</b>
<b>4.1 Discutindo o Estágio Curricular Supervisionado na Formação Inicial de Professores.....</b>	<b>24</b>
4.1.1 O Que apontam as legislações sobre o Estágio Curricular Supervisionado.....	25
4.1.2 Diferentes Concepções de Estágio e de Supervisão de Estágio que influenciam as relações entre estagiários, escolas campo de estágio e universidades.....	28
<b>4.2 Refletindo Sobre os Processos de Gestão Educacional e suas Implicações no ECS.....</b>	<b>35</b>
<b>5.CONCEPÇÕES DE GESTÃO DE ESTÁGIOS: COMO SE ORGANIZAM OS DIFERENTES ÓRGÃOS INSTITUCIONAIS.....</b>	<b>42</b>
<b>5.1 Gestão e concepções de estágios: como se organizam as escolas estaduais, municipais e a UFSM.....</b>	<b>42</b>
<b>5.2 A criação de um convênio para realização dos estágios: uma iniciativa que ... talvez possa ser retomada.....</b>	<b>47</b>
<b>5.3 Gestão dos estágios: como se organizam os cursos de licenciaturas da UFSM.....</b>	<b>53</b>
<b>6.O QUE IDENTIFICAMOS COM A INVESTIGAÇÃO: INCONCLUSÕES.....</b>	<b>56</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>59</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>62</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>63</b>

# 1 INTRODUZINDO UM OLHAR

*Aprende-se fazer fazendo. Mas também refletindo. À luz do que já se sabe. Com vista à ação renovada (ALARCÃO, 1996. P.167).*

As instituições escolares historicamente têm estado associadas às exigências econômicas da sociedade, visando atender os modelos do Estado. No atual jogo econômico, em que o avanço da tecnologia, da informática e dos meios de comunicação e o surgimento de um mundo globalizado continuam privilegiando as grandes potências mundiais, a escola pública enfrenta uma crise, pois se vê no desafio de reestruturar suas formas de organização e administração em função da autonomia que lhe é anunciada nos discursos do Estado, ao mesmo tempo em que busca atender as exigências econômicas e os processos avaliativos à que é submetida pelos órgãos governamentais. (LIBÂNEO, 2005).

Nesta nova lógica de organização mundial, as políticas e diretrizes apontam para processos de gestão participativa, denominada de gestão democrática, onde o Estado delega às organizações o direito de se estruturarem de acordo com os interesses dos seus diferentes segmentos, concedendo-lhes autonomia para a gestão administrativa, financeira e nas escolas também pedagógica.

Por outro lado, o Estado responsabiliza a escola a dar conta de todos os seus problemas, principalmente financeiros, de recursos humanos, de desvalorização profissional, liberando poucos recursos e estabelecendo prazos e processos avaliativos (PCN's, ENEM, ENADE,...) capazes de manter o controle de todo o sistema educacional, o que relativiza esta proposta de autonomia para gestão administrativa das escolas.

Dessa forma, compreendemos que a gestão democrática não tem o objetivo principal de oferecer autonomia às escolas, mas sim, diminuir custos para os cofres públicos, responsabilizando cada vez mais os agentes educacionais por toda a organização escolar.

Contudo, como a gestão democrática está imposta para se desenvolvida pelas escolas, faz-se necessário que os estabelecimentos de ensino aproveitam as possibilidades positivas dessa proposta, no sentido de contemplar os objetivos

internos, e se organizem de forma a envolver toda a comunidade escolar na definição de metas e estratégias a fim de atender os objetivos de todos os envolvidos no processo educativo. Acreditamos que o primeiro passo para esse tipo de organização é a tomada de consciência por todos que compõem o ambiente escolar, da necessidade de sua participação, do seu comprometimento, preocupando-se com todas as questões que envolvem a escola.

Atualmente o principal momento que a maioria das instituições de ensino disponibilizam para planejar suas atividades se caracteriza pela elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), documento oficialmente exigido pelas leis da educação nacional. Nesse sentido, este precisa ser um momento em que, na presença de todos os segmentos educacionais, pais, professores, equipe diretiva, alunos e funcionários, possam ser traçados objetivos, metas, desafios e estratégias sobre todos os aspectos que estão envolvidos no trabalho educacional, inclusive sobre aqueles que dizem respeito à formação de professores.

Essas mudanças estão imbricadas no setor educacional como um todo. E além dessas, outras mais específicas gradativamente estão sendo implantadas, inclusive nos programas de formação de novos professores. O estágio curricular supervisionado, que integra o currículo dos cursos de formação dos futuros professores, também vem sendo rediscutido pelas instituições de ensino superior e até mesmo pelas escolas de educação básica. O aumento da sua carga horária, pelas legislações, provocou a necessidade de mudança no seu desenvolvimento.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2002, através das resoluções nº.1 e nº.2, determinou nova carga horária para os estágios curriculares supervisionados (ECS) e as atividades práticas, quatrocentas horas de práticas de ensino e quatrocentas horas de ECS a serem desenvolvidas pelos alunos em escolas de educação básica. Essas determinações geraram vários impasses, principalmente no que se refere à organização e distribuição da carga horária e dos alunos em formação, nas escolas.

Com essa nova determinação legal, o tempo de permanência dos alunos em formação/estagiários nas escolas aumentou significativamente, exigindo uma reestruturação tanto das escolas de educação básica como dos centros formadores. Esse processo, por ser uma etapa importante dos cursos de formação, precisa ser uma preocupação de todos profissionais que estão direta ou indiretamente

envolvidos, sendo também discutido, estudado e contemplado nas propostas pedagógicas das escolas e cursos de licenciaturas.

Considerando esse contexto, a atenção dessa pesquisa se volta para os processos de formação de professores, principalmente para a etapa do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) dos cursos de Licenciatura Plena, para compreender de que forma a Universidade Federal de Santa Maria como instituição de ensino superior (IES) e as coordenações das escolas de educação básica de Santa Maria (8ª CRE e SMED) exercem sua autonomia e desenvolvem seu planejamento no que se refere a essa questão.

A pesquisa está organizada em capítulos da seguinte forma:

No capítulo intitulado **CAMINHOS TRILHADOS** busco descrever um pouco da minha trajetória pessoal para esclarecer o motivo que impulsionou a escolha do tema dessa pesquisa e como foram se construindo minhas reflexões sobre os processos educativos.

Em **ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS: O CONSTRUIR DA INVESTIGAÇÃO**, abordo como a pesquisa foi desenvolvida, quais suas intenções, o enfoque adotado, os instrumentos utilizados. Busco delinear como se deu a investigação e descrevo a metodologia utilizada.

Em **CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA NOSSA REFLEXÃO**, apresento um caminho por vários autores e teorias, que no entrelaçamento com a temática abordada, serviram de sustentação para a investigação. Busco definir estágio curricular supervisionado, gestão democrática, concepções de estágio e supervisão e desenvolvo uma reflexão sobre as legislações que tratam dessas questões.

No capítulo **CONCEPÇÕES DE GESTÃO DE ESTÁGIOS: COMO SE ORGANIZAM OS DIFERENTES ÓRGÃOS INSTITUCIONAIS**, apresento a forma como as diferentes instâncias se organizam para tratar os ECS, as concepções de estágio e de supervisão que essas apresentam, refletindo sobre o contexto investigado.

Em **O QUE IDENTIFICAMOS COM A INVESTIGAÇÃO: INCONCLUSÕES** constam algumas considerações finais, nas quais busquei inferir reflexões sobre a experiência vivida, em que aparecem como resultado da investigação, propostas, idéias que podem contribuir com os processos de formação inicial de professores, no que se refere ao desenvolvimento do estágio.

## 2 CAMINHOS TRILHADOS

“Para que o ensino seja revertido em aprendizagem, é preciso revolver a terra, penetrar nos saberes, nos talentos, nas motivações, nos afetos, nas dúvidas e nos medos daqueles que aprendem.” (TORRES, 2001, p.306)

A formação de professores e os processos educacionais tornaram-se objeto de estudo para mim a partir do ingresso, no ano de 1998, no Curso de Magistério – Habilitação Séries iniciais, no Instituto Nossa Senhora da Anunciação, na cidade de Cerro Largo.

Desenvolvi o curso concomitante ao ensino médio. No primeiro ano, foram trabalhados os conteúdos específicos das disciplinas dos currículos nacionais de ensino médio. A partir do segundo ano, várias disciplinas voltadas à formação de professores foram introduzidas: algumas didáticas (da ciência, de português, de matemática,...), psicologia, sociologia, filosofia e constantemente éramos desafiados a estabelecer relações e associar os diferentes conteúdos com as futuras práticas que desenvolveríamos nas escolas.

No terceiro ano, fomos “treinados” a elaborar planos de aula, observamos escolas, criamos projetos, aprendemos a construir planos de trabalho e no segundo semestre, entramos em contato com as escolas, futuro campo de estágio, para desenvolvermos o mini-estágio<sup>1</sup>. Sem dúvida, esse foi um momento que contribuiu bastante na nossa formação, pois tivemos a oportunidade de passar da posição de alunos para a de professores. A socialização das experiências, em sala de aula, também colaborou para algumas reflexões a cerca do processo educacional e de toda a estrutura e organização escolar.

Durante todo o curso de Magistério, nossa preocupação maior era a de aprender a ser professor. Ou melhor, queríamos técnicas, dinâmicas, roteiros, modelos, sugestões sobre como trabalhar com os alunos, como elaborar planos de aula, projetos, relatórios. Coletamos muitos materiais e elaboramos vários roteiros para utilizarmos nas futuras aulas. Foi um período bastante significativo na minha

---

<sup>1</sup> O mini-estágio caracterizava-se por um estágio de uma semana, que nós, alunos do curso, devíamos desenvolver em uma escola, em alguma das quatro primeiras séries do ensino fundamental. Após o contato prévio com a escola e com a professora de uma turma, desenvolvemos uma semana de aula, elaboramos os planos, fizemos constatações e posteriormente socializamos em sala de aula as experiências e, muito importante, entregamos os relatórios. Desenvolvi o meu mini-estágio na mesma escola em que havia cursado todo o ensino fundamental, em uma turma de 1ª série. O meu sonho sempre havia sido estagiar em uma turma de 1ª série.

vida, pois a partir das minhas vivências e experiências como aluna, dos modelos de professor que já havia tido, precisava construir/criar a minha postura de professora.

O primeiro semestre do quarto ano, último do curso, caracterizava-se pelo estágio supervisionado. Durante todo o curso pensava em desenvolver o meu estágio em uma turma de 1ª série, mas a escola que escolhi, não aceitava estagiários nessa série, então trabalhei com a 2ª série.

Foi uma experiência muito significativa, mas cheia de dúvidas, incertezas, inseguranças e principalmente preocupações. Preocupações com a aprendizagem/crescimento dos alunos, com o desenvolvimento do projeto, com a elaboração dos planos de aula, com o capricho do diário, preocupação em agradar a professora titular da turma, a equipe diretiva, os pais, enfim, eram inúmeras questões indiretas que influenciavam nas atitudes e no desenvolvimento do estágio.

Mensalmente tínhamos encontro com a supervisora de estágio, na nossa instituição de ensino. Era um momento de socializar experiências positivas e negativas, angústias, incertezas, vivências, bem como, de receber instruções sobre os relatórios, planos de aula e de trabalho, projetos a serem entregues no final do estágio. Cada estagiário também recebeu duas visitas da supervisora de estágio na respectiva escola em que desenvolvia seu trabalho. O objetivo dessa visita era de avaliar o estagiário: metodologia, comunicação, interação com os alunos, planos de aula, organização da sala de aula, utilização de materiais, disciplina. Também era o momento de contato do supervisor de estágio da instituição formadora com as escolas campo de estágio e com os professores titulares das turmas.

No final do primeiro semestre, com muita tristeza, despedi-me dos alunos e da escola, trabalhei alguns incansáveis dias nos relatórios e no capricho do diário e no início do segundo semestre ingressei no curso de Matemática – Licenciatura Plena, da Universidade Federal de Santa Maria.

Gostei muito de trabalhar com crianças, aliás, gostava cada vez mais da profissão que havia escolhido, e já no Curso de Magistério sentia-me incomodada com algumas questões a respeito de metodologias, processos avaliativos, estrutura escolar, valorização profissional e fragmentação disciplinar. Sempre tive muita convicção de que queria continuar estudando e buscando crescer nessa profissão.

Ingressei no Curso de Matemática no segundo semestre de 2001, com muita expectativa e alegria. Superando várias greves, concluí o curso no segundo semestre de 2005.

Para minha surpresa, e choque, os primeiros semestres do curso foram essencialmente teóricos. Até o quarto semestre as disciplinas oferecidas pelo curso de Matemática – Licenciatura Plena da UFSM eram comuns à Licenciatura e ao Bacharelado. A ênfase do curso como um todo se voltava para a formação do bacharel em matemática, onde as disciplinas se fechavam em si mesmas, não dialogando com as outras áreas do conhecimento e nem estabelecendo relações e reflexões com as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas pelos futuros professores em formação.

