



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ERIK YUDI HORIYE

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E
LETRAS-PORTUGUÊS DA UEL: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES**

ORIENTADORA: PROF.^a DR.^a ANDRÉIA DA CUNHA MALHEIROS SANTANA

Londrina
2018



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



**Londrina
2018**

ERIK YUDI HORIYE

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E
LETRAS-PORTUGUÊS DA UEL: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para obtenção do título de mestre em Educação

Orientadora: Profa. Dra. Andréia da Cunha Malheiros Santana

Londrina
2018

ERIK YUDI HORIYE

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E LETRAS-
PORTUGUÊS DA UEL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
Estadual de Londrina, como requisito para
obtenção do título de mestre em Educação

Orientadora: Profa. Dra. Andréia da Cunha
Malheiros Santana

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: Profa. Dra. Andréia da Cunha
Malheiros Santana
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Tony Honorato
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. José Carlos Rothen
Universidade Federal de São Carlos

Londrina, 22 de fevereiro de 2018.

A Deus

Por estar na direção da minha vida

À minha esposa Thaís

Por tudo que passamos juntos e ainda vamos passar.

Aos meus pais, Wilson e Célia

Por me apoiarem em todas as decisões.

AGRADECIMENTOS

Uma trajetória de altos e baixos, de descobertas, de crescimento pessoal, profissional, espiritual, e que não seria possível se não fosse pelas pessoas que me cercam.

Em primeiro lugar a Deus, que me guiou até aqui e sei que me guiará por toda a eternidade. Que permitiu que eu desse esse passo na minha vida e que seja o Seu plano para mim.

À minha esposa Thaís por viver a mesma realidade, por entender cada palavra, pelo seu amor. Por estar ao meu lado em todos os momentos, todas as madrugadas, em claro ou não, mas que fez questão de estar comigo. Por me levantar quando estava caído, por me achar quando estava perdido. Por ter me dado o privilégio de ser marido durante essa caminhada. Obrigado por acreditar em mim. Por compartilhar dos mesmos sonhos, da mesma fé, do mesmo Deus.

Ao Pedrinho, sempre compreensivo. Por ser a motivação para que eu não desista. Motivo pra eu continuar na batalha da vida, para que eu não me perca e seja melhor a cada dia. Valeu Pedrinho!

Aos meus pais, Wilson e Célia, que na simplicidade se esforçavam para entender as minhas decisões. Pelo apoio que sempre me deram. Pelas cobranças quando era pequeno, sempre me incentivando a estudar, a não desistir quando começava algo, a ser persistente e perseverante. E hoje, sei que esta conquista, foi por causa de vocês. Minha eterna gratidão por tudo.

À minha irmã Keila, que sempre me acompanhou e apoiou as minhas decisões de vida.

À minha orientadora Andréia, pela confiança ao me escolher como orientando. Pela amizade que construímos nestes dois anos. Por me proporcionar uma aventura no mundo das letras, conhecendo novas realidades e enfrentando novos desafios totalmente inesperados. Obrigado pela troca de conhecimentos e mais uma vez, obrigado pela confiança.

À banca de qualificação pelas inúmeras contribuições que enriqueceram este estudo. Muito obrigado por terem aceitado o convite e terem me motivado a buscar mais conhecimento.

Aos professores do Programa de Mestrado da UEL pelas disciplinas ofertadas e contribuições que fizeram quando este estudo era apenas um projeto.

A todos os amigos que estiveram ao meu lado sempre me apoiando.

Aos estudantes, participantes da pesquisa, por terem aceitado fazer parte deste estudo e contribuído para que enxergássemos a Educação com outros olhos, e em especial, aos coordenadores de estágio, que com toda disposição, aceitaram participar. Muito obrigado.

Ao grupo de estudo PROEGE, liderado pela professora Tânia, por ter contribuído no aprendizado do método deste estudo.

À professora Ana Maria Pereira, por ter me escolhido com a bolsa de iniciação científica no 1º ano da graduação, abrindo os meus olhos para o mundo da pesquisa e possibilitando o meu acesso ao Mestrado. Obrigado pela confiança.

À professora Marilene Cesário (Malila) por ter me orientado na escolha deste tema para o Mestrado (Estágio Supervisionado), e também por ter supervisionado o meu estágio na graduação. Ninguém mais poderia ter indicado este objeto de estudo além de você.

*“Porque o Senhor dá a sabedoria, e da
sua boca vem a inteligência e o
entendimento.”
(Provérbios 2:6)*

*“Porque a sabedoria deste mundo é
loucura diante de Deus.”
(1 Coríntios 3:19)*

HORIYE, E. Y. **O Estágio Supervisionado em Educação Física e Letras-Português da UEL: desafios e possibilidades.** 2018. 208f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2018.

RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo central investigar as dificuldades encontradas durante a realização do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura em Educação Física e Letras-Português da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Foi analisada a organização do estágio curricular identificando os elementos que aproximam/distanciam a formação acadêmica da prática pedagógica propondo subsídios para reflexões críticas que favoreçam a articulação entre teoria e prática na formação dos futuros professores. O trabalho se justificou tendo em vista a importância do estágio curricular obrigatório nos cursos de licenciatura para a formação de professores visando melhor formação para a futura atuação nos campos educacionais. O percurso metodológico da pesquisa caracterizou-se por descritiva qualitativa, tendo como fundamentação teórica a produção do conhecimento sobre o Estágio Supervisionado no contexto da formação de professores (Bernadete Gatti, Dermeval Saviani e Newton Duarte) as legislações vigentes à prática legal do estágio curricular (CNE/CP 1/2002, CNE/CP 2/2002 e Lei nº 11.788/2008), os currículos (Nereide Saviani e Michael Apple) dos cursos de licenciatura em relação à organização do estágio e a sua articulação com as demais disciplinas. Em seguida, aplicou-se um questionário aos estudantes do 4ª ano, do período diurno e noturno das duas licenciaturas, com questões objetivas e dissertativas. Após a tabulação destes dados, foi realizada uma entrevista com o coordenador de estágio de ambos os cursos. As conclusões finais deste estudo apontam que, segundo as vozes dos estudantes e dos coordenadores de estágio, a realidade nas duas licenciaturas se aproxima por estarem inseridos na mesma conjuntura social, política e econômica. O maior desafio encontrado pelos estagiários é a aproximação das disciplinas estudadas durante o curso com a realidade escolar, indicando um distanciamento entre a universidade e a escola. Assim, faz-se necessário maior aproximação entre as duas realidades, compreendendo a responsabilidade com a formação do futuro professor.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Educação Física; Letras-Português; Formação de Professores.

HORIYE, E. Y. **The Supervised Internship in Physical Education and Portuguese-Letters of UEL: challenges and possibilities.** 2018. 208p. Dissertation (Master's Degree Dissertation) – State University of Londrina, Londrina, PR, 2018.

ABSTRACT

The present research had the main objective to investigate the difficulties encountered during the supervised internship in the undergraduate courses in Physical Education and Portuguese Letters of the State University of Londrina (UEL). It was analyzed the organization of the curricular internship identifying the elements that approach / distance the academic formation of the pedagogical practice proposing subsidies for critical reflections that favor the articulation between theory and practice in the formation of future teachers. The work was justified in view of the importance of the compulsory curricular traineeship in the undergraduate courses for the training of teachers aiming at better training for the future performance in the educational fields. The methodological course of the research was characterized by a qualitative description, based on the theoretical basis for the production of knowledge about the Supervised Internship in the context of teacher training (Bernadete Gatti, Dermeval Saviani and Newton Duarte). CNE / CP 1/2002, CNE / CP 2/2002 and Law 11.788 / 2008), the curriculum (Nereide Saviani and Michael Apple) of the degree courses in relation to the organization of the internship and its articulation with the other disciplines. Then, a questionnaire was applied to the students of the 4th year, of the day and night period of the two degrees, with objective and dissertative questions. After the tabulation of these data, an interview was conducted with the stage coordinator of both courses. The final conclusions of this study point out that, according to the voices of the students and of the internship coordinators, the reality in both degrees comes close because they are inserted in the same social, political and economic conjuncture. The greatest challenge encountered by trainees is the approximation of the subjects studied during the course with the school reality, indicating a distance between the university and the school. Thus, a closer approximation between the two realities is necessary, including responsibility for the formation of the future teacher.

Key-Words: Supervised internship; Physical Education; Portuguese-Letters; Teacher Training

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 01 – Contexto do Estágio	23
Ilustração 02 – Componentes da ação docente e dimensões de prestígios.....	55
Ilustração 03 – Competências Específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental	75
Ilustração 04 – Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental	76
Ilustração 05 – Nº de matrículas em cursos de graduação, por grau acadêmico – Brasil 2006-2016	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Produção Acadêmica BDTD - Dissertações	29
Quadro 02 – Produção Acadêmica BDTD - Teses	30
Quadro 03 – Produção Acadêmica Seleccionada	31
Quadro 04 – Matriz Curricular do Curso de Educação Física – 1ª série e 2ª série	64
Quadro 05 – Matriz Curricular do Curso de Educação Física – 3ª série e 4ª série	64
Quadro 06 – Matriz Curricular do Curso de Letras-Português – 1ª série e 2ª série	67
Quadro 07 – Matriz Curricular do Curso de Letras-Português – 3ª série e 4ª série	68
Quadro 08 – Eixos de Conhecimento do Curso de Letras-Português	69

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Turno - EF.....	80
Gráfico 02 – Faixa Etária dos Estudantes - EF	82
Gráfico 03 – Sexo – EF.....	82
Gráfico 04 – Possui Experiência na Docência? - EF.....	83
Gráfico 05 – Pretende exercer magistério após o término do curso? - EF.....	85
Gráfico 06 – Em qual tipo de escola você realizou o seu Estágio Curricular Obrigatório? - EF	87
Gráfico 07 – Qual a sua consideração acerca da organização do Estágio Curricular Obrigatório no seu curso de licenciatura? – EF.....	89
Gráfico 08 – Considera o Estágio Curricular Obrigatório importante para a formação inicial de professores? – EF	98
Gráfico 09 – Existem momentos nas disciplinas, além da disciplina de “Estágio”, em que são discutidas as situações vivenciadas na prática do estágio de maneira articulada? – EF.....	101
Gráfico 10 – Existe articulação entre o Estágio Curricular Obrigatório e as demais disciplinas do curso? – EF.....	103
Gráfico 11 – As disciplinas do curso contribuem para a realização do Estágio Curricular Obrigatório? – EF.....	105
Gráfico 12 – Qual o grau de articulação entre o que é proposto pelos docentes da disciplina de estágio com o que realmente ocorre na prática? – EF.....	107
Gráfico 13 – A realidade do Estágio se aproxima do que é discutida em outras disciplinas em relação: ao espaço escolar? – EF.....	108
Gráfico 14 – A realidade do Estágio se aproxima do que é discutida em outras disciplinas em relação: À prática docente? – EF.....	110
Gráfico 15 – A realidade do Estágio se aproxima do que é discutida em outras disciplinas em relação: Às metodologias de ensino? – EF.....	111
Gráfico 16 – A realidade do Estágio se aproxima do que é discutida em outras disciplinas em relação: Ao contexto escolar? - EF.....	113
Gráfico 17 – Você acha que o seu orientador contribuiu para o seu Estágio? – EF.....	114

Gráfico 18 – Com que frequência você e o seu orientador de estágio discutem sobre os conteúdos e as metodologias para o estágio? – EF	114
Gráfico 19 – Na instituição em que você realizou o estágio, você foi acompanhado pelo professor regente? – EF	117
Gráfico 20 – Sexo – LP	123
Gráfico 21 – Faixa etária dos estudantes - LP	124
Gráfico 22 – Turno - LP.....	125
Gráfico 23 – Pretende exercer o magistério após o término do curso? - LP	126
Gráfico 24 – Possui experiência na docência? - LP	127
Gráfico 25 – Em qual tipo de escola você realizou o Estágio Curricular Obrigatório? - LP	129
Gráfico 26 – Qual a sua consideração acerca da organização do Estágio Curricular Obrigatório no seu curso de licenciatura? - LP	131
Gráfico 27 – Considera o Estágio Curricular Obrigatório importante para a formação inicial de professores? - LP	136
Gráfico 28 – Existem momentos nas disciplinas, além da disciplina de “Estágio”, em que são discutidas as situações vivenciadas na prática do estágio de maneira articulada? - LP	139
Gráfico 29 – Existe articulação entre o Estágio Curricular Obrigatório e as demais disciplinas do curso? - LP	142
Gráfico 30 – As disciplinas do curso contribuem para a realização do Estágio Curricular Obrigatório? - LP	144
Gráfico 31 – A realidade do Estágio se aproxima do que é discutida em outras disciplinas em relação: ao espaço escolar? - LP.....	146
Gráfico 32 – A realidade do Estágio se aproxima do que é discutida em outras disciplinas em relação: Às metodologias de ensino? - LP.....	147
Gráfico 33 – A realidade do Estágio se aproxima do que é discutida em outras disciplinas em relação: À prática docente? - LP.....	149
Gráfico 34 – A realidade do Estágio se aproxima do que é discutida em outras disciplinas em relação: Ao contexto escolar? - LP	151
Gráfico 35 – Você acha que o seu orientador contribuiu para o seu Estágio? - LP.....	152

Gráfico 36 – Com que frequência você e o seu orientador de estágio discutem sobre os conteúdos e as metodologias para o estágio? - LP	153
Gráfico 37 – Qual o grau de articulação entre o que é proposto pelos docentes da disciplina de estágio com o que realmente ocorre na prática? - LP	157
Gráfico 38 – Na instituição em que você realizou o estágio, você foi acompanhado pelo professor regente? - LP	158

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEF	Coordenador de Estágio de Educação Física
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CLP	Coordenador de Estágio de Letras-Português
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
FOPE	Fórum Permanente dos Cursos de Licenciatura
IES	Instituição de Ensino Superior
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROGRAD	Pró Reitoria de Graduação
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	19
1.1 METODOLOGIA	21
2. O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	27
2.1 O QUE AS PESQUISAS DIZEM.....	28
2.2 ESTÁGIO E LEGISLAÇÃO.....	38
2.3 O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	42
2.4 O LUGAR DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	47
3. SOBRE CURRÍCULO	57
3.1 O CURRÍCULO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE	57
3.1.1 O Curso de Educação Física/UEL	62
3.1.2 O Curso de Letras-Português/UEL.....	66
3.2 O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	70
3.2.1 A Disciplina de Educação Física na Ed. Básica.....	72
3.2.2 A Disciplina de Língua Portuguesa na Ed. Básica.....	76
4. A REALIDADE DO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO FÍSICA E LETRAS-PORTUGUÊS	79
4.1 O ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A VOZ DOS ESTUDANTES E DO COORDENADOR DE ESTÁGIO.....	79
4.2 O ESTÁGIO EM LETRAS-PORTUGUÊS: A VOZ DOS ESTUDANTES E DO COORDENADOR DE ESTÁGIO.....	122
4.3 EDUCAÇÃO FÍSICA E LETRAS: CURSOS DISTANTES, REALIDADES SIMILARES	163
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
REFERÊNCIAS	181

APÊNDICES	182
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (estudantes)	183
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (coordenadores)	185
APÊNDICE C – Roteiro da Entrevista Estruturada (Educação Física)	187
APÊNDICE D - Roteiro da Entrevista Estruturada (Letras-Português).....	191
APÊNDICE E - Questionário aplicado aos estudantes.....	195
ANEXOS	201
ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP	202
ANEXO B - Distribuição da Carga Horária do Estágio Obrigatório (Letras- Português – 3º ano)	206
ANEXO C - Distribuição da Carga Horária do Estágio Obrigatório (Letras- Português – 4º ano).....	207

1. INTRODUÇÃO

A Universidade Estadual de Londrina (UEL) conta com 15 cursos de licenciatura formando docentes para todas as disciplinas presentes na Educação Básica. Estes cursos estão vinculados ao Fórum Permanente dos Cursos de Licenciatura (FOPE) desde 1995. O FOPE/UEL, nestes últimos anos, sentiu a necessidade de refletir e rever as concepções de estágio para a formação de professores. (CESÁRIO; LUGLE; CARVALHO; CZERNISZ; FÁVARO, 2013), entendendo assim, a prática do estágio enquanto política institucional, importante para a formação docente.

No entanto, segundo relatos apresentados no FOPE/UEL nas reuniões pela ProReitoria de Assuntos Acadêmicos/PROGRAD, os representantes dos cursos acabaram por relatar diferentes experiências e concepções do estágio curricular obrigatório (CESÁRIO; ALBERTUNI, 2013).

Segundo Pimenta e Lima (2005/2006), o estágio possui uma concepção dualista em relação à teoria e à prática, evidenciando dois momentos distintos durante a graduação. Os estudantes, futuros docentes, acabam por questionar a realização do estágio supervisionado considerando desnecessário para a formação. Entende-se que o momento do estágio é somente a hora de por em prática tudo o que aprendeu na teoria. Para as autoras, pensar dessa forma é recusar o contato com a situação real do trabalho.

Deveria haver maior integração entre a universidade e as escolas de Educação Básica, sendo que alguns professores dos cursos de formação, às vezes, não conhecem a realidade do ensino básico. Os cursos de Licenciatura não adotam o mesmo projeto de estágio em seus currículos, em relação aos níveis da educação básica para a atuação, a quantidade de horas/aulas para cada nível, a necessidade da regência ou somente da observação, entre outras particularidades. Neste sentido, seria vital ampliar o envolvimento e o interesse na realização do estágio supervisionado durante a formação inicial e que este acontecesse aglutinando as diferentes disciplinas (SANTANA; INFORSATO, 2011).

O distanciamento entre as duas instâncias formadoras, a universidade e a escola, torna-se evidente quando o estagiário encontra-se em sala de aula, preparado com suas “teorias” estudadas nas disciplinas, ele depara-se com uma situação inesperada, que não tinha visto nas aulas da graduação. Corroborando com

esta ideia, Fontana (2011, p. 20) aponta o estágio como “uma atividade intersubjetiva que envolve a proficiência, desconhecimentos e projetos de estagiários e de seus formadores, na universidade e na escola básica”.

Neste sentido, pretendeu-se analisar a organização do estágio curricular obrigatório nos cursos de licenciatura da UEL com o intuito de responder se está sendo atribuída a devida importância para esta etapa da formação docente.

Como questão motivadora do estudo, nos atemos a investigar: segundo a concepção dos licenciandos, quais os desafios e possibilidades encontrados durante a realização do Estágio Curricular Obrigatório nos cursos de licenciatura em Educação Física e Letras-Português da UEL?

Dessa forma, estabelecemos como objetivo geral investigar quais os desafios e possibilidades encontrados durante a realização do estágio curricular obrigatório nos referidos cursos da UEL, segundo a concepção dos próprios estudantes dos cursos de Educação Física e Letras-Português.

Ainda temos por objetivos específicos:

- 1) identificar como o estágio está organizado nos cursos de licenciatura citados;
- 2) analisar as percepções dos estudantes sobre a articulação entre o estágio e as disciplinas de formação comum;
- 3) identificar as principais dificuldades apontadas pelos professores coordenadores de estágio e licenciandos;
- 4) levantar ideias que busquem minimizar as dificuldades descritas pelos sujeitos da pesquisa.

A pesquisa se justificou pela importância do estágio supervisionado para a formação docente. Durante a minha formação inicial em licenciatura em Educação Física, nos estágios supervisionados, pude perceber as diferentes concepções de educação e estágio, por parte dos outros estudantes. Alguns desafios se fizeram presentes durante o momento do estágio, como a organização e planejamento dos conteúdos a ser ensinado, o primeiro contato com a regência de aula, a articulação dos conhecimentos estudados nas disciplinas do curso com a realidade escolar no estágio, a desconfiança e aceitação por parte dos alunos das escolas ao nos receberem por não sermos o professor que estavam acostumados, o conflito de conteúdo do que planejávamos com o nosso orientador e o que era proposto pelo professor colaborador entre outras situações. Tais desafios me fizeram refletir sobre

as possibilidades dentro do curso de formação inicial para que a concepção de estágio deixe de ser somente momento de aplicação de teorias aprendidas durante o decorrer da formação.

Atualmente, o estágio supervisionado possui uma concepção limitada, compreendido enquanto “atividade independente, realizada em outro contexto que não o da formação acadêmica” e ainda, realizado somente “para o cumprimento de algumas horas que o habilitariam para o exercício profissional” (NÖRNBERG; PEREIRA, 2013, p. 115).

A concepção de estágio e educação é importante para a ação docente, pois será a visão que irá nortear qualquer decisão no momento do ensino. Por isso é necessário compreender a real importância do estágio supervisionado para a formação inicial, pois é o campo de conhecimento no qual ocorre a interação do futuro professor com a realidade do trabalho docente efetivo. Analisar a concepção de estágio supervisionado será o início para mudanças assim visando à formação integral da docência.

1.1 Metodologia

A presente pesquisa se caracterizou como uma pesquisa descritiva qualitativa. Toda a pesquisa foi realizada a partir do método crítico-dialético, que “considera os fenômenos em permanente transformação, sendo determinados pela sua historicidade. Para serem compreendidos, é necessário revelar sua dinâmica e suas fases de transformação” (GAMBOA, 2012, p. 127).

Outra justificativa para a escolha do método dialético, segundo Konder (2000, p. 8), é que ele permite analisarmos as contradições existentes na realidade em questão, compreendendo “como essencialmente contraditória e em permanente transformação”.

Para analisarmos o nosso objeto de estudo, apropriamo-nos de algumas categorias importantes para a fundamentação deste trabalho. Quando fundamentamos a análise a partir das contradições, estamos inferindo que existe um conflito na realidade. Cury (2000, p.30) explica que a contradição é “destruidora, mas também é criadora, já que se obriga à superação, pois a contradição é intolerável”. Permite não só entender a sociedade, mas toda atividade humana. O

autor ainda completa que não aceitarmos as contradições nos limita ao conservadorismo e, ainda significa que a realidade não é dinâmica.

Apropriamo-nos também do conceito de totalidade que Cury (2000) ressalta que não quer dizer a soma das partes e nem todos os fatos que envolvem o objeto, até porque não é possível o homem conhecer tudo. A categoria da totalidade

Implica uma complexidade em que cada fenômeno só pode vir a ser compreendido com um momento definido em relação a si e em relação aos outros fenômenos. Isso não quer dizer que se deva conhecer todos os fenômenos, igual e indistintamente. Significa que o fenômeno referido só se ilumina quando referido à essência, ou seja, àqueles elementos que definem sua própria natureza no seu processo de produção. A totalidade, então, só é apreensível através das partes e das relações entre elas (CURY, 2000, p.36).

Trata-se então de conhecer a realidade em suas relações nas dimensões social e histórica, aceitando o movimento dialético de transformação do homem e de sua historicidade. A totalidade não exprime todo o conhecimento que cerca o objeto de estudo, sendo necessário compreender que nunca se esgotará o saber que o cerca.

Outra categoria importante é a mediação, que nos permite entender que nada é isolado, mas tudo dialeticamente conectado. A importância da categoria da mediação faz-se presente na compreensão de que é um guia para as ações, de modo que “sem as mediações as teorias se tornam vazias e inertes, e, sem as teorias, as mediações se tornam cegas ou caolhas” (CURY, 2000, p.44). A mediação é referente a questões subjetivas e o objetivas, real e ideal. Tudo passa por uma mediação e quando analisamos um objeto, é possível perceber que foram percorridas diversas mediações, tanto objetivas quanto subjetivas.

Assim, o método crítico-dialético nos permitiu compreender o Estágio Supervisionado a partir das contradições e mediações existentes que cercam o estágio nas vozes dos sujeitos que constituem esse processo de formação e assim compreendê-lo na totalidade. Possibilitou a análise do estágio em diferentes aspectos e percepções.

Sobre os procedimentos metodológicos da pesquisa, inicialmente realizamos um levantamento bibliográfico sobre a temática “estágio curricular na licenciatura”, seus objetivos e concepções de alguns autores que estudam este objeto e foram articulados à análise do currículo referente aos cursos de licenciatura em Letras – Português e Educação Física e a Legislação vigente que embasa a prática legal do Estágio Supervisionado. Segundo Gamboa (2012, p.128), “todo fenômeno deve ser

entendido como parte de um processo histórico maior”. Dessa forma, o estágio foi compreendido dentro de um contexto maior, dialogando com diferentes espaços/aspectos da formação.

Ilustração 1: Contexto do estágio



Fonte: Autor

A fim de centrar o nosso olhar para uma realidade concreta, optamos por selecionar dois cursos de licenciatura, sendo a minha formação inicial em Educação Física e buscamos outro curso que integrasse a mesma área deste: Letras-Português. A escolha por estes cursos ocorreu por serem ambos da área de linguagem.

Segundo Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), documento que orienta a “organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras”, compreendem as disciplinas de Educação Física e Língua Portuguesa na área de linguagens.

Segundo Saito, Gregório e Moreira (2013) a educação do professor de Língua Portuguesa pauta-se do pressuposto de que

a atividade humana é mediada por instrumentos simbólicos (de linguagem) e, para que uma pessoa possa se comunicar, ela precisa se apropriar de instrumentos que são configurados em gêneros do discurso emergentes das esferas de comunicação da vida social” (p.93).

Ainda, partimos da compreensão de que “é por meio da interação, que ocorre em diferentes contextos, em tipos diversos de relações sociais, que a língua se mantém viva e em constante processo de evolução” (HINZ, 2009, p.15), ou seja, a linguagem é observada na interação entre os falantes, em situações concretas das relações sociais que cerca e constrói o homem nos diferentes contextos em que está inserido.

Na Educação Física, trata-se da linguagem corporal. Ayoub (2001) ressalta a riqueza da linguagem corporal quando afirma que por meio do movimento, a criança se descobre, descobre o outro, o mundo ao seu redor e as diversas linguagens que a cerca. Ainda, Ladeira, Darido e Rufino (2013, p. 241) apontam que

A linguagem proveniente da cultura corporal dos seres humanos, como uma das linguagens possíveis, traz e expõe uma quantidade extensa de possibilidades que a escola deve estimular e aprofundar, colocando os alunos em ação/interação com o mundo.

Dessa forma, entendemos a importância de estudar o contexto da formação em Educação Física e Letras-Português por se tratar da construção de linguagens, permitindo a comunicação e leitura do mundo em que estamos inseridos.

Em um segundo momento da pesquisa, aplicamos um questionário¹ aos estagiários matriculados no quarto ano das duas licenciaturas em questão. No curso de Educação Física, estão matriculados 15 estudantes no período matutino e 16 estudantes no período noturno, sendo que 26 alunos participaram da pesquisa. No curso de Letras-Português, estão matriculados 17 estudantes no período vespertino e 38 estudantes no período noturno, sendo que 44 responderam o questionário. Ao todo, foram 70 licenciandos participantes.

Os estudantes do curso são os sujeitos em formação docente e que estão passando pela vivência do estágio. Por estarem em contato direto com a escola de educação básica e com a universidade, contribuíram para a nossa pesquisa ao analisar essa relação entre Universidade-Escola. A escolha dos estudantes do 4º ano nos possibilitou maiores respostas e contribuições por terem realizado parte do Estágio Supervisionado durante o 3º ano dos cursos, possuindo assim, maiores

¹ Ver questionário em apêndice E.

vivências. Para a pesquisa, selecionamos os estudantes do 4º ano do período matutino e noturno na Educação Física e do curso de letras-português, período vespertino e noturno.

O questionário aplicado foi estruturado com 19 questões, sendo 13 objetivas e 06 dissertativas. A partir do questionário, procuramos identificar a concepção de Estágio Supervisionado dos estudantes considerando que estão no último ano da graduação e já vivenciaram uma parte do estágio no ano anterior, suas considerações em relação ao estágio e sua organização no curso em que estão inseridos e as dificuldades que encontram durante a realização do estágio supervisionado. Permitimos também que os estudantes sugerissem mudanças para o estágio no seu curso. Para tabulação dos dados, utilizamos o *Software IBM SPSS Statistics*² versão 22.0.