Não se falava em ser professor, em atuar em sala de aula. Estudava-se muito para conseguir resolver as temidas provas do semestre e alcançar boas notas. As aulas se resumiam à explanação técnica dos conteúdos pelos professores e pela absorção, quando possível, das teorias, teoremas, postulados e resultados, pelos alunos. Constantemente me questionava se era realmente aquilo que eu estava buscando para a minha formação de professora, mas convencia-me de que era o necessário para um professor de matemática. Nesse período vários colegas acabaram desistindo do curso, talvez por entenderem que não era o que estavam buscando.

Somente no quinto semestre tive a oportunidade de entrar em contato com o Centro de Educação através da disciplina de Psicologia da Educação e uma disciplina complementar Teorias do Conhecimento e Práticas Escolares, as quais cursei com a turma do semestre anterior ao meu. Pela primeira vez, durante o curso de Matemática, as aulas estavam voltadas para reflexões sobre as escolas – futuro campo profissional, os alunos, o processo educacional, a relação professor-aluno.

O contato com o laboratório de matemática só aconteceu no sexto semestre, através da disciplina de Didática da Matemática. Nessa disciplina tivemos um apanhado geral de tudo o que diz respeito ao processo educativo: como preparar uma aula, metodologias alternativas, planos de aula, teorias educacionais, alguns pensadores/pesquisadores da educação, processos avaliativos, entramos em contato com algumas escolas para observarmos aulas de matemática, socializamos angústias, medos, e começamos a pensar no estágio curricular que desenvolveríamos nos dois últimos semestres do curso. Foi um momento muito importante da nossa formação, pois começávamos a pensar como futuros professores. Tivemos, nos outros semestres mais algumas disciplinas (poucas) voltadas aos processos educacionais.



No sexto semestre também comecei a participar como monitora de um projeto de extensão da UFSM intitulado Alternativa Pré-Vestibular Popular<sup>2</sup>. Esse projeto era dividido por equipes de acordo com as diferentes áreas do conhecimento, e passei a fazer parte da equipe de matemática. Elaborávamos material pedagógico, simulados, e como monitora dava aulas de reforço e tirava dúvidas. Nos dois anos seguintes fui professora e coordenadora da equipe de matemática, sendo desafiada constantemente a buscar novos conhecimentos sobre os processos de ensino, formação de professores, metodologias e qualidade na educação.

Os últimos semestres do curso (8º e 9º) se caracterizaram pelo grande desafio dos estágios: o Estágio Curricular Supervisionado I no oitavo semestre e o Estágio Curricular Supervisionado II no nono semestre.

Desenvolvi o Estágio Curricular Supervisionado I em uma turma de 7ª série na rede municipal de ensino de Santa Maria. Enfrentei novamente grandes desafios, adaptação com a professora titular da turma, bem como, com toda estrutura escolar, a tensão de estar sendo constantemente observada e avaliada, os alunos me vendo como estagiária, a preocupação em agradar os pais, direção, professora coordenadora de estágio, professora titular da turma. Tenho que admitir que não é um período fácil da formação inicial e sem dúvida necessita de um acompanhamento constante da instituição formadora e também da escola campo de estágio.

Além de desenvolver as atividades de estágio nas escolas, tínhamos um encontro na universidade uma vez por semana, que era o momento de estudar, refletir, socializar experiências, receber orientações, discutir estratégias e metodologias. Caso necessitássemos de atendimento individual a professora coordenadora do estágio sempre estava à disposição. Como a nossa turma era de sessenta estagiários, só foi possível a professora coordenadora visitar apenas uma vez as escolas em que desenvolvíamos os estágios.

Além das aulas na escola, precisávamos elaborar os planos de aulas, fazer constatações de cada aula desenvolvida, elaborar o relatório de estágio. Era um trabalho enorme.

---

<sup>2</sup> Esse projeto se caracteriza por um pré-vestibular popular, onde acadêmicos dos cursos de licenciatura dão aulas para alunos carentes que não têm condições de frequentar um cursinho pré-vestibular pago. São elaboradas apostilas, simulados, pré-provas e também uma vez por semana, são desenvolvidas atividades de reflexão sobre temas sociais, políticos, culturais, esportivos, visando o desenvolvimento “integral” do aluno.

No oitavo semestre também tive a oportunidade de participar do Projeto: *Ensino de Ciências e Literatura Infantil: uma possibilidade Metodológica*, coordenado pela orientadora dessa monografia. Iniciei como participante, posteriormente fui bolsista do projeto durante dois semestres. Foi um momento muito especial da minha formação, pois pela primeira vez estava tendo contato com a pesquisa, e tomava muito gosto por ela.

O projeto era composto por uma equipe multidisciplinar, composta por integrantes de diferentes áreas. Elaborávamos unidades didáticas interdisciplinares que eram implementadas nas escolas parceiras do projeto, para posteriormente serem avaliadas e reelaboradas. Participamos de vários eventos socializando nosso trabalho, elaboramos artigos, desenvolvemos reflexões e estudos sobre concepções metodológicas, formação de professores, materiais alternativos, enfim, sobre todos os aspectos que envolvem a sala de aula. Cada vez mais estava me identificando com a profissão que havia escolhido e agora sim, achava significativa essa formação.

No nono semestre, desenvolvi o Estágio Curricular Supervisionado II em uma turma de terceiro ano do ensino médio da rede estadual de Santa Maria. Foi uma experiência desafiante, pois a escola seguia uma metodologia voltada para as provas do PEIES e vestibular e desenvolvi meu trabalho com uma turma que estava prestes a realizar as provas (2º semestre do ano). Também a escola, não fazia muita questão de receber estagiários, mas como eu estava fazendo parte de um projeto sobre estágios: *Condicionantes para Tutoria Escolar no Estágio Curricular Supervisionado Articulado Formação Inicial e Formação Continuada de Professores*, ao qual minha professora coordenadora de estágio também participava, precisava procurar uma escola para desenvolver o meu estágio que tivesse um professor titular de uma turma de matemática que apresentasse disponibilidade de participar do projeto. E nessa escola uma professora se disponibilizou.

Esse projeto previa encontros semanais entre estagiário e professor titular da turma para planejamento, troca de idéias, discussão dos resultados e dificuldades encontradas, que deviam ser registrados em forma de ata.

Mensalmente também aconteciam encontros entre o coordenador de estágio (se deslocava até a escola), o estagiário e o professor titular da turma para reflexões a respeito do desenvolvimento do estágio, o desempenho do estagiário, as

dificuldades encontradas, que também eram registradas em forma de ata. No final do semestre houve um encontro na universidade de todos os participantes do projeto, das diferentes áreas de conhecimento, onde estagiários e professores titulares de turmas tiveram a oportunidade de colocar suas angústias, considerações, sugestões, através de um debate coletivo.

Paralelamente à esses encontros, participei das aulas de estágio na universidade, compartilhando minhas experiências com os colegas e elaborei os relatórios de estágio conforme citado anteriormente.

A partir de tantas vivências de estágio, de escolas, diferentes professores titulares de turmas, diferentes formas de contato entre instituições formadoras e escolas de educação básica, comecei a refletir de forma mais aprofundada sobre todas as questões que estão envolvidas nesse processo e suas influências diretas ou indiretas, relacionando sempre com a formação inicial de professores. Alguns aspectos causaram-me certo incômodo muitas vezes. O estágio não é um processo fácil na formação do futuro professor, pois muitas vezes parece que os estagiários não são bem recebidos pelas escolas, parecem ser um atrapalho, sendo que muitas escolas se negam a receber estagiários. Além disso, precisam se adequar as normas do supervisor de estágios, as normas das escolas, as normas do professor titular da turma e precisam conviver e dar conta do processo educativo da sala de aula. É uma série de desafios e experiências novas que compõem essa etapa.

Depois de três experiências de estágio e várias reflexões acredito que esse processo da formação de professores ainda é motivo de vários impasses: de um lado as instituições de ensino superior, com pouca disponibilidade de recursos humanos e financeiros para desenvolver um acompanhamento mais freqüente dos estagiários nas suas respectivas escolas campo de estágios, de outro lado, as escolas de educação básica fechadas, resistentes à receber estagiários sem acompanhamento contínuo do supervisor de estágio não percebendo-se como co-formadoras, aliados as vezes à estagiários descomprometidos que ainda não despertaram para a importância desse processo na sua formação. Esses vários fatores cada vez mais foram me incomodando/desacomodando.

No primeiro semestre de 2006 ingressei no Curso de Pós Graduação em Gestão Educacional da UFSM. Comecei então a estudar uma área que até então não havia tido a possibilidade de me dedicar mais profundamente, os processos de

gestão educacionais, suas implicações, as políticas públicas, seus imbricamentos, e a nova proposta de gestão denominada de gestão democrática.

Então, a partir dos conhecimentos que estava estudando estabeleci, com o apoio da minha orientadora, uma ligação com o aspecto de meu interesse maior, os estágios curriculares supervisionados, surgindo a curiosidade de compreender como que acontece a gestão dos estágios pelos órgãos educacionais de Santa Maria responsáveis pelos cursos de formação de professores e escolas de educação básica.

Com vista nisso, objetivou-se, nesse fazer investigativo, estudar como a Pró-Reitoria de Graduação da UFSM, os Cursos de Licenciatura Plena da UFSM, a Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria e a 8ª Coordenadoria Regional de Educação se organizam quanto aos Estágios Curriculares Supervisionados e como compreendem esse processo.

### 3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS: O CONSTRUIR DA INVESTIGAÇÃO

“É sábio aquele que sabe usar o conhecimento para integrar-se à própria realidade.” (Antônio Joaquim Severino, 1994).

Para desenvolvermos um estudo e alcançarmos os objetivos a que nos propomos precisamos estabelecer linhas de ação e estudo, e adotar uma metodologia que nos auxilie nessa tarefa. A metodologia nos auxilia a organizar os passos a serem dados, o enfoque a ser observado, os instrumentos que podem nos auxiliar na coleta de informações, enfim, direciona o nosso agir.

Para o desenvolvimento dessa investigação adotamos a abordagem qualitativa, por entender que essa apresenta características que contemplam de forma mais completa os objetos em estudo. Ou seja, a pesquisa qualitativa não se detém em números e estatísticas, mas busca contemplar os pormenores, as subjetividades, as particularidades, os gestos, os detalhes indiretos, que podem ser importantes na compreensão das mensagens dos sujeitos.

Minayo (1994, p.22) nos coloca que “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados, das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. Esse tipo de pesquisa, na perspectiva de Triviños (1987) se desenvolve em interação dinâmica, reformulando-se constantemente de acordo com os resultados que vão sendo encontrados e com as evidências que se destacam.

Para Chizzotti (1991), a pesquisa qualitativa valoriza a relação que existe entre os diferentes objetos e sujeitos em estudo:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade. (p.79)

Nesse sentido a metodologia qualitativa nos auxiliou a observar os fatos e informações com maior flexibilidade e sensibilidade, buscando considerar os fatores direta e indiretamente ligados à eles, porque segundo Bogdan & Biklen:

...a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem o potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. (1994, p.49)

Na essência desse construir, a temática abordada, **gestão de estágios curriculares supervisionados em diferentes instâncias** vai ao encontro do que se busca para auxiliar no desenvolvimento de uma melhor formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, bem como, visa uma maior interação entre escola e universidade, teoria e prática.

Para a construção e desenvolvimento da presente pesquisa, diante da temática apresentada, a coleta das informações/dados se deu através de entrevistas semi-estruturadas<sup>3</sup> e análise documental.

Segundo Minayo(1994) a entrevista semi-estruturada apresenta várias vantagens sendo uma das técnicas mais utilizadas nas pesquisas de campo. Consiste em alguns questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses que nortearão o informante, mas poderão ser aprofundados e transformados em outros questionamentos no decorrer da entrevista. Triviños (1987) destaca que a entrevista semi-estruturada “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias”(p.146). Esse mesmo autor também destaca a importância de gravar a entrevista, transcrevê-la e analisá-la assim que possível, antes de realizar outra entrevista com outro sujeito.

Observando essas considerações, busquei desenvolver as entrevistas de forma descontraída, através de um diálogo direcionado, sem muitas formalidades para que os entrevistados se sentissem a vontade para expor suas idéias e responder aos questionamentos sem constrangimentos ou receios. Utilizei um Mp3 player para gravar as entrevistas e um diário de campo para apontar minhas impressões, atitudes, comportamentos que pudessem indicar alguma informação não verbal.

As entrevistas foram realizadas com os representantes responsáveis pelos ECS das seguintes instituições: Pró Reitoria de Graduação da UFSM, 8º Coordenadoria Regional de Educação (8º CRE) e Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria (SMED) e também com um integrante da COPPEI (Comissão

---

<sup>3</sup> O roteiro da entrevista semi-estruturada pode ser encontrado no apêndice A.

formada para discutir a elaboração de um convênio que regulamente os ECS entre a UFSM, a SMED, a 8ª CRE e a Sociedade Civil Servos da Caridade). Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas logo após, com exceção da representante da 8ª CRE que preferiu não gravar. Então no transcorrer da sua entrevista fui anotando as informações apresentadas e depois redigi um texto descrevendo a entrevista.

Os documentos analisados, de ordem oficial, foram os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de quatorze cursos de licenciatura<sup>4</sup> da UFSM com o objetivo de pesquisar as normas sobre estágio supervisionado e como cada curso se organizava formalmente quanto à esse processo. Para Caulley “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (1981 apud LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p.38).

No desenvolvimento e nas reflexões da pesquisa, os sujeitos participantes receberam nomes fictícios de flores, levando-se em consideração a ética relativa à individualidade dos membros envolvidos. A representante da 8ª CRE foi denominada de Rosa, a representante da SMED recebeu o nome de Camélia, a representante da PROGRAD foi chamada de Hortêncina, e o representante da COPEI foi denominado de Crisântemo. Bogdan e Biklen destacam a importância de não divulgar os nomes dos sujeitos que colaboram com as pesquisas para evitar constrangimentos, deixá-los mais a vontade para expor suas idéias sem medo de críticas. Para os autores:

As identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhe qualquer tipo de transtorno ou prejuízo. O anonimato deve contemplar não só o material escrito, mas também os relatos verbais da informação recolhida durante as observações. (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.77).

Compreendemos que as posições dos entrevistados decorrem das suas vivências e experiências e das suas trajetórias de formação, por isso são posições bastante particulares, não podem ser consideradas como representantes das opiniões de todos os profissionais da instituição. Mas, como ocupam cargos de representatividade nas diferentes instituições, consideramos que, falando em nome de determinada instituição, enfatizam a posição comum norteadora daquele estabelecimento de ensino, ou pelo menos, do órgão que são responsáveis e

---

<sup>4</sup> Os cursos de Licenciatura Plena da UFSM pesquisados foram: História, Filosofia, Ciências Biológicas, Letras, Educação Física, Artes, Educação Especial, Pedagogia (noturno), Pedagogia (diurno), Música, Química, Geografia, Matemática e Física.

representam. A partir dessa idéia que se desenvolveu a reflexão sobre os resultados encontrados.

Continuamente procurou-se compreender profundamente a realidade estudada, dando-se ênfase ao processo e existindo a preocupação em retratar a perspectiva dos participantes.

Desta forma apresenta-se algumas reflexões sobre a formação de professores especialmente sobre os ECS e sobre os processos de gestão desses, a nível de Educação Básica e a nível de Ensino Superior.



## 4 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA A NOSSA REFLEXÃO

“Considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental.”(PIMENTA & LIMA,2004, p.29).

### 4.1 Discutindo o Estágio Curricular Supervisionado na Formação Inicial de Professores

Nos últimos anos, as constantes transformações sociais e as novas legislações educacionais, têm acarretado uma série de estudos, pesquisas, debates, reflexões a cerca do processo de ensino e aprendizagem, e dos fatores que estão diretamente relacionados a ele e que exercem influências. A formação de professores, cada vez mais se torna um eixo de estudos e debates, por caracterizar-se como o viés dos futuros profissionais da educação.

Inúmeros aspectos compõem a formação de professores, especialmente a formação inicial, que é aquela que se dá através dos cursos de nível superior. O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) é uma etapa importante da formação inicial e que merece destaque, pois se caracteriza pelo momento de contato dos alunos em formação com o futuro campo profissional. Nesse sentido, buscamos nesse capítulo compreender melhor a organização desse momento, os fatores que estão implicados, os pré-conceitos, categorias e definições que foram se estabelecendo com as diferentes tendências e legislações educacionais.

Fazendo uma retomada histórica Cunha (2003), destaca que o Estágio Curricular Supervisionado sempre foi tratado juntamente com as práticas de ensino, muitas vezes vinculado a essas, como a parte prática dos currículos de formação de professores, primeiramente nos denominados Cursos/Escolas Normais e posteriormente nos cursos superiores (licenciaturas). Oficialmente, foi a partir da década de 30, que se instituiu no currículo dos cursos de formação de professores o estágio supervisionado. A partir de então várias interpretações foram dadas a essa etapa da formação de professores.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (LDB9394/96) e mais recentemente com as Resoluções 1 e 2 do Conselho Nacional de Educação de 2002, a discussão e os estudos sobre o estágio curricular supervisionado na formação dos professores vêm sendo retomados, principalmente no que se refere à

relação teoria/prática envolvidas nesse processo, e como o mesmo deve ser desenvolvido para que realmente contribua de maneira significativa na formação dos novos professores e também das escolas envolvidas.

#### **4.1.1 O Que apontam as legislações sobre o Estágio Curricular Supervisionado.**

A última Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira LDB9394 promulgada em 1996, apresentou significativos avanços para a educação no sentido de uma integração mais próxima entre teoria e prática, e maior liberdade e autonomia para os estabelecimentos de ensino se organizarem a partir das suas necessidades, desencadeando inúmeras discussões e reflexões sobre os processos educativos e a formação de professores.

A partir da LDB9394/96, o Conselho Nacional de Educação (CNE) teve a incumbência de definir as diretrizes curriculares para os cursos de graduação do país. Em 2002, através das Resoluções nº.1 e nº.2, o CNE instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação de professores em nível superior. Todas as instituições superiores devem observar as diretrizes, princípios, procedimentos e fundamentos propostos nestas resoluções, mas tem autonomia para se organizarem internamente através da elaboração de sua proposta pedagógica.

Em linhas gerais as resoluções definem diretrizes para toda a organização dos cursos de formação de professores, como é do nosso interesse, vamos destacar aquelas que estão direcionadas ao Estágio Curricular Supervisionado.

O artigo 1º da Resolução nº2/2002 define a carga horária dos cursos de formação de professores da seguinte forma:

Art. 1º. A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

- I- 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III – 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Esse artigo, ao definir em horas a carga horária, acaba por apresentar uma fragmentação do currículo a ser desenvolvido nos cursos de formação inicial de professores. Mas, ao mesmo tempo, oferece autonomia para que os cursos, a partir dos seus projetos pedagógicos, organizem seus calendários articulando teoria e prática concomitantemente.

Aponta um aumento da carga horária dos ECS e das práticas de ensino, destacando a necessidade destes serem desenvolvidos durante o curso, de forma que o aluno em formação possa estar em contato com o seu futuro campo de trabalho no decorrer de sua vida acadêmica. Acredito ser um avanço no sentido de que o contato com o ambiente escolar pode oferecer subsídios mais concretos para todos os estudos e reflexões que os alunos em formação desenvolvem durante seus cursos.

Cabe destacar, porém, que a legislação só determina o aumento da carga horária e não oferece condições materiais, físicas e humanas para que esse aumento de carga horária seja operacionalizado de forma satisfatória pelas instituições de ensino superior (IES). Esse talvez seja um dos grandes impasses que as IES estão enfrentando quanto aos ECS.

A Resolução nº1/2002 do Conselho Nacional de Educação, nos artigos 12, 13 e 14, também estabelece alguns direcionamentos para o desenvolvimento das práticas de ensino e dos estágios curriculares supervisionados. No artigo 12, os incisos 1º e 2º, apontam que:

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

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

O inciso 3º do artigo 13, se relaciona ao estágio curricular supervisionado:

3º. O estágio obrigatório, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ter início desde o primeiro ano e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

E o artigo 14 da Resolução nº1/2002 do CNE fala da possibilidade de cada instituição se organizar de acordo com suas particularidades, desde que observando as resoluções:

Art. 14º - Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.

Podemos perceber assim, que as Resoluções 1 e 2 do CNE/2002, além de aumentarem a carga horária do estágio, destacam a necessidade de que ele seja desenvolvido durante o curso e não apenas no final. Nesse sentido, apontam para uma relação mais próxima e recíproca entre teoria e prática.

Também, pelo que determina a legislação, é tarefa das instituições de ensino superior organizar os seus currículos e projetos, juntamente com todo o corpo docente, a fim de estabelecer um planejamento e direcionamento para as ações pedagógicas a serem desenvolvidas em todas as disciplinas, inclusive para o desenvolvimento do estágio e das práticas de ensino.

Outro direcionamento apontado pelas resoluções diz respeito ao fato de que o estágio curricular supervisionado, por ser desenvolvido em escolas de educação básica, não se caracteriza só como compromisso das instituições de ensino superior. Para que o estágio seja significativo na formação do estagiário é necessário que haja um engajamento triplo: estagiário, supervisor de estágio/IES e professor tutor<sup>5</sup>/EEB. A partir da interação e troca de experiências e conhecimentos entre todos os envolvidos, o estágio pode ser um momento rico de construção de novos conhecimentos.

Como percebemos através da legislação, as IES e as EEB tem autonomia e responsabilidade de se organizar internamente para direcionar todas as atividades a serem desenvolvidas nos anos letivos. Dessa forma, refletindo sobre os ECS nos propomos a estudar como os cursos de licenciaturas da UFSM e as EEB se organizam para tratar a questão dos estágios.

---

<sup>5</sup> Entende-se por professor tutor o professor de escola de educação básica responsável/titular da turma de alunos que recebe estagiários.

#### **4.1.2 Diferentes Concepções de Estágio e de Supervisão de Estágio que influenciam as relações entre estagiários, escolas campo de estágio e universidades.**

Vários autores vêm desenvolvendo estudos sobre o processo de estágio curricular supervisionado. Gonçalves e Pimenta (1990, p.129) consideram que “a finalidade do Estágio Supervisionado é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade, na qual irá atuar”, no sentido de que o processo de estágio deva caracterizar-se por uma reflexão a partir da realidade. Pimenta (1997) define o estágio curricular como sendo as atividades que os alunos desenvolvem em seus cursos de formação junto ao futuro campo de atuação profissional. Para Oliveira (2005, p.508) “o estágio curricular é a disciplina que permite aos alunos de licenciatura a apropriação de instrumentos teórico-metodológicos para atuação no ambiente escolar”, para essa autora, o estágio também é um momento para o aluno tentar compreender o sistema educacional, suas políticas, a instituição como um todo.

Como podemos perceber muitos pesquisadores têm direcionado atenção especial para os ECS, no intuito de transformá-lo numa etapa importante e significativa da formação de novos professores. Mas, ainda existem tradições e concepções a respeito do estágio muito arraigadas nas escolas e cursos de licenciatura que impedem as mudanças. Pimenta e Lima (2004) falam das diferentes concepções de estágio que foram se constituindo e sendo incorporadas pelos profissionais da educação, apontando novas estratégias para essa etapa da formação profissional. Wielewicki (2005) apresenta uma importante discussão sobre as concepções de supervisão de estágio, que estão diretamente relacionadas ao processo. Em seu texto o autor utiliza-se de uma categorização de supervisão feita por Gebhard (1990).

Descreverei as diferentes concepções de estágio e de supervisão apresentadas por esses autores, através das quais buscarei compreender e interpretar os resultados encontrados no desenvolvimento dessa pesquisa.

Wielewicki (2005), apresenta seis modelos de supervisão propostos por Gebhard (1990) que muitas vezes influem direta ou indiretamente nos processos de estágio tanto pelas concepções e crenças dos professores das escolas de educação básica, como das posturas e atitudes dos supervisores de estágio das instituições de ensino superior.

O primeiro modelo de supervisão é a diretiva, onde o papel do supervisor é “dirigir e informar o professor, modelar comportamentos de ensino e avaliar o desempenho do professor em relação aos comportamentos definidos como modelares ou representativos de um bom ensino” (WIELEWICKI, 2005, p. 21). Entende-se professor como o aluno em formação inicial.

Esse modelo de supervisão caracteriza-se como tradicional, onde o supervisor de estágio dita as regras, define o que deve ser trabalhado e como deve ser trabalhado assumindo a posição de fiscal, de vigia, para verificar se os objetivos foram alcançados dentro do previsto. Essa postura exige um acompanhamento do supervisor muito próximo aos seus estagiários, inclusive em sala de aula, a fim de averiguar se o pré-estabelecido está sendo cumprido.

O segundo modelo de supervisão abordado por Wielewicki (op. cit) é chamado de supervisão alternativa, onde o supervisor tem “o papel de sugerir uma variedade de alternativas em relação àquilo que se faz na sala de aula” (2005, p. 21). Ou seja, o supervisor aponta várias alternativas oferecendo opções para o estagiário adotar em suas práticas, não oferecendo autonomia e oportunidade para uma prática reflexiva.