Após o questionário, realizou-se uma entrevista³ parcialmente estruturada com o coordenador do estágio dos referidos cursos (GIL, 2002). A escolha pelos professores coordenadores de estágio se justifica pela função que eles exercem no estágio, além da orientação, atendem às questões burocráticas e organizacionais do mesmo. Essa visão nos permitiu entender outros aspectos que não seriam possíveis só com os licenciandos.

Para a realização da entrevista, foi utilizado o gravador de voz de um aparelho celular da marca Samsung, modelo A5. De acordo com Lüdke e André (1986), a entrevista permite

a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais (p. 34).

A entrevista permitiu analisarmos a concepção e organização do coordenador de Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura em estudo. Investigamos qual o discurso do coordenador de estágio sobre as limitações da realização do mesmo. A partir da entrevista, relacionamos seus dizeres com as respostas dos estudantes, articulando as contradições existentes e as correlações dos sujeitos da pesquisa.

² *Statistical Package for the Social Sciences* – Mais informações: <https://www.ibm.com/br-pt/marketplace/spss-statistics>.

³ Ver roteiro da entrevista em apêndice C (Ed. Física) e D (Letras-Português).

Estabelecemos relações entre a organização do estágio curricular obrigatório e a concepção dos estagiários e professores coordenadores do estágio dos dois cursos analisados na pesquisa, salientando a importância deste momento para a formação de professor e para a atuação nos campos educacionais.

Lembramos também que a o projeto desta pesquisa teve tramitação e aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos⁴ conforme parecer nº 1.953.657.

Esta dissertação está dividida em 5 seções, sendo que a primeira contém introdução e metodologia da pesquisa. Na seção 2, analisamos o estágio e os aspectos legais, sua realidade no contexto da formação de professores e o próprio contexto da formação docente. Exploramos também, nesta seção, a produção do conhecimento sobre o estágio relacionado com a temática deste estudo.

Na seção 3, analisamos a questão curricular, no que tange as concepções e influências nos cursos de formação. Apresentamos especificamente o currículo dos cursos em questão para que pudéssemos entender melhor em qual realidade o estágio acontece. Também analisamos o currículo na Educação Básica, em específico as disciplinas de Educação Física e Língua Portuguesa.

Finalmente, na seção 4, analisamos os dados obtidos por meio do questionário aplicado aos estudantes e da entrevista parcialmente estruturada realizada com os coordenadores de estágio. Então, em um diálogo entre os sujeitos da pesquisa, discutimos acerca de cada ponto abordado no questionário. Buscamos identificar os maiores desafios encontrados pelos estudantes durante a realização do estágio supervisionado. Em seguida, comparamos as duas realidades para ver quais são as aproximações entre as duas licenciaturas, propondo possibilidades para minimizar os desafios.

Nas considerações finais buscamos dar um passo a frente na discussão que cerca o estágio supervisionado. A partir das vozes dos estudantes e do professor coordenador de estágio, buscamos entender quais são os desafios encontrados durante a realização do estágio e quais as possibilidades para minimizar essas dificuldades. Gostaríamos que este estudo, mesmo que modestamente, pudesse contribuir para um estágio mais articulado e integrado com as demais disciplinas de formação e para uma prática que não seja isolada dos demais conhecimentos.

⁴ Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos em anexo A.

2. O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Diversas nomenclaturas são dadas ao Estágio Curricular Obrigatório, sendo as principais: Estágio Curricular, Estágio Supervisionado, Estágio Supervisionado Obrigatório, mas devemos ter em mente que se trata do mesmo fenômeno, que segundo a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, artigo 2º, § 1º, “é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma” (BRASIL, 2008). Dessa forma, faz-se importante analisar como o Estágio Supervisionado aparece nos currículos dos cursos de formação de professores para entender o que permeia a sua realização.

Nesta seção, analisamos o estágio supervisionado no contexto da formação de professores. Partimos do que se tem produzido acerca desta temática com o objetivo de avançarmos e contribuirmos para além do conhecimento já produzido. Analisando as pesquisas, é um assunto que tem rendido discussões e análise por se tratar de um momento decisivo para o estudante e às vezes, a única oportunidade de entrar em contato com a realidade escolar, futuro campo de trabalho.

Depois de analisada a produção do conhecimento, partimos para a legalização do estágio, a normatização do estágio nos cursos de licenciatura. Exploramos as legislações que tratam do estágio em busca de possíveis contradições sobre a realização do mesmo e das concepções que cercam todo o cenário educacional.

Após estudar a legislação que rege o estágio, buscamos entender um pouco da realidade da formação de professores na qual o estágio supervisionado está inserido. Compreendemos que as conjunturas sociais implicam no cenário da formação docente, de modo que implica também na realização do estágio supervisionado, o que também atinge a educação básica em relação aos profissionais que atuarão neste campo.

Gatti (1997) explica que “ainda é baixa a consciência política em relação à importância social dos professores no quadro do desenvolvimento do país e de seu enquadramento na conjuntura mundial”. A questão da formação docente é um cenário que abrange muito mais que professores e alunos, mas toda a lógica de funcionamento da sociedade. Assim, no último item desta seção, discutimos sobre a desvalorização do estágio dentro dos cursos de formação de professores.

2.1 O que as pesquisas dizem

O Estágio Supervisionado Obrigatório é visto de diferentes maneiras: como um momento prático do curso de formação de professores, parte burocrática da formação, etapa de por em prática o que se aprendeu na teoria, momento de criticar a escola de Educação Básica, possibilidade de pesquisa, eixo integrador do currículo dos cursos de formação docente, momento em que o estudante assume a posição de professor, espaço de aproximação da universidade e da escola, entre outras concepções e definições que se fazem presentes no imaginário tanto dos estudantes nos cursos de formação docente quanto dos próprios professores universitários.

Segundo Pimenta (1997), professores e alunos têm necessitado e exigido mais situações práticas nos cursos de formação de professores, pois os consideram excessivamente teóricos. É possível afirmarmos que há uma divisão entre as disciplinas consideradas teóricas e o estágio supervisionado, visto como o momento prático da formação. Assim, tem recaído grande responsabilidade e exigência sobre a atividade de estágio supervisionado, o tornando assim, um “fenômeno a ser investigado” (p.11). No entanto, este componente curricular apresenta outros aspectos a serem observados, além da dicotomia entre a teoria e prática, tais como a importância do estágio para a formação docente, o distanciamento entre universidade e escola de educação básica, a concepção dos estudantes sobre o Estágio Supervisionado e as dificuldades que os mesmos enfrentam na sua realização, falta de supervisão e orientação, desarticulação com as demais disciplinas do currículo do curso, redução do estágio ao mero fazer, entre outros desafios, são motivadores para a produção acadêmica objetivando minimizar essas questões.

Segundo Ferreira (2002), é necessário que façamos um mapeamento das produções acadêmicas acerca do tema em questão, o Estágio Supervisionado e a formação de professores, prática nomeada como “estado da arte” para que assim possamos conhecer o que as pesquisas apontam como dificuldades e características desta etapa de formação. Compreender o “estado da arte” permite-nos saber como nosso objeto de estudo está sendo abordado e analisado para que possamos avançar ao que já está posto.

A partir da busca no banco de dados da “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações” (BDTD), utilizando-se do descritor “estágio supervisionado”, no período de 2002 a 2015⁵, encontramos 302 dissertações e 174 teses. No entanto, dentre as dissertações e teses encontradas, apenas 25 dissertações e 15 teses se aproximam da temática “estágio supervisionado e formação inicial de professores”. Os demais estudos versam sobre o contexto da saúde, com trabalhos da enfermagem, da medicina e de outros contextos diferentes da formação de professores.

As dissertações e teses foram organizadas em diferentes temáticas, mas relacionadas ao estágio supervisionado e a formação inicial.

Quadro 01. Produção acadêmica BDTD - Dissertações

DISSERTAÇÕES	
QUANTIDADE	TEMA
07	Matemática, estágio supervisionado e formação inicial
06	Pedagogia, estágio supervisionado e formação inicial
03	Educação Física, estágio supervisionado e formação inicial
03	Políticas Públicas, estágio supervisionado e formação inicial
02	Estágio supervisionado e formação inicial
01	Português, estágio supervisionado e formação inicial
01	História, estágio supervisionado e formação inicial
01	Letras-Ingês, estágio supervisionado e formação inicial
01	Física, estágio supervisionado e formação inicial

Fonte: Levantamento realizado pelo autor junto à plataforma BDTD, julho/2016

⁵ A busca dos dados se limita ao ano de 2012 a 2015 devido à implementação da resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior e também devido a busca ter sido realizada no início de 2016.

Quadro 02: Produção acadêmica BDTD - Teses

TESES	
QUANTIDADE	TEMA
07	Matemática, estágio supervisionado e formação inicial
02	Pedagogia, estágio supervisionado e formação inicial
02	Educação Física, estágio supervisionado e formação inicial
01	Letras, estágio supervisionado e formação inicial
01	Letras-Ingês, estágio supervisionado e formação inicial
01	Legislação, estágio supervisionado e formação inicial
01	Física, estágio supervisionado e formação inicial

Fonte: Levantamento realizado pelo autor junto à plataforma BDTD, julho/2016.

Percebe-se que as dissertações e teses concentram maior atenção ao curso de matemática, seguido do de pedagogia e de educação física. Dentre estas produções acadêmicas selecionamos àquelas que possuíam o mesmo objeto de investigação que o nosso: Educação Física e Letras. A seguir, segue o quadro referente às dissertações e teses utilizadas, organizadas em ordem cronológica, com o autor e o título.

Quadro 03: Produções acadêmicas selecionadas

ANO	AUTOR/ORIENTADOR	TÍTULO	IES
2007	Raquel Cruz Freire Rodrigues/Dr ^a . Maria Cecília de Paula Silva	O Estágio Supervisionado no Curso de Educação Física da UEFS: Realidade de Possibilidade	Universidade Federal da Bahia
2008	Alexandre Scherer/Dr ^a . Mérión Campos Bordas	O Desafio da Mudança na Formação Inicial de Professores: O Estágio Curricular no Curso de Licenciatura em Educação Física	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
2008	Denise Nascimento Silveira/Dr ^a . Cleoni Maria Barboza Fernandes	O Estágio Curricular Supervisionado na Escola de Educação Básica: <i>Diálogo</i> com Professores que <i>Acolhem</i> Estagiários	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
2009	Josiane Redmer Hinz/Dr ^a . Maria da Glória Corrêa di Fanti	Atividade de Estágio de Língua Portuguesa: O Trabalho Docente em Perspectiva Dialógica	Universidade Católica de Pelotas
2011	Francisca Cristina de Oliveira e Pires/Dr ^a . Menga Lüdke	O Papel do Professor Orientador na Efetiva-Ação do Estágio: Múltiplas Visões	Universidade Católica de Petrópolis
2011	Maria Anunciada Nery Rodrigues/Dr ^a . Regina Celi Mendes Pereira	As (Re)configurações Sobre o Trabalho Docente em Relatórios de Estágio	Universidade Federal da Paraíba
2012	Larissa Cerignoni Benites/Dr. Samuel de	O Professor-Colaborador no Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física: Perfil, Papel e	Universidade Estadual Paulista

	Souza Neto	Potencialidades	
2012	Sandra Stefani Amaral França/Dr. Alberto Albuquerque Gomes	Políticas para Formação de Professores: Reflexões Sobre o Estágio Supervisionado – do Legal ao Real	Universidade Estadual Paulista
2014	Silvio César Cristovão/Dr ^a . Eliana Ayoub	Estágio Supervisionado em Educação Física: Tempo de Aprender ou Simples Cumprimento da Lei?	Universidade Estadual de Campinas
2015	Simone Brandolt Fagundes/Dr. Alberto Albuquerque Gomes	O Estágio Supervisionado e sua Contribuição na Formação Inicial do Professor	Universidade Estadual Paulista

Fonte: Levantamento realizado pelo autor junto à plataforma BDTD, julho/2016.

A dissertação de mestrado de Raquel Cruz Freire Rodrigues, defendida em 2007, no programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação na Universidade Federal da Bahia tem por título “O Estágio Supervisionado no Curso de Educação Física da UEFS: Realidade de Possibilidade”. O seu estudo aborda a questão da formação de professores de Educação Física na Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS e teve por objetivo investigar se o processo de reconfiguração da disciplina Estágio Supervisionado do curso de Educação Física na UEFS contribuiu para uma formação sólida e ampla dos licenciados ou tratou-se de mudanças fenomênicas que mantiveram a fragmentação e a desqualificação do futuro professor, buscando fornecer elementos contingenciais/imediatos articulados com necessidades históricas. A autora identifica que as Diretrizes do Curso de Educação Física não estabelecem o Estágio Supervisionado como eixo articulador do conhecimento científico produzido no currículo; há incoerência entre as Diretrizes da Educação Física e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica; e a reestruturação do curso manteve a organização do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, o Estágio Supervisionado de forma fragmentada e conservadora.

O estudo de Alexandre Scherer, nomeado “O Desafio da Mudança na Formação Inicial de Professores: O Estágio Curricular no Curso de Licenciatura em Educação Física” defendido no ano de 2008 sob a forma de Tese no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em Porto Alegre teve por objetivo contribuir no desenvolvimento da criticidade dos estagiários em relação ao compromisso enquanto professor e cidadão e ao reconhecimento das diferenças individuais e institucionais que constituem a realidade social. Para isso, utilizou-se da pesquisa participante e da investigação-ação com o propósito de acompanhar os estagiários na organização e desenvolvimento estágio. Como resultado, concluiu que os estagiários desenvolvessem uma atitude crítica em relação ao ensino de Educação Física e a escola.

Denise Nascimento Silveira, em sua tese intitulada “O Estágio Curricular Supervisionado na Escola de Educação Básica: *Diálogo* com professores que *acolhem* estagiários”, defendida no ano de 2008 na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, discute o Estágio Curricular Supervisionado após a efetivação da legislação (Resolução CNE/CP 01 e CNE/CP 02) na qual houve o aumento da carga horária do estágio supervisionado. Neste estudo, a autora ouviu os professores das escolas de Educação Básica que recebem os estagiários com o objetivo de analisar a compreensão que estes profissionais possuem acerca do momento do estágio para os licenciandos e a concepção de formação existente na escola. Esta pesquisa se fez importante para analisarmos a perspectiva que possuem os professores que acolhem os estagiários, sendo que estes possuem uma concepção de agentes formadores que entendeu o espaço da escola de Educação Básica como campo de formação.

A dissertação intitulada “Atividade de Estágio de Língua Portuguesa: O Trabalho Docente em Perspectiva Dialógica”, com autoria de Josiane Redmer Hinz, defendida no ano de 2008 na Universidade Católica de Pelotas, teve por objetivo investigar as características do trabalho de professores-estagiários de Língua Portuguesa, com o intuito de contribuir para a resolução de conflitos existentes neste momento da formação. Os sujeitos da pesquisa foram três professores-estagiários e alunos do curso de Letras de uma universidade privada e criaram-se dois espaços para que falassem acerca da prática de estágio docente, a partir de entrevistas e grupos para discussões. A autora comenta que por vezes existe uma falta de

reconhecimento do trabalho do estagiário por parte de algumas escolas e da universidade e também uma falta de aproximação entre as duas instâncias citadas resultando em orientações distintas. Utilizamos esse estudo para visualizarmos o estágio supervisionado em um curso de Letras visto que as questões tratadas nesta pesquisa também se aproximam das nossas preocupações acerca do estágio.

No estudo de Francisca Cristina de Oliveira e Pires, defendido no ano de 2011, na Universidade Católica de Petrópolis, sob o título “O Papel do Professor Orientador na Efetiva-Ação do Estágio: Múltiplas Visões” tem por tema o Estágio Supervisionado a partir da perspectiva do professor orientador, representante de uma oportunidade de articulação entre teoria e prática. Observa-se que mesmo inserindo novas implementações nas licenciaturas investigadas, a prática dos professores orientadores ainda se pautou na perspectiva tradicional, mesmo parecendo inovadora. Assim como no estudo de Hinz (2008), o que acontece na universidade, instituição formadora de professores mantém-se distante do ocorrido no espaço da escola de Educação Básica, local onde ocorre o Estágio, resultando em um distanciamento entre professor orientador e professor colaborador (aqueles que acolhem os estagiários nas escolas de educação básica).

No trabalho intitulado “As (Re)Configurações Sobre o Trabalho Docente em Relatórios de Estágio” defendida por Maria Anunciada Nery Rodrigues (2011) na Universidade Federal da Paraíba, a autora analisa os relatórios de estágio elaborados para a disciplina de “Prática de Ensino de Língua Portuguesa” do curso de Letras da referida universidade. Este trabalho nos interessa ao ampliar a análise da prática do Estágio Supervisionado a partir dos relatórios de estágio. Segundo Rodrigues (2011, p.12), o relatório de estágio “é um documento muito rico a ser explorado, pois mostra o olhar que o aluno-estagiário tem sobre o professor e o seu olhar como professor”. Uma das observações deste estudo baseia-se no estagiário enquanto executor de tarefas, seja orientado pelo professor regente/escola ou professor supervisor/universidade. Outro ponto a ser observado é o trabalho prescrito e o trabalho real, de modo que fatores externos interferem na realização das ações do estagiário resultando em falta de autonomia. Mais uma vez, percebe-se o distanciamento entre as duas instituições participantes do processo de estágio supervisionado, a escola e a universidade, de modo que o estagiário se encontra em meio a duas realidades diferentes.

Larissa Cerignoni Benites (2012), em sua tese defendida na Universidade Estadual de São Paulo, UNESP/Rio Claro, intitulada “O Professor Colaborador no Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física: Perfil, Papel e Potencialidades, analisa a formação de professores a partir do Estágio Curricular Supervisionado e sobre a possibilidade do professor-colaborador ser agente formador no campo do estágio. O estudo do professor-colaborador é importante, pois é parte do processo da formação do futuro professor (tríade professor-orientador, estagiário e professor-colaborador). A autora conclui que é necessária uma formação específica para o professor-colaborador para que compreenda a própria imagem enquanto formador, uma vez que este se pauta nas experiências e vivências próprias, remetendo assim ao chamado “escola de ofício”.

Outro estudo relevante para a nossa pesquisa é a dissertação de mestrado de Sandra Stefani Amaral França (2012), “Políticas para Formação de Professores: Reflexões sobre o Estágio Supervisionado – do Legal ao Real”, defendido na UNESP/Presidente Prudente na qual analisou a relação entre o processo do Estágio Supervisionado e as políticas públicas de formação de professores inseridas em um contexto político, econômico, histórico e social. França (2012) buscou compreender essas relações a partir da realidade em torno da privatização e subordinação às demandas do mercado do cenário do ensino superior brasileiro. Nota-se a distância entre o estágio na legislação e o estágio na realidade, de modo a ressaltar a importância de cada parte do processo de estágio, professor universitário, professor atuante na instituição escolar e estagiário, a compreender qual o real significado do Estágio Supervisionado para a formação de professores ao invés de cumprimento da carga horária determinado pela legislação.

A dissertação de Silvio César Cristovão, defendida no ano de 2014 na Universidade Estadual de Campinas, intitulada “Estágio Supervisionado em Educação Física: Tempo de aprender ou Simples Cumprimento da Lei?” analisa o papel do estágio na formação de professores a partir das relações cotidianas dos estagiários no contexto escolar. Pautado em autores como Bakhtin e Vygotsky, Cristovão pontuou algumas ressignificações necessárias como valorizar a prática de estágio como ponto importante na formação de professores refletindo os planos de curso, aproximar as práticas sugeridas no currículo com o contexto de atuação dos futuros professores e valorizar os professores de educação básica que recebem os estagiários, de modo que compreendam o seu papel na “motivação, incentivo e co-

formação desses futuros professores e professoras” (CRISTOVÃO, 2014, p.126). Cristovão ressalta a importância de se considerar uma mudança de paradigma em busca de igualdade entre as disciplinas do curso, para que não haja a desvalorização do Estágio Curricular no curso de licenciatura.

O estudo mais recente utilizado para a nossa pesquisa, consiste em uma dissertação defendida no ano de 2015 na Universidade Estadual Paulista, (UNESP), campus de Presidente Prudente, intitulada “O Estágio Supervisionado e sua Contribuição na Formação Inicial do Professor”, sob autoria de Simone Brandolt Fagundes. O objetivo do trabalho consistiu na reflexão das contribuições do Estágio Supervisionado para o desempenho inicial na carreira, tendo por sujeitos de pesquisa, professores do ensino fundamental, com mínimo de dois e máximo de seis anos de docência. Considerou-se, a partir dos resultados obtidos, que os professores, no início da carreira sentem despreparo, angústia e insegurança devido ao pouco tempo de intervenção e permanência nas escolas durante a formação inicial. Ressaltou também o distanciamento que existe entre a universidade, as escolas de educação básica e seus agentes e também o caráter burocrático e “técnico racional” da atividade do estágio. Assim, as possíveis razões para as situações explicitadas acima são a

falta de participação dos estudantes no planejamento do projeto de Estágio, na deficiência de acompanhamento e supervisão por parte da Universidade das ações propostas para o Estágio na escola e no mal estar que a presença do estudante ainda causa na sala de aula onde realiza as atividades [...] ausência total da possibilidade de pensar a experiência de Estágio Supervisionado a partir de um trabalho coletivo que reúna todos os sujeitos envolvidos, possibilitando que as vivências sejam refletidas e significadas, a fim de construir saberes próprios de uma experiência formativa (FAGUNDES, 2015, p.109).

A autora também ressaltou questões como deficiência estrutural nos currículos dos cursos, a redução no quadro de profissionais na Universidade, a quantidade de estagiários e o número reduzido de escolas ofertadas para a realização do Estágio, que acabam por implicar na dificuldade de acompanhamento das atividades.

Além das teses e dissertações selecionadas, nos atemos a leituras de autores como Pimenta (1996), Pimenta e Lima (2004), Saviani (2007, 2012), Cury (2000), Konder (1992, 2000), Lefebvre (2009), Enguita (1993), Cunha (2005) para a fundamentação teórica das discussões ao decorrer deste estudo. Essas referências

nos auxiliam a compreender o contexto em que o estágio supervisionado está inserido.

Alguns artigos também foram utilizados para subsidiar este estudo a fim de contribuir para melhor compreensão acerca do Estágio Supervisionado e a formação de professores. Foi realizada uma busca no banco de dados *Scielo*⁶ com autores brasileiros a partir do descritor “estágio supervisionado e formação de professores”.

Destacaram-se entre os artigos encontrados, primeiramente o trabalho de Felício e Oliveira (2008) permitiu que analisássemos a perspectiva da dimensão prática para a formação docente evidenciada no momento do Estágio Curricular. Gatti (2010) também desenvolveu pesquisas sobre o contexto da formação de professores permitindo-nos compreender alguns desafios na formação docente sob a perspectiva de quatro aspectos: legislação, características sócio educacionais dos licenciandos, características dos cursos de formação docente e currículos de alguns cursos específicos investigados neste estudo. Silvestre e Placco (2011) também nos auxiliaram com o seu artigo ao apresentar três concepções de formação de professores que acabam por orientar os projetos e o Estágio Curricular Obrigatório: Racionalidade técnica, racionalidade prática e racionalidade crítica. O estudo de autoria de Micaías Andrade Rodrigues (2013) com título “Quatro Diferentes Visões Sobre o Estágio Supervisionado” no qual o autor analisou quatro vozes que estão ligadas ao estágio supervisionado, sendo as legislações, os teóricos estudiosos desta temática, os estudantes em formação inicial e os professores colaboradores que receberam estagiários e estão no campo da Educação Básica. Nörnberg e Pereira (2013) discutiram acerca das concepções de estágio e ação docente a partir da análise dos relatórios de estágio. Sabino, Lima e Silva (2013) abordaram outra possibilidade de formação a partir do Estágio Supervisionado, para além da instrumentalização desta prática, sendo a formação do professor pesquisador, o que permite analisarmos o estágio por meio de outra lente, de modo a expandirmos a compreensão deste momento importante para a formação docente. Outro artigo relevante foi o de Bisconsini, Flores e Oliveira (2016), nele, os coordenadores de estágio foram investigados com o objetivo de analisar as ações que compõe o Estágio Curricular Supervisionado no curso de formação de professor, tendo como

⁶ *Scientific Electronic Library Online (scielo)*. Biblioteca eletrônica que contém periódicos científicos brasileiro.

resultado o esforço por parte dos coordenadores juntamente com os demais professores a minimizar as dificuldades na realização do estágio.

Outros autores e pesquisas serão abordados no decorrer deste estudo, buscando um diálogo com suas diferentes perspectivas, que contribuam para o discernimento de uma concepção crítica dialética que permeará todo o presente trabalho. Dessa forma, percebemos que as maiores questões acerca do estágio se encontram no distanciamento entre a universidade e a escola de Educação Básica, distanciamento da legislação e a realidade do estágio, a realização do estágio enquanto parte prática do curso de formação, desvalorizado em relação às demais disciplinas, falta de reconhecimento do trabalho do estagiário, por parte da instituição superior, da Educação Básica e falta de compreensão do Estágio Supervisionado enquanto etapa importante da formação.

2.2 O estágio e a Legislação

O Estágio Supervisionado Obrigatório está inserido nos cursos de formação de professores regulamentado a partir da Lei 11.788 de 25 de setembro de 2008, em seu Art. 1º, §1º, quando afirma que compõe o projeto político pedagógico do curso, integra a formação do educando e também no Art. 2º, §1º quando é definido como requisito para conclusão do curso de formação.

Neste mesmo documento, no Art. 1º o estágio, em geral é conceituado como “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior” (BRASIL, 2008, s/p). Ainda segundo o mesmo documento, tem por objetivo o “aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (Art. 1º, §2º).

De acordo com essas definições e classificações, percebemos que o estágio defendido neste documento possui a mesma concepção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior (CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002), que ressaltam as competências como princípio fundamental na formação docente. Segundo Pimenta e Lima (2004), ao

adotar as competências como orientação, acaba por reduzir a atividade docente a um “desempenho técnico”.

A competência como princípio da formação docente por parte das resoluções citadas, “pode provocar a redução dos professores a consumidores de cursos, em busca de permanente atualização de competências, como forma de competirem no mercado de trabalho da educação” (PIMENTA; LIMA, 2004, p.87). Essa crítica é necessária para que os sujeitos incumbidos da educação, os professores, percebam a contradição existente na própria atividade de trabalho quando a preocupação em competir no mercado de trabalho é maior do que ensinar pensando na formação humana de seus alunos. A lógica do mercado e uma formação humana emancipatória não se articulam, pois se tratam de duas realidades diferentes.

Corroborando com este raciocínio, Dias e Lopes (2003, p.1167) afirmam que as Diretrizes indicam uma formação com “ênfase no conhecimento prático ou advindo da experiência”. As autoras ressaltam uma educação vinculada com o interesse do mercado de trabalho, de modo que a preocupação do professor passa a ser mercantil e acaba por se sujeitar a este vínculo.

Retomando a legislação, a carga horária do estágio supervisionado da seguinte forma,

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. (BRASIL, 2002)

Em relação à carga horária destinada ao curso de Formação de Professores, percebe-se que há uma distinção entre momentos práticos e teóricos, além do tempo atribuído somente ao estágio. Para Pimenta e Lima (2004), essa divisão representa uma fragmentação na proposta curricular, de modo a ressaltar a separação entre teoria e a prática, questão em discussão há anos. Podemos perceber essa preocupação ao analisarmos o inciso II do parágrafo único, artigo 61,

da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) quando explicita como fundamento da formação dos profissionais da educação a “associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço” (BRASIL, 1996, s/p).