O terceiro modelo de supervisão é a colaborativa, onde o supervisor tem a tarefa de “trabalhar com os professores/estagiários, mas não dirigi-los, participando ativamente em quais decisões podem ser tomadas e tentando estabelecer uma relação de compartilhamento” (WIELEWICKI, 2005, p.21). Nessa perspectiva existe uma abertura maior do supervisor no sentido de possibilitar ao estagiário maior autonomia para direcionar suas práticas, mesmo que devendo atender as delimitações do supervisor. Existe a possibilidade de um trabalho mais compartilhado.

A abordagem não-diretiva caracteriza o quarto modelo de supervisão proposto por Gebhard (1990) e abordado por Wielewicki (2005). Nesse modelo o papel do supervisor “seria ajudar o professor em formação a se enxergar como professor e a entender a natureza e o alcance de suas ações” (2005, p.21). Precisa existir para isso, um contato freqüente entre estagiário e supervisor, no sentido de ocorrer uma reflexão sobre as atitudes do estagiário e o alcance dessas, em outras palavras, uma reflexão sobre as práticas desenvolvidas pelo estagiário.

O quinto modelo de supervisão é a criativa, onde o supervisor ajuda “ao professor a entender que aquilo que se faz é apenas uma das muitas maneiras de

se fazer algo, encorajando a liberdade e a criatividade” (Wielewicki, 2005, p.21,22). Nessa perspectiva, além de estimular o estagiário a refletir sobre suas práticas, o supervisor procura mostrar diferentes possibilidades de ação frente às situações vivenciadas pelo estagiário, para que a partir das atitudes tomadas e das experiências propostas pelo supervisor, o estagiário possa ressignificar suas práticas e redefinir seus conceitos, estando constantemente disposto a crescer e constituir-se profissionalmente.

O sexto modelo de supervisão é a supervisão explorativa de auto-ajuda, onde o papel do supervisor é caracterizado por Wielewicki (2005) como “apenas mais um professor, talvez mais experiente, interessado em aprender sobre seu próprio ensinar, que busca convencer os demais professores a fazerem o mesmo” (p.22). Esse modelo propõe uma relação bastante aberta e dialógica entre supervisor e estagiário, onde ambos estão dispostos a compartilhar experiências e conhecimentos e crescer juntos. O supervisor deixa de ser visto como o detentor do conhecimento, da verdade, dos saberes, para a partir das experiências dos estagiários reconstruir e refletir sobre seus conhecimentos e conceitos, da mesma forma o estagiário vai constituindo sua postura pedagógica a partir da reflexão. Nessa proposta o supervisor deixa de ditar regras a serem cumpridas nas escolas para aliar-se aos professores tutores e estagiários para juntos refletirem sobre os processos educacionais.

Como podemos perceber existem inúmeras concepções sobre o supervisor de estágio, tanto pelas EEB como pelos estagiários e os próprios professores das IES que trabalham com os estágios. Essas visões muitas vezes direcionam as atitudes tomadas frente à realização de estágios e as formas como as diferentes instâncias se organizam para tratar dessa questão.

A seguir apresento as diferentes concepções de estágio segundo Pimenta e Lima (2004). A primeira concepção fala da “Prática como imitação de modelos”. Nessa perspectiva, segundo as autoras, o ECS se caracteriza pela observação, imitação e reprodução, pelo estagiário, dos modelos já existentes e vistos como bons. O estagiário/futuro professor constitui então sua prática a partir das vivências e experiências que obteve durante sua vida escolar, selecionando aquilo que julga de melhor qualidade.

Não que o aluno/professor não vá utilizar suas experiências na constituição da sua atitude pedagógica, mas, essa forma apresenta alguns limites, pois nem

sempre o aluno possui subsídios/conhecimentos suficientes para ponderar aquilo que pode ser aproveitado e acaba reproduzindo determinados modelos em situações não adequadas. Essa prática é conhecida como tradicional, pois não considera as especificidades das diferentes realidades e diferentes alunos, nem os avanços e progressos da sociedade.

Nesse sentido, Pimenta e Lima (2004) afirmam que o estágio:

... reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Assim, a observação se limita à sala de aula, sem análise do contexto escolar, e espera-se do estagiário a elaboração e execução da “aulas-modelo”. (p.36)

A segunda concepção de estágio apresentada pelas autoras (op. cit) considera a “Prática como instrumentalização técnica”. Podemos sem dúvida afirmar que qualquer profissão, e também a educação é técnica, pois caracteriza-se pela utilização de determinadas técnicas. Porém, técnicas específicas nem sempre dão conta na resolução dos diferentes problemas que surgem no decorrer do processo educativo, nem da complexidade das diferentes situações.

Essa postura indica uma acentuada dicotomia entre teoria e prática, pois a prática resume-se apenas a aplicação de técnicas, como que mecanicamente. Nessa perspectiva Pimenta e Lima destacam que o estágio fica reduzido:

... à hora da prática, ao “como fazer”, às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas. (2004, p.37)

Ou seja, oficinas, técnicas, dinâmicas, habilidades instrumentais, fazem parte da metodologia educacional, mas não são suficientes para a compreensão do processo de ensino no todo.

Essa concepção de estágio é muito freqüente nas escolas campo de estágio e até entre muitos professores dos cursos de licenciatura. Caracteriza-se pelo fato da maioria dos cursos colocarem o estágio como etapa conclusiva dos currículos de formação, como se fosse o momento do aluno colocar em prática tudo o que aprendeu.

Pimenta e Lima (2004) destacam um fator importante e que ainda observamos nas escolas. Essa instrumentalização técnica, surgiu como “solução



para os problemas educacionais”, de forma que as políticas governamentais de formação investiram vastos recursos em programas de formação baseados em técnicas e métodos inovadores. Como que um “ciclo de uma pedagogia compensatória, realimentada pela ideologia do mito metodológico” (PIMENTA & LIMA, 2004, p.39).

Nessa lógica técnica, nos cursos de formação de professores, se tornou responsabilidade da disciplina de didática instrumental ensinar aos alunos as técnicas necessárias para ser um bom professor. Assim, as diversas disciplinas do currículo trabalhavam seus conteúdos específicos, descontextualizados e no final do curso, na disciplina de didática instrumental os alunos/futuros professores aprendiam os métodos e técnicas necessários para desenvolver o estágio e ser um profissional da educação.

Aos poucos, essa idéia fragmentária de formação foi sendo questionada, assim como a didática instrumental foi sendo negada e as escolas culpadas por reproduzirem as ideologias governamentais. Surgiram vários impasses entre os centros formadores e as escolas e que de certa forma ainda podem ser percebidos em várias situações de estágio.

Pimenta e Lima (2004) comentam os desconfortos e as conseqüências dessa visão tradicional de educação:

A crítica à didática instrumental gerou, num primeiro momento, uma negação da didática, sendo substituída por uma crítica à escola, uma vez que se considerava esta como aparelho reprodutor das ideologias dominantes na sociedade. Essa percepção traduziu-se em modalidades de estágio que se restringiam a apenas captar os desvios e falhas da escola, dos diretores e dos professores, configurando-se como um criticismo vazio, uma vez que os estagiários lá iam somente para rotular as escolas e seus profissionais como “tradicionais” e “autoritários”, entre outras qualificações. Essa forma de estágio gerou conflitos e situações de distanciamento entre a universidade e a escola, que justamente passou a se recusar a receber estagiários, o que por vezes leva a situações extremas de secretarias de educação obrigarem suas escolas a receber estagiários. (p. 40)

Apesar dessa tendência já ter sido superada nas literaturas e pesquisas educacionais, acredito que ainda não foi totalmente superada pelas escolas de educação básica, que em muitos casos ainda estabelecem barreiras para receber estagiários.

Continuando a discussão das concepções sobre ECS, Pimenta e Lima (op. cit), estabelecem relações entre o que precisamos entender por teoria e

prática. Destacam que a profissão de educador é uma prática social, onde práticas “são as formas de educar que ocorrem em diferentes contextos institucionalizados, configurando a cultura e a tradição das instituições.” (2004, p.41) e a prática se caracteriza por ações, onde “em sentido amplo, ação designa a atividade humana, o fazer, um fazer efetivo ou a simples oposição a um estado passivo.” (2004, p.42).

Nessa perspectiva de educação, a prática se guia a luz das teorias, no sentido de refugiar-se nessas para buscar soluções aos diferentes desafios que se estabelecem no dia-a-dia escolar. Para as autoras:

... o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações provisórias da realidade. (PIMENTA & LIMA, 2004, p. 43).

O ECS nesse entender, passa a ser um momento importante, pois ao entrar em contato com o campo de trabalho, com as experiências e conhecimentos dos professores tutores, contando com a orientação do supervisor de estágio, o estagiário tem a possibilidade de, a partir de suas vivências e desafios, buscar, à luz das teorias, compreender, examinar, estudar as diferentes situações, construindo e reconstruindo conhecimentos acerca do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, o ECS deve ser visto como uma etapa da formação que não se resume só a aplicação de práticas e métodos em sala de aula, mas sim em que o acadêmico entre em contato com o ambiente escolar, desenvolva suas práticas, mas, sobretudo reflita sobre elas, estabelecendo relações entre os conceitos e conhecimentos teóricos e as situações diárias da sala de aula e do ambiente escolar.

Tratando o estágio como campo do conhecimento entre a teoria e a prática, Pimenta e Lima (2004) reforçam a necessidade da superação da dicotomia entre ambos e da reflexão sobre esse processo, introduzindo a idéia de práxis. Para elas o estágio:

(...) não é uma 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. É no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá (PIMENTA & LIMA, 2004, p.45).

As mesmas autoras falam também da perspectiva do estágio como pesquisa, não apenas no final do curso de formação, mas desde os primeiros semestres, para que o aluno desenvolva seus estudos e reflexões a partir do contato com as realidades de sua profissão. Essa proposta permite a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam e se traduzem na possibilidade de os estagiários desenvolverem posturas e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio. Para Pimenta e Lima (2004) “a pesquisa no estágio é uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor” (p. 46).

Isso vem somar às concepções de profissional reflexivo proposta por Schön (1992) e reforçada por Nóvoa (1992) quando destaca que os contextos institucionais produzem conhecimentos apontando a necessidade de profissionais crítico-reflexivos.

De modo geral, esses autores pontuam a importância dos professores em atuação profissional, refletir sobre suas práticas cotidianas, apoiados pelas teorias educacionais, para a partir de suas experiências, trocas e estudos, construir novas concepções e conhecimentos sobre o processo educativo.

Nesse sentido, o estágio pode ser visto como um momento de crescimento conjunto entre aluno/estagiário, centros formadores e professores/escolas de educação básica. Tardif (2002) afirma que:

Ao transitar da universidade para a escola e desta para a universidade, os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o objetivo de copiar, de criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la. Aprender com os professores de profissão como é o ensino, como é ensinar, é o desafio a ser aprendido/ensinado no decorrer dos cursos de formação e no estágio. (p.295)

O estágio, nesse entender, afirmam Pimenta e Lima “deixa de ser considerado apenas um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo e passa a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação” (2004, p.55). E para que isso aconteça, segundo as autoras, ele deve ser um trabalho coletivo, assumido por todos os professores dos cursos de formação, pelos estagiários, pelas IES e pelas EEB.

... o estágio prepara para um trabalho docente coletivo, uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor, pois a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais. (PIMENTA & LIMA, 2004, p.56).

Assim, tanto as universidades como as escolas colaboram e exercem influências na formação de professores, através de suas representações e conceitos, de vivências e experiências. É necessário, portanto, que as escolas estejam organizadas e conscientes que também participam da formação inicial dos professores, direcionando atenção especial aos estagiários que nelas desenvolvem parte da sua formação. De forma que, através dos estagiários, possa estar acontecendo uma aproximação e troca de experiências e conhecimentos produzidos pelas instituições de ensino superior e pelas escolas.

#### **4.2 Refletindo Sobre os Processos de Gestão Educacional e suas Implicações no ECS**

A partir da segunda metade do século XX, ocorreram grandes transformações de ordem mundial, principalmente no plano econômico. Segundo Sander (2005) e Libâneo (2005) o desenvolvimento tecnológico, principalmente da informática, e a ampliação da capacidade de concorrência inter-capitalista exigiram reestruturações nos modelos da gestão fordista/taylorista. O excesso de produção gerou quebras em muitos países surgindo intervenções de países estrangeiros. Ocorreu a ascensão do neoliberalismo, caracterizado pelas privatizações levando o afastamento do Estado de suas obrigações e compromissos. Nessa nova ordem, começa a aparecer um novo modelo de gestão que prevê a participação como forma de gerir, caracterizada por gestão democrática.

Essa proposta se estende aos espaços educativos através das legislações educacionais. A Constituição de 1988 já introduzia, no artigo 206, a idéia de “gestão democrática do ensino público” e no artigo 207 tratava da mesma perspectiva para as instituições superiores:

Art. 207 - As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A partir de então as próximas legislações educacionais passaram a pontuar cada vez mais a idéia da autonomia de gestão para os estabelecimentos de ensino.

A Constituição do Estado do Rio Grande do Sul de 1989 apresentava no artigo 197, parágrafo VI “Gestão democrática de ensino público”. Em 1995 o estado do Rio Grande do Sul dá um importante passo no sentido da gestão democrática, criando a lei estadual nº. 10576 denominada de Lei da Gestão Democrática do Ensino Público. Essa lei foi alterada em 2001 pela lei estadual nº. 11695 legalizando o processo democrático de gestão. No seu artigo 1º a lei especifica o que deve ser entendido por gestão democrática.

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 e em órgãos colegiados;
- IV – transparências 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.

Através da lei da gestão democrática podemos perceber que o Estado delega às escolas a função da sua gestão e organização interna, sugerindo a participação de toda a comunidade escolar nesse processo. Em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Base para a Educação Nacional (LDB 9394/96) reforçando novamente a idéia da autonomia de gestão para os estabelecimentos de ensino. No artigo 3º, inciso VIII, à exemplo da Constituição Federal, a LDB determina:

Art. 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.

Ao mesmo tempo em que delega as instituições de ensino autonomia para sua gestão, a LDB9394/96, no artigo 12, aponta o que a escola precisa fazer para que desenvolva uma gestão democrática, introduzindo a idéia da elaboração do que conhecemos como Projeto Político Pedagógico.

Art. 12 – Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II – administrar seus recursos materiais e financeiros;

VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

Na mesma perspectiva, em 2002, o Conselho Nacional de Educação, responsável pelas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores, em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, através da resolução nº 1, discorre no artigo 7º sobre a proposta de gestão democrática e elaboração do projeto pedagógico de cada curso, oferecendo autonomia para que cada curso se organize internamente, desde que observando os dispostos em lei.

Art. 7º - A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:

I – a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;

II – será mantida, quando couber, estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas;

III – as instituições constituirão direções e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos, articulem as unidades acadêmicas envolvidas, e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;

IV – as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados.

Através da análise das legislações podemos perceber que o Estado responsabiliza os órgãos educacionais sobre a sua organização interna, propondo a gestão democrática de forma que todos os segmentos da comunidade escolar possam auxiliar na gestão administrativa, financeira e pedagógica. Em outras palavras, propõe o aproveitamento máximo da mão-de-obra disponível. Porém, ao mesmo tempo em que o Estado oferece autonomia para as instituições educacionais, desenvolve programas de avaliação e impõe legislações a serem seguidas, ou seja, mantém o controle e direciona os passos da educação. Esse fato pode ser observado, por exemplo, no artigo 3º da Lei da Gestão Democrática do Ensino Público: “Todo estabelecimento de ensino está sujeito à supervisão do Governador e do Secretário de Estado da Educação, na forma prevista para as entidades da Administração Indireta” (Lei nº 11695/2001, Art. 3º).

Contudo, a gestão democrática, assim como a elaboração do Projeto Político Pedagógico é uma realidade já imposta por lei, e que as instituições de ensino vêm incorporando em suas práticas. Nesse sentido, faz-se necessário enquanto educadores, estudarmos e compreendermos a essência da gestão democrática,

para que possamos tomar consciência de como ela pode acontecer em nossas instituições educativas e quais as reais possibilidades de autonomia que ela pode propiciar às instituições, no sentido de cada estabelecimento se organizar a fim de atender os objetivos de sua comunidade escolar.

Como gestão democrática está ligada à gestão e participação, precisamos compreender o que isso significa dentro da estrutura educacional. Ferreira (2001) aponta gestão como ato de gerir, administrar e gerenciar. Ou seja, gestão “relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar seu papel” (FERREIRA, 2001, p.306). Diz respeito ao processo de organização que cada instituição precisa ter para que realmente funcione.

A Gestão só será democrática enquanto construção coletiva da organização da educação, ou seja, quando houver a participação efetiva de todos os segmentos direta ou indiretamente ligados à escola. Habermas define participação como forma de encaminhar o debate num sentido promissor e original. Para ele: “participar significa que todos podem contribuir, com igualdade de oportunidades, nos processos de formação discursiva da vontade” (1975, apud GUTTIERREZ & CATANI, 2001, p.159).

Libâneo fala da importância da participação na gestão democrática, uma vez que a segunda é decorrência da primeira. Para o autor a participação possibilita:

... o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. A participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola, de sua estrutura organizacional e de sua dinâmica, de suas relações com a comunidade, e propicia um clima de trabalho favorável e maior aproximação entre professores, alunos e pais (2005, p.328)

Porém, resultado de longos anos de ditadura e tradicionalismo, as instituições de ensino ainda possuem uma cultura bastante questionável de participação. Cabe destacar que a participação que aqui se defende não é apenas aquela de participar para ser informado e ouvir, mas sim participar dando opiniões, defendendo seus objetivos e pontos de vista. Nessa perspectiva Libâneo (2005) destaca que a participação não deve caracterizar-se por manipulação das pessoas, nem para consolidar decisões previamente definidas, ela deve servir sim, para impulsionar soluções inovadoras e criativas.

Assim, o que se espera nos ambientes educacionais é que exista uma gestão com participação efetiva de toda a comunidade escolar. Dessa forma, estará acontecendo a gestão democrática caracterizada por Dourado apud FERREIRA (2001) como:

(...) um processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas. (p.79)

Veiga (1995), fazendo uma análise das possibilidades da gestão democrática, destaca que:

A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores. (p. 18).

Nesse sentido podemos vislumbrar possibilidades significativas da gestão democrática, na medida em que a participação efetiva de todos no planejamento e na definição das metas de cada instituição, estará automaticamente promovendo uma maior interação entre toda comunidade educacional engajada na busca de alcançar seus objetivos próprios. Talvez seja essa uma forma de tornar a escola mais significativa para seus educandos. Paro (2001, p.12) faz uma consideração importante sobre as possibilidades que a autonomia educacional pode propiciar. Para o autor:

Na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos, funcionários e pais – nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a adotar a escola de autonomia e recursos.

Um momento importante que as instituições de ensino podem contar com a participação de todos os segmentos que as compõem é na elaboração do seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Castro Neves (1995) destaca que o PPP:

É um instrumento de trabalho que ilumina princípios filosóficos, define políticas, harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola,



racionaliza e organiza ações, dá voz aos atores educacionais, otimiza recursos materiais e financeiros, facilita a continuidade administrativa, mobiliza diferentes setores na busca de objetivos comuns e, por ser de domínio público, permite constante acompanhamento e avaliação. (1995, p.112).

Silva Junior (2005), aposta no projeto pedagógico como um importante aliado na construção da autonomia dos estabelecimentos educacionais, destaca que:

Para a construção da autonomia da escola faz-se necessário a elaboração de um verdadeiro projeto pedagógico, ou seja, a produção de um grande documento, fruto da discussão e do consenso entre os trabalhadores da escola acerca do futuro pretendido para a instituição e seus atores. Como definição de um horizonte desejável e desejado, um projeto é muito mais que um plano diretor e menos ainda poderia ser confundido com um plano "do diretor". Exatamente por se reportar a um futuro imaginado, o projeto pedagógico indicará as grandes linhas de reflexão (...) (SILVA JUNIOR, 2005, p.206)

Nesse sentido, o PPP pode ser um instrumento de organização interna dos estabelecimentos de ensino de forma clara e concisa, que abarque todas as questões que esses envolvem, que aponte direcionamentos a serem colocados em prática. Que apresente reflexões e definições sobre as questões diretamente relacionadas ao processo educativo: metodologia, avaliação, disciplina, tendências pedagógicas, atividades diversificadas, instrumentos pedagógicos, dinâmicas; sobre os interesses dos funcionários; dos pais; dos alunos; e que envolva também aspectos que compõem o dia-a-dia escolar como, por exemplo, os estagiários.

A partir do momento em que toda a comunidade escolar parar para discutir todas essas questões, estará se buscando estratégias que possibilitem o desenvolvimento de forma satisfatória e com bons resultados. Da mesma forma, se os estágios forem discutidos e planejados por toda a comunidade escolar, poderão ser definidos pontos estratégicos de como serão recebidos os estagiários, que orientações receberão, que participação deverão ter na vida da escola, como se dará a relação professor tutor/estagiário/professor supervisor de estágio, como será o acompanhamento e avaliação do estagiário, de forma a assumir essa questão com responsabilidade e consciência de que a escola colabora com a formação de professores.

Da mesma forma, nos Cursos de Licenciaturas, a elaboração/avaliação do PPP pode ser um momento importante de discussão e definição de ações, onde todos os envolvidos devem participar das discussões e auxiliar a definir ações e

estratégias sobre todas as etapas da formação de professores, comprometendo-se a colaborar e integrar todas essas etapas no desenvolvimento das suas especificidades.

Em função da importância que o PPP pode ter na organização das instituições educacionais, sendo um instrumento norteador de toda a ação pedagógica, faz-se necessário que as escolas de educação básica, instituições de ensino superior, cursos de licenciatura, elaborem suas propostas pedagógicas, de forma séria, preocupando-se com todos os aspectos que compõem a sua rotina educacional, inclusive os estágios.

Nessa perspectiva o PPP passa a ser assumido por todos como um compromisso simultaneamente pessoal e institucional, e sua elaboração se traduz num momento de reflexão conjunta sobre todos os aspectos relacionados a cada instituição de ensino. Dessa forma todos irão caminhar para objetivos comuns, para um mesmo horizonte.

## **5 CONCEPÇÕES DE GESTÃO DE ESTÁGIOS: COMO SE ORGANIZAM OS DIFERENTES ÓRGÃOS INSTITUCIONAIS**

“Pensar o estágio como pesquisa, da nada valeria se não pudéssemos pensá-lo numa dimensão maior: a de um projeto coletivo de formação do educador.” (Fazenda, 1994, p.61)

A partir do objetivo inicial que nos propomos, das determinações legais sobre os ECS, das considerações de alguns autores que estudam os processos educacionais, apresentamos nesse capítulo algumas reflexões sobre como as coordenadorias de educação de Santa Maria, a UFSM e os cursos de licenciatura da UFSM se organizam quanto aos ECS e algumas concepções que apresentam sobre esse processo. Compreendemos que as posições apresentadas pelos sujeitos estão diretamente associadas à sua formação, experiências e trajetória pessoal e profissional e não podem ser consideradas como unanimidade entre todos os profissionais que representam. Mas como esses sujeitos foram entrevistados na qualidade de representantes de instituições consideramos que suas posições representam a forma como a instituição trata as questões abordadas e o direcionamento que dá a essas.

### **5.1 Gestão e concepções de estágios: como se organizam as escolas estaduais, municipais e a UFSM.**

Como já apresentamos, diferentes instâncias educativas estão envolvidas diretamente nos processos de ECS, que possuem características próprias, diferentes formas de organização interna, diferentes concepções educacionais e diferentes posturas metodológicas. Conseqüentemente apresentam também particularidades específicas e diferentes pontos de vista quanto aos estágios curriculares supervisionados.

Podemos observar através das entrevistas que algumas questões quanto à organização das instituições frente aos ECS são comuns em todos os locais investigados, porém, as concepções sobre esse processo são bastante variadas.

Como já foi explicado no capítulo que trata da metodologia, foram atribuídos nomes fictícios de flores para identificar os entrevistados. A representante da 8º CRE foi denominada de Rosa, a representante da SMED recebeu o nome de Camélia e a representante da PROGRAD foi chamada de Hortência.

De modo geral nosso interesse foi investigar se existem normas, regras, políticas, documentos oficiais por parte dessas instituições (8ªCRE, SMED, UFSM, cursos de licenciatura) sobre os estágios curriculares supervisionados, como compreendem esse processo e como o direcionam.

Rosa da 8ª CRE informou que não existe um número limite de estagiários por escola, nem regras e/ou documentos sobre estágios por parte da coordenadoria. Cada escola se organiza internamente sobre essa questão, não soube informar quais as escolas estaduais que mais recebem estagiários.

Segundo a entrevistada, as escolas acreditam que o professor supervisor de estágio deveria acompanhar os estagiários nas escolas com frequência, para que possa existir um contato mais direto da escola/professor tutor com o professor supervisor de estágios. Rosa tratou o assunto como delicado, destacando que existem reclamações contínuas das escolas estaduais de que os estagiários da UFSM não são acompanhados nos espaços escolares pelos supervisores de estágio. E acrescentou que *"além disso, agora ainda aumentou o número de horas de estágio"*, como um fator que dificulta a realização do mesmo.