Percebemos a desarticulação entre teoria e prática a partir do momento que definem o estágio supervisionado como momento apenas prático, e as disciplinas do curso de formação como momentos teóricos. No entanto, o próprio documento (Resolução nº2/2002) que fragmenta os saberes em prática, estágio e científico-cultural contradiz o Art. 12, §1º da Resolução nº01/2002 quando defende que “A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso”. Significa dizer que assim como a teoria está presente em todos os momentos da formação, o mesmo deve acontecer com a prática. Além da desarticulação entre teoria e prática, percebe-se que o estágio supervisionado é considerado momento distinto no curso de formação docente em relação às demais disciplinas, na qual acabam por abordar conteúdos diferentes das práticas adotadas durante o estágio (MAFFEI, 2014).

Os documentos também orientam os cursos de formação de professores acerca das questões burocráticas por parte da instituição de ensino, da parte concedente e do estagiário. França (2012) explica que o determinismo tecnicista imposto pelo Estado por meio dos documentos resulta em um “caráter cada vez menos formador e mais burocrático para a atividade do estágio supervisionado” (p. 35). Essa afirmação se confirma quando o estudante cumpre o estágio supervisionado sem o compromisso com a formação e apenas para atender a exigência burocrática dos cursos de licenciatura, já que é um requisito para obtenção do diploma.

Em se tratando da parte concedente, interessante notar que a Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008, no Art. 9º, inciso II uma das responsabilidades da escola: “ofertar instalações que tenham condições de proporcionar ao educando atividades de aprendizagem social, profissional e cultural”. Desta forma, Scherer (2008, p. 30) explica algumas dificuldades encontradas pela educação e a escola na formação do educando como “a escassez de escolas de qualidade, professores desmotivados e com a formação deficiente, espaços físicos e materiais que aproximem os alunos de diferentes fenômenos sociais”. A ausência de materiais e espaços adequados é recorrente no cenário atual da educação pública, o que dificulta não só a atuação do

estagiário, mas também atinge toda sociedade participante do processo educacional. Cristóvão (2014, p. 44) também chama a atenção para a seguinte questão:

como esse aluno, que se apropriou do conhecimento sob condições muito favoráveis ao aprendizado, procederá ao chegar na escola, planejar aquela aula que teve na universidade e se ver diante de uma situação, não invariavelmente, pouco favorável (com espaço inadequado, pouco material para um grande número de alunos, outras salas de aula sem professor usando do mesmo espaço, dentre outros)?

Então, percebemos aqui a importância das condições materiais e físicas para o desenvolvimento das aulas do professor. Trata-se do “desinvestimento” da educação por parte das políticas públicas do nosso país, que legaliza, mas não viabiliza.

Outro ponto a ser observado no estágio supervisionado é a necessidade da supervisão pelo profissional que já possui experiência e formação docente: o orientador e o professor colaborador. Segundo o Art. 3º, § 1º da Lei 11.788 de 25 de setembro de 2008 “O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente”. Nos estudos de Maffei (2014), nos quais foram investigadas as produções acerca das principais temáticas referente à formação inicial de professores, especialmente o Estágio Curricular Supervisionado em um período de 2005 a 2014, foram apontadas as potencialidades e fragilidades do estágio curricular e a falta de supervisão por parte dos professores orientadores na elaboração e planejamento do estágio.

Neste mesmo ponto, Bisconsini, Flores e Oliveira (2016, p.7) afirmaram que a supervisão por parte do professor orientador acontece por meio do “acompanhamento do planejamento das aulas” e do “auxílio com os métodos de ensino nas aulas”. No entanto, segundo os coordenadores de estágio entrevistados, parte dos professores não participa do planejamento do estágio junto aos estagiários. Isso retrata o distanciamento entre o que deveria ocorrer e o que realmente acontece. É fundamental que o professor orientador esteja em sintonia com o estagiário, visando ao desenvolvimento da ação docente do futuro professor e também favorecendo a compreensão da importância de ser professor. Além dessa relação professor orientador-estagiário, existe a relação professor colaborador-

estagiário, que precisa ser bem construída, pois é este profissional que está diariamente em contato com a realidade.

No mesmo estudo dos autores citados anteriormente, nota-se que não existe o contato entre as ações do professor orientador e o professor colaborador, resultando em um distanciamento entre ensino superior e a escola, o que condiciona o estágio apenas às questões burocráticas. Ambas as partes precisam ter por objetivo possibilitar a formação inicial em sua integridade, e que “se sintam parte da formação do futuro professor, na tentativa de realmente efetivar a interação entre universidade e escola, para assim, talvez, amenizar as lacunas na formação inicial de professores” (BISCONSINI, FLORES E OLIVEIRA, 2016, p. 11).

A legislação aponta para a questão da orientação que muitas vezes, segundo os estudos acima não acontece. Ainda, a falta de contato entre o professor da universidade e o professor da escola acaba por distanciar as duas instituições formadoras.

Por fim, a questão que talvez necessite de maior atenção é a formação para desenvolvimento de competências e habilidades, na qual acarretaria em formação voltada à técnica. Quando criticamos essa formação não queremos dizer que não é necessário formar professores competentes, mas nos atentar para o real objetivo das competências que pode ser para uma boa atuação na profissão docente buscando um melhor ensino e formação do estudante ou competências para atender as exigências somente do mercado, sujeitando-se na aplicabilidade somente de técnicas em detrimento da criticidade do aluno.

Analisando um pouco sobre o que a legislação versa do Estágio Supervisionado e do que os estudos apontam nesta questão, nos atemos a seguir em analisar o Estágio nos cursos de formação de professores, de modo a perceber como esse componente curricular se encontra no contexto da formação docente.

2.30 Lugar do Estágio na Formação de Professores

O Estágio Supervisionado, assim como analisamos na legislação, encontra-se inserido como parte prática dos cursos de formação de professores. Mesmo que haja uma supervalorização da questão prática, não significa que o Estágio Supervisionado tenha esta valorização e compreensão, uma vez que ela estaria integrada a formação inicial. A ideia de valorizar a prática é oriunda de um

pensamento cuja premissa é desvalorização da formação, portanto ela não acarreta uma desvalorização do estágio.

A questão prática dentro do curso de formação de professores é um assunto recorrente desde as Escolas Normais em Niterói (em 1833) até hoje. Pimenta (2006) apresenta um breve panorama de como o estágio (ou prática de ensino) aparecia dentro dos cursos. Nos anos 1930, a prática se fazia presente em diferentes aspectos de acordo com a legislação de cada estado. Tinha-se a necessidade da prática no campo profissional e esta aparecia com diversas terminologias como didática, metodologia, metodologia geral, prática de ensino, entre outras nomenclaturas.

Interessante é que em 1939, a partir do Decreto-Lei 1190/39 cria-se a Faculdade Nacional de Filosofia, possibilitando que ao término do curso de bacharelado em filosofia, o acadêmico poderia cursar mais um ano de Didática para obter o título de licenciado. Rodrigues (2011) chama a atenção para a dicotomia que existe até os dias atuais em relação às disciplinas teóricas e a prática do estágio. É por meio do Decreto-Lei 8530 de 1946 que essa situação diversa se corrige por meio de um único currículo.

A partir do Parecer 292/62, definem-se as práticas de ensino na forma de estágio supervisionado. A legislação apontava para que o estágio ocorresse nas escolas modelos da rede de ensino. Andrade e Resende (2010, p. 236) ressaltam que os “futuros professores teriam a oportunidade de ‘aplicar’ os conhecimentos adquiridos ao longo do seu curso, dentro das possibilidades e limitações de uma escola ‘real’”, compreensão comum por parte de alguns estudantes sobre o momento do estágio.

Então, a partir de 1964, após o golpe militar, adota-se o modelo tecnicista e com a Lei 5692/71 altera-se a estrutura da Escola Normal para 1º e 2º grau profissionalizante. Segundo Rodrigues (2011) a habilitação profissionalizante passou a ter caráter terminal, que com apenas 3 anos de curso, sendo os 2 últimos com disciplinas voltadas ao magistério e ainda somente no último exigindo a prática de ensino, o aluno já estaria habilitado para o magistério.

Pimenta (2006) e Andrade e Resende (2010) chamam a atenção para o Parecer 349/72, na qual se evidencia a Didática enquanto teoria e a Prática de Ensino sob a forma de Estágio enquanto prática. Segundo o parecer, exigia-se que o

estágio fosse realizado em escolas modelo como se a realidade fosse desta forma. Seguiu-se então a concepção de “prática como imitação de modelo”.

Nos anos 1980, com a promulgação da Lei 7044/82, houve reivindicações por parte de educadores para o reconhecimento das escolas enquanto “instituições sociais cuja função específica é a produção e difusão do saber historicamente acumulado, como instrumentalização dos alunos para participação das lutas sociais mais amplas” (PIMENTA, 2006, p. 58). Era preciso repensar na estrutura da Habilitação Magistério para a formação de sujeitos comprometidos com a transformação social. Entendia-se nesse contexto que o conhecimento estava a disposição somente da classe dominante e buscava-se o acesso para a população desfavorecida. Portanto, exigia-se professores com “consciência da realidade” e “fundamentação teórica”.

Nos anos 1990, devido aos movimentos (anos 1980) dos educadores na busca de assegurar o direito de uma escola pública de qualidade para a nova demanda (camadas populares). Pimenta (2006) ressalta a formação de professores imbuídos de consciência política e compromisso social apontando então para uma outra concepção de prática, sendo indissociável da teoria.

Andrade e Resende (2010) chamam a atenção para a Lei nº 9394/96 que trouxe inovações no que se refere aos direitos educacionais. Rodrigues (2011, p. 23) ainda aponta que “as proposições estabelecidas pela LDB/96 sugeriram uma série de regulamentações, como por exemplo, o Parecer CNE/CP nº 28/2001”. Tal documento determina o mínimo de 400 horas para a realização do Estágio Supervisionado no curso de formação, indicando assim, uma visão que passou a valorizar esse momento na formação docente.

Segundo o CNE/CP nº 9/2001 retira do Estágio Supervisionado, a responsabilidade do contato com a realidade escolar. Ressalta que

a prática na matriz curricular dos cursos de formação não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso. Isso porque não é possível deixar ao futuro professor a tarefa de integrar e transpor o conhecimento sobre ensino e aprendizagem para o conhecimento na situação de ensino e aprendizagem, sem ter oportunidade de participar de uma reflexão coletiva e sistemática sobre esse processo. Nessa perspectiva, o planejamento dos cursos de formação deve prever situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares (BRASIL, 2001, p. 57).

É interessante notar a desvalorização do Estágio Supervisionado atrelado ao aligeiramento na própria legislação. Na Resolução nº 2/2015, no Art. 14, §1º, inciso III, a carga horária do estágio é de 300 horas para formação pedagógica de graduados não licenciados, de caráter provisório e emergencial. E ainda, para formação em cursos de segunda licenciatura, com carga horária reduzida, também é de 300 horas, podendo ainda reduzir para 100 horas em casos que comprovem diploma em licenciatura e se encontra em atividade regular. São situações que, segundo Fernandes e D'Ávila (2016), fragilizam a formação docente para atender as exigências das demandas do mercado de trabalho. Demonstram a desvalorização do conhecimento acadêmico e pedagógico dando maior importância à experiência docente do que os saberes sistematizados.

Segundo Cesário, Lugle, Carvalho, Czernisz e Fávaro (2013) um dos maiores desafios nos cursos de licenciaturas a ser superado é a instrumentalização do Estágio Supervisionado, ou seja, sua aplicação enquanto prática na formação docente.

A dicotomia existente entre teoria e prática é percebida nos discursos dos estudantes e também na legislação, remetendo o Estágio Supervisionado a outra dimensão no curso de formação. É uma muito discutida nos estudos que abordam o tema do estágio.

Segundo França (2008), mesmo que a teoria e prática sejam fundamentais para o processo de formação profissional, no estágio apresenta-se de maneira dissociada,

Tendo em vista que o estágio compreendido como uma prática meramente burocrática, visando apenas o cumprimento de tarefas, como a integralização da carga horária e, assim sendo é efetuado de forma pontual, servindo apenas para a mera descrição dos fatos, que pouco tem auxiliado o futuro professor em sua vivência no âmbito escolar (FRANÇA, 2008, p.37).

Ao analisar a historicidade do Estágio, podemos afirmar que a necessidade histórica é atender as demandas do mercado capital, que adentra na educação, desde a educação infantil até o ensino superior. O estágio supervisionado perde o real sentido na formação docente quando é atrelado na lógica de produção, ou seja, o estudante aplica na prática o que aprendeu na teoria, sem se importar com o contexto em que acontece o estágio. O importante é testar as metodologias estudadas ou simplesmente cumprir este momento para obter o tão esperado diploma e atender às demandas do trabalho.

O Estágio Curricular Obrigatório não é momento apenas prático, e muito menos apenas teórico, mas “práxico”. Segundo Vasquez (1977, p.185) “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. Nem toda prática de estágio é “práxica”. O homem materializa sua atividade a partir da sua consciência, resultando assim no ideal e em seguida o real. A atividade é somente práxis quando é produto de sua consciência e se desenvolve de acordo com as finalidades. Neste mesmo caminho, Kosik (1976, p.222) complementa que a práxis não é “atividade prática contraposta à teoria”, mas “determinação da existência humana como elaboração da realidade”. Assim, é a atividade que é produzida historicamente, ou seja, que sempre se renova.

Para Konder (1992, p.115) a práxis é a “atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo”, é uma ação que “precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos”.

Mais uma vez, precisamos recordar que o modo de produção capitalista age de maneira que o homem aceite a realidade e se conforme da maneira como é. Vasquez (1977, p.192) explica que “se o homem aceitasse sempre o mundo como ele é, e se, por outro lado, aceitasse sempre a si mesmo em seu estado atual, não sentiria a necessidade de transformar o mundo nem de transformar-se”.

A teoria se faz eficaz somente em conjunto com a prática, de modo que é nela que se afirma e fundamenta-se a verdade. Somente com a teoria, não é possível transformar a realidade. Sua finalidade, segundo Vásquez (1977) é transformar na dimensão ideal apenas, necessitando assim, o lado material (prática).

De uma forma simples, Gamboa (2012) exemplifica o que é a práxis, entendendo a “teoria como teoria de uma prática e vice-versa, a prática sempre é prática de uma teoria. A teoria é entendida como a compreensão da prática”. A práxis torna-se presente quando a prática do estágio, refere-se a uma atividade livre, criativa e auto criativa, no sentido do estagiário transformar a sua realidade histórica e a si mesmo. Observar o estágio apenas para anotar e criticar a prática do professor colaborador é uma prática puramente técnica e instrumental. Da mesma forma que reger uma aula apenas com o intuito de cumprir o plano de aula, às vezes não formulado pelo próprio estagiário, sem pensar em transformações da realidade presente também é uma prática técnica e instrumental, com fim nela mesma.

Mas entendemos também que não se trata apenas da consciência do próprio estagiário, mas dos professores orientadores e colaboradores,

coordenadores de estágio, do curso de licenciatura e seu currículo, da universidade e sua gestão e principalmente do Estado, este o maior responsável por acatar as demandas mercadológicas com implicações nas práticas educativas e, conseqüentemente, no estágio.

2.40 Contexto da Formação de Professores

O Estágio Supervisionado está inserido no Projeto Político Pedagógico dos cursos de formação, pautado sob a legislação que orienta a Formação de Professores da Educação Básica. Podemos dizer que o aspecto que define a concepção de Estágio é a própria concepção de sociedade, educação e professor. Silvestre e Placco (2011) apresentam as concepções de formação que ainda permeiam o universo da educação, a Racionalidade Técnica, Racionalidade Prática e Racionalidade Crítica. Desde a LDB nº 5.692/71 a racionalidade técnica e a racionalidade prática se fazem presentes nos currículos de formação de professores, quando priorizam a prática em detrimento da teoria defendendo que somente a partir da prática docente, o conhecimento profissional é construído, porém não se atentando a fragmentação do conhecimento e a desconsideração do contexto social, político, cultural, econômico (SILVESTRE E PLACCO, 2011).

A insistência nas perspectivas explicitadas anteriormente remete a uma concepção de estágio também fragmentada. Pimenta e Lima (2004), em sua obra “Estágio e Docência”, apresentaram duas concepções práticas resultantes de uma formação fragmentada: “a prática como imitação de modelos” e “a prática como instrumentalização técnica”. A primeira remete à concepção tradicional de educação na qual a imitação, a observação, a reprodução e a reelaboração fazem parte do processo de aprendizagem do estudante. Neste modelo, ressalta-se o conhecimento segundo as tradições, estando ausentes as transformações históricas. Neste sentido, a formação de professores baseia-se na imitação e reprodução de modelos na universidade. Na segunda concepção de prática, a instrumentalização técnica, o professor é dotado de técnicas que o habilitam para a sua profissão. A metodologia, a rotina, o emprego de técnicas, a instrumentalização de habilidades são característica desta formação, importando apenas “como fazer”. Percebe-se um ambiente de treinamento, de valorização das competências técnicas, com as perspectiva de que o emprego do treinamento e de competências técnicas resolvam

a questão do ensino. No Estágio, as técnicas e as habilidades que serão utilizadas no momento da aula são valorizadas, ouve-se a voz do modelo da prática como instrumentalização técnica.

O currículo tradicional, no qual o Estágio Supervisionado está inserido, abrange mais do que se pensava. Scherer (2008) preocupa-se com essa questão quando observa

o isolamento da disciplina de Estágio dentro do projeto curricular do Curso, aliado ao seu “deslocamento” da realidade das escolas nas quais é desenvolvida; tal isolamento deve-se principalmente ao fato de que o planejamento das atividades de ensino cabe exclusivamente aos professores da escola, por ela responsáveis, enquanto seus alunos e os próprios professores das instituições formadoras são alijados do processo (SCHERER, 2008, p.18).

O deslocamento dos saberes na Universidade com a realidade da escola deve-se ao fato do distanciamento entre essas duas instâncias. Cristalizou-se a ideia de que a universidade é a detentora do saber enquanto as escolas de Educação Básica são desvalorizadas por não produzirem conhecimento acadêmico/científico. No entanto, percebemos que o planejamento do estágio também se limita ao planejamento do professor da educação básica, ocorrendo uma confusão no estagiário por não saber quais orientações deve seguir, situação ocasionada pela falta de diálogo entre as duas instituições responsáveis pelo Estágio.

Pimenta e Lima (2004, p.29) defendem que o Estágio precisa ser considerado enquanto campo de conhecimento de modo a “atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental”. Além disso, precisa situar-se enquanto eixo articulador nos currículos de formação, sem que haja hierarquia entre as disciplinas, normalmente, acontece o contrário, as teóricas parecem ser mais importantes que as práticas. No entanto, o estágio como eixo articulador ainda é uma realidade distante segundo as produções acadêmicas sobre o Estágio Supervisionado.

Para compreendermos o Estágio Supervisionado e suas singularidades na Formação de Professores é necessário que analisemos o contexto macro que envolve a formação docente e, conseqüentemente, o processo do estágio. Dessa forma, analisaremos a seguir, a formação de professores na atual sociedade, de modo a compreendermos quais são as implicações do contexto social, político e econômico na formação docente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior (2002) apresentam, no artigo 3º, alguns princípios fundamentais e orientadores para o preparo profissional do professor:

I – a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II – a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

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

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento. (BRASIL, 2002).

Assim como observado na legislação quando se trata especificamente do Estágio Obrigatório, a busca pela competência se faz presente nos princípios norteadores para a formação de professores. Dias e Lopes (2003) explicitam que o discurso atualmente dito volta-se para a formação docente de qualidade pautada no conceito de competências. A questão que devemos fazer a partir desta observação é: Qual o objetivo da aquisição de competências e habilidades para o exercício profissional e suas consequências para a realização do Estágio Supervisionado? Para discutirmos essa questão, precisamos analisar o contexto social que influencia em toda a educação, a universidade, os cursos de formação de professores e o estágio supervisionado.

Sabe-se que, estruturalmente, a sociedade atual é dividida em classes. Mas antes que se tornasse dessa maneira, Saviani (2007) ressalta que os homens produziam sua existência coletivamente, ou seja, se apropriavam do que a natureza fornecia e produziam o necessário para a sobrevivência. Essa forma de subsistência rompeu-se a partir da apropriação privada de terra, opondo-se assim, ao sistema coletivo. Para melhor compreender a formação de professores neste contexto, cumpre destacar o papel da educação e da escola neste cenário.

Segundo Pimenta (1997), a educação é uma prática social que objetiva a “humanização dos homens” (p. 84) e, desta forma, torná-los participantes na construção da sociedade. Saviani (2003, p. 11) também diz que a educação é um “fenômeno próprio dos seres humanos”, ou seja, o homem se educa para continuamente, produzir a sua própria existência, por meio do trabalho.

A educação então se origina com a gênese do homem, no sentido de que a existência humana é garantida pelo próprio homem, pelo trabalho, ou seja, o homem não nasce pronto, mas passa por um processo de aprendizado para a produção da sua própria existência, compreendendo assim, o processo educativo (LOMBARDI, 2010).

Lombardi (2010) ainda complementa que a educação faz parte da vida dos homens,

tal qual qualquer outro aspecto da vida e do mundo existente, se transforma historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações do modo como os homens produzem a sua existência. A educação (e nela todo o aparato escolar) não pode ser entendida como uma dimensão estanque e separado da vida social. (p.99).

Assim, a educação tem por objeto a “identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos” (SAVIANI, 2003, p. 13).

A sociedade passa a se estruturar pelos chamados “grupos concretos da população (camponeses, operários, artesãos, burgueses de camadas baixa, média e alta)” (LEFEBVRE, 2009, p. 35). Com o surgimento de diversas classes sociais, os interesses se tornam diferentes, cada qual atendendo as necessidades que lhes importam. Passam a existir aqueles que detêm propriedades e outros que nela trabalham. Neste contexto, a escola surge e também a educação passa a atender as classes segundo os seus interesses.

A partir do momento em que existe um proprietário de terra, este não precisa trabalhar para sobreviver, pois haveria os não-proprietários para prover os meios necessários para a existência do seu senhor. Dessa maneira, essa classe que não necessita do trabalho, pois vive do serviço do servo e do ócio (SAVIANI, 2007) cria a escola para que possa se instruir. A escola, nesse contexto, passa a ser o local frequentado pela classe proprietária de terra. Saviani (2007) explica que a educação, da mesma forma que a sociedade, passa a ser dividida para os dois grupos sociais, os proprietários e os não-proprietários.

Os primeiros continuaram a educar-se no próprio processo de trabalho, fora da escola. Os segundos terão uma educação diferenciada, desenvolvida nas escolas, fora do trabalho, embora igualmente determinada pelo trabalho já que é este que garantia a sua existência, permitindo o desfrute do ócio, de tempo livre (p.11).

É na sociedade capitalista que a educação, aparentemente, se popularizou e assim tornou-se a principal forma de dominação. Lombardi (2010) apresentou dois modelos ideológicos e epistemológicos que se contrapõem: o modelo burguês e o proletário. A partir do acesso à educação, por parte da camada popular, surgem então formas de manipulação que partem da classe dominante. Para Saviani (2007, p.14),

a escola é apresentada, então, como um aparelho a serviço dos interesses da classe dominante, cumprindo a função de reproduzir as relações sociais de classe pela inculcação da ideologia dominante e pelo preparo dos indivíduos para ocupar os postos que lhes são destinados pela estrutura da sociedade de classes.

Isso significa que mesmo possibilitando o acesso a escolarização e à educação, acabam por reproduzir as relações sociais impostas pela ideologia capitalista. É notável o crescimento do dilema da formação técnica logo na Educação Básica, de modo a selecionarem os saberes de acordo com o objetivo proposto. Apresenta-se dessa forma, outra contradição na educação: a negação discreta do conhecimento, na dita sociedade do conhecimento (DUARTE, 2001).

A globalização e dinamização da sociedade surgem como salvação da crise social, política, econômica e cultural, criando ilusões que acabam por mascarar a luta pela superação radical do sistema capitalista. Duarte (2001) explica que o capitalismo produziu uma ideologia denominada “sociedade do conhecimento”, a qual anuncia que existe maior acessibilidade ao conhecimento pelos meios de comunicação, à criatividade e à adaptação e é necessário para esse mundo dinâmico que o ser humano seja autônomo a fim de criar e buscar seu próprio conhecimento. Ao analisarmos de maneira consistente, essa ideologia acaba por fragmentar a formação do estudante a partir do momento que menospreza determinado conhecimento. Enguita (1993, p.242) exemplifica de maneira clara esta situação quando diz que “o engenheiro que ignora tudo da literatura e o humanista que não sabe nada das ciências, o operário cuja biblioteca se reduz a enciclopédias vendidas em domicílios e o diplomado incapaz de consertar uma torneira”. Assim, os saberes são divididos, sem que se articulem um com o outro.

Pautamo-nos nas palavras de Saviani (2003) para explicar qual a função da escola:

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas) (p. 15).

No entanto, essa função da escola, que ao primeiro olhar é óbvio, torna-se esquecido ou se oculta por parte da própria sociedade. Duarte (2001) trata de algumas correntes pedagógicas contemporâneas que têm servido de base para a desvalorização do conhecimento científico e, conseqüentemente, para o trabalho do professor, entre elas, a pedagogia do “aprender a aprender”. O autor explica que esse “lema educacional” surgiu como ideologia capaz de superar as lutas pelo modo de produção vigente, o capitalismo. No entanto, associado com a chamada sociedade do conhecimento acabou por mascarar a sociedade capitalista.

O lema “aprender a aprender” defende que é necessário que o estudante desenvolva certa autonomia para buscar o conhecimento, de modo que estimule a criatividade para se adaptar à sociedade dinâmica e em constante mudança. No entanto, ao instigar o estudante a buscar, de maneira individual, o conhecimento, há uma depreciação da transmissão e aquisição de conteúdo por meio de um professor que ensina. Aquela figura do professor que possui conhecimento e ensina ao estudante conteúdos que foram construídos historicamente é desvalorizada nesta pedagogia (DUARTE, 2001). Além do menosprezo ao profissional que deveria ensinar os educandos, há também a desvalorização do saber docente, de modo que o conhecimento que interessa ao aluno se torna mais importante do que aqueles disseminados pelos professores. Dessa forma, as camadas populares não têm acesso ao conhecimento que de fato levaria a uma ação contra o modo de produção capitalista, suas ideologias e suas ilusões. Muitas vezes, o conhecimento necessário para confrontar a classe dominante é adquirido somente pela própria classe dominante, fazendo com que as pessoas das camadas populares não enxerguem essa situação.

O atual contexto educacional se faz presente nesta sociedade capitalista, estruturalmente dividida em classes, na qual existem aqueles que impõem determinado ideal e os que o executam, se subordinam e se submetem à opressão.

Neste mesmo contexto, a universidade assume uma identidade de prestadora de serviços do sistema neoliberal (CHAUÍ, 1999), indiferente das que houve com as escolas na sua desvalorização pública, o que impacta negativamente a formação de professores. Bento (2014) afirma que a universidade está perdendo sua autonomia cada vez mais que se submete às forças e interesses neoliberais e mercadológicos, que visa à “ocupação, perversão e usurpação do seu campus, da sua visão e do seu papel humanizador e social, da sua missão e esfera de intervenção” (p. 691). Dessa forma, a instituição torna-se uma empresa com o intuito de fornecer instrumentos descartáveis.

Adota-se então o termo “excelência” nos discursos universitários, sendo que

nela encontram eco as exigências de um *Estado Avaliativo*, controlador, disciplinador, fiscalizador, humilhador, policial, punitivo, vexatório, que tudo quer medir e avaliar em termos de eficácia, eficiência e lucro, num jogo de soma zero em que só há vencedores e vencidos, ganhadores e perdedores, uma espécie de ideal eugenista visando apurar os excelentes, fortes e melhores e descartar e eliminar os bons, os medianos, fracos e piores. (BENTO, 2014, p. 695).