Podemos perceber de forma clara a concepção de supervisor de estágio tradicional abordada por Wielewicky (2005) assumida pela entrevistada, e pelas escolas em questão. Onde se tem a idéia de que o estagiário precisa de um fiscal, que vá até a escola frequentemente para verificar se estão sendo cumpridas as regras pré-estabelecidas, se o estagiário está se comportando dentro dos padrões, se está apto para a profissão. Ou seja, alguém que responda pelas atitudes do estagiário como se ele não tivesse autonomia para isso.

Quanto às orientações que a 8ª CRE dá às escolas sobre o recebimento de estagiários Rosa explicou que sempre existe o diálogo por parte da Coordenadoria com as escolas sobre a importância das mesmas abrirem espaço para que os alunos possam desenvolver seus estágios.

Citou ainda a existência de um Convênio firmado em 2003 entre a 8ª CRE, a SMED, a UFSM e a Sociedade Cível Servos da Caridade através do qual seriam definidas as atribuições/papéis de cada instância no processo de estágios curriculares supervisionados. Mas esse convênio não teve seqüência em função da troca de administração da UFSM no início de 2006.

Quanto as orientações por parte da 8ª CRE para as escolas, Rosa afirmou que não existem orientações sistematizadas. *"As escolas sabem do número de*

*horas do estágio e sabem do convênio*”. Destacou como orientação para as escolas, a realização do I Seminário sobre Práticas Educativas Interinstitucionais realizado em abril de 2005 pelas instituições integrantes do convênio. Segundo ela, nesse seminário foi apresentada a proposta do convênio para as escolas, bem como foi desenvolvido um debate sobre essa questão. A partir de então, Rosa afirma que as escolas sentiram-se mais motivadas e concordaram em receber estagiários, porém destacou que:

*(...) como o convênio parou, a universidade deve ter esse contato com as escolas e trabalharem juntas, pois novamente as escolas estão insistindo na idéia de não aceitar estagiários justificando que os supervisores de estágios não vão às escolas, então essas se sentem como laboratórios – somente locais de coleta de dados, investigações e análises pelos acadêmicos da UFSM que não dão retorno”. .*

Nessa fala podemos perceber aquilo que Pimenta e Lima (2004) discutiam sobre as conseqüências da instrumentalização técnica que por muito tempo reinou no campo educacional, onde as escolas serviam como campo de observação, pelos estagiários, para posteriormente serem criticadas por suas metodologias.

Essa percepção traduziu-se em modalidades de estágio que se restringiam a apenas captar os desvios e falhas da escola, dos diretores e dos professores, configurando-se como um criticismo vazio, uma vez que os estagiários lá iam somente para rotular as escolas e seus profissionais como “tradicionais” e “autoritários”, entre outras qualificações. Essa forma de estágio gerou conflitos e situações de distanciamento entre a universidade e a escola, que justamente passou a se recusar a receber estagiários, o que por vezes leva a situações extremas de secretarias de educação obrigarem suas escolas a receber estagiários. (PIMENTA & LIMA, 2004, p. 40)

Essa concepção de estágio ainda parece fazer parte da realidade das escolas em questão, por se negarem a receber estagiários, sentindo-se somente como campo para investigações e coletas de dados e não se percebendo como co-formadoras que exercem influências significativas na formação dos novos professores.

Quando questionada sobre como a 8º CRE vê o recebimento de estagiários pelas escolas, Rosa colocou que:

*Não posso dizer sem esperança, aos poucos foi melhorando, precisamos continuar nessa comunicação, não existe uma sintonia, faltam informações”.*

Nessa perspectiva, cada vez mais se faz necessário que, conforme Pimenta e Lima (2004) propõem, exista um trabalho conjunto, de parceria, entre as IES e as EEB, com a consciência que as duas instâncias são instituições formadoras, e não as escolas apenas campo para os acadêmicos demonstrarem que estão aptos a exercerem a profissão.

A representante da SMED Camélia informou que não existem regras e/ou documentos nem orientações sistematizadas, mas existe um controle dos estagiários através da assinatura de um termo de compromisso de estágio<sup>6</sup> através do qual podemos ter acesso às escolas que recebem estagiários. As escolas municipais também têm autonomia para se organizarem internamente sobre esse processo, não recebendo nenhuma orientação por parte da Secretaria de Educação do Município. Camélia destacou:

*Nós não temos nenhuma restrição quanto ao recebimento de estagiários. É claro que a escola aceita ou não, isso a escola pode determinar, se ela quer aceitar estagiários daquela determinada área e em determinada série né, ou não, isso a escola é livre para optar pelo sim ou não. Mas à medida que a escola aceita o único encaminhamento que a gente faz é esse, de oficialmente listar através de documento.*

Quanto ao acompanhamento dos estágios, Camélia esclareceu que é feito pelas EEB e pelas IES das quais os estagiários provêm:

*...o acompanhamento dos estágios é feito pela instituição através dos orientadores e coordenação de curso e supervisão da escola porque daí é um trabalho da escola. Nós nos preocupamos, por exemplo, eu quando encaminho, eu vou cuidar da regulamentação do estágio em si, mas o trabalho metodológico, didático, pedagógico é feito dentro da escola com o supervisor da escola e o orientador do estágio, da instituição.*

Podemos perceber nessa colocação uma concepção de estágio um pouco diferenciada daquela proposta pela 8<sup>o</sup> CRE. Existe a consciência de que a escola

---

<sup>6</sup> Veja modelo nos anexos – anexo A

deve participar efetivamente do processo, juntamente com o supervisor da universidade, apontando a perspectiva de um trabalho coletivo. Isso nos reporta aquilo que Pimenta e Lima (2004) discutem sobre as possibilidades do ECS:

... o estágio prepara para um trabalho docente coletivo, uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor, pois a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais. (PIMENTA & LIMA, 2004, p.56).

Questionada sobre como a SMED vê o recebimento de estagiários pelas escolas municipais, Camélia apontou de forma positiva que as escolas ganham com esse fato, pela troca de conhecimentos e experiências.

*Pra nós sempre é interessante né, é uma valorização do estudante, é um trabalho diferenciado dentro da escola, são novas técnicas, são possibilidades novas, então, nós só temos assim, contribuições com os estágios. Não temos nenhum problema, nenhuma restrição com relação. A SMED vê de forma bem positiva*

A concepção de supervisor de estágio que transparece nessas colocações vai ao encontro daquela que Wieliwicki (2005) abordava como explorativa de auto-ajuda, onde o supervisor está disposto a aprender com as novas situações apresentadas pelos estagiários e as escolas campo de estágio. Para isso necessita-se de uma relação aberta e dialógica entre todos os envolvidos no processo, conforme destacou Camélia.

Apesar da consciência de que o recebimento de estagiários pelas escolas pode ser um momento de compartilhar conhecimentos e trocar experiências, de forma geral podemos perceber que as escolas não se vêem como formadoras, no sentido de que colaboram com toda a “experiência prática” da profissão. Existe uma visão das escolas de que os estagiários trazem novos conhecimentos, metodologias, teorias atualizadas. Porém, é preciso se dar conta que essas teorias só têm sentido quando utilizadas na prática, e adequadas de acordo com cada realidade.

Junto à Pró Reitoria de Graduação, além de investigarmos quais as diretrizes/normas/regras para os cursos de licenciatura a respeito dos ECS, também buscamos compreender o que é o convênio citado pela representante a 8ª CRE.

A representante da PROGRAD denominada de Hortência nos informou que não existem normas/orientações sistematizadas, por parte da Pró-Reitoria sobre esse processo para os cursos de licenciatura. Cada curso deve se organizar internamente e criar suas próprias regras de estágio, desde que observando o que propõem as legislações.

*Cada curso faz o seu, inclusive se for observar, existem cursos que não são mais os professores do Departamento de Metodologia do Ensino, são professores do próprio curso. Então para você saber como anda cada curso, é os cursos que administram. E aí tem diferentes cursos também, uns a coordenação sabendo como está acontecendo o estágio, e outros como a grande maioria é atendida pelo Departamento de Metodologia do Ensino que é no Centro de Educação e não é a origem de todos os cursos, você só vai ter essa informação quando você falar com o professor de.*

Essa colocação nos deixa clara a idéia que os ECS são organizados pelos curso, cada um do seu jeito, e que na maioria das vezes acaba sendo responsabilidade apenas do professor responsável pela disciplina não sendo assumido por todos os segmentos dos cursos.

Dessa forma podemos perceber que não existe nenhum tipo de normatização sobre os estágios curriculares supervisionados por parte das coordenadorias de educação da cidade de Santa Maria. A nível de educação básica, as próprias escolas devem se organizar internamente e a nível de ensino superior cabe aos cursos de licenciatura definir estratégias para esse processo.

## **5.2 A criação de um convênio para realização dos estágios: uma iniciativa que ... talvez possa ser retomada**

No decorrer da nossa coleta de informações, o único documento sistematizado sobre ECS que conseguimos encontrar foi o convênio<sup>7</sup> firmado em 2003 entre a 8ª CRE, a SMED, a UFSM e a Sociedade Civil Servos da Caridade.

Buscamos então tomar conhecimento desse convênio para saber do que ele trata, como foi elaborado, quais seus objetivos. Pesquisamos essas informações com a representante da PROGRAD – Hortência, que nos explicou o que é o convênio e como foi criado.

---

<sup>7</sup> A cópia do convênio pode ser encontrada nos anexos – anexo B



O convênio sobre os ECS surgiu a partir da criação de uma comissão de práticas de ensino interinstitucional (...). Esse convênio foi firmado entre o município de Santa Maria, entre a 8ª Coordenadoria e os Servos da Caridade. Bom, esse convênio ele foi assinado em 19 de dezembro de 2003, para criar ou para institucionalizar esse espaço de estágio. Tudo isso em 2003 foi resultado da resolução nº 1 e nº 2 do Conselho Nacional de Educação de 2002 que falava sobre a carga horária para os cursos de formação de professores de educação básica, principalmente a resolução nº 2 de 2002 que foi a que regulamentou a carga horária. Nessa carga horária ela colocava 2800 horas nos cursos, sendo 400 horas de estágio, 400 horas de práticas educativas, 1800 horas de componentes curriculares mais as 200 horas de outras atividades. E em função disso a demanda pelas escolas foi muito grande e se tinha justamente essa dificuldade de se ter um espaço. Então a universidade achou por bem institucionalizar isso e deixar claro que a universidade estaria chegando nas escolas da rede municipal e da 8ª Coordenadoria (...). Foi uma decisão conjunta porque teve muita demanda e foi bem na época que teve toda a reestruturação dos cursos da universidade. Daí teve que ter uma reorganização a partir desse acréscimo de 100 horas na carga horária de estágio, porque antes era 300, e mais 400 horas de práticas educativas. E teve essa discussão muito grande internamente, onde nós do Centro de Educação na época discutíamos muito, sobre o que se compreendia por essas 400 horas de práticas educativas. Então uns entenderam que eram aulas práticas de laboratório, outros entendiam que era o chegar na escola, enfim, (...) se entendia que as 400 horas teriam que ser na escola. E isso foi uma interpretação de certa forma um pouco errônea por todos nós, porque a disciplina prática de ensino não é só a regência, tem toda uma preparação, uma elaboração, uma avaliação após, e isso está incluído dentro das 400 e a gente entendeu que fosse tudo lá dentro da escola. E aí imagina! Nós temos 17 licenciaturas, multiplica isso por 400 horas e pelo número de alunos que a gente tem em cada licenciatura, foi um Deus nos acuda! E as escolas de alguma forma muito preocupadas, e aí era recíproco, porque a gente tinha que organizar isso. E essa organização vem a ser a regulamentação desse convênio é o que a gente ainda não concluiu, que é o que essa comissão tem por função fazer (...) o convênio existe, as licenciaturas todas sabem que elas podem chegar lá nas escolas, mas a gente está tentando regulamentar algumas questões do tipo, essa contrapartida, que é uma preocupação muito grande quando você chega na escola. Porque na legislação diz assim, no momento em que os alunos estão na prática, a instituição tem que ver alguma coisa de contrapartida para os professores regentes destas turmas. (...) a idéia, é justamente aproveitar esse espaço pra formação, pra estudo, isso se entendia nessa resolução que era formação para

*professores em serviço. Então o que a instituição, nós formadoras podemos oferecer para os professores que estão lá. E aí tudo se podia fazer, inclusive essas práticas educativas que são as outras 400 horas, uma das atividades poderia ser essa formação. Os nossos alunos vão lá, conversam com os professores, conta pra cá e conta pra lá e de alguma forma está fazendo uma troca entre a instituição, a escola oferecendo o espaço para formação e nós conversando com os professores, trocando idéias sobre o que a gente está discutindo aqui e o que eles observam lá. Mas isso, aí eu acho que a gente ainda tem algumas questões para andar em relação a isso (...) E nessa comissão em que a gente tem então que terminar esse documento que regulamenta esse convênio nós temos representantes da 8ª CRE e da SMED, e é muito bom porque eles nos trazem esse retorno, mas a gente percebe ainda que tem um caminho bastante grande pra percorrer em relação a essa integração, a essa troca.*

Em linhas gerais podemos considerar como uma iniciativa positiva a elaboração desse convênio por ser um momento de aproximar as diferentes instâncias que estão envolvidas com os ECS, compartilhar suas concepções e observações sobre o processo, bem como, estabelecer de forma mais clara o que cada instância pode colaborar nessa etapa da formação inicial. Acreditamos ser um passo importante na busca de uma maior aproximação e interação entre as EEB e as IES.