Chauí (1999) também traz termos introduzidos pela lógica mercantil como “Qualidade Universitária”, “Flexibilização da Universidade” e “Avaliação Universitária”. O termo “qualidade” possui o mesmo sentido do termo “excelência” apresentado por Jorge Bento anteriormente, no qual a universidade é medida pela produtividade (quanto a universidade produz, em quanto tempo e qual o custo desta produção), ou seja, a qualidade depende do atendimento a critérios quantitativos. Dessa forma, tal como a universidade está inserida neste sistema, a formação de professores também sofre pressões para se adequar a este cenário. É neste contexto educacional que se formam professores para atuarem nas escolas de Educação Básica.

Atualmente, há uma preocupação com as licenciaturas, tanto em questões estruturais quanto em questões curriculares, de modo que não é possível culpabilizar o professor diante desses problemas. Gatti (2010, p.1359) explicita que

Múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação

de gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas (GATTI, 2010, p.1359).

A formação de professores em Educação Física, um dos cursos em questão neste estudo, passou por uma fragmentação na década de 1980, quando os bacharéis surgiram como uma alternativa profissional, descaracterizando epistemologicamente a área de formação de professores. Percorria a possibilidade do modelo de formação 3+1, no qual se acrescenta um ano com disciplinas em educação para habilitá-lo também na área educacional (QUELHAS, NOZAKI; 2006).

Além do curso de Educação Física, Gatti (2010) ressalta que em todas as licenciaturas, a formação de professores foi organizada e pensada de maneira fragmentada. Historicamente, a formação docente tornou-se fragmentada quando houve a separação de professor polivalente (educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental) e professor especialista de disciplinas (segundo ciclo do fundamental e ensino médio). A partir do momento em que a separação se torna evidente, criou-se um valor social maior para a formação do professor especialista.

Outro aspecto a ser observado na formação de professores é o aligeiramento da formação, reduzindo o tempo e os saberes abordados durante a graduação. Scherer (2008) discute este ponto ao atrelar algumas condições concretas como a ênfase na racionalidade técnica, o número elevado de alunos nas salas de aula, o aumento de instituições privadas no país e a utilização de materiais didáticos para a reprodução de ideias e conhecimentos. Outros autores como Fagundes (2015), Rodrigues (2007), França (2008) também concordam sobre a formação aligeirada, afirmando que o aligeiramento da formação acarreta na desvalorização e banalização do professor, de modo a apenas tornar-se um técnico funcional.

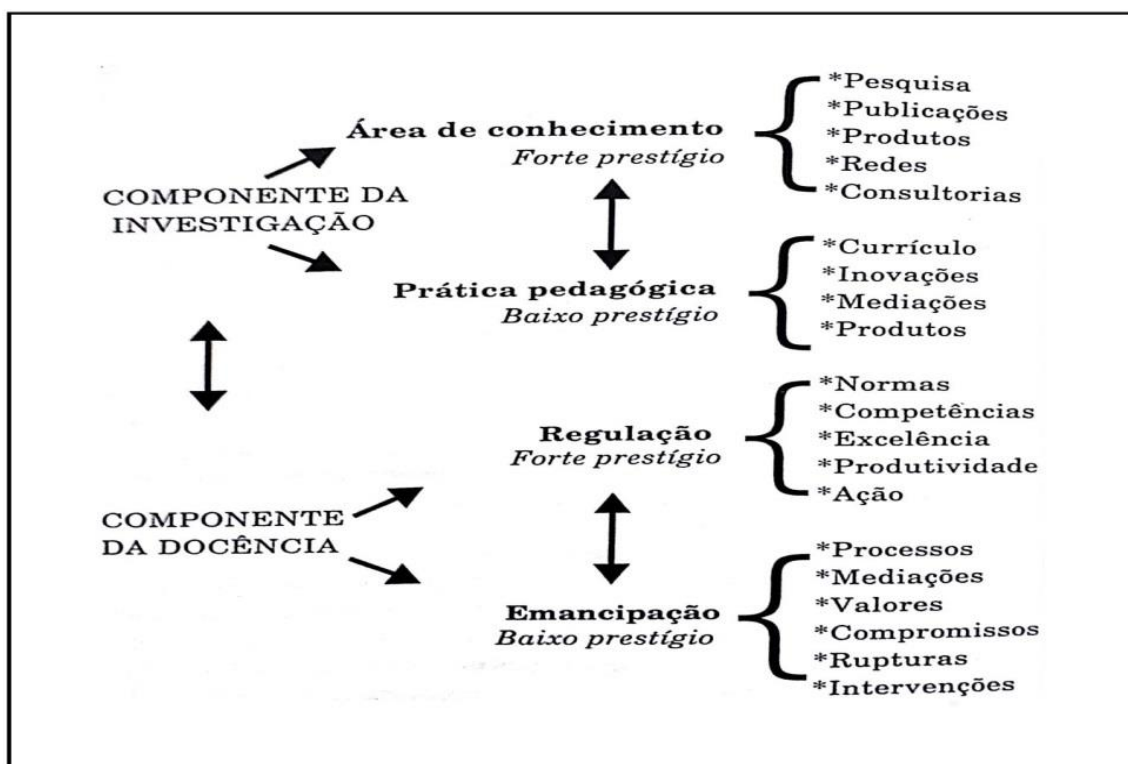
Mas essa questão da desvalorização do Estágio Supervisionado se inicia em outras questões que tornam a docência desprestigiada. Apropriamo-nos dos estudos de Cunha (2005), que apresentam uma lógica de desvalorização do docente universitário e que podemos pensar sobre a formação do professor de educação básica.

A autora analisa dois componentes da ação docente: 1) componentes da investigação; 2) componentes da docência. Para cada componente são

apresentados dois estruturantes: Componente 1 - Área de conhecimento e a prática pedagógica; Componente 2 – Regulação e emancipação. Na análise da autora o componente da investigação possui maior prestígio do que o componente da docência. Entre os estruturantes a área de conhecimento possui maior prestígio do que a prática pedagógica e a regulação tem maior prestígio do que a emancipação.

Segue imagem a seguir:

Ilustração 2: Componentes da ação docente e dimensões de prestígio



Fonte: CUNHA, 2005, p. 78.

O estudo apresentado demonstra que o professor valorizado é aquele que se apropria de elementos investigativos, que produz conhecimento e o professor aliado às questões pedagógicas, possui menor valor. Cunha (2005) explica que as questões emancipatórias possuem menor prestígio devido à subjetividade, o que não pode ser medida e quantificada.

Scherer (2008, p.55) analisa a desvalorização da docência dentro do curso de Educação Física ao apontar a “tendência empreendedorista do neoliberalismo dominante na sociedade ocidental, o que transforma os professores em meros

tarefeiros”. Percebemos que nessa conjuntura, a preocupação com o processo de ensino e aprendizagem, valores que visam à emancipação do estudante, ficam para segundo plano, de modo que o que mais importa é o momento prático, o conhecimento advindo da experiência, sem a preocupação com os saberes acadêmicos.

Ainda Scherer (2008) chama a atenção para o conhecimento advindo da experiência, e em seu estudo apontou que os professores não possuíam um subsídio teórico em suas discussões, mas apenas se referenciavam na sua experiência prática. Então, essa superficialidade se torna cada vez mais comum na formação docente. É nesse contexto que se encontra o estágio supervisionado, em um cenário heterogêneo, como explicita Gatti (1997), de

universidades públicas, estaduais, e federais, das universidades privadas, confessionais ou não, umas, grandes, outras, pequenas, umas, com tradição em pesquisa, com dezenas de anos de existência, outras, iniciantes e, além disso, o variado e numeroso espectro das faculdades isoladas, das quais a maioria dos licenciados provém (GATTI, 1997, p. 6).

A desvalorização do estágio está inserida em um contexto de desvalorização e desprestígio do professor, tanto das licenciaturas quanto da educação básica.

3. SOBRE CURRÍCULO

O Estágio Supervisionado é visto nesta dissertação como um componente curricular no curso de formação de professores, não como uma disciplina, mas configurada como atividade, articuladora do curso, instrumentalizadora da práxis educativa (PIMENTA, 2006). Porém, dependendo da concepção de currículo, pode distorcer essa compreensão de estágio enquanto componente curricular.

Segundo Sacristán (1998, p.125), o termo currículo deriva do latim *currere*, “se refere à carreira, a um percurso que deve ser realizado e, por derivação, a sua representação ou apresentação”. Moreira (2001, p.3) apresenta outras concepções de currículo adotadas por estudiosos, em que “associam currículo a conteúdos e os que veem currículo como experiências de aprendizagem”. Aponta ainda outras ideias como “plano, como objetivos educacionais, como texto e, mais recentemente, como quase sinônimo de avaliação” (p.4).

Nesta seção, analisamos as concepções de currículo e como ele se apresenta dentro do curso de formação, em Educação Física e Letras-Português. Também analisamos o currículo na educação básica segundo a Base Nacional Comum Curricular (2017) das disciplinas escolares de Educação Física e Língua Portuguesa.

3.1 O Currículo nos Cursos de Formação Docente

A concepção de currículo nos cursos de formação de professores é determinante para a identidade dos futuros docentes, pois embasará toda a sua formação. Segundo Silva (1999), um currículo busca modificar as pessoas que irão segui-lo, ou seja, é uma questão de identidade.

De acordo com Santos (2009), o conteúdo do currículo dependerá da perspectiva de quem o elabora. Analisamos 3 perspectivas possíveis de embasar um currículo. Uma perspectiva tecnológica guiará para um currículo voltado à eficácia, e, conseqüentemente, a uma formação voltada às competências. Em uma perspectiva acadêmica, o cientificismo toma parte da formação docente; na abordagem humanista, um currículo que exalta apenas o aluno; no currículo reconstrucionista social, o objetivo é a transformação social e formação crítica do homem. Assim, cada abordagem adotada implicará uma determinada prática educacional.

Da mesma forma, Silva (1999, p. 17) apresenta três categorias de teoria que permeiam o currículo e os conceitos enfatizados: Teoria Tradicional (ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetos); Teoria Crítica (ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência); Teoria Pós-Críticas (identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo).

Concordamos com Batistão (2009, p.46) quando afirma que o currículo “precisa ser compreendido com base nas perspectivas filosóficas, históricas e políticas que o sustentam”, pois é a mediação das políticas educacionais implantadas na formação de professores que direcionam a maneira como o currículo está organizado. Comenta ainda sobre a importância de definir os “Eixos Fundamentais do Currículo Escolar”, deixando clara a visão de homem, sociedade, educação e função social da escola. Estes aspectos devem ser bem compreendidos por qualquer indivíduo que esteja no contexto educacional quando se considera que o currículo é “um dos modos pelos quais a linguagem produz o mundo social” (SANTOS, 2009, p. 116). Por isso, está para além do projeto de determinada instituição educacional, seja escola ou universidade e especificamente o curso de formação de professores. É um campo envolto de ideologia, cultura e principalmente de relação de poder. Significa que não é um campo neutro, mas direcionado por interesses. A autora ainda afirma que o “currículo não surge do nada, mas de uma necessidade social e, principalmente econômica” (p.125).

No entanto, a instituição de ensino acaba por sofrer influências e determinações de um sistema estrutural e educacional mais amplo. Quando o currículo serve para atender as demandas de uma determinada esfera detentora do poder (já que consideramos que sua organização depende de interesses e necessidades) é cabível afirmarmos que haverá uma seleção de conhecimentos, produzidos historicamente e necessários para a formação humana. Por isso, Batistão (2009) defende a importância de um currículo comum para nortear as práticas pedagógicas e articular todo o processo educacional.

Apple (1997), em contraposição a ideia explicitada anteriormente, alerta à adoção de um currículo comum ao analisar que a dependência da elaboração curricular sobre o contexto histórico atual, remete à hegemonia neoliberal, deixando de atender as necessidades da classe dominada.

Portanto, a tendência de que o currículo venha a tornar-se crescentemente planejado, sistematizado e padronizado a partir de um nível central, totalmente focalizado em competências medidas por testes padronizados (e amplamente dependente de materiais comerciais pré-planejados e livros didáticos escritos especificamente para aqueles estados com controles centralizados mais rígidos e, portanto, mercados amplamente garantidos), pode ter consequências exatamente opostas às que pretendem muitas autoridades. Ao invés de professores profissionais bastante preocupados com o que fazem e com as razões de suas ações, poderemos ter executores alienados de planos alheios. (APPLE, 1997, p.182).

Por isso, a importância da consciência daqueles que participam da construção do currículo acerca da realidade histórica, política, econômica, cultural e social. Importante ressaltar a necessidade da atitude de transformação após a consciência, pois somente ser consciente de toda a realidade não significa uma mudança. Ainda apoiado em Apple (1997), a construção do currículo se torna um fardo neste modelo de sociedade que o professor se encontra inserido. Isso acontece devido à ideia de intensificação, conceituada pelo referido autor como a sobrecarga do trabalho, de maneira que o tempo, a cada dia, torna-se escasso, ausente e até impossibilitando o professor de atualizar-se no seu próprio campo de conhecimento. Uma crítica feita a esse fato é a contratação de especialistas para elaborar o currículo, já que não há tempo disponível e a necessidade de um currículo é imediata.

Naquele mesmo contexto que a formação de professores se faz presente, o currículo também acaba assumindo a mesma ideologia presente. Alarcão (1996) ressalta que muitos estudos sobre a formação de professores têm como referência essencial Donald Schön, cuja matriz teórica é perpassada pela reflexão a partir de situação real, concreta, a chamada reflexão na ação. Há em seu discurso uma valorização do conhecimento que vem da prática, de modo a desvalorizar o conhecimento acadêmico e a própria formação docente.

A presente proposta de formação salienta o aspecto da prática como fonte de conhecimento através da experimentação e reflexão, como momento privilegiado de integração de competências, como oportunidade para representar mentalmente a qualidade do produto final e apreciar a própria capacidade de agir, como tempo de clarificação do sentido das mensagens

entre o formador e o formando, de diálogo com a própria acção e de aceitação dos desafios que esta provoca (ALARCÃO, 1996, p.21).

Percebemos a adoção dessa abordagem quando Machado (2007) defende uma organização curricular pautada na aquisição de competências e habilidades que se constroem apenas da prática. Tal abordagem surge no intuito de superar o pensamento tecnicista. Da mesma maneira, Linuesa (2010), ao abordar o planejamento do currículo, apresenta nessa mesma perspectiva, a racionalidade prática enquanto superação da racionalidade técnica. Nesta abordagem, o professor elabora o currículo a partir do conhecimento obtido da reflexão de sua prática. Mais conhecido como professor reflexivo, muitos autores pautam-se nessa formação do profissional da educação no intuito de superar a concepção do professor tecnicista (que busca a eficácia no processo de ensino).

Contreras (2002, p.135) afirma que o professor reflexivo tornou-se essencial para a identidade docente, no entanto, demonstra na prática “um *slogan*, vazio de conteúdo”. O autor ainda explica que a instrumentalização técnica não deixou de existir, mas apenas foi apresentada com uma nova roupagem,

visto que a consideração do ensino como prática reflexiva goza de grande aceitação no mundo acadêmico e gera uma visão positiva dos professores, a mentalidade instrumental e técnica do ensino encontrou uma nova forma de aceitação, escondendo seu tradicional estilo frio e impositivo sob a roupagem, mais cálida e pessoal, da linguagem da reflexão (CONTRERAS, 2002, p.137).

Desta forma, tanto o discurso tecnicista, como a racionalidade prática, do professor reflexivo, desvalorizam o processo de formação do professor, por consequência defendem um currículo incapaz de superar o distanciamento entre teoria e prática.

Podemos também categorizar a abordagem da racionalidade prática, apresentada por Linuesa (2010) e a formação do professor reflexivo em uma concepção de currículo Humanista. Segundo Santos (2009), este currículo tem como base a Escola Nova, na qual valoriza a realidade do estudante, de modo que implica em uma desvalorização do professor.

Saviani (2003) aponta que a Escola Nova passou a classificar a transmissão de conhecimento como um ato mecânico, característico do ensino tradicional. Percebemos

do mesmo modo a desvalorização do professor no momento que a função docente passa a ser apenas como mediador e facilitador do processo de aprendizagem, igualmente um tutor. Contreras (2002, p.143) critica que ao assumir a postura de professor como mediador e facilitador, “não se defendem argumentos em relação ao conteúdo, que os profissionais deveriam ter [...] nesse diálogo para promover uma educação comprometida com igualdade e justiça”.

Duarte (2003, p.619), ao analisar a concepção de Shön sobre educação, formação docente e conhecimento, aponta três situações preocupantes:

- 1) A concepção de conhecimento, passando da valorização do conhecimento escolar à valorização do conhecimento tácito, cotidiano, não científico;
- 2) a pedagogia, passando de uma pedagogia centrada na transmissão do saber escolar para uma pedagogia centrada na atenção aos processos pelos quais os alunos constroem seu conhecimento;
- 3) a formação de professores, passando de uma formação centrada no saber teórico, científico, acadêmico para uma formação centrada na prática reflexiva, centrada na reflexão-na-ação.

Ao valorizar o conhecimento tácito ao invés do conhecimento científico e construído historicamente e adotar uma pedagogia centrada no interesse no aluno, a educação se torna subjetiva. Silva (1999, p.77) explicita que no contexto atual não podemos continuar “fundamentando o programa pedagógico e curricular numa tal noção de subjetividade, isto é, numa noção de subjetividade baseada numa filosofia da consciência”. O referido autor defende que dentro desta suposta formação para o trabalho no contexto capitalista, é necessário um currículo que possibilite a formação de trabalhadores íntegros, críticos e politizados, de modo a oportunizar conhecimento que permita enxergar a atual conjuntura da organização capitalista do trabalho e da sociedade. Adotar um currículo a partir da prática, experiência e vivência do professor rejeita o conhecimento historicamente produzido e acumulado. Diante deste cenário, algumas questões existentes há algum tempo são reforçadas como ressalta Silva (1999, p. 83)

se no passado, a questão “qual conhecimento, qual currículo?” nunca pode ser respondida de forma tranquila, sem conflitos e disputas, sem dúvidas e incertezas, ela, se torna, hoje, ainda mais problemática. Cada uma dessas transformações exige que coloquemos, uma e outra vez, sempre, essa mesma questão.

O estudo de Dias e Lopes (2003) apenas reafirma o que estamos discutindo sobre o currículo pela prática.

A proposta de currículo para formação de professores, sustentada pelo desenvolvimento de competências, anuncia um modelo de profissionalização que possibilita um controle diferenciado da aprendizagem e do trabalho dos professores. Tal perspectiva apresenta uma nova concepção de ensino que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica. Nessa concepção, o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma formação intelectual e política de professores (DIAS E LOPES, 2003, p.1157).

Assim, não podemos em hipótese alguma, tornar o conhecimento acadêmico e historicamente construído excluído do que entendemos de formação do professor em sua totalidade. Isso inclui a questão da prática, a compreensão acerca do contexto social, político, econômico e cultural. O currículo precisa ser pensando em todos os aspectos que formam o professor. Necessitamos para isso de agentes elaboradores de currículo conscientes do contexto de lutas que vivemos. Pensarmos em uma formação que valorize o professor é combater as ações que menosprezem o conhecimento e que veem como desnecessária os anos de estudos para tornar-se professor. A seguir, apresentamos o currículo dos cursos de Educação Física e Letras-Português da UEL.

3.1.1 O Curso de Educação Física/UEL

O Estágio Curricular Obrigatório, segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), documento que normatiza e orienta todas as práticas pedagógicas da UEL, “é o ponto estratégico para que o estudante possa vivenciar na prática o que aprende na teoria” (PARANÁ, 2011, p.62). Ainda segundo o mesmo documento, o estágio objetiva “oportunizar exercício do aprendizado comprometido com a realidade social, econômica e política do país” (p.107). Em conformidade com a Lei nº11788 de 25 de setembro de 2008, após ofertado nas modalidades obrigatória e não obrigatória, cabe a cada curso da universidade elaborar e organizar o Estágio em seu Projeto Político Pedagógico (Currículo) como orientado no PDI da UEL:

é componente curricular obrigatório e tem sua diretriz, atividades e carga horária de desenvolvimento, definidas no Projeto Político Pedagógico do curso. O seu desenvolvimento é detalhado em regulamento próprio (PARANA, 2011, p.107).

As Diretrizes do curso de Educação Física, contidas na última reformulação do Projeto Político Pedagógico, na Resolução CEPE nº 0255/2009, reforça logo no Capítulo I, Art. 2º que o curso está totalmente voltado à formação de professores. O curso tem por diretriz o saber articulado para a superação do conhecimento do senso comum para a consciência crítica, nova concepção relativa à relação conteúdos-métodos, escola, cidadania, participação e compromisso social. Defende uma concepção que atualmente encontra-se distorcida, baseada na importância da relação professor-estudante para a formação docente (Art. 3º).

O Projeto Político Pedagógico ressalta a experiência vivida dos estudantes, seus saberes e desejos como eixo principal do curso. Espera-se uma prática pedagógica pautada por princípios filosóficos e educacionais de maneira que a formação seja contextualizada política, ética, histórica e socialmente. Pensa-se em uma formação docente para além das questões específicas da Educação Física, de maneira que o professor possua consciência das transformações históricas de seu tempo, renovando as práticas sociais cotidianas. Importante analisarmos que o currículo do curso, de acordo com as Diretrizes apresentadas, atende aos eixos fundamentais (visão de homem, sociedade, educação e escola) apresentados por Batistão (2009).

Segue abaixo a organização

Quadro 4: Matriz Curricular do Curso de Educação Física – 1ª e 2ª série

1ª série						
Código	Nome	Of.	Carga horária			
			T/P	Teor.	Prát	Total
6EMH029	Teoria Geral da Ginástica	A	-	60	-	60
6EMH030	Esporte, Educação e Sociedade	A	-	60	-	60
6EMH031	Intervenção Docente e Formação Profissional em Educação Física	A	-	60	-	60
6MOR017	Anatomia do Aparelho Locomotor	A	-	60	-	60
6FIL072	Filosofia	A	-	60	-	60
6DES117	Teoria e Metodologia de Esportes Coletivos I	A	60	-	-	60
6EDU120	História da Educação no Brasil	A	-	60	-	60
6BIO042	Biologia Celular na Educação Física	1S	30	-	-	30
6SOC107	Sociologia B	1S	-	30	-	30
6EMH032	Educação Física e Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais I	2S	-	30	-	30
6SOC108	Antropologia A	2S	-	30	-	30
6DES118	Cinesiologia do Movimento Humano	1S	-	30	-	30
6DEF049	Saúde, Sociedade e Educação Física	2S	-	30	-	30
	Total		90	510	-	600

2ª série						
Código	Nome	Of.	Carga horária			
			T/P	Teór	Prát	Total
6EMH033	Teoria e Metodologia da Ginástica	A	60	-	-	60
6DEF050	Comportamento Motor I	A	-	60	-	60
6FIL073	Teoria do Conhecimento	1S	-	30	-	30
6EMH034	Educação Física e Ciência	2S	-	30	-	30
6DES119	Teoria e Metodologia de Esportes Individuais I	A	60	-	-	60
6EMH035	Educação Física e Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais II	A	60	-	-	60
6EMH036	Processo Ensino-Aprendizagem na Educação Física I	A	-	60	-	60
6EMH037	Fisiologia da Ação Motora	A	-	60	-	60
6EMH038	Teorias e Metodologias do Jogo	A	-	60	-	60
6EMH039	História da Educação Física	A	-	60	-	60
6CIF031	Introdução à Fisiologia	1S	-	30	-	30
6DES120	Antropometria	2S	-	30	-	30
	Total		180	420	-	600

Fonte: PARANÁ, 2009.

Quadro 5: Matriz Curricular do Curso de Educação Física – 3ª e 4ª série

3ª série						
Código	Nome	Of.	Carga horária			
			T/P	Tór.	Prát	Total
6EMH040	Processo Ensino-Aprendizagem na Educação Física II	A	-	60	-	60
6DEF051	Comportamento Motor II	A	-	60	-	60
6EMH041	Ginástica e Educação	A	60	-	-	60
6EMH042	Jogos e Educação	A	60	-	-	60
6EMH043	Organização Curricular na Educação Física I	A	-	60	-	60
6EMH044	Organização do Estágio Curricular Supervisionado I	A	-	30	-	30
6EMH045	Políticas Educacionais e Educação Física	A	-	60	-	60
6EMH046	Teoria e Metodologia da Dança	A	60	-	-	60
6EMH047	Projetos de Pesquisa em Educação Física	2S	-	30	-	30
6PSI023	Construção do Sujeito Moral e Ético na Instituição Educativa	1S	-	30	-	30
6EST905	Estágio Curricular Supervisionado I (EMH)	A	-	-	200	200
	Total		180	330	200	710

4ª série						
Código	Nome	Of.	Carga horária			
			T/P	Tór.	Prát	Total
6DES121	Teoria e Metodologia de Esportes Coletivos II	A	60	-	-	60
6DES122	Teoria e Metodologia de Esportes Individuais II	A	60	-	-	60
6EMH048	Organização Curricular na Educação Física II	A	-	60	-	60
6EMH049	Tópicos Especiais de Pesquisa em Educação Física A	1S	-	30	-	30
6DES123	Teoria e Metodologia de Lutas	A	60	-	-	60
6EMH050	Dança e Educação	A	60	-	-	60
6EMH051	Organização do Estágio Curricular Supervisionado II	A	-	30	-	30
6DEF052	Teoria e Metodologia de Atividades Motoras Aquáticas	1S	30	-	-	30
6DES124	Teoria e Metodologia dos Esportes e Modalidades Alternativas	2S	30	-	-	30
6EMH052	Prevenção de Acidentes nas Aulas de Educação Física	2S	-	30	-	30
6EST906	Estágio Curricular Supervisionado II (EMH)	A	-	-	200	200
6TCC906	Trabalho de Conclusão de Curso (EMH)	A	-	-	60	60
	Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	1S ou 2S	-	15	15	30
	Total		300	165	275	740

Fonte: PARANÁ, 2009.

O Estágio Supervisionado cumpre o seu papel neste curso atendendo a todos os níveis da educação básica além da Educação Especial e Educação para Jovens e Adultos. A organização se faz da seguinte forma: na 3ª série, o estagiário atuará na Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Especial; na 4ª série, o estágio ocorre nas séries finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens, Adultos e ensino profissionalizante. A preocupação da formação em sua totalidade é notável quando se atenta em alcançar todas as possibilidades de atuação profissional. Nesta organização, a carga horária de 400 horas determinado pela legislação está dividida em 200 horas para cada série.

Ainda, em harmonia com a realização do Estágio Supervisionado, durante as duas últimas séries do curso, a sua realização está articulada com a disciplina de “Organização do Estágio Curricular Supervisionado”. Tem por objetivo planejar e organizar o estágio nas respectivas etapas citadas acima e orientar o estagiário em questões acadêmico-administrativas para as atividades do estágio. Entendemos que esta disciplina torna-se um complemento da realização do Estágio, uma vez que há um espaço específico para tratar de questões burocráticas e legais.

De acordo com a leitura das ementas⁷, a maior parte das disciplinas ofertadas busca aproximação com a realidade escolar. Analisando as disciplinas do curso de cada série e após a leitura das ementas temos que na 1ª série, 38,5% indicam a relação com o ensino na escola; na 2ª série temos 83,3% das disciplinas com viés pedagógico; na 3ª série, 81,8% discutem questões relacionadas à escola; na 4ª série, 76,9% apontam para relações com o ambiente escolar. Das 49 disciplinas oferecidas pelo curso, 34 declararam explicitamente a sua relação com o ensino. Tal referência acontece desde o primeiro ano.

3.1.2 O Curso de Letras-Português/UEL

O curso de Letras – Português, por sua vez, sustenta seu Projeto Pedagógico na Resolução CEPE nº 0274/2009. A diretriz do curso é, segundo o Art. 2º, possibilitar ao estudante uma “formação voltada para o domínio linguístico-discursivo, pragmático-cultural e literário, com capacidade de reflexão crítica sobre as teorias de ensino-aprendizagem e sobre o papel da Língua Portuguesa na sociedade”. Objetiva-se formar professores para atuação nas áreas de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa com a capacidade de aliar a teoria e a prática de maneira crítica e reflexiva. O estudante de Letras – Português, ao concluir o curso, deverá ter por perfil um profissional investigador do seu objeto de estudo, comprometido com a ética e práticas democráticas da educação.

O currículo do curso se organiza da seguinte maneira no Art. 11º: “Ao final da 1ª série o estudante fará opção por uma das Habilitações ofertadas para o Curso de Letras: Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas ou Bacharelado em Estudos Literários, definindo sua opção por ordem de prioridade”. O estudante então poderá optar ao final da 1ª série em qual habilitação deseja formar-se.

A matriz curricular abaixo mostra o currículo do curso de licenciatura em vigor em 2017.

Quadro 6: Matriz Curricular do Curso de Letras-Português – 1ª e 2ª série

⁷ Ver ementa em anexo.

1ª Série

Cód.	Nome	Oferta	Carga Horária		
			Teór.	Prát.	Total
6LET061	Linguagem e Identidades (módulo)	1S	30	105	135
6LET062	Linguagem e seus usos (módulo)	1S	30	105	135
6LET063	Linguagem como Manifestação Artística (módulo)	2S	30	105	135
6LET064	O Profissional de Letras (módulo)	2S	15	45	60
6LET065	Produção de Texto	A	0	60	60
6LET066	Morfossintaxe I	A	120	0	120
		Total	225	420	645

2ª Série

Cód.	Nome	Oferta	Carga Horária		
			Teór.	Prát.	Total
6LET067	Linguística I	A	120	0	120
6LET068	Literatura Portuguesa I	A	60	0	60
6LET069	Teoria do Texto Literário I	A	120	0	120
6LET070	Literatura Brasileira I	A	60	0	60
6LET071	Morfossintaxe II	A	60	0	60
6LET072	Semântica	A	60	0	60
6LET073	Linguística Textual	A	60	0	60
		Sub-Total	540	0	540
		Formação Livre			68
		Total	540	0	608

Fonte: PARANÁ, 2009.

Quadro 7: Matriz Curricular do Curso de Letras-Português – 3ª e 4ª série**3ª Série**

Cód.	Nome	Oferta	Carga Horária		
			Teór.	Prát.	Total
6LET074	Linguística Aplicada	A	60	0	60
6LET075	Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura I	A	60	60	120
6LET076	Linguística II	A	60	0	60
6LET077	Literatura Portuguesa II	A	60	0	60
6LET078	Literatura Brasileira II	A	120	0	120
6EST115	Práticas de Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa I: Estágio	A		180	180
6LET079	Tópicos em Estudos Literários	A	60	0	60
6LET080	Introdução à História da Língua	A	60	0	60
	Sub-Total		480	240	720
	Formação Livre				68
	Total		480	240	788

4ª Série

Cód.	Nome	Oferta	Carga Horária		
			Teór.	Prát.	Total
6LET081	Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II	A	120	0	120
6PEP006	Psicologia da Criança e do Adolescente	A	60	0	60
6LET082	Períodos e Estilos Literários	A	60	0	60
6LET083	Literatura Brasileira III	A	60	0	60
6EST116	Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II: Estágio	A		220	220
6LET084	Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS	A	60	0	60
6LET085	Análise do Discurso	A	60	0	60
6LET086	Sociolinguística	A	60	0	60
6LET087	Análise de Textos Literários	A	60	0	60
	Sub-Total		540	220	760
	Formação Livre				68
	Total		540	220	828

Fonte: PARANÁ, 2009.

A organização curricular do curso de Letras – Habilitação em Língua Portuguesa e Respectives Literaturas apresenta o Estágio Curricular Obrigatório com a seguinte nomenclatura: “Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa I: Estágio”, ofertado no 3º ano com carga horária de 180 horas, e no 4ª ano, com a nomenclatura “Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II: Estágio” com carga horária de 220 horas.

O PPP do curso elenca ainda os conhecimentos que devem ser abordados no decorrer da formação

Quadro 8: Eixos de Conhecimento do Curso de Letras

ANEXO III DA RESOLUÇÃO CEPE/CA Nº 0274/2009

Conhecimentos		<u>CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO DO ESTUDANTE</u>	% da carga horária total
Estudos Linguísticos	Linguística	<ul style="list-style-type: none"> • Domínio do uso da Língua Portuguesa. • Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno, histórico, social, psicológico, político, ideológico e cultural. • Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas. • Percepção de diferentes contextos interculturais. • Utilização de recursos da informática. • Preparação profissional atualizada de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho. 	30,83%
Estudos Literários	Literatura	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão analítica e crítica sobre as manifestações literárias como fenômeno psicológico, social, histórico, cultural, político e ideológico. • Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações literárias. • Percepção de diferentes manifestações literárias em seus contextos de produção, circulação e armazenamento. • Movimentos literários. • Utilização de recursos da informática. • Preparação profissional atualizada de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho. 	30,83%
Formação Complementar e Ensino	Complementar; Ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Domínio dos conteúdos complementares para a formação do profissional do ensino fundamental e médio nos campos Linguísticos e Literários. • Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas na atuação do professor. • Conteúdos atuais. 	38,33%

Fonte: PARANÁ, 2009.

Na imagem acima, consta os eixos de conhecimento do curso de Letras com a divisão de porcentagem da carga horária total, sendo que dos 3 eixos, o que trata do ensino, possui maior carga horária no curso, pois leva em conta a carga horária destinada ao estágio. Vale ressaltar que as referências ao ensino e ao trabalho aparecem apenas neste eixo, embora a expressão “mercado de trabalho” esteja presente nos outros 2, não há uma referência explícita ao ensino e/ou educação básica.

No *site*⁸ do departamento de Letras Vernáculas e Clássicas, constam os documentos⁹ referentes ao estágio como regulamentos, distribuição de carga horária, termo de compromisso, modelos de plano de aula, entre outros.

3.2 O Currículo na Educação Básica

O Currículo na Educação Básica, apoiado nos escritos de Dermeval Saviani (2003) tem por definição “organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares” (p.18). Dizemos nucleares, pois existe uma função específica e principal da escola que é a transmissão do conhecimento historicamente construído. Deixamos claro que defendemos uma escola que tenha um saber sistematizado a ser ensinado pelo professor, “portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; a cultura erudita e não à cultura popular” (p.14).

Saviani (2003, p. 17) ainda chama a atenção ao cenário mercadológico que afeta as escolas quando “passa a ser uma agência a serviço de interesses corporativistas ou clientelistas”. Por isso, precisa-se clarificar o verdadeiro papel da escola. Neste mesmo caminho, Nereide Saviani (2000) também aponta para a função da educação escolar:

O ensino, processo consciente, deliberado, sistemático, pelo qual se procura dotar os homens dos conhecimentos e habilidades referentes à experiência acumulada e generalizada da sociedade, por meio das relações pedagógicas historicamente terminadas (SAVIANI, 2000, p. 44).

Algo que passa a ser importante esclarecer é que ao entendermos a função da escola e do currículo como o ensino do saber sistematizado, não estamos nos referindo

⁸ Disponível em: <http://www.uel.br/cch/let/> (Acesso em: dez/2017).

⁹ Ver documento em anexo.

ao estudante como o receptor de conteúdo e o professor como distribuidor de conhecimento. Compreendemos o conhecimento como um saber “socialmente construído e em constante construção” (SAVIANI, 2000, p. 45), da mesma forma, o homem (aluno e professor) é um indivíduo social, histórico e concreto.

Para Palma (2010), o currículo não está centrado apenas ao conteúdo em si, mas também na humanidade que envolve o indivíduo. A análise do currículo necessita ser feita dentro da sua estrutura social, pois o currículo “está imbricado com as relações de poder, da escola, e da sociedade, sendo que as instituições têm responsabilidade sobre o saber transmitido” (p. 29).

O currículo da Educação Básica está passando por um momento decisivo, uma vez que a Base Nacional Comum Curricular foi homologada no dia 20 de dezembro de 2017 e tem como direcionar/padronizar os conteúdos desenvolvidos neste nível de ensino. É um documento de caráter normativo pautada na LDB e nas DCN que

define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Aplica-se à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)6, e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)7 , a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BNCC, 2017, p.7).

Assim como explicitado anteriormente Apple (1997) nos alerta para a padronização do currículo de modo centralizado que pode levar os professores a meros tarefeiros, subordinando-se a apostilas prontas e culminando na desvalorização docente.

Percebe-se que a BNCC utiliza-se de um modelo curricular pautado nas competências, o que segundo a nota da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) acerca da entrega da 3ª versão da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE) “ignora todo o movimento das Diretrizes Curriculares Nacionais construídas nos últimos anos e a crítica às formas esquemáticas e não processuais de compreender os currículos” (2017).

Marsiglia (et.al, 2017, p. 116) também ressalta a questão dos conteúdos estarem a serviço das competências adotadas pela BNCC afirmando que

essa concepção implica que, para os alunos, não cabe compreender a realidade para fazer a crítica e se comprometer com sua transformação, mas sim para entender melhor quais as 'competências' o mercado exige dos indivíduos.

A partir da necessidade do ensino dos saberes historicamente construídos das disciplinas escolares, analisamos a Educação Física e a Língua Portuguesa enquanto componentes curriculares e algumas das considerações por parte da BNCC para cada disciplina. Quando pensamos no estudante durante a realização do Estágio Supervisionado, precisamos entender que se trata de outra organização curricular. O estagiário entra em contato com o currículo escolar, com os saberes escolares, neste caso, da disciplina de Educação Física e Língua Portuguesa, são dois modelos curriculares diferentes que nem sempre dialogam plenamente, tendo em vista que a BNCC é imposta somente para a Educação Básica.

3.2.1 A Disciplina de Educação Física

Quando falamos de disciplina escolar, entendemos que se trata de uma área específica com conhecimentos específicos a ser ensinado aos estudantes. No entanto, Chervel (1988) aponta que até o fim do século XIX, disciplina remetia a “repressão das condutas prejudiciais à sua boa ordem e aquela parte da educação dos alunos que contribui para isso” (p. 2). Aponta ainda que a partir da segunda metade do século XIX, disciplina passa a se referir aos “conteúdos de ensino”.

Para falar da Educação Física, pautaremos no que Palma (2010, p. 47) considerou em sua obra e no processo educacional escolarizado como “matéria de ensino ou matéria escolar”. Dessa forma, precisamos considerar que

Ela não pode ter tarefas diferentes dos demais componentes do contexto, muito embora apresente particularidades (saberes) que são próprias da área. Portanto, ela deve ser considerada como uma matéria escolar que objetiva o ensino de conhecimentos, sendo o movimento, culturalmente construído, seu referencial primário (PALMA, 2010, p. 49).

A disciplina de Educação Física tem se caracterizado, historicamente, como uma área de atividades com ênfase no discurso biológico. Barbosa (2010) explica que em diversos momentos da história da Educação Física, a mecanização do corpo tem influenciado as correntes pedagógicas desta disciplina. Neste aspecto, a Educação

Física tem se vestido de acordo com as transformações históricas da sociedade. Dentro desse viés mecanicista, no início do século XX, era predominante o referencial higienista e militarista, com a ênfase total na prática e caracterizando-se na pedagogia tradicional.

Na tentativa de superação da Educação Física tradicional, Barbosa (2010, p 19) elucida a proposta da pedagogia escolanovista, com intuito de “desenvolver uma educação centrada no aluno, uma educação que lhe permita ‘ser o que realmente é’, na qual o professor deve ‘ausentar-se’ para abrir espaço ao livre crescimento do educando”. Esta pedagogia fazia com que o professor se tornasse um “especialista de relações humanas”, já que o domínio do conteúdo para ensinar não era o essencial nas escolas, mas desenvolver a “autonomia” do estudante.

Após a influência da pedagogia nova nas aulas de Educação Física, os processos metodológicos tomam conta da essência de ser professor em detrimento da aquisição do conhecimento. Ergue-se então a corrente tecnicista, influenciada pelo pragmatismo e liberalismo (BARBOSA, 2010). Após o golpe de 1964, a Educação Física passa a ser caracterizada pela prática esportiva, “pautada pelos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade” (p. 21). Utilizavam-se do esporte-espetáculo para entreter a população desviando dos problemas políticos da época, o que não é diferente dos dias atuais.

A partir de 1980, passamos a pensar em uma Educação Física crítica contrapondo as teorias não-críticas: tradicional, escolanovista e tecnicista (SAVIANI, 2012). No entanto, nos encontramos atualmente, em um contexto marcado pelo capitalismo, o que também acaba por influenciar na Educação Física, na busca pelo corpo midiático, um corpo produtivo, um corpo pronto atender o mercado. Neste sentido, Barbosa aponta que

Não devemos nos limitar a apenas interpretar o mundo de diversas maneiras, mas sim transformá-lo, que surge a preocupação em buscar um olhar filosófico-emancipatório sobre o corpo e a Educação Física. Em uma perspectiva “revolucionária”, o professor de Educação Física deve ter consciência de que por trás de sua disciplina existe uma contribuição específica a dar, em vista do entendimento que sem sobre o corpo humano e suas potencialidades. Para isso, precisa trabalhar procurando elevar a consciência dispersa e fragmentária relativa ao ‘corpo no mundo’ – fruto da dominação de classe e, conseqüentemente, das formas ideológicas engendradas no seio da exploração capitalista – em relação a uma concepção coerente e homogênea, contraria a hegemonia burguesa (BARBOSA, 2010, p. 95).

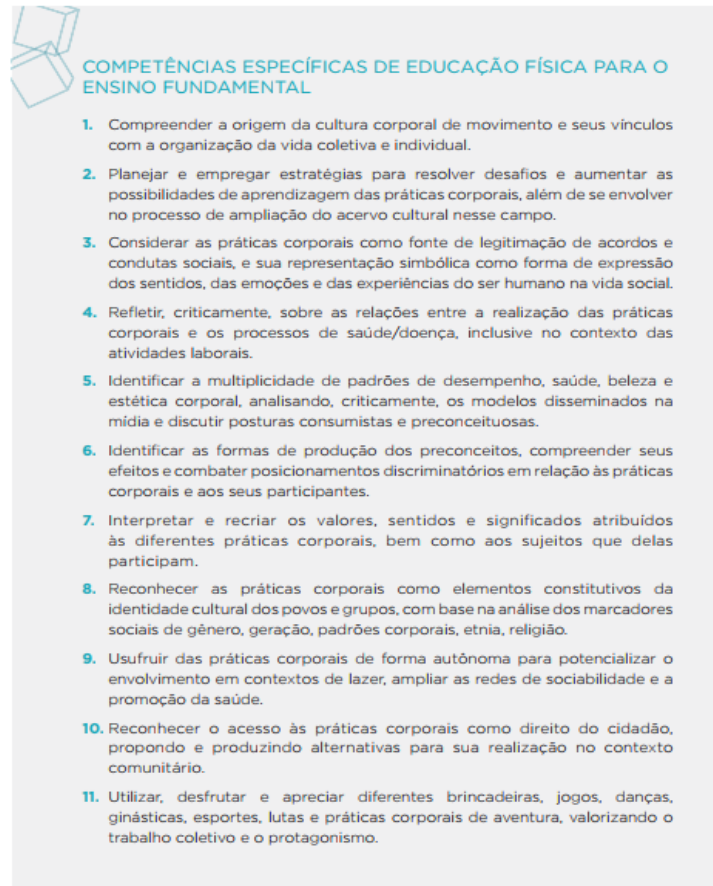
Diante de diversas correntes na Educação Física, pensamos que o ideal é aquela que compreende o homem concreto, o homem que pensa e se emociona, que não só enxerga a sociedade, mas que transforma, que além de saber fazer, também saber porque faz, homem consciente de seu movimento, nas aulas de Educação Física e na sociedade.

A BNCC entende que a Educação Física, inserida na área de linguagens, permite ao estudante, “o acesso a um vasto universo cultural” por meio das práticas corporais. Tal universo compreende

Saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica (BRASIL, 2017).

Segundo Marsiglia (et.al, 2017) a BNCC prioriza a aquisição de competências, habilidades, procedimentos para adaptabilidade na sociedade atual em relação às exigências de mercado, ao invés de valorizar a aquisição de conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos.

Ilustração 3: Competências específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental



Fonte: BRASIL, 2017, p. 181.

Santos (2010) chama a atenção para a Educação Física pautada nos princípios das competências dizendo que

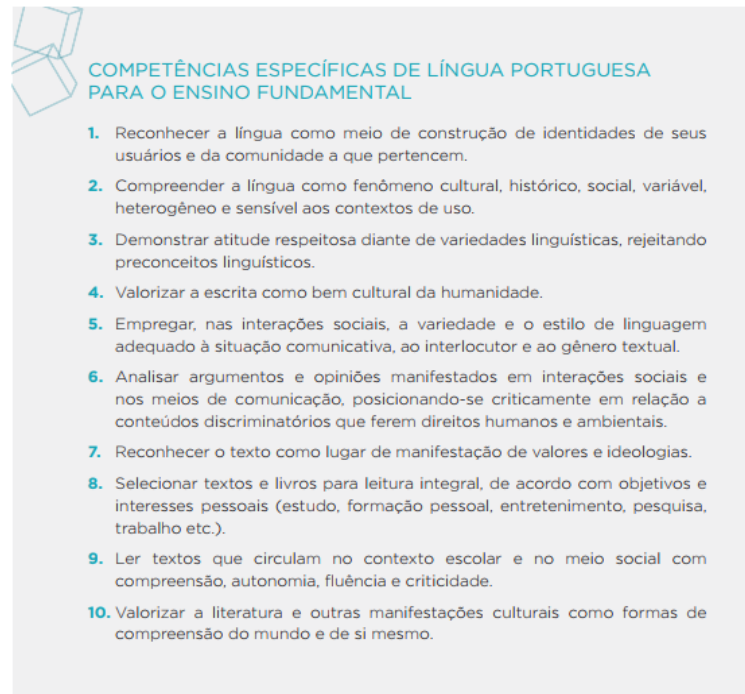
nessa perspectiva educacional, contribui para a formação do sujeito que possua capacidade de cooperação, de boa convivência, de criação e que saiba também trabalhar em equipe. Em outras palavras, comportamentos atitudes, valores que entendidos à luz das mudanças processadas na sociedade capitalista contemporânea não poderão ser confundidas com a busca de transformações radicais na realidade social, mas sim, como formas de ação que permitam melhor adaptação dos sujeitos aos ditames do processo de produção e reprodução do capital (SANTOS, 2010, p. 181).

Dessa forma, percebemos o intuito de formar um aluno passivo, que coopere com a sociedade, que consiga se adaptar às instabilidades sociais marcadas pelo modelo de sociedade capitalista, privando-os dos conhecimentos construídos historicamente e da possibilidade de compreenderem e agir nessa sociedade discriminatória.

3.2.2 A Disciplina de Língua Portuguesa

No mesmo movimento da disciplina de Educação Física, a disciplina de Língua Portuguesa, segundo a BNCC, tem as competências específicas para os estudantes de ensino fundamental.

Ilustração 4: Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental



Fonte: BRASIL, 2017, p. 62.

Quando analisamos o ensino de Língua Portuguesa, Suassuna (2009) ressalta que o crescente acesso à educação, fez com as escolas necessitassem de mais professores para atuarem e atenderem essa demanda. Dessa forma, formaram-se professores com baixa qualificação e vazios de conhecimento para o ensino de Língua Portuguesa, fazendo com que os livros didáticos se tornassem a “salvação” destes profissionais.

Da mesma forma, a BNCC (2017) vem para orientar as aprendizagens dos estudantes como os livros didáticos. Porém, muitos professores não percebem que

Ao enfatizar as ‘habilidades’, as ‘competências’, os ‘procedimentos’ e a ‘formação de atitudes’, e não destacar os conteúdos escolares, o trabalho

educativo e o ensinar, o documento traz uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho ou, mais propriamente, ao 'empreendedorismo'. Ou seja, com o crescente desemprego e a conseqüente diminuição do trabalho formal, o objetivo dessa formação é preparar os filhos da classe trabalhadora para o mundo do trabalho informal e precarizado, compatível com as novas demandas do capital para este século, voltadas para a acumulação 'flexível'. (MARSIGLIA, et.al, 2017, p. 119).

Magda Soares (2004) nos ajuda a entender um pouco sobre a história da Língua Portuguesa enquanto componente curricular nas escolas. No início da história do Brasil, a Língua Portuguesa não estava presente no currículo escolar e nem na sociedade. No período Colonial eram faladas 3 línguas: o Português próprio dos colonizadores, a Língua Geral que abrangia a língua indígena e o Latim, próprio dos Jesuítas. Somente em meados do século XVIII, com a reforma pombalina, a Língua Portuguesa se consolida no Brasil e é incluída nas escolas.

Antes da reforma pombalina, em 1746, Luiz Antônio Verney, já definia a alfabetização em Português e a gramática da Língua Portuguesa ao lado do Latim. Em 1837, no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, a Língua Portuguesa foi incluída no currículo sob a forma das disciplinas de Retórica e Poética e em 1838, o colégio passa a mencionar a Gramática Nacional como objeto de estudo. Foi no século XX que o latim entrou em desuso e a Língua Portuguesa ganhou autonomia. (SOARES, 2004).

No fim do Brasil Império, as 3 disciplinas (Retórica, Poética e Gramática) tornam-se apenas uma, nomeada Português. No entanto, as 3 disciplinas mantiveram-se dentro do Português, pois o público ainda era o mesmo, os filhos das famílias privilegiadas, únicos com acesso à escola, o que perdurou até os anos de 1940. Importante lembrarmos que os professores eram os letrados, estudiosos da língua, pois somente nos anos de 1930 surgiram os cursos de formação nas faculdades de filosofia. Soares (2004) explica que a partir dos anos 1950, acontece a real modificação devido ao acesso a escola por parte dos filhos dos trabalhadores e às mudanças nas condições sociais e culturais.

Neste período que se inicia a desvalorização do professor, pois necessitava de mais professores, abaixando então os salários, oferecendo condições precárias, formação desqualificada e o surgimento dos livros didáticos, responsáveis por preparar as aulas e os exercícios. Em 1970, com a Lei 5692/71, acontece uma transformação

radical no Português enquanto disciplina curricular. Devido ao governo militar, a educação passa a ser regida de acordo com os objetivos e a ideologia deste regime, servindo ao desenvolvimento utilitário. A disciplina de Português passa a ser chamada de “Comunicação e Expressão” e “Comunicação em Língua Portuguesa” (SOARES, 2004).

Com a democratização da escola, em 1980, volta-se o Português e o ensino se populariza, adentrando nas salas de aula uma “heterogeneidade linguística” (SOARES, 2004, p. 172). Então, a Língua Portuguesa passa a ser relacionada com o contexto em que é utilizada, de acordo as condições históricas e sociais. Altera-se a sua essência, sendo orientada pelas perspectivas histórica, sociológica e antropológica.

Nos dias atuais então, temos os documentos que orientam o ensino da Língua Portuguesa, como a BNCC, no qual, diante de um contexto mercadológico, orienta a aprendizagem pela aquisição de competências.

A historicidade da Língua Portuguesa enquanto componente curricular nos ajuda a entender que o contexto de cada época influenciou no ensino do Português. Assim, não é diferente nos dias atuais. Não podemos deixar de estabelecer relações do cenário capitalista com a influência na Educação, especificamente no ensino de Língua Portuguesa. São esses movimentos e contradições que o estagiário precisa enxergar ao se deparar com a realidade escolar, com a disciplina de Língua Portuguesa, entender o movimento que esta disciplina fez até chegar nos dias atuais.

Assim, analisamos em seguida, a realidade do Estágio Supervisionado dos dois cursos em questão: Educação Física e Letras-Português

4. A REALIDADE DO ESTÁGIO NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E LETRAS/PORTUGUÊS

Neste momento da pesquisa, analisaremos os dados obtidos a partir da aplicação do questionário aos estudantes dos cursos de Educação Física e Letras/Português da UEL e da entrevista realizada com os coordenadores de estágio das respectivas graduações. Apresentaremos todas as questões em um diálogo entre os estudantes e os coordenadores, de maneira que compreendamos os desafios e as possibilidades na realidade do estágio supervisionado dos cursos a partir das vozes dos sujeitos da pesquisa.

Primeiro será apresentada a realidade do estágio no curso de Educação Física e em seguida no curso de Letras/Português, de modo que possamos ver as particularidades de cada estágio. Após essa primeira análise, estabeleceremos as relações entre as duas realidades sempre dialogando com a literatura acerca deste tema.

4.1 O Estágio em Educação Física na voz dos estudantes e do coordenador de estágio

Analisamos inicialmente o curso de Licenciatura em Educação Física a partir do questionário aplicado aos estudantes do 4º ano dos períodos matutino e noturno. O questionário aplicado conteve questões objetivas e dissertativas, de maneira que apresentaremos alguns dos pontos observados objetivamente e sustentado a partir das respostas dissertadas. As questões dissertativas se fazem importantes para que os estudantes possam justificar e expor suas concepções para além das questões fechadas. Apresentaremos também o discurso do coordenador de estágio quando tratado o mesmo assunto, para que possamos compreender o assunto discutido a partir das duas vozes.

Sobre o perfil do coordenador do estágio do curso de Educação Física (CEF), possui graduação em Educação Física, mestrado e doutorado em Educação. Ressalta que existem várias funções como coordenador de estágio, porém a prioridade é tratar das questões burocráticas e administrativas, sendo que as questões pedagógicas ficam sob a atenção do professor supervisor.

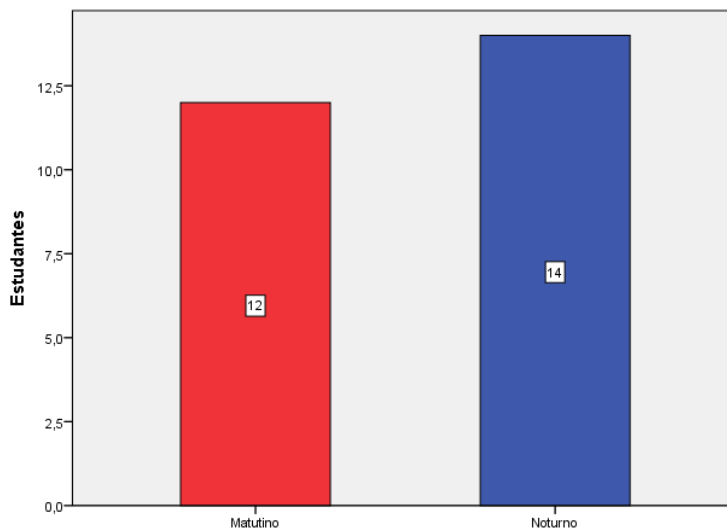
o coordenador de estágio tem várias funções. Dentre elas justamente, fazer a parte da legislação, da documentação, orientação dos alunos, é... tomar... zelar pra que as normas de estágio sejam atendidas, tentar resolver qualquer problema que aconteça, em referência ao estágio, seja com um aluno, ou orientador de campo lá na escola, com os nossos supervisores aqui, então ele é que faz toda essa parte, tanto a burocrática, a administrativa né... [...] alguns coordenadores entram um pouco na questão pedagógica pra ajudar os alunos de vez em quando, mas a questão pedagógica no nosso caso aqui ficaria para o supervisor. (CEF).

Segundo o CEF é necessário que tanto o coordenador quanto o vice sejam professores efetivos da universidade e do departamento (EMH – Estudos do Movimento Humano)

Normalmente prevê-se que tem que ser pelo menos... professor efetivo né, da universidade. E vice-coordenador também [...] a exigência nossa é que pra mexer com estágio, tanto pra ser supervisor quanto coordenador, tem que ser professor do nosso departamento, não é só ser professor do curso. Tem que ser do departamento (CEF).