Inicialmente a comissão formada para elaborar o convênio foi essencialmente técnica, com representantes administrativos dos diferentes órgãos institucionais. Essa comissão criou uma minuta de convênio rigorosamente técnica não especificando como deveriam acontecer os processos. Então o Departamento de Metodologia da UFSM (MEN) que alocava um grande número de professores das diferentes licenciaturas que trabalhavam diretamente com os estágios, solicitou uma audiência com os integrantes da comissão para reivindicar participação nas discussões. Pois esse convênio poderia ser uma possibilidade de discussão sobre o processo de ECS: com poderia ser o contato entre universidade e escola, o que cada instância poderia colaborar no processo, que concepções de educação poderiam ser adotadas, enfim, como poderiam acontecer os estágios.

A partir de então a comissão denominada de COPPEI foi recomposta contando com a integração de dois professores do MEN. A função dessa comissão seria discutir uma forma de operacionalizar esse convênio, o que cada instância poderia colaborar e oferecer no processo de ECS.

Buscando compreender melhor as discussões que a COPPEI desenvolveu sobre os estágios, pois o convênio era essencialmente burocrático, não definindo nada específico, entrevistei um professor do MEN/CE integrante da comissão, o qual será identificado por Crisântemo.

O professor Crisântemo nos forneceu informações claras e importantes sobre vários aspectos que influenciam os ECS e que precisam ser considerados quando a preocupação esta voltada para a sua gestão.

*(...) no final de 2003, foi celebrado um convênio a partir da percepção de que havia um conjunto grande de questões mal resolvidas no que concerne a gestão dos estágios, (...) foram feitas várias aproximações entre universidade, Estado representado pela Coordenadoria Regional de Educação, prefeitura representado pela Secretaria Municipal de Educação e a Sociedade Pão dos Pobres que consideramente recebiam estagiários e que se coadunavam como instituições públicas, então o conjunto de instituições públicas que se consideravam co-responsáveis no que diz respeito à práticas educativas que impactam a formação dos alunos especialmente das licenciaturas. Esse convênio, embora tivesse como razão da sua existência a questão dos estágios ele previa uma espécie de contra partida, previa ações de interação, e ai numa altura por exemplo, previa até atendimento odontológico. (...) parecia assim muito uma idéia de que as escolas que recebessem estagiários receberiam uma contra partida. Isso foi discutido durante muito tempo, (...) Foi assinado o convênio, mas esse convênio (...) não explicava como é que essa coisa iria acontecer. Então a tarefa da COPEI, e ai num dado momento (...) por exemplo, do Departamento de Metodologia do Ensino, que tem a maior parte dos estágios dos cursos de Licenciatura da universidade, não fazia parte. Nós tivemos uma audiência na época e conseguimos duas vagas para representação do Departamento de Metodologia do Ensino especificamente, (...). Nós começamos a participar e estava em discussão um documento que tentava explicitar, ou tornar aquelas idéias do termo de convênio, operacionalizadas. (...) Então a nossa tarefa foi negociar junto aos representantes das demais instituições que faziam parte do convênio, (...) um texto para que esse acordo pudesse conceituar o que significava o Estágio Curricular Supervisionado. A tarefa mais difícil foi essa. E coube a mim a tarefa de sistematizar o documento. Eu fiz isso, consultei os colegas de Departamento, já que eu era uma representação do departamento (...). E nós fizemos uma reunião, a partir de contribuições muito interessantes dos colegas (...), esse documento ficou muito sintonizado com as discussões contemporâneas sobre educação e sobre formação docente. Ele, no entanto não normatiza no detalhe (...) mas construiu bases*

*epistemológicas, alinhou epistemologicamente, este convênio, com as pesquisas contemporâneas sobre educação. Então o passo que ficou faltando e os trabalhos foram interrompidos quando da mudança da reitoria, a comissão não foi desconstituída, mas também não teve atividades nesse período, e imagino que o próximo passo seria esse documento, que é o documento norteador, (...) ele deveria ser apreciado pelo CEPE<sup>8</sup>. E acho que isso deve acontecer em algum tempo pelo que tomei conhecimento, vai se fazer uma reunião para localizar essa última versão (...) é um texto que não fecha, pois o estágio é um tipo de interação não intervencionista da universidade na escola, uma atividade de formação dialógica, parceira, entre universidade e escola, escola e universidade. Esse documento é um grande avanço no sentido de criar uma situação em que as normas de estágio não façam muito aquilo que os estágios já fizeram que é onde a universidade define aquilo que tem que ser feito, os alunos vão na escola sem contextualizar, (...). Então se teve um grande avanço, foi negociado, no entanto ainda tem outros enormes avanços a serem produzidos onde se tem a discussão de qual é o tamanho dos estágios, o que caracteriza a atividade de estágio, como é que é feita a avaliação, o documento aponta algumas direções e elas são muito mais na direção de entender que é fundamental ampliar o diálogo entre escola e universidade, universidade e escola, ambas têm que se abrir para as aprendizagens que podem fazer uma com a outra e, especialmente, através dos estagiários, dos orientadores de estágio, dos professores que acolhem esses estagiários. Há também uma previsão, uma possibilidade de nesse diálogo se conseguir outros canais, que não são só estágios mas por exemplo, a questão metodológica. (...) na definição dessas bases epistemológicas fica muito claro, uma visão não intervencionista do processo, ou seja, não é a universidade indo resolver os problemas da escola como se tivesse a chave para isso. É a universidade conversando com a escola, compreendendo que a escola é o espaço em que os profissionais formados na universidade vão atuar, e nada mais natural que nesse diálogo a universidade tentar compreender melhor esse espaço, pelas suas próprias características, pela própria missão que a universidade assume de ser um centro de produção de conhecimentos, ela não pode prescindir do seu compromisso, de sua inserção social. O documento deixa isso muito claro. A visão, por exemplo, de que não é tarefa dos alunos irem lá e implementar inovações metodológicas como se tivessem a chave dessa inovação metodológica, mas de trabalhar em cima dos aportes metodológicos disponíveis e se pensar uma perspectiva mais dialógica dessa relação de estágio. Essa foi a negociação até o ponto em que os trabalhos pararam, e acho que o documento que se produziu é um grande avanço na compreensão sobre estágio.*

---

<sup>8</sup> CEPE significa Comissão de Ensino Pesquisa e Extensão.

*Se os colegiados tomarem esse documento com uma referência eu acredito que a gente pode ter normas de estágio mais centradas na relação entre universidade escola do que nos aspectos essencialmente formais da realização do estágio.*

Podemos perceber que esse documento apresenta concepções bastante positivas frente aos processos de estágio, buscando interações entre universidade e escolas que sejam proveitosas e de crescimento para todos que participam delas.

O professor Crisântemo também destaca uma visão de supervisão que supera aquelas tradicionais concepções geralmente encontradas nas escolas e meios educacionais. Segundo Crisântemo:

*(...) essa documentação sobre os estágios é muito clara em relação ao incremento na carga horária. Não é para aumentar o tamanho da fiscalização dos alunos, pelo contrário, é para aumentar o tamanho das possibilidades de diálogo entre as instituições formadoras. E aí a escola é tão formadora quanto a universidade, e a universidade é tão espaço de trabalho quanto a escola.*

Existe uma proposta muito interessante de acompanhamento dos estagiários, que supera a idéia de supervisão para propor a idéia de acompanhamento tanto por parte aos professores das EEB como dos professores das IES. Nesse sentido Crisântemo destaca:

*(...) é importante que a universidade e a escola pactuem como vão realizar o trabalho de acompanhamento e não supervisão, essa palavra foi tirada do documento, porque ela tem uma carga semântica muito forte (...) se trabalha com a idéia de aconselhamento, de acompanhamento, de apoio.  
(...)o convênio prevê que o acompanhamento não se dá necessariamente fisicamente, cronologicamente no mesmo tempo, inclusive prevê a possibilidade de que essa relação escola, universidade, professores, alunos, estagiários, ela possa funcionar como um espaço de interação da universidade.*

Essa proposta vem ao encontro daquilo que Pimenta e Lima (2004) e Tardif (2002) apontam da possibilidade do estágio ser um momento de integração entre as diferentes experiências, entre diferentes conceitos e teorias, tornando-se num momento de construção, de trocas, de pesquisa, de interação universidade/escola.

Podemos afirmar com muita certeza que a idéia desse convênio, e o seu desenvolvimento/elaboração é uma proposta significativa no sentido de se buscar uma unidade de trabalho para gestionar os processos de estágio. Acreditamos ser uma iniciativa exemplar por parte das instituições em questão e que se retomada, pode se transformar num grande elo de interação universidade/escola/estagiário abrindo leques para diversas propostas de atividades conjuntas entre universidade e escolas.

Através de um planejamento conjunto, como esse proposto pelo convênio, o ECS pode se tornar cada vez mais importante e de melhor qualidade na formação dos futuros professores. Além da interação entre as diferentes instâncias, também se faz necessário uma maior interação dentro dos próprios cursos de licenciatura buscando superar a tradicional cultura de que o estágio é a parte prática a ser desenvolvida no final do curso. É preciso que todos os professores participem das discussões sobre essa etapa da formação, para que ela seja construída no decorrer da formação inicial.

### **5.3 Gestão dos estágios: como se organizam os cursos de licenciaturas da UFSM.**

Como são os cursos de licenciaturas que “comportam” os estagiários, buscamos também compreender como que os cursos de licenciaturas da UFSM se organizam para tratar desse processo, se existem normas sistematizadas, regras, orientações específicas já que a PROGRAD, órgão institucional responsável pelos cursos de graduação, nos informou que cada curso se organiza internamente.

Dos dezessete cursos de licenciaturas que a universidade oferece, tivemos a oportunidade de ter acesso ao PPP de quatorze cursos. Os outros três ou estavam sendo reformulados, ou estavam sendo digitados, não estavam disponíveis para consulta. O objetivo era verificar se existiam orientações no PPP dos cursos sobre os ECS, como ele deveria ser organizado, regras ou normas para o seu desenvolvimento, como deveria ser compreendido, enfim, como é organizada essa etapa da formação. Conforme propõe a legislação, queríamos investigar como, na elaboração da proposta pedagógica de cada curso, havia sido discutido e direcionado a questão dos estágios. Que estratégias e orientações haviam sido definidas pelo grupo de professores que elaborou o projeto de cada curso.

No total de quatorze cursos de Licenciatura Plena da Universidade Federal de Santa Maria aos quais tivemos acesso para pesquisa, podemos constatar que em seis cursos não consta nada sobre o ECS no PPP, e em oito cursos aparecem algumas normas/regras sobre esse processo, algumas mais completas (6), outras bastante sucintas (2).

Pode-se perceber que em uma parte significativa dos cursos, elaborar as normas de estágio, preocupar-se com o desenvolvimento do processo, é responsabilidade do professor responsável pelos estágios, não sendo discutido, problematizado, por todo o corpo docente e também pela direção dos cursos.

Dessa forma, o estágio acaba por resumir-se aos semestres finais dos cursos, como disciplina obrigatória e necessária para a obtenção do diploma, não sendo lembrado durante todas as disciplinas no desenvolvimento dos diferentes conteúdos e habilidades, no sentido de que ele precisa estar sendo construído ao longo do curso, na relação constante com as futuras práticas dos profissionais da educação.

Por outro lado observamos algumas iniciativas diferenciadas, onde professores de diferentes disciplinas do curso orientam estagiários, não existindo um professor específico para essa disciplina. Nesses casos, acreditamos que existe um envolvimento e uma preocupação com essa etapa da formação inicial por um número maior de professores, de forma que o estágio vai sendo problematizado e trabalhado no decorrer das diferentes disciplinas. Existe assim a possibilidade de uma maior integração entre teoria e prática conforme propõe Pimenta e Lima (2004).

De maneira geral, podemos perceber que nos cursos de licenciatura da UFSM, a gestão dos ECS geralmente se dá pelo professor responsável pelos estágios e não pela coordenação dos cursos, principalmente nos cursos de licenciatura com habilitação para séries finais do ensino fundamental e ensino médio.

Nesse contexto percebe-se ainda bastante presente a idéia que Pimenta e Lima (2004) comentam de que os ECS geralmente são tratados como um apêndice dos cursos de formação como se não integrasse o corpo de conhecimentos a serem trabalhados.