Em relação ao perfil dos estudantes, no total participaram 26 (83%) estudantes de 31 que estão matriculados na série em questão. No período matutino participaram 12 (46,1%) estudantes e no período noturno 14 (53,9%) graduandos.

Gráfico 1: Turno - EF



Fonte: Levantamento de dados junto aos estudantes do curso Educação Física

Percebemos que segundo alguns estudantes, o trabalho entra em conflito com a realização do estágio. Dos 26 estudantes, 3 (11,5%), sendo do período noturno, chamaram a atenção para a relação do estágio com a necessidade de trabalhar

[...] nem sempre é possível ser realizado nos prazos pedidos pois no meu caso trabalho o dia todo por necessidade e é quase impossível fazer o estágio (EF 16).

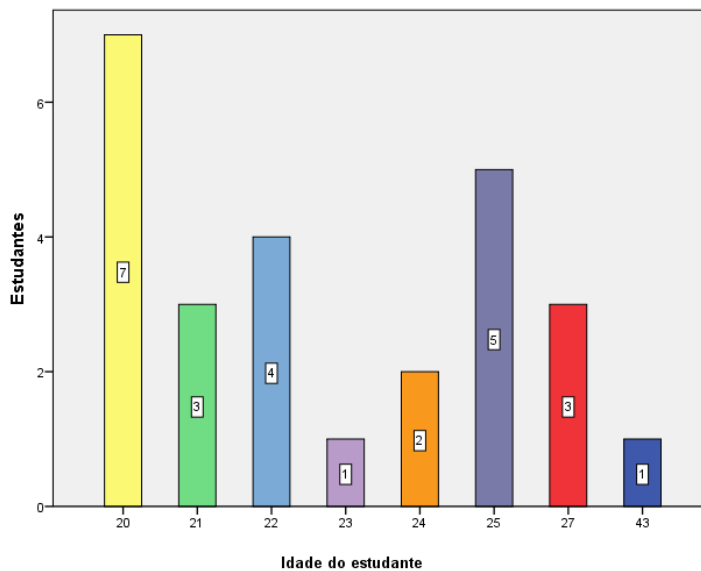
[...] é um atraso na vida do aluno, pois muitos trabalham e o estágio acaba atrapalhando [...] (EF 25).

Diminuição da carga horária é uma maneira de auxiliar aqueles que trabalham para que não deixem de realizar os estágios de acordo com o ano do curso (EF 26).

Segundo o Censo da Educação Superior (2016) dos 6.554,283 estudantes matriculados em cursos de graduação no Brasil em 2016, 3.974.392 (60,6%) matrículas foram no período noturno, apontando para uma preferência por este turno. Terribili Filho (2008) relaciona a preferência por estudar a noite com a possibilidade de trabalhar durante o dia buscando recursos financeiros para o sustento da família, próprio sustento, despesas com os estudos, entre outras necessidades. Vivemos em uma sociedade marcada pelo consumo, globalização e competitividade na qual se exige que o estudante trabalhe para o sustento e estude para melhor qualificação.

A faixa etária dos estudantes de licenciatura em Educação Física, especificamente no 4º ano, varia entre 20 a 43 anos, de maneira que maior parte dos futuros professores tem entre 20 a 25 anos.

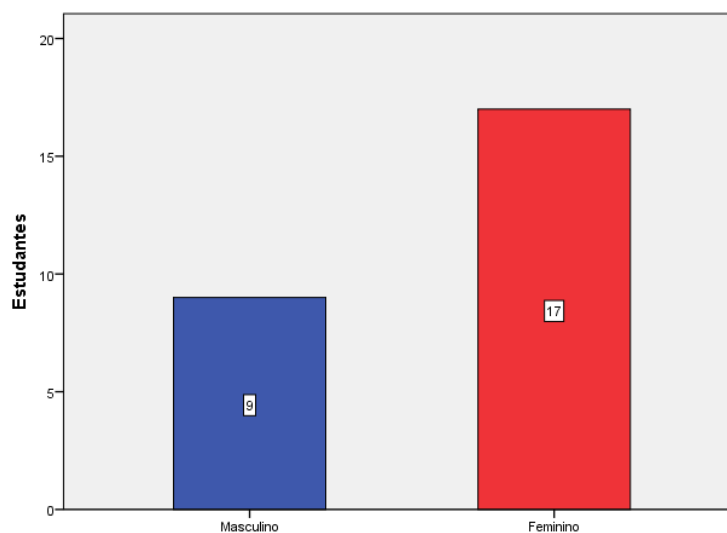
Gráfico 2: Faixa etária dos Estudantes - EF



Fonte: Levantamento de dados junto aos estudantes do curso Educação Física

O perfil dos futuros professores de Educação Física é predominantemente feminino, sendo apenas 34,6% (9 estudantes) do sexo masculino. Essa predominância acontece na maioria das licenciaturas, conforme o Censo da Educação Superior (2016): “71,1% das matrículas em cursos de licenciaturas no Brasil no ano de 2016 são do sexo feminino, enquanto 28,9% são do sexo masculino”.

Gráfico 3: Sexo - EF



Fonte: Levantamento de dados junto aos estudantes do curso Educação Física

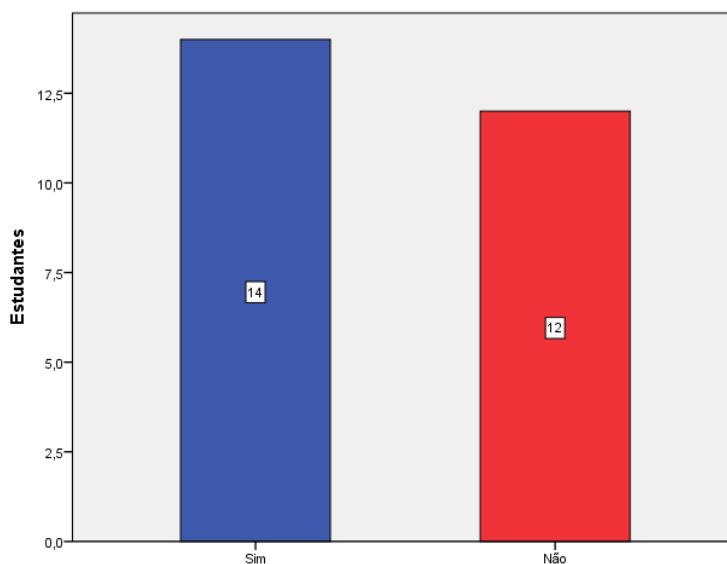
Na questão seguinte, “Possui experiência na docência (para além da prática do estágio)?”, dos 26 estudantes do 4º ano que participaram da pesquisa, 14 (53,9%) já possuem experiência docente.

Uma hipótese para tais dados é a possibilidade de experiência além da prática do estágio obtida numa segunda graduação. Outra hipótese seria a participação no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) que segundo o MEC (Ministério da Educação, 2007) tem como um dos objetivos valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente, ou seja, introduzir o estudante na realidade escolar. Alguns dos estudantes relatam sobre o PIBID,

Para os alunos que não podem participar do PIBID, é uma forma de vivenciar a escola (EF 6) (Justificativa da importância do estágio).

Considero bastante importante, principalmente para aqueles que não tiveram a oportunidade de participar de programa como o PIBID [...] (EF 18) (Justificativa da importância do estágio).

Gráfico 4: Possui experiência na docência?



Fonte: Levantamento de dados junto aos estudantes do curso Educação Física

Segundo o CEF, o PIBID é a principal fonte da experiência docente dos estagiários. Quando questionado sobre a origem da experiência docente dos estagiários, o CEF relata:

Pelo que a gente percebe no relato deles, inclusive dos professores de campo, quando eles chegam pra gente: “nossa, mas aqueles alunos que vieram são fantásticos”, “agora eu estou com um pessoalzinho que não está tão assim...” Então essas comparações que não são nada com dados, mas só da percepção da gente ouvir a avaliação das pessoas, PIBID é o ponto alto. Aluno que ficou inserido no PIBID, quanto mais tempo ele ficou, a hora que ele chega no estágio é impressionante a diferença (CEF).

A experiência do PIBID indica um preparo melhor para o momento do estágio, por vezes, minimizando o choque de realidade ressaltado pelos estudantes (discursos dos estudantes que não possuem experiência docente):

A deparação com a realidade [...] (EF 16) (Pergunta: quais os maiores desafios encontrados no estágio?).

[...] é no estágio que temos um choque de realidade (EF 18)

Primeiro choque com a realidade de como será, afinal estudamos 4 anos (ou mais) para isso e mesmo assim nos sentimos, não incapazes, mas inseguros de como dar aula (EF 23) (Justificativa da importância do estágio).

Minhas maiores dificuldades estavam relacionadas à falta de experiência na regência das aulas, pelo fato de ter sido o primeiro contato com a mesma (EF 10).

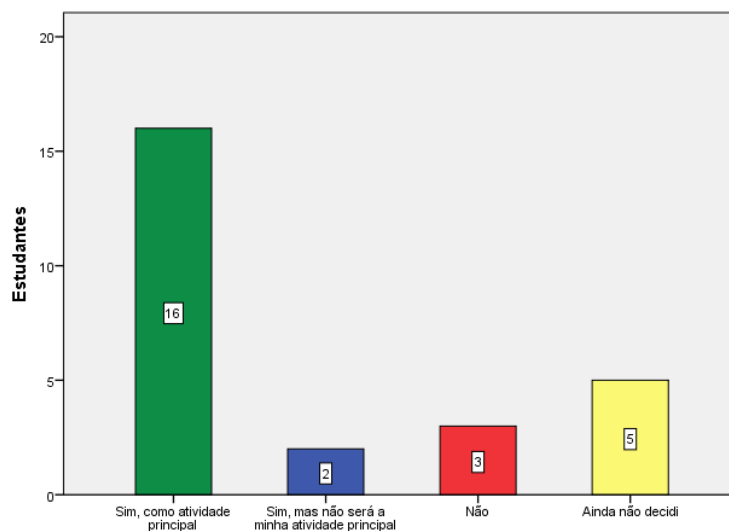
Em relação ao choque de realidade, o CEF afirma que existe realmente esse impacto no primeiro contato com a escola. Para minimizar, também ressalta a importância de participação em projetos que ofereçam o exercício da docência.

Sim. Uma das coisas que a gente fala pra eles, para esse choque ser minimizado, é estar inserido em projetos. [...] Esse choque seria diminuído com essas inserções nessas práticas que ele faria. Tanto que a gente vê a diferença do que é um aluno que está... que já participou de projetos e um que vai sem nunca ter feito nada para o... Esses dias uma dupla falou: “nossa professora, a gente vai passar vergonha”, porque são alunos que é... estão cumprindo o curso, mas sem estar se aprimorando, sem estar estudando muito e foram para o estágio. Hora que chega lá no estágio leva um susto porque na realidade não se preparam para aquilo. [...] os que levam mais choque, o maior choque são aqueles que realmente, eles não tem se preparado antes, nem nas disciplinas, nem em projetos [...] mesmo o aluno interessado, o aluno que está junto ele vai ter essa dificuldade (CEF).

Dessa maneira, vemos que são necessários momentos que vivenciem a prática pedagógica e a docência durante o curso em outras disciplinas, contribuindo assim para minimizar o choque de realidade no momento do estágio. Interessante notar também que mesmo os estudantes que já estão inseridos em projetos que vivenciem a docência, tem dificuldade no estágio.

Na questão que trata do exercício do magistério após o término do curso, 16 (61,5%) pretendem ser professor, como atividade principal, 2 (7,7%) disseram “sim” mas não como atividade principal, 3 (11,5%) não pretende seguir carreira docente e 5 (19,3%) ainda não decidiram.

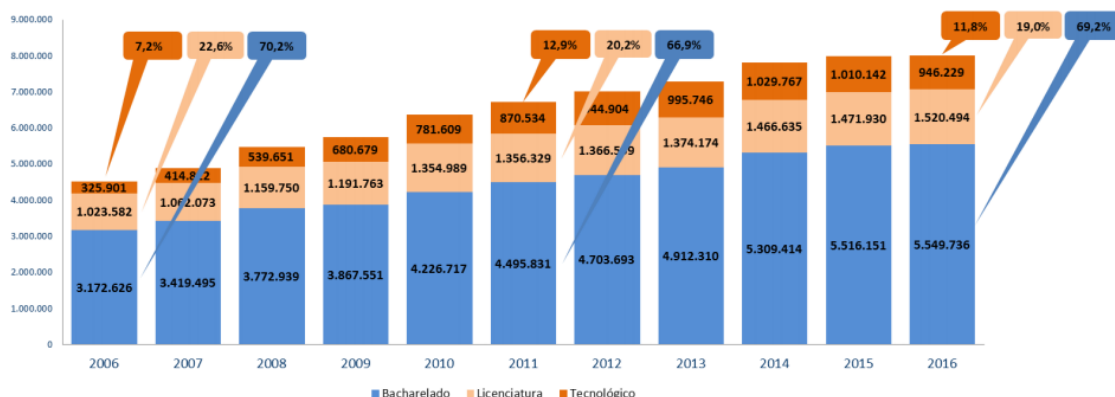
Gráfico 5: Pretende exercer o magistério após o término do curso? - EF



Fonte: Levantamento de dados junto aos estudantes do curso Educação Física

Interessante analisar os dados do Censo da Educação Superior (2016) que o curso de Educação Física é a segunda licenciatura com maior número de matrículas (185.554 – 12,2%) da matrícula total (1.520.494) licenciaturas no Brasil. No entanto, diante da grande procura pela formação docente em Educação Física, 10 (38,5%) dos estudantes não pretendem seguir o magistério como atividade principal. Desta forma, podemos afirmar que a procura pelo curso de licenciatura não equivale ao desejo de ser professor.

Ainda segundo o Censo da Educação Superior (2016) é possível notar que o número de matrículas no bacharelado é maior do que na licenciatura, o que somado ao fato de muitos que cursam licenciatura não terem interesse no magistério evidencia a desvalorização do mesmo.

Ilustração 5: Número de matrículas em cursos de graduação, por grau acadêmico – Brasil 2006-2016

Fonte: Censo da Educação Superior (2016)

A baixa procura e interesse pela docência, nos dias atuais, pode ser justificada por diferentes aspectos, tanto na questão salarial quanto nas condições físicas de trabalho. Gatti (2016) elucida as situações que favorecem a desvalorização docente.

Quanto às condições de trabalho oferecidas ao professorado, podemos dizer que, na maioria dos casos o salário é relativamente baixo e quase não há perspectivas de se agregar mais valor a ele durante os anos de exercício profissional. A carreira não se mostra compensatória. Há estados ou municípios onde se colocam diferenciais nestes salários, ainda assim, são muito pequenos e alteram muito pouco sua condição de remuneração. Isto acumula desestímulo, a não ser onde as condições de pauperização da população é tal que mesmo uma pequena remuneração se constitui em fator importante. Nas condições do trabalho, no dia a dia escolar observam-se carências enormes, que vai de existência de material para trabalhar à manutenção do que existe como patrimônio. As condições de contrato hora-aula, também tornam fragmentária a pertença de docentes a uma equipe escolar, a uma escola e à população do entorno. A não fixação de um quadro-escolar básico nas escolas provoca remoções, contratações em períodos inadequados (meio do período letivo, por exemplo), desagregando grupos de profissionais e impedindo a consecução, de fato, de qualquer projeto pedagógico. A falta de materiais didáticos, ou o cuidado com eles, quando existem, são questões problemáticas. A ausência de bibliotecas adequadas a professores e alunos, é constatada, como também não há a disponibilização incondicional dos livros onde elas existem (há bibliotecas que mais parecem “guarda-livros”, quando o livro é para se usar, manusear, ler). Muitas questões problemáticas se fazem presentes, então, nas condições de trabalho nas escolas (GATTI, p. 167, 2016).

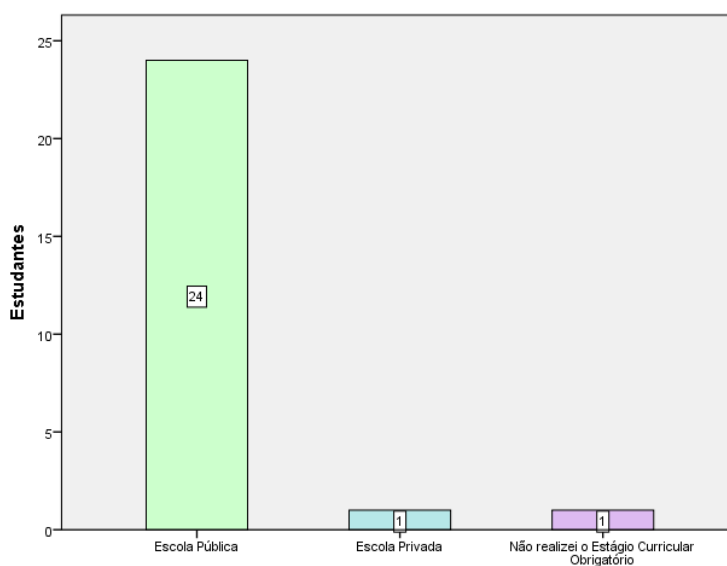
São muitos os motivos que levam o estudante a declinar da carreira de professor, esses fatores citados por Gatti realmente se fazem presentes na realidade do professorado. Assim, percebemos que ainda é relevante o número de estudante que

talvez busquem apenas uma graduação, no intuito de apenas possuir uma formação superior como afirma Terribili Filho (2008, p. 45),

o sonho do brasileiro típico dos anos 1960 de “conseguir uma casa própria”, que além de conforto representava sua segurança e proteção, migrou a partir dos anos 1980 para “ter um diploma de curso superior”, como sinônimo de formação profissional, empregabilidade, salário adequado e sobrevivência digna.

A maioria dos estudantes (92%), de acordo com a questão seguinte, realizou seu estágio em escola pública, sendo que apenas 1 (4%) realizou em escola privada e 1 (4%) ainda não havia feito o estágio.

Gráfico 6: Em qual tipo de escola você realizou o seu Estágio Curricular Obrigatório? - EF



Fonte: Levantamento de dados junto aos estudantes do curso Educação Física

Em relação ao estudante que realizou estágio em escola privada, havia atuado somente no Ensino Fundamental II, de modo que teve experiência somente na educação privada. É o único que considera o estágio pouco importante (ver questões seguintes) sendo seu maior desafio

A falta de preparo por chegar no estágio e muitas matérias somente são ministradas tardiamente, deste modo dificultando (EF 21).

Não percebemos que houve alguma consideração que contrastasse a escola privada com a escola pública, pois esse relato é recorrente aos outros estudantes que passaram pelo ensino público.

Somente um estudante chama a atenção para a falta de materiais durante o estágio,

[...] falta de materiais oferecidos pelas escolas para a realização das aulas (EF 4).

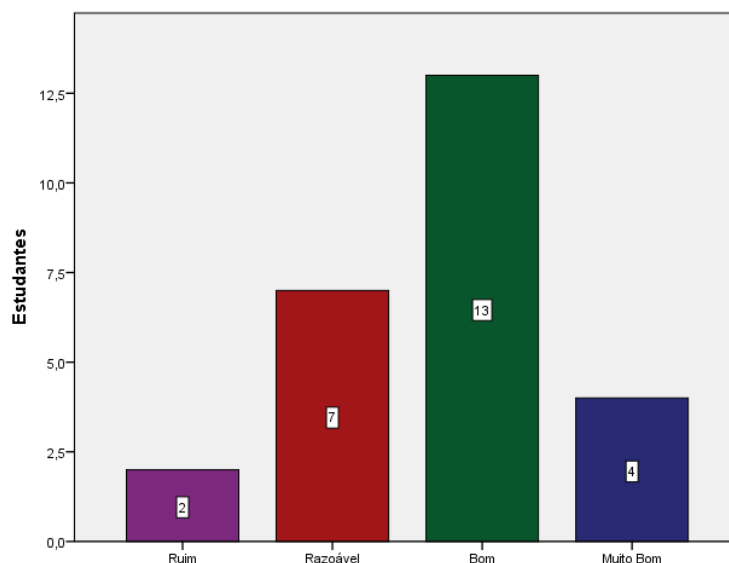
Sabe-se que é visível o descaso e a falta de investimento com a educação pública por parte dos governos. Concordamos com Libâneo (2004, p. 76) quando ressalta que a profissão de professor encontra-se desvalorizada e “em boa parte isso se deve às condições precárias de profissionalização – salários, recursos materiais e didáticos, formação profissional, carreira – cujo provimento é, em boa parte, responsabilidade dos governos”. Além disso, concordamos com Silva e Damazio (2008) que

não defendemos a ideia de que o trabalho pedagógico só pode ser processar mediante condições materiais idealizadas, mas o que pretendemos destacar neste trabalho é o descaso com a escola pública que se reflete diretamente nas condições materiais para o trabalho docente (p. 194).

Assim, não tem motivos, como afirma Shigunov (1997) para o professor não reivindicar pelos seus direitos, de melhores condições de trabalho, financeiras, materiais e valorais.

Em relação à organização do Estágio Supervisionado, os estudantes foram questionados sobre qual a consideração acerca dessa organização. 4 alunos (15,4%) assinalaram “Muito Bom”, 13 (50%) consideram “Bom”, 7 (26,9%) “Razoável” e apenas 2 (7,7%) “Ruim”. Quando nos referimos à organização do estágio, estamos concentrados na distribuição da carga horária, avaliação, níveis de atuação, questões burocráticas, momento em que aparece o estágio no currículo, forma como é realizado.

Gráfico 7: Qual a sua consideração acerca da organização do Estágio Curricular Obrigatório no seu curso de licenciatura? - EF



Fonte: Levantamento de dados junto aos estudantes do curso Educação Física

Antes de analisarmos a voz dos estudantes, entendamos como se dá a organização do estágio no curso de Educação Física segundo o CEF

Nesse momento, o nosso estágio, ele passa por todos os níveis de ensino e modalidades. [...] então ele está assim: no terceiro ano, Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Educação Especial. No quarto ano, aí ele está para o Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA profissionalizante. [...] então, por exemplo, no 3º ano, ele tem... a gente entra com Co-direção né, tanto no 3º quanto no 4º ano, a Co-direção em que o aluno ele começa a estar presente ali nas aulas, ajuda com pequenas tarefas, pra ter uma integração maior com as turmas que ele vai atuar. Depois ele entra na fase de Direção. Dessa carga horária de 200 horas em cada série, ele tem essa questão de co-direção, direção, tem o extraclasse, a parte de orientação com o supervisor do estágio dele e a questão de planejamento e de avaliação que também está distribuída. Então essas atividades somam as 200 horas (CEF)

O Estágio Supervisionado no curso de Educação Física passa por todos os níveis de ensino e modalidades, o que permite vivenciar diferentes contextos de ensino. Segundo o CEF, é o único curso que exige essa vivência em todos os níveis,

[...] a última informação que a gente teve por exemplo, o curso de Educação Física é o único que exige estágio em todos os níveis [...] (CEF).

Três estudantes discursam sobre a dinâmica de passar por todos os níveis quando questionados sobre os pontos positivos do estágio no curso

A possibilidade de passar por todos os níveis e perceber qual você tem mais proximidade (EF 3).

É muito positivo poder experimentar todos os possíveis níveis de ensino que poderemos exercer/assumir na escola além de contribuir como experiência da prática pedagógica (EF 7).

Perpassa por diversos níveis de ensino (EF 18).

Apenas um estudante comenta de maneira negativa a realização do estágio em todos os níveis pela grande quantidade de carga horária.

São muitas horas de estágio visto que este passa por todas as modalidades de ensino e acaba sobrecarregando os alunos (EF 15).

O CEF explica que o curso está passando por reformulações na qual pretendem reestruturar o estágio, de modo que antecipem algumas atividades dividindo dessa forma, a carga horária de 400h determinada pela legislação.

[...] nesse momento a gente está em plena reformulação curricular. Estamos terminando. Até sexta feira passada a gente teve uma reunião (01/12/2017) que foi só sobre falar... eu não estou nessa comissão de reformulação, mas daí me chamaram pra falar dessa questão específica do estágio... e ele está tendo um olhar bem mais diferenciado de como fazer o estágio. A nova resolução, ela não prevê, por exemplo essa nossa atual fala que você tem que fazer o estágio obrigatório a partir da segunda metade do curso. A nova resolução não fala que precisa disso... não fala nem que sim, nem que não. Então nessa brecha, nós vamos já antecipar algumas coisas pro segundo ano sem ter direção... (CEF).

Essa reestruturação resolveria as questões da distribuição da carga horária. Quando questionado sobre mudanças na organização do Estágio Supervisionado, dos 26 estudantes, 16 sugeriram a mudança de carga horária. Também foram diversos os desafios que enfrentavam devido a grande carga horária e serão apresentados juntos à voz do CEF de acordo com cada assunto.

Seguem as respostas dos estudantes da seguinte questão: “Você pensa que a organização do Estágio Curricular Obrigatório no seu curso necessita de mudança? Qual você poderia sugerir?”,

Sim, diminuição da carga horária [...] (EF 25).

Sim, carga horária e divisões das horas nos níveis de ensino [...] (EF 10).

O CEF em resposta a questão das maiores dificuldades encontradas pelos estudantes durante o estágio, concorda que a carga horária é a principal queixa.

Olha... eu acho que a principal deles é justamente a grande carga horária pra eles se organizarem diante do que ele já faz, porque mesmo os que não trabalham, muitos deles fazem ou estágio não obrigatório remunerado ou PIBID por exemplo. Então pra ele se organizar dentro dessa carga horária dele e cumprir essa tarefa, eles reclamam bastante disso, carga horária (CEF).

Mas ressalta que essa questão da carga horária é um ponto analisado pelo próprio curso, de modo a auxiliar os estudantes a cumprirem o estágio supervisionado.

Então... é uma coisa que o colegiado pensa bastante, não só o colegiado como docentes que não estão no colegiado também se preocupam é com essa questão de auxiliar, o quanto que a gente conseguiria facilitar a vida do aluno, nesse sentido dele cumprir (estágio) (CEF).

Um dos desafios encontrados em consequência da carga horária refere-se a alguns níveis que possuem muita carga horária, necessitando ser repensada essa divisão. Os estudantes chamam a atenção para o Ensino Fundamental II para a redução de carga horária e para o aumento na Educação Especial.

Acredito que são muitas horas/aula para o Ensino Fundamental II (EF 11).

Necessita de mudanças urgentes, principalmente nos níveis de ensino do 4º ano, pois fica muito cansativo ter que cumprir a divisão atual, além da escola achar ruim ter estagiário “ocupando tanto tempo” das aulas. É preciso entender a correria do último ano de graduação. (EF 7).

Sim, o especial, a carga horária poderia ser maior, o fundamental II o mesmo tempo de regência para o ensino médio (EF 9).

Sim, a carga horária do nível Educação Especial poderia ser maior (EF 5).

O mesmo discurso também parte do CEF acerca das divisões da carga horária nos níveis e explica o motivo dessa sistematização:

Quando nós começamos nesse novo currículo que é hoje, a carga horária era muito mais pesada. Então com a primeira demanda que teve de estágio e com o fórum dos estudantes, a gente teve como ter... né... ter afirmações e dados reais que a gente pudesse entrar no colegiado solicitando alteração na carga horária. Quando a gente não tinha muito ainda a questão das disciplinas voltadas pra Educação Especial, praticamente o aluno não dava aula de direção na Especial. Então é outra coisa que alterou. Diminuiu-se a Co-direção e o aluno teve mais Direção né... e eles... é uma coisa que eles pedem mais aulas de Direção da Especial também.

Pra cada nível é calculada mais ou menos a carga horária, então porque assim, Educação Infantil no 3 ano, ele tem uma demanda menor da gente conseguir por exemplo, onde tenha professor de Educação Física que trabalhe com Educação Infantil. Cambé nós temos uma grande demanda, mas em Londrina você vai ter em escolar particulares, algumas escolas municipais que o número de Educação Infantil é reduzido e nos centros de atendimento de Educação Infantil não há professor de Educação Física em Londrina. Então a gente reduz essa carga horária. Então normalmente as Co-direções, elas são de 10 horas aula, e aí para cada nível, então ah..., 24 de direção, outro, 10 ... ah, mas esse tem mais potencial que nem Ensino Fundamental I, aí já vai pra 34 de direção, mais 10 dá 44... então essa carga horária ela é distribuída a partir do que a gente tem de campo de estágio (CEF)

Percebe-se que os estudantes necessitam de maior tempo na Educação Especial, tendo em vista que segundo Barbosa, Campos e Valentim (2011) algumas mudanças nas Políticas Públicas interferem diretamente na realidade da escola pública, que

priorizam inclusão escolar de alunos com Necessidade Educacional Especial (NEE), que atrelam complementação de renda à frequência escolar e que buscam combater a evasão e aumentar a escolaridade da população fizeram com que, forçosamente, a diversidade passasse a ser característica marcante das salas de aula. Assim, lidar com a diversidade de estudantes em sala de aula, seja ela referente à presença de NEE, à idade, ao sexo e/ou à cor/raça,(...), passou a ser um imperativo e um desafio para os educadores (2011, p.454).

Desafio este que os próprios estudantes se queixam da necessidade de maiores conhecimentos para atuarem nessa modalidade

[...] falta de conhecimento para ministrar as aulas principalmente no estágio de necessidades especiais (EF 14).

O maior desafio até o momento é a atuação na educação especial pois precisamos de maior conhecimento durante as aulas e matérias pois existe inúmeras deficiências [...] (EF 13).

Embora os estudantes do curso de Educação Física encarem diversos desafios diante do contexto da Educação Especial, entendem a importância da vivência nesta realidade de ensino.

Ainda pensando na carga horária, alguns estudantes sentem a dificuldade de aceitação por parte das escolas públicas devido à grande quantidade de horas a serem

cumpridas no estágio. 4 (15,4%) dos estudantes chamaram a atenção para essa questão.

Acredito que a carga horária em alguns níveis se torna mais difícil tanto para nós em formação quanto para a escola. Alguns fico 1 bimestre se tornando difícil a aceitação das escola (EF 3).

Menos carga horária, pois muitas escolas recusam alunos da universidade pelo longo período que irão ficar na escola (EF 20).

O estudante EF 25 também chama atenção para a melhoria da inserção dos estudantes nas escolas e o estudante EF 26 sugere uma lista de escolas que aceitem estagiários

[...] melhores procedimentos para inserção dos alunos na escola [...] (EF 25).

Sugiro que seja feita uma listagem de escolas disponíveis para estágio (EF 24).

É necessário entender porque algumas escolas não aceitam estagiários ao invés de inferirmos a culpa sobre a carga horária. Existem outros motivos que fazem uma escola recusar um estagiário além da carga horária, como explicita Mira e Romanowski (2012), muitas vezes o caráter fiscalizador que o estagiário assume em relação ao trabalho na escola, a falta de retorno pela Universidade às escolas (socialização dos resultados), o desencontro de orientações e o frágil relacionamento da escola com a universidade. Nesta mesma realidade, França (2008, p. 38) nos explica que o estagiário “é considerado pela escola e, principalmente, pelo professor, um intruso, com a única função de criticar o trabalho efetuado pela unidade escolar e seus docentes”. Aqui se percebe o senso de parceria que deve haver entre universidade e escola, de modo que não haja desconfiança de parte alguma, mas um relacionamento que contribua com a formação docente do estudante.

Em relação aos estudantes que trabalham, questionamos o CEF se é pensado algo sobre esses alunos tendo em vista que a carga horária do estágio entra em conflito com a necessidade de trabalhar. Segue a resposta:

Agora em relação aos alunos que trabalham o que a gente tem pensado é assim, uma coisa que o colegiado não abre mão e não vai abrir mão nem no novo currículo é essa questão dele passar por todos os níveis [...] Essa demanda não se abre mão. Do que nós estamos atual agora, a gente tem plena consciência disso que dificulta pro aluno que trabalha principalmente é no 3 ano porque basicamente é... matutino ou vespertino ... ah... o campo de estágio que

oferece pra ele. Então a grande maioria tem feito o que? Ele não faz o estágio no 3 ano, ele vai, leva isso tudo para o 4 ano, ele tenta terminar todas as disciplinas e ele fica um ano a mais tentando terminar todos os estágios [...] (CEF).

Por outro lado a gente fica pensando que outras formas alguns professores tem testados pra gente nos outros formatos pra tentar auxiliar isso. Então por exemplo no EJA... no EJA, nós tivemos neste ano, a professora K, ela trabalhou tanto com o noturno quanto com o matutino no horário que ... porque assim, a disciplina de organização de estágio, ela tem um x de carga horária e sobra, porque é só uma aula semanal. Então no segundo semestre, puxou toda a aula para o primeiro semestre, e no segundo semestre ela levou a turma e fez um formato diferente, em vez de ir lá a dupla trabalhar, a turma toda foi feita. Então ela ia e fazia a intervenção e voltava aqui... é um formato diferente, e todo mundo fez no seu próprio turno. Então a gente tenta auxiliar isso né, com o aluno. A gente não tenta engessar, mas também nós não vamos abrir mão da qualidade na formação desse aluno (CEF).

Percebemos que o curso tem a preocupação com o estudante que necessita do trabalho de modo a buscar alternativas para que este realize o estágio em sua integridade. Notamos também a preocupação na formação de qualidade ao “não abrir mão da demanda do estágio” de passar por todos os níveis, entendendo que contribuirá positivamente para o aluno. Embora o estágio integre o curso, muitos estudantes não conseguem ser dispensados do trabalho.

Como o curso está passando por uma reformulação, possibilitará também mudanças no estágio que no ponto de vista do CEF auxiliará esse estudante que trabalha.

Então assim... no novo currículo na reformulação a gente tem tentado pensar sobre isso... e enquanto não chega, a gente tem feito alguns ajustes que o colegiado vai analisando, aprovando, a gente tenta colocar em... jogo aqui que é o que por exemplo... o ano que vem vai... uma alteração de horário, vai abrir dois dias de janela no turno do aluno. No nosso regulamento é proibido o aluno fazer o estágio no turno de aula dele. Mas nós temos essa autorização de liberar, porque já que o aluno vai ter essa janela, pra ele tentar já cumprir alguns estágios se ele se organizar bem já no primeiro semestre, dele tentar terminar algumas etapas. Então a gente tenta ajudar esse aluno mas sem abrir mão também da qualidade nossa, porque a gente acredita que é... estamos trabalhando com uma carga horária em níveis que são é... adequados para uma formação de qualidade (CEF) .

Nota-se que quando há essa preocupação por parte do curso em auxiliar o estudante na realização do estágio entendendo que é um momento importante na

formação, supera-se a desvalorização e a visão meramente burocrática e formal que muitas vezes ocorre nesse contexto.

Quanto às atividades que os estudantes precisam realizar, o CEF também explica:

As tarefas são basicamente... a primeira tarefa deles é a questão da parte documental mesmo em termos dos documentos que eles têm que entregar e para começar o estágio tem que ter... e é uma parte que eles reclamam bastante dessa burocracia, mas ela tem que haver pela questão do seguro, depois eles vão pra escola e começam fazer esse acompanhamento... então é... tem fichas que os professores tem que ir assinando né, que comprovam que ele realmente esteve lá [...] são coisas que a gente tem que colocar porque você já ve no histórico pra evitar problemas que aconteceram. Então essa parte burocrática de tarefa, ele começa na co-direção, na direção e ele vai sendo orientado e avaliado pelo supervisor aqui docente do nosso departamento (CEF)

Santos e Araújo (2013) também explicam que o estágio é realizado individualmente ou em duplas, de modo que ambos, em cada etapa, passam por cinco fases em cada etapa da educação. “plano de implantação (1ª fase)” que refere-se a parte documental e administrativa do estágio. A 2ª fase é o planejamento, que o estagiário

faz o plano de estágio, de acordo com o projeto político pedagógico da instituição de ensino, onde está atuando, no qual deverá constar os objetivos gerais e específicos, os conteúdos, os procedimentos de intervenção e a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem (SANTOS; ARAÚJO, 2013, p. 57).

A terceira fase consiste na Co-Direção, na qual o estudante iniciará o contato com a turma auxiliando o professor regente de acordo com suas orientações (SANTOS; ARAÚJO, 2013). Essa fase difere da observação, que segundo o CEF

a observação na nossa perspectiva é o sujeito sentar e ele fica passivo observando aquela realidade. No novo currículo, o aluno do segundo ano vai ter a observação e a Co-direção, ele não entra em Direção. Mas nesse atual ele é Co-direção, ou seja, ele está junto, ele já começa na quadra junto com o professor ali, o professor da pequenas tarefas pra ele, ele acompanha a turma a beber água, ele vai começar a ser introduzido na realidade ali da turma, pra depois ele entrar na Direção. Então ele não fica passivo, não é pra ele ficar na observação só. Já é pra ele entrar nessa observação mais... que integra ele já na turma, mais participativo, que a gente chama de Co-direção (CEF).

É na quarta fase que o estudante inicia a regência nas aulas de acordo com o planejamento na primeira fase. Por último, na quinta fase, o estudante entrega o relatório em forma de pasta contendo

Os documentos burocráticos referentes ao estágio e os documentos de cunho pedagógico que foram elaborados pelo estudante a partir da realidade da escola, da orientação do professor de campo e do supervisor da universidade (SANTOS; ARAÚJO, 2013, p. 58).

Em relação à organização do estágio, de acordo com o CEF, outro desafio recorrente que os estudantes enfrentam é na primeira fase acerca da documentação para início do estágio.

Acho que a segunda questão que pega no pé deles é a questão burocrática, de documentos, porque principalmente o termo de compromisso não pode ter rasura, tem toda uma... sequência de ações que tem que fazer, uma sequência de ordem né... eu tenho que ser a ... a UEL é a última a assinar e as vezes eles querem que você assine um documento sem estar preenchido, aí eles erram, a gente faz... tem que ir lá assinar de novo, então documento acho que é a segunda reclamação maior deles (CEF).

Na questão documental, entendida como parte burocrática que antecede a inserção nas escolas, nenhum estudante chamou a atenção de modo a ser um desafio na realização do estágio. Percebemos que de acordo com os discursos apresentados pelos alunos, há outras preocupações que visa de fato a formação docente, superando essa questão burocrática. Analisamos ainda que a declaração do CEF em relação a questão documental vista como desafio pelos estudantes, recai sobre a figura do coordenador justamente por estar diante da obrigação burocrática e administrativa.

Analisando ainda a organização do Estágio Supervisionado, alguns estudantes apontam para a necessidade do estágio iniciar nos anos anteriores que o previsto. 6 (23%) alunos apontam para essa iniciação à docência antes do estágio ou o estágio iniciar no primeiro ou segundo ano.

O estágio deveria começar no primeiro ano, para assim vivenciar mais a prática do professor, que não é fácil (EF 22).

[...] deveria ter o contato com o ambiente escolar desde o primeiro ano letivo, para ser discutido em toda disciplina com mais aplicabilidade (EF16).

Iniciar uma preparação no segundo ano e relacionar mais as disciplinas com projetos nas escolas que nos permite uma vivência anterior (EF 8).

Quanto a isso, a legislação atual deixa claro que o Estágio Supervisionado deve ser realizado a partir da segunda metade do curso, ou seja, no terceiro e quarto ano. No entanto, como explicitou o CEF, existe a possibilidade de anteciparem o estágio segundo uma “brecha” na nova resolução. Percebemos que os estudantes sentem a necessidade de maior vivência na realidade escolar para além do estágio.

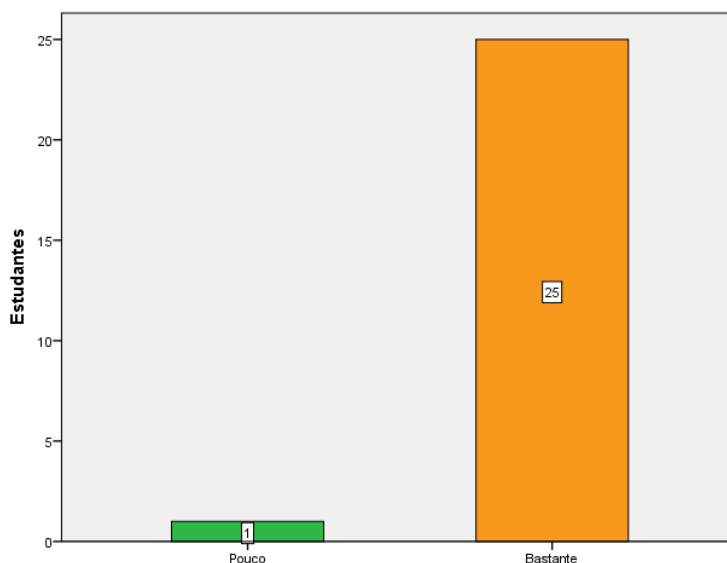
Segundo Rodrigues (2007), o estágio tem uma sobrecarga por ser o momento decisivo de formação profissional e integrador entre os conhecimentos específicos e pedagógicos o que muitas vezes, a frustração da docência é ocasionada pelo choque que encontram neste momento. O contato com a realidade da escola antes do estágio torna-se importante para que não haja total responsabilidade de integração para o estágio. Segundo o CEF, tem professores que levam os estudantes a campo para vivenciarem a docência.

Esse ano, eu sei que a M., por exemplo, pediu-se até para bloquear, tem disciplinas, a gente até falou “puxa né”... tem gente até falando: “devia bloquear né”, o que é esse bloquear que a gente tem falado? Em vez de você ter duas aulas semanais, você tem semestral mais quatro porque daí dá a chance de você desenvolver trabalhos lá (escola) no período todo. A M. faz isso, e ela fez isso acho que em parceria inclusive com a A. C., então duas disciplinas foram para a escola e eles desenvolviam conteúdo que a M. ensinava e faziam análise a partir da perspectiva de disciplina de Processo de Ensino e Aprendizagem por exemplo. Outra professora foi a K. que levou... então tem bastante professores que tem essa tendência de levar pra escola (CEF)

Então, percebemos que mesmo com alguns projetos que levam os estudantes para a realidade escolar, ainda assim, eles sentem a necessidade de vivenciarem a docência, de assumirem a figura de professor (como no estágio) em outros momentos além do estágio. Essa questão é importante para que não recaia no Estágio a responsabilidade de uma eventual frustração com carreira docente.

Em relação à importância do Estágio Curricular Obrigatório para a formação inicial de professores 25 (96%) estudantes consideram bastante importante, sendo que apenas 1 (4%) assinalou “Pouco”.

Gráfico 8: Considera o Estágio Curricular Obrigatório importante para a formação inicial de professores? - EF



Fonte: Levantamento de dados junto aos estudantes do curso Educação Física.

Analizamos que os discursos mais recorrentes sobre a importância do Estágio Supervisionado para a formação inicial referem-se à vivência da realidade escolar, da docência, do cotidiano da futura profissão sendo que 16 (61,5%) estudantes apontaram para esse motivo.

Considero muito importante, porque é nesses estágios que conseguimos ver realmente como é a rotina da escola, além de poder vivenciar o momento de ministrar aula, é no estágio que percebemos se o plano de aula foi adequado ou não, nos mostra o que precisa melhorar (EF 2).

Porque é nesse momento que vivenciamos um pouco do que estaremos fazendo depois nas nossas vidas, se é o que realmente gostamos de fazer, além de perceber como o professor lida com questões do cotidiano escolar, entre outros aspectos (EF 15).

O estudante EF 17 entende a importância como momento de aprendizagem, pois

durante o curso ministramos aulas para nossos colegas em algumas disciplinas, mas de maneira nenhuma podemos comparar o que aprendemos na universidade com a realidade (EF 17).

Para o CEF, o estágio também torna-se importante por essa aproximação com a realidade da escola.

A ideia é que a atividade de estágio, ela é mais uma etapa de aproximação da teoria com a prática né. Então na nossa perspectiva, o papel dela é de aproximação, numa práxis né, na aproximação na realidade do cotidiano que esse aluno nosso em formação ele vai ter. As vezes, se ele tem chance de estar em outros projetos como Pibid por exemplo, isso auxilia muito. Mas o estágio é a parte obrigatória dessa aproximação com a realidade (CEF).

Para alguns, o estágio é importante por ser o momento decisivo na escolha da profissão docente.

Um momento de identificar se a pessoal realmente quer seguir a carreira docente (EF 7).

Acredito que é o ponto chave para seguir na profissão e assim preparar para o futuro (EF 21).

Ainda, como vimos anteriormente, é o primeiro contato com a docência para muitos estudantes (46,1%), momento de consolidação dos conhecimentos (EF 13), de ser enxergar como professor (EF 9, 15, 16) e fazer “conexões dos conhecimentos científicos aprendidos durante a graduação e o campo de trabalho, que em nosso caso se dá a escola” (EF 18).

A questão da aproximação da teoria com a prática é evidente em um dos discursos,

Acho que devemos sair da teoria e ir mais para a prática, para aperfeiçoar mesmo o ensino. Ficamos muito presos no papel e quando vamos para o estágio sentimos que não sabemos nada e isso me frustra muito (EF 22).

Neste mesmo sentido, Borges (1998, p.20) alerta que as disciplinas teóricas perderam de vista a realidade escolar, de maneira que “quando uma aproximação acontece trabalha-se com conceitos amplos, não se estabelece uma aproximação entre esses conceitos e a realidade educacional”. Ainda ressalta que a preocupação dos educadores encontra-se em “teorizar sobre a escola” ao invés de “para a escola”.

Na fala deste estudante percebemos que quando aponta a teoria e prática, não se refere a prática corporal, por exemplo, a disciplina de lutas, ao invés de ficarem em sala discutindo textos, vivenciarem na prática as lutas, mas o próprio ensino, ministrar aulas, se enxergar na figura de professor, às práticas de ensino. O CEF também discute sobre esse assunto:

antes a gente tinha né... essa questão de práticas de ensino, aí as pessoas ficavam pensando no estágio: Ai, o estágio é a prática do que se aprendeu da teoria na universidade. A gente tenta lutar pra que isso não... não tenha essa perspectiva no nosso curso (CEF).

No entanto, em outros discursos, alguns estudantes (30%) tem como concepção de estágio o momento de colocar em prática aquilo que se aprende na teoria.

Um momento em que se coloca em prática o que se estuda ao longo do curso (EF 24).

É o momento em que podemos colocar em prática o que aprendemos durante a graduação, mesmo sabendo que teoria e prática é uma dicotomia, ela não se separa uma da outra, será sim no momento do estágio que iremos presenciar as facilidades e dificuldades que p futuro professor e um professor passam (EF 13).

Sobre a questão de teoria e prática, alguns alunos ainda o entendem de maneira dicotômica, como se o estágio fosse prático e as disciplinas teóricas, de modo que o conhecimento (teoria) seria aplicado no estágio (prática). No entanto, é importante nos sustentarmos na concepção que Pimenta (2006) ressalta:

O estágio é um componente do currículo que não se configura como uma disciplina, mas como uma atividade. [...] o estágio pode servir às demais disciplinas e, nesse sentido, ser uma atividade articuladora do curso. [...] é uma atividade teórica (de conhecimento e estabelecimento de finalidades) na formação do professor. Instrumentalizadora da práxis (atividade teórico e prática) educacional. De transformação da realidade existente (PIMENTA, 2006, p. 121).

Dessa forma, entendemos que o estágio precisa ser compreendido enquanto atividade integradora do currículo. Como explicita Cesário, Lugle, Carvalho, Czernisz e Fávares (2013),

O estágio curricular se caracteriza como atividade integrante e integradora na organização curricular das licenciaturas. É atividade integrante porque é constituinte dos conteúdos que formam o professor. É atividade integradora porque o estágio se caracteriza como espaço de síntese dos conhecimentos construídos na relação com os outros componentes curriculares dos cursos de formação de professores (CESÁRIO; LUGLE; CARVALHO; CZERNISZ; FÁVARO, 2013, p.23).

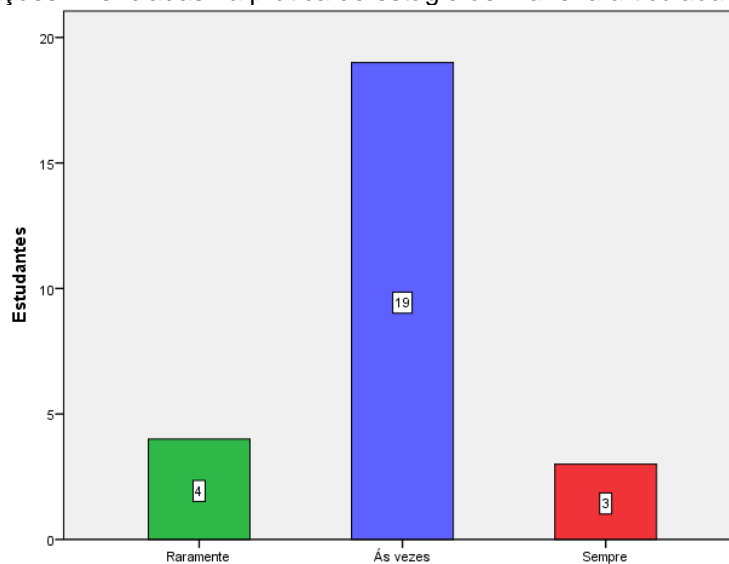
O graduando EF 21 justifica a pouca importância que o estágio tem para a formação inicial da seguinte forma:

Pois muitas vezes o que a escola irá propor para depois do estágio é totalmente diferente do que foi vivido ou ensinado na faculdade (EF 21).

O discurso do estudante EF 21 além de considerar o estágio pouco importante, aponta para o distanciamento do momento do Estágio Supervisionado com a realidade escolar posterior a formação. Como defende Pimenta e Lima (2004) é necessário repensar o estágio de modo que permita maior aproximação com o futuro trabalho e sua realidade cotidiana. Quando não há a articulação das demais disciplinas do curso com o Estágio Supervisionado, cria-se uma concepção de que o estágio é necessário apenas para cumprimento de carga horária, com pouca importância para a formação docente. Essa concepção integradora na organização curricular ainda é um desafio nos cursos como analisamos no gráfico 5 apresentado anteriormente.

Dessa maneira, quando questionamos se as situações vivenciadas durante o estágio são discutidas nas demais disciplinas, percebemos que dos 26 estudantes, apenas 3 (11,5%) afirmam que sempre é discutido as experiências do estágio nas demais disciplinas, sendo que 19 estudantes (73,1%) declaram que às vezes se discute as vivências e 4 (15,4%) alegam que raramente são expostos as situações vividas no estágio.

Gráfico 9: Existem momentos nas disciplinas, além da disciplina de “Estágio”, em que são discutidas as situações vivenciadas na prática do estágio de maneira articulada? - EF



Fonte: Levantamento de dados junto aos estudantes do curso Educação Física.

Neste momento, analisamos a importância de se discutir as vivências, experiências, dificuldades que ocorrem durante o Estágio Supervisionado. Somente

dessa forma que o Estágio terá significado para o estudante, ou seja, quando compartilhadas e analisadas as experiências durante a aula do estágio. E da mesma forma, as disciplinas do curso terão maior relevância para a formação profissional do futuro professor, de modo que não fique somente no papel, teoria, ou como é explicitado na maioria dos discursos.

Para o CEF, foi questionado o mesmo assunto acerca de discussões para além do estágio.

Então deixa eu te falar duas coisas. Disciplina de estágio para nós aqui é a disciplina “Organização do estágio”. Ai nós temos uma outra pauta que é do “EST” que é atividade do estágio em si. [...] A outra, (disciplina “Organização do estágio”) ela é disciplina, organização do estágio curricular supervisionado I e Organização do estágio ... então a disciplina é aquela. Na disciplina, é a parte que é ensinado e feita essas... algumas articulações... entra até na questão pedagógica né, que seria só a parte administrativa burocrática ali, mas a gente acaba entrando, então eles ficam “puxa mas, no plano de aula eu coloquei tal coisa”, então a gente orienta que o que... é... por exemplo o aluno quando está fazendo estágio ele tem que, está no meio de uma... de um cabo de guerra ali, porque ele tem que seguir o que o orientador de campo pede e ao mesmo tempo o que o supervisor quer. Então ele tem que administrar essas duas coisas de tal forma que não tire aqui a autonomia desse professor que já da aula aqui mas também não seja prejudicado com a avaliação do professor lá. Então assim, é... a disciplina de estágio ela tenta articular nesse caso da organização do estágio que a “EST” em si ela não existe aqui, ela existe fora daqui, e ai vai depender de cada supervisor (CEF).

Então, a disciplina “Organização de Estágio” existente no Projeto Político Pedagógico do curso possibilita discussões para além das questões burocráticas e administrativas, como questões pedagógicas. Em relação às outras disciplinas de acordo com os dados é necessário que haja maior momento de discussões das vivências, pois é no estágio que estão em contato com a realidade da profissão.

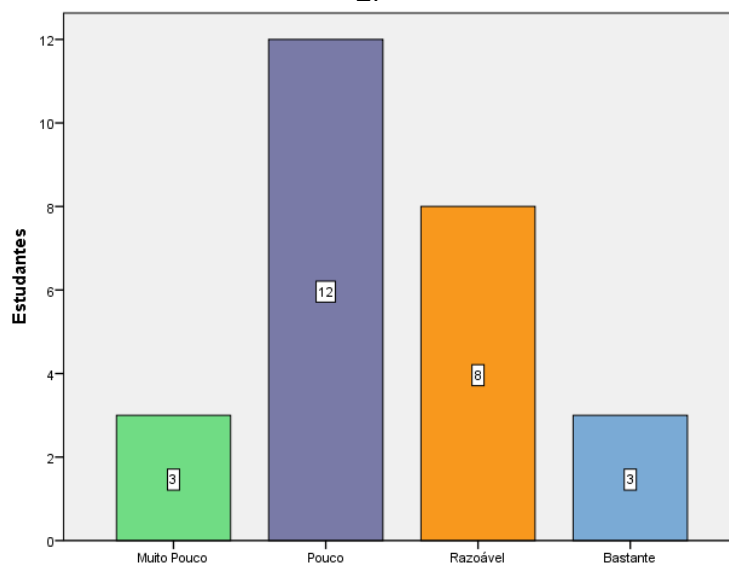
Mesmo que o Estágio Supervisionado aconteça a partir da 3ª série dos cursos, é importante que durante as disciplinas anteriores, além de proporcionar o contato com a docência a partir de projetos, avaliações, ou qualquer outra possibilidade de sair da sala de aula na universidade, é necessário que os estudantes já sejam preparados para o momento do Estágio, incentivando-o a realizá-los com uma concepção de formação e aprendizado.

No momento que analisamos o discurso do estudante EF 14, entendemos que uma das queixas aos cursos de formação é a falta de aproximação do que se ensina na universidade com o que realmente acontece na realidade dentro da sala de aula.

É importante, pois você fica próximo do contexto escolar, assim te possibilitando aprender sobre as questões que envolvem o profissional docente. Vejo esta proximidade como algo importante, pois a universidade se apresenta longe do contexto escolar (EF 14).

Quando se trata da articulação entre o Estágio e as demais disciplinas de formação percebemos que apenas 3 (11,5%) estudantes consideraram que existe bastante articulação, sendo que 8 (30,8%) entenderam essa relação razoável, 12 (46,2%) consideraram que há pouca articulação e 3 (11,5%) “muito pouco”.

Gráfico 10: Existe articulação entre o Estágio Curricular Obrigatório e as demais disciplinas do curso? - EF



Fonte: Levantamento de dados junto aos estudantes do curso Educação Física

O estudante EF 14 infere que uma das dificuldades do Estágio Supervisionado é a “falta de conhecimento para ministrar as aulas” assim como outros discursos semelhantes foram recorrentes.