Percebemos também que as normas de estágio que constam em alguns PPP estão mais voltadas a atender aspectos formais da realização do estágio, duração, materiais a serem entregues, carga horária, objetivos, conteúdos, habilidades... não

tratando da relação entre universidade e escola, que na verdade é o que possibilita a realização do mesmo e colabora na formação dos estagiários.

Apesar de, como exemplificamos anteriormente, já existir uma iniciativa na UFSM que visa estudar, discutir e definir estratégias de ação quanto aos ECS, ainda se torna necessário uma preocupação maior com esse processo dentro dos próprios cursos de licenciatura, onde todo o corpo docente deve participar das discussões sobre os estágios abordando-o em suas diversas disciplinas a fim de estabelecer constantemente vínculos entre as teorias e conhecimentos vistos com as realidades e práticas escolares.

Lima (2003) fala da necessidade de um trabalho e de reflexões conjuntas entre todos os professores que participam dos cursos de formação, bem como dos estagiários, professores tutores, supervisores de estágio, no sentido de existir uma troca de experiências e conhecimentos que promovem o crescimento de todos os atores envolvidos, principalmente do aluno/estagiário que está constituindo sua identidade docente. Nesse sentido a autora afirma que:

O trabalho com o Estágio Supervisionado não pode ser pensado de forma isolada. Ele faz parte de um projeto coletivo dos cursos de formação de professores. Em consonância com docentes de outras disciplinas e com os professores de Prática de Ensino, é possível fazer grupos de estudos e mobilizar um projeto de Estágio para a universidade. Nesse caso, é fundamental a troca de experiências e pesquisas sobre o assunto. A rede de relações se estende ainda para os locais onde os estagiários atuarão, de forma que não seja apenas o professor que orienta o Estágio o responsável pelo trabalho de unidade entre teoria e a prática (p.61).

Esse fato se reforça quando pensamos na proposta da gestão democrática, que possibilita aos estabelecimentos de ensino autonomia para organizarem suas propostas pedagógicas. Mas a gestão só será democrática, assim como a elaboração do PPP será significativa, quando houver a participação efetiva dos diferentes segmentos escolares, quando todos assumirem a postura de participação que pode contribuir no crescimento das instituições. Dessa forma, existe a possibilidade de que os objetivos a que se propõem as instituições de ensino sejam alcançados com maior êxito buscando sempre processos educacionais de qualidade.



## 6 O QUE IDENTIFICAMOS COM A INVESTIGAÇÃO: INCONCLUSÕES

“Somos sempre aprendizes da profissão e estagiários da vida.” (Alves Franco)

Investigar e refletir sobre educação é uma tarefa ampla que envolve um sem número de aspectos e concepções que exercem influências direta ou indiretamente nesse maravilhoso processo. As concepções educacionais têm sido revistas e estudadas constantemente resultando em inúmeros progressos e evoluções no sentido de procurar uma melhor qualidade para a educação.

As legislações educacionais também têm colaborado para que cada vez mais se estudem possibilidades para buscar uma educação de melhor qualidade. Apesar das instituições de ensino ainda estarem muito atreladas aos interesses do Estado através dos instrumentos de avaliação e controle por esse desenvolvidos, existem possibilidades de autonomia que as instituições de ensino podem aproveitar para repensar e replanejar muitas de suas ações pedagógicas, de organização e de gestão.

Considerando a proposta da gestão democrática que possibilita aos estabelecimentos de ensino elaborar seus planejamentos, sua proposta pedagógica de trabalho, de forma participativa, onde todos podem contribuir com sugestões e idéias, é que buscamos desenvolver esse estudo. Buscamos investigar as diferentes instâncias envolvidas nos processos de ECS para identificar como essas se organizam para gestionar esse processo. Se existe uma preocupação interna de cada uma delas de forma a estabelecer estratégias de ação que possibilitem a essa etapa da formação ser significativa para quem a está desenvolvendo.

Observamos que as instituições de ensino ainda não lidam de forma muito clara com a idéia da autonomia de organização interna. Encontramos formas de organizações com características muito fortes da educação tradicional, fragmentada, organizada por setores e dirigida por um pequeno grupo. Acreditamos que as instituições educativas ainda não conseguiram entender e elaborar um planejamento que abarque todas as questões que nelas estão envolvidas.

Analisando os dados coletados, podemos afirmar que algumas escolas não se vêem como espaço formador que participa da formação inicial dos futuros professores. Apresentam certa resistência quanto ao recebimento de estagiários,

justificada pela “ausência” de orientação/acompanhamento das supervisoras de estágio. Ou seja, estas escolas ainda se percebem com um espaço onde o futuro professor em formação inicial vai mostrar que está apto para ser um profissional e não para aprender a sê-lo.

Por outro lado, já existem escolas que vêem os ECS como oportunidade de troca de experiências e conhecimentos entre as EEB e a UFSM. Destacam a importância dessa relação por ser um momento de aproximação entre as duas instâncias que muitas vezes acaba não acontecendo de outras formas.

Em termos institucionais e de documentos sistematizados, a iniciativa de um convênio entre todas as instâncias envolvidas apresenta-se como uma alternativa positiva quando se discute os processos de gestão dos ECS. Acreditamos ser um importante momento de discussão, estudo, reflexão, contato entre os diferentes segmentos que participam do desenvolvimento desse processo. Também apresenta-se como uma forma de organizar e direcionar a realização dos estágios no sentido de apontar as contribuições que cada instância pode desprender à esse processo e de maneira geral à formação dos novos professores.

Quando buscamos documentos sistematizados sobre os ECS nas diferentes instâncias, pensamos em documentos desse tipo, elaborados por todos os sujeitos envolvidos, que buscam direcionar e apontar alternativas de como esse processo pode ser desenvolvido para que seja de qualidade.

Destaca-se a importância da retomada desse convênio bem como a necessidade de iniciativas semelhantes dentro das próprias instituições de ensino como forma de organização e direcionamento interno. Vislumbra-se essa possibilidade através da re-elaboração das propostas pedagógicas de cada instituição.

Observamos que por parte das coordenações de ensino de Santa Maria, responsáveis pelas escolas públicas de educação básica e por parte da reitoria da UFSM responsável pelos cursos de licenciatura, não existem normas sistematizadas, nem orientações específicas quanto aos estágios. Da mesma forma, a maioria dos cursos de licenciatura da UFSM não trata essa questão de forma clara e sistematizada em seus projetos políticos pedagógicos. O estágio acaba sendo preocupação apenas do professor responsável pela disciplina. Acreditamos que assim não existe uma unidade de trabalho durante todo o curso de formação, onde a

relação entre teoria e prática ainda não acontece de forma efetiva, conforme propõem os estudos sobre formação de professores.

Percebemos que, apesar de iniciativas significativas de professores que trabalham diretamente com os estágios, existe a necessidade de uma maior atenção a etapa da formação inicial dos professores pela universidade e pelas escolas, principalmente no sentido de uma maior aproximação entre ambas para que seja desenvolvido um trabalho conjunto e para que as escolas se percebam como co-formadoras, não mais sendo um lugar para o acadêmico mostrar que está apto para a profissão, mas também onde efetivamente aprenda a ser professor.

Acreditamos que tanto as escolas como os cursos de licenciaturas e a universidade precisam incluir nas suas discussões e estudos a questão dos estágios, desprendendo atenção especial sobre a organização e direcionamento dessa etapa da formação inicial dos futuros professores, no sentido de promover o crescimento de todos os envolvidos. Esperamos que este espaço de compartilhamento e parceria se efetive com base no diálogo e no que as pesquisas da área já vêm sinalizando como possibilidades de avanço, de maneira que esta área, a dos ECS, seja construída com mais compromisso por todos os envolvidos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. **Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de formação de professores.** Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, v. 22, nº2, 1996b.  
**/Prática de Ensino e Estágio HEM/CEFAM.** São Paulo: SE/CENP, 1991.

BOGDAN, Roberto C., BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação.** Porto Alegre: Porto Editora: 1994.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CP nº 01/02.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. Brasília, 18 de fevereiro de 2002.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CP nº 02/02.** 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, 19 de fevereiro de 2002.

BRASIL, **Constituição Federal.** Brasília: 1988.

BRASIL, LEI 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília:1996.

CASTRO NEVES, Carmen Moreira de. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível.** São Paulo: Papyrus, 1995.

CATANI, Afrânio M.; GUTIÉRREZ, Gustavo L. Participação e Gestão Escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, Naura S. C. (Org.) **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios.** São Paulo: Cortez, 2001.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

CUNHA, Luci Ana Santos. **“Formação Inicial do Professor da Educação Básica: Contribuições da Teoria sobre o Professor Reflexivo no Estágio Supervisionado”.**

(124f.) Dissertação de Mestrado (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo), São Paulo, 2003.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1994.

FERREIRA, Naura S. C. **Gestão Democrática da Educação: ressignificando conceitos e possibilidades**. In: FERREIRA, Naura S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GONÇALVES, C. L. e PIMENTA, S. G. **Revedo o ensino de 2º grau, propondo a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1990.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio Supervisionado enquanto mediação entre a formação inicial do professor e a formação contínua**. In: **A Hora da Prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente**. 3 ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2005.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria e criatividade**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

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

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **A formação do Professor de Artes Visuais**. In, MARTINS, A. F., COSTA, L. E., MONTEIRO, R. H. (Org.) **Cultura Visual e Desafios da Pesquisa em Artes**. Goiânia: ANPAP, 2v. 2005.

PARO, V. H. **Escritos sobre Educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

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

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?** 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

RIO GRANDE DO SUL, **Constituição do Estado do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre: 1989.

RIO GRANDE DO SUL, **Lei 10.576/95. Gestão Democrática do Ensino Público.** Porto Alegre: 1995.

SANDER, Benno. Educação, trabalho e cidadania: eixos de uma política social relevante. In: **Políticas Públicas e Gestão Democrática da Educação.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SEVERINO, A. J. **Filosofia da Educação: construindo a cidadania.** São Paulo: FTD, 1994.

SILVA JUNIOR, C. A. da. O Espaço da Administração no Tempo da Gestão. In: MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S. C. **Políticas e Gestão da Educação: dois olhares.** 2005.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TORRES, R. M. **Itinerários pela educação latino-americana: caderno de viagem.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

VEIGA, I. P. A. (org). **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível.** 3. ed. São Paulo: Papirus, 1995.

WIELEWICKI, Hamilton de Godoy. Estágio Curricular Supervisionado: concepções de supervisão. In: FREITAS, D. S.; GIORDANI, E. M.; CORRÊA, G. C.; BARICHELLO, M. R. A. (Org.). **Caderno do II Seminário sobre estágios curriculares supervisionados: enfrentando desafios formativos.** Santa Maria: 2005.

## **APÊNDICE A – Roteiro da entrevista semi-estruturada**

### **UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

#### **Entrevista Semi-Estruturada – SMED**

- Minha apresentação – carta de apresentação;
- As escolas municipais recebem orientações da SMED sobre o recebimento de estagiários?
- Existem definições ou regras em relação aos estagiários por parte da SMED?
- Existe um limite de estagiários por escola ou cada escola se organiza internamente?
- Quais as escola municipais de Santa Maria que mais recebem estagiários?
- Existem documentos por parte da SMED sobre gestão de estagiários no espaço escolar?
- Como a SMED vê o recebimento de estagiários pelas escolas? Existem cursos, seminários?

### **UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

#### **Entrevista Semi-Estruturada – 8ª CRE**

- Minha apresentação – carta de apresentação;
- As escolas estaduais recebem orientações da 8ª CRE sobre o recebimento de estagiários?
- Existem definições ou regras em relação aos estagiários por parte da 8ª CRE?
- Existe um limite de estagiários por escola ou cada escola se organiza internamente?
- Quais as escola estaduais de Santa Maria que mais recebem estagiários?
- Existem documentos por parte da 8ª CRE sobre gestão de estagiários no espaço escolar?
- Como a 8ª CRE vê o recebimento de estagiários pelas escolas? Existem cursos, seminários?

## **ANEXO A - Termo de Compromisso de Estágio – SMED**



## **ANEXO B – Cópia do Convênio**





## ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)  
Res. CNS 196/96 – VI. 3.e

Eu.....CPF nº. ....  
informo que fui esclarecido(a) de forma clara, livre de qualquer constrangimento sobre a pesquisa **Gestão de Estagiários Curriculares Supervisionados em Diferentes Instâncias**, desenvolvida pela pós-graduanda Simone Arenhardt do Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Deisi Sangoi Freitas e aceito que fragmentos da entrevista que participei sobre este assunto sejam citados, preservando o devido anonimato. As gravações ficarão guardadas na sala 3237 sob responsabilidade do **Grupo de Pesquisa INTERNEXUS** (com registro no CNPq a partir de 2006) por dois anos e após serão transferidas para arquivo morto.

Ciente:

---

Santa Maria, de de 2007