A universidade, em específico as disciplinas, ou grande parte dela está bem distante da escola, e quando nos encontramos em situação de estágio nos sentimos perdidos (EF 18).

A articulação entre as disciplinas e o estágio e situações práticas da realidade escolar são evidenciadas pelos professores do curso. As orientações para o estágio são realizadas somente pelo professor supervisor, mas o CEF relata que da mesma

forma que alguns professores buscam fazer essa articulação nas disciplinas, há outros que não se atentam a essa questão.

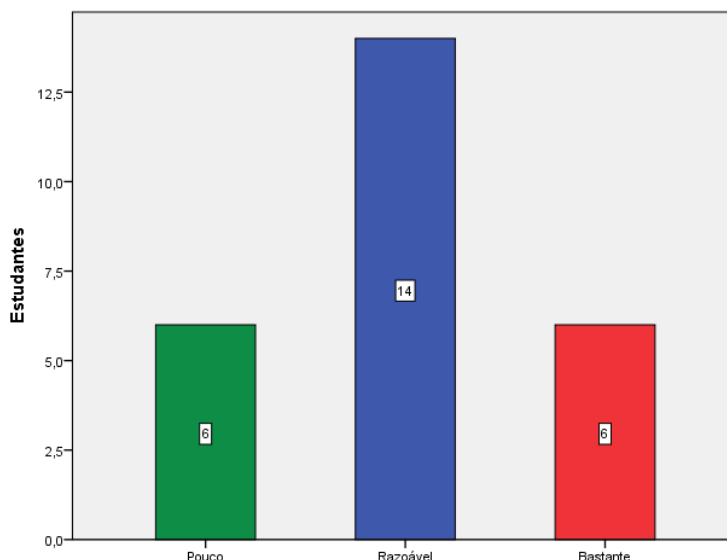
quando eles trazem dúvidas do estágio, aí o professor tenta ... fazer algo mais específico. Mas no geral, a ideia é que esse aluno, esse professor da disciplina, ele vai tentando colocar em contextos práticos. Eu vou dizer por exemplo até da minha disciplina então sempre quando estou falando de jogo a gente fala “olha, neste caso a avaliação formativa, como é que a gente faz? Põe critério, você explica, você explica, as minhas orientandas, na primeira avaliação sentei, antes de fazer a primeira avaliação sentamos, conversamos, fui lá, fiz a primeira avaliação, apontei as questões da avaliação fui lá fazer a quarta vez agora do... e estava com os mesmos problemas, aí eu peguei e virei aqui e fui fazer um rascunho: “Está vendo aqui assim ó...” “nossa, agora acho que eu entendi”. Então as vezes não é que é... os professores as vezes não faça... talvez eles não consigam enxergar isso que o professor está falando de como se faz isso na realidade. Não é que o professor não faça. Porque eu senti isso na pele. Eu falei caramba, mas estou falando isso o ano inteiro, já nos reunimos várias vezes e hoje é que diz “agora eu entendi? Nossa que bom, esclareceu um monte de coisa” Daí eu fico nossa então... posso ter que melhorar em algumas coisas de explicar mas... as vezes é o aluno que não consegue e as vezes é o professor que não faz... não dá pra dizer que é só o aluno não, porque tem professor que também não ponte nenhum, vai falando e não faz a ligação com a realidade da escola (CEF).

Assim, podemos também inferir que alguns estudantes não conseguem estabelecer essas relações, conexões e articulações com o que é estudado e a realidade. No entanto, pautado nos dados, (57,7% dos estudantes consideram pouco e muito pouco) e também nos discursos dos estudantes pela necessidade de maior aproximação com o que é estudado e a realidade nos estágio, cabem reflexões sobre a real situação no curso. O CEF percebe essa articulação da seguinte forma:

Acho que é isso que eu te falei. A gente, as pessoas... mesmo que é uma disciplina que ela é essencialmente teórica, os professores pelo menos no nosso bate papo e no programa que você vê das disciplinas quando passa pelo colegiado, eles tentam fazer essa articulação... e dizem que fazem. Agora... se entre ele faz realmente ou se o aluno consegue fazer essa conexão é outra coisa (CEF).

Ainda se tratando de articulação entre o Estágio Supervisionado e as demais disciplinas, outra questão refere-se do quanto as disciplinas contribuem para a realização do Estágio Supervisionado.

Gráfico 11: As disciplinas contribuem para a realização do Estágio Curricular Obrigatório? - EF



Fonte: Levantamento de dados junto aos estudantes do curso Educação Física

Um dos pontos abordados pelos estudantes é que algumas disciplinas consideradas essenciais poderiam ser ofertadas antes da realização do Estágio Supervisionado. Como explicita o estudante EF 23 e EF 12

as matérias em geral do curso deveriam estar melhor distribuídas para ajudar os estagiários. Afinal, as matérias que de fato nos ajudam geralmente aparecem depois que já iniciamos ou concluímos uma etapa do estágio (EF 23).

O desafio de saber elencar o conteúdo da Educação Física de forma significativa às aulas dos alunos, pois algumas matérias essenciais não foram ensinadas a tempo de irmos para o estágio preparado para dar aula (EF 12).

Encontramos também o mesmo discurso do estudante EF 21: “(...) e muitas matérias somente são ministradas tardiamente, deste modo dificultando”.

Sobre este assunto, o CEF responde a partir da seguinte questão: “Uma das dificuldades apontadas pelos estudantes é no planejamento das aulas, pois segundo eles, algumas disciplinas deveriam ser ensinadas antes do momento do estágio. Como você percebe essa situação?”

Na nova reformulação já pensaram nisso. Eu lembro que sexta feira, alguns membros da comissão falaram assim: “ah, justamente. A gente pegou essas disciplinas e concentrou nos dois primeiros anos porque justamente por causa dessa alegação de que quando vai para o estágio precisa”. Mas alguns anos, toda vez que a gente ia sentar na semana pedagógica e ia pensar em algo

referente ao estágio, a gente dizia assim: “nossa, acho que o curso então tinha que ser só em 2 anos, de manhã e a tarde só disciplinas e o estágio só no 3 e 4 ano porque todas as disciplinas eles precisam. Como é que você vai pro estágio sem falar de processo ensino e aprendizagem? Sem saber da questão do que é ser professor, do que ... Então assim... quando você olha o *ranking* de disciplinas, você fala “gente, e aí?” que disciplinas que a gente coloca antes e que chega no 3 ano e ... a ideia é ... as disciplinas tem que ir se complementando e fazer por exemplo ... a do jogo é uma que todo mundo fica “ah mas que... tinha que ser antes...” ai eu recebi uma avaliação da disciplina essa semana de um aluno e ele dizia assim: “Ah, eu não gostei muito porque como eu não estou fazendo estágio e falou algumas coisas que Educação Infantil e eu não gosto, então a disciplina não tinha que ter.” Olha a visão dele... ele pensa que a disciplina está sendo ensinada na Educação Infantil e no Ensino Fundamental no começo do ano, porque é o que todo mundo está no estágio e não é... a disciplina, ela tem uma sequência de conteúdos que finaliza com a parte do jogo no ensino do esporte. Então a visão deles é equivocada. Eles acham que as disciplinas tem que funcionar em função de estar fazendo estágio ou não, e não é assim que funciona. É uma base para que ele possa depois ser um professor no futuro. Ajuda no estágio? Sim, só que daí vai concentrar... não tem como concentrar todas... algumas disciplinas vão ter que ficar sendo usadas no 3º e 4º ano... né, então umas das coisas que a gente fez... Educação Especial, viu que ele começa no 3º ano, é algo muito específico, então colocou a disciplina 1º e 2º ano, então quando ele vai pro 3º ano e vai fazer estágio na Especial, ele já fez as duas disciplinas. Então tem coisas que a gente consegue pensar. Mas tem coisas que não tem jeito, porque senão... você tem que distribuir nos 4 anos.

Neste discurso, o CEF deixa claro que a maioria das disciplinas são pensadas e organizadas na realidade posterior à formação ao invés do momento do estágio, pois segundo ele, alguns estudantes entendem a sistematização das disciplinas de acordo com a organização do estágio. No entanto, por algumas disciplinas serem muito específicas, é possível pensar em estratégias em sua organização para auxiliar no momento do estágio. Percebemos assim que a preocupação dos estudantes quando aponta para as disciplinas essenciais, entende-se que necessitam das disciplinas específicas e conteúdos para ensinar no estágio.

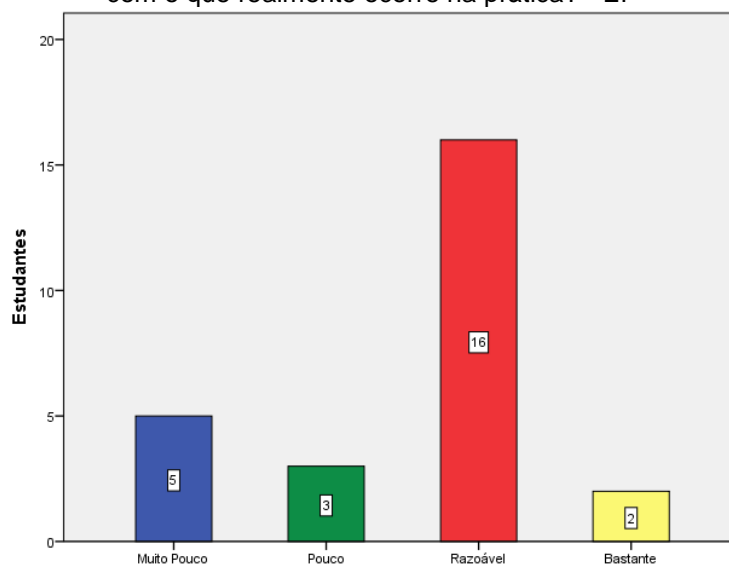
O CEF ainda relata que os estudantes, muitas vezes não fazem a articulação com o que já foi estudado na hora do estágio,

Porque as vezes eles estudaram tudo mas só vai ver que precisa mesmo na hora que está ali no estágio e ele esquece na realidade de fazer essa articulação com aquilo que ele já estudou por exemplo no primeiro ano, lembra que vocês viram isso no ... ou no caso do Especial também (CEF).

Os estudantes foram questionados sobre grau de articulação entre o que é proposto pelo docente da disciplinas de estágio e o que realmente ocorre na prática,

sendo que 2 (7,7%) estudantes consideram que há bastante articulação, 16 (61,5%) “razoável”, 3 (11,5%) “pouco” e 5 (19,3%) “muito pouco”

Gráfico 12: Qual o grau de articulação entre o que é proposto pelos docentes da disciplina de estágio com o que realmente ocorre na prática? - EF



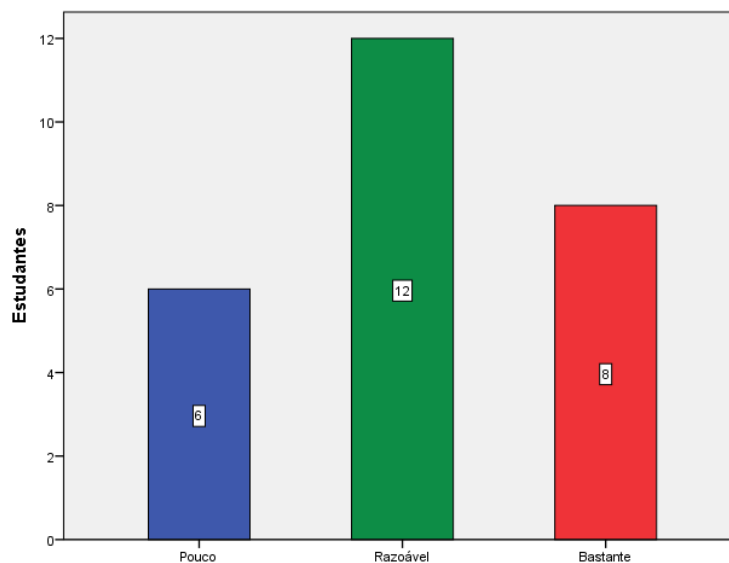
Fonte: Levantamento de dados junto aos estudantes do curso Educação Física

Como apontado pelo CEF, a disciplina referente ao estágio tem por objetivo segundo a resolução do curso (RESOLUÇÃO CEPE Nº 0255/2009) o planejamento e organização do estágio em questões acadêmico-administrativas. No entanto, algumas questões pedagógicas também são tratadas de modo que os estudantes podem discutir sobre a atividade do estágio. Percebemos que nenhum estudante apontou como desafio e dificuldade questões relacionadas à documentação do estágio, o que podemos inferir a importância desta disciplina para o estágio. De acordo com os dados, maioria apontou razoável articulação entre o que é proposto pela disciplina e o que ocorre realmente na prática. Nenhum estudante relatou nas questões dissertativas quaisquer dificuldades partindo da disciplina em questão.

Uma das maiores dificuldades explicitadas pelos estudantes de Educação Física foi o distanciamento entre o que é ensinado na universidade e a realidade escolar. Nesta questão os alunos foram questionados sobre a aproximação entre a realidade do estágio e o que é discutido em outras disciplinas em relação a quatro

aspectos: espaço escolar; prática docente; metodologias de ensino; contexto escolar. Seguem os dados abaixo.

Gráfico 13: A realidade do Estágio se aproxima do que é discutida em outras disciplinas em relação: Ao espaço escolar - EF



Fonte: Levantamento de dados junto aos estudantes do curso Educação Física

Quando analisamos o primeiro aspecto, percebemos que a maioria dos estudantes (12 – 46,2%) indicam que a aproximação é razoável quando se fala sobre o espaço escolar nas disciplinas do curso e o que se encontra na realidade. Ainda 8 graduandos (30,8%) disseram que há bastante aproximação entre o discurso acerca do espaço escolar, e apenas 6 estudantes (23,1%) dizem que há pouca. Esses dados indicam que os professores, ao abordarem o espaço escolar em suas aulas durante a graduação, aproximam os conteúdos desenvolvidos da realidade encontrada no estágio. Nas aulas de Educação Física em escolas públicas, muitos professores enfrentam quadras descobertas, necessitadas de reformas e falta de materiais devido a falta de investimento na educação pública. Segundo Celi e Panda (2012, p. 2) “se vê muitas escolas em situações precárias, quase sempre com falta de materiais e estrutura física problemática”. Será que somente uma quadra ou espaço aberto é o suficiente para compor o espaço da aula de Educação Física?

O espaço da Educação Física precisa ser composta “recintos cobertos, instalações ao ar livre, vestuários, arquibancadas, almoxarifados, depósitos, sala de projeção e reunião, entre outros” e, além disso ser considerado fundamental e determinante para uma atividade de ensino com qualidade (SHIGUNOV, 1997, p. 680)

Concordamos também com Silva e Damazio (2008) quando diz que as condições materiais da escola prejudicam o trabalho pedagógico do professor, por mais “criatividade” que haja para adaptar suas aulas.

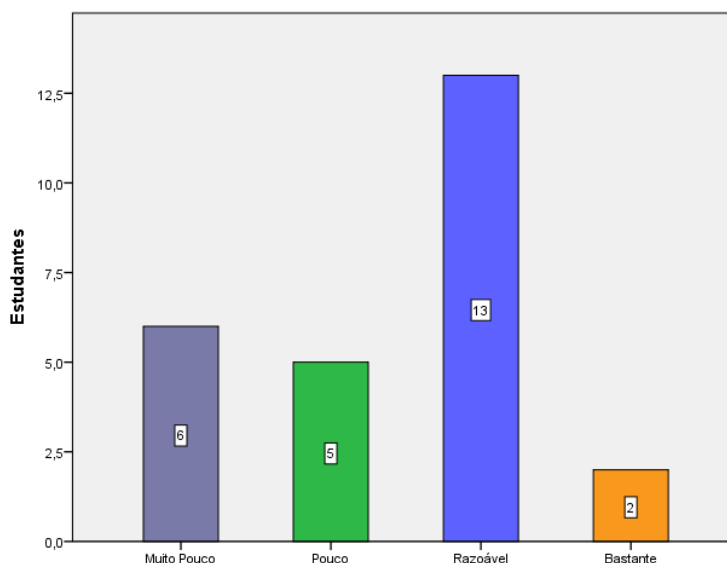
Do ponto de vista político-pedagógico, tentar solucionar problemas estruturais em educação que implicam em políticas públicas mais amplas e substanciais em termos de investimentos financeiros, adotando o discurso da “criatividade” como forma de suprir tais lacunas é, no mínimo, romantismo pedagógico e banalização do ato de criar e/ou recriar a partir de um processo que deve reunir condições materiais e trabalho sério (SILVA; DAMAZIO, 2008, p. 193).

Pelos dados, percebemos que a universidade encontra-se um pouco distante do que os estudantes encontram na realidade do espaço escolar. E de qual forma a universidade poderia se aproximar da escola e conhecer a realidade do espaço escolar? Os professores devem possibilitar constante contato e vivência com as escolas para que o estudante já perceba o que de fato encontrará ao invés de apenas discussões em sala de aula.

Além do espaço escolar, outra questão referiu-se à prática docente, sendo que o que chama a atenção é o distanciamento do que é discutido na universidade e o que ocorre na realidade do Estágio Supervisionado. Como observamos no gráfico abaixo, apenas 2 (7,7%) estudantes afirmam que há bastante aproximação entre as discussões em sala e a realidade em relação à prática docente. Dos 26 alunos, 13 (50%) apontam para razoável aproximação e 5 (19,2%) e 6 (23,1%) indicam que há pouca e muito pouca aproximação respectivamente.

Analisamos por estes dados que em relação à prática docente, falta maior aproximação entre o que é discutido e explicitado nas aulas com a realidade escolar, deparada no momento do Estágio Supervisionado. Assim como explica Ananias (2016, p. 178) é necessário que haja maior contextualização por parte dos professores “para que as disciplinas do curso que subsidiam efetivamente a prática docente sejam eficientes no suporte gradativo à inserção de futuros docentes nas escolas de Educação Básica”.

Gráfico 14: A realidade do Estágio se aproxima do que é discutida em outras disciplinas em relação: À prática docente - EF



Fonte: Levantamento de dados junto aos estudantes do curso Educação Física

Esta insatisfação em relação ao distanciamento do que é estudado sobre a prática docente nas aulas com a realidade no Estágio, percebemos nos discursos de alguns estudantes,

Na realização das aulas, o curso não prepara para o que vamos encontrar na prática (EF 19).

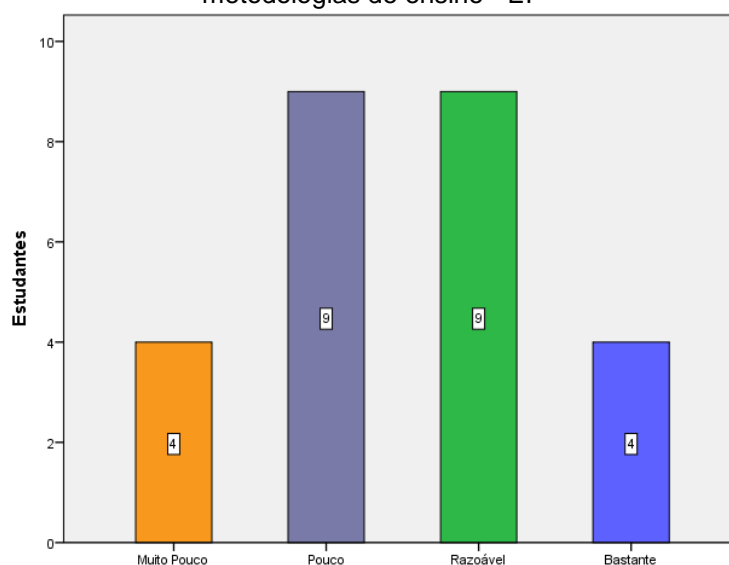
Distanciamento do que se fala nas aulas e o eu acontece nas escolas (EF 24)

Aqui voltamos para as duas questões que no fazem refletir sem culpabilizar parte alguma. Como explicitado pelo CEF, há professores que buscam fazer essa articulação durante as suas disciplinas e há outros que não se preocupam tanto. No entanto, os estudantes também podem ter dificuldade de mobilizar os conhecimentos de forma a integra-los durante a sua prática docente. Para haver mais aproximação, talvez caiba aos professores mais uma vez, buscarem vivências na realidade da escola.

Como explicitado pelo estudante EF 17, durante as aulas, eles ministram para os próprios colegas de sala, porém não se compara com a realidade a ser enfrentada. Conforme Téo (2012), a educação e a docência, a realidade da escola é marcada principalmente pela imprevisibilidade.

Analizamos também a aproximação da realidade do estágio com as discussões em aula em relação às metodologias de ensino. Observamos que a maior parte dos estudantes entende que há pouca (9 – 34,6%) e razoável (9 – 34,6%) aproximação do que realmente acontece no estágio e do que se discute na universidade. Apenas 4 (15,4%) apontam que há bastante aproximação, da mesma forma que 4 (15,4%) também entendem que muito pouco se aproxima do que realmente acontece no estágio.

Gráfico 15: A realidade do Estágio se aproxima do que é discutida em outras disciplinas em relação: Às metodologias de ensino - EF



Fonte: Levantamento de dados junto aos estudantes do curso Educação Física

Analisando os discursos dos estudantes, apenas dois alunos apontaram dificuldades específicas com a questão metodológica:

O maior desafio foi o de encontrar o conteúdo e a forma de trabalhá-lo de acordo com a seriação/faixa etária (EF 23).

Na verdade, essa sugestão vai para além da organização do estágio e seria voltada para a organização do currículo e das disciplinas metodológicas, que acredito que deveriam fornecer um embasamento metodológico prático mais adequado e preceder o desenvolvimento do estágio (EF1).

Podemos ainda incluir na questão metodológica, as dificuldades que tiveram na metodologia de ensino a ser utilizada devido ao professor regente. Alguns estudantes relatam os desafios nas aulas pelo professor ter uma metodologia que os alunos

acabaram acostumando, sendo que quando chegam ao estágio com novas propostas, existe certa resistência. Chamam a atenção também para a motivação dos alunos para que participem das aulas.

Fazer com que os conteúdos sejam significativos para os alunos, tornando as aulas atrativas e que motivem os alunos a se dedicarem e desenvolverem os conhecimentos ensinados pelo professor (EF1).

[...] ter o grande desafio de desenvolver o conteúdo desejado para os alunos que não estavam acostumados com essa prática (EF 7).

Realmente é um grande desafio para o estudante chegar ao estágio e apresentar novas metodologias, propostas e conteúdos. Por isso, deve haver uma parceria, além da orientação do professor da universidade, com o professor regente, aquele que está presente no cotidiano dos alunos na escola. Ainda, sabemos que há certa resistência à aceitação da metodologia de ensino do estagiário pelos estudantes, pois sabem que ficarão por tempo determinado.

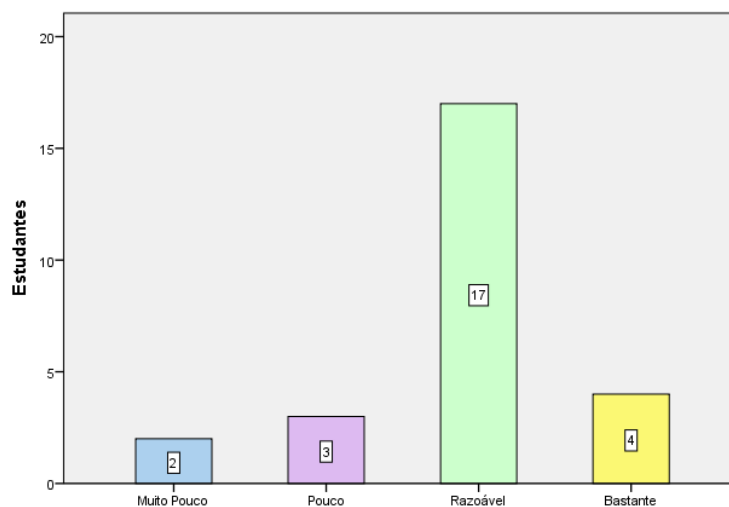
Pensar em metodologias de ensinar Educação Física implica além de materiais e modelos de ensino, mas pensar no contexto social dos alunos e da escola, ou seja, pensar com prática social (MARANTE; SANTOS, 2008). Assim, analisamos que não é fácil para o estudante se apropriar de metodologias discutidas na universidade para realizar o estágio, tendo em vista que não está inserido no cotidiano e realidade dos estudantes e da escola.

No que se refere ao contexto escolar, 4 (15,4%) dos estudantes consideram que há bastante aproximação do que é discutido nas disciplinas do curso, 17 (65,4%) percebem que é razoável, 3 (11,5%) disseram “pouca” e apenas 2 (7,7%) apontam que há muito pouca aproximação.

Nos discursos, 6 (23%) alunos apontaram para o distanciamento entre o que se discute e aprende na universidade e a realidade da escola referente ao contexto escolar. Ainda, dos que relataram acerca da falta de aproximação, 4 assinalaram “razoável” e 2, “pouco”. Na questão sobre o que significa o momento do Estágio Curricular Obrigatório, o estudante EF 19 responde que é o momento de por em prática o que se aprende na universidade, entretanto “as disciplinas deveriam ter um foco

voltado para a realidade que temos no estágio”. Podemos chamar a atenção aqui que existem diferentes realidades do estágio, desde escolas/alunos/professores que aceitam e contribuem na formação do estagiário e outras que deixam a desejar.

Gráfico 16: A realidade do Estágio se aproxima do que é discutida em outras disciplinas em relação: Ao contexto escolar

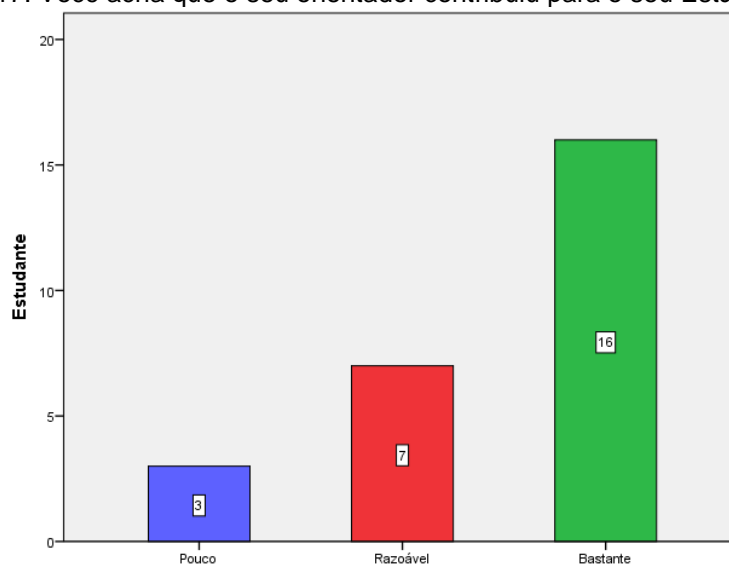


Fonte: Levantamento de dados junto aos estudantes do curso Educação Física

Os 6 discursos chamam a atenção para o distanciamento da universidade com a realidade do estágio e o estudante EF 18 diz “se sentir perdido”. Neste sentido, é justamente pelo Estágio Supervisionado que o estagiário poderá sentir-se próximo da realidade escolar e também existir maior aproximação entre as discussões nas disciplinas do curso com o contexto escolar. O estágio é o principal momento de ligação entre as duas instâncias formadoras da educação. É neste momento que o professor universitário poderá se aproximar e conhecer melhor a realidade da Educação Física para que durante suas disciplinas consiga estabelecer melhores relações. Assim, passamos a analisar o professor orientador contribuição para o estagiário.

Quando questionados se o orientador contribuiu para o estágio, 16 (61,5%) consideram “Bastante”, 7 (26,9%) “razoável” e apenas 3 (11,6%) “Pouco”.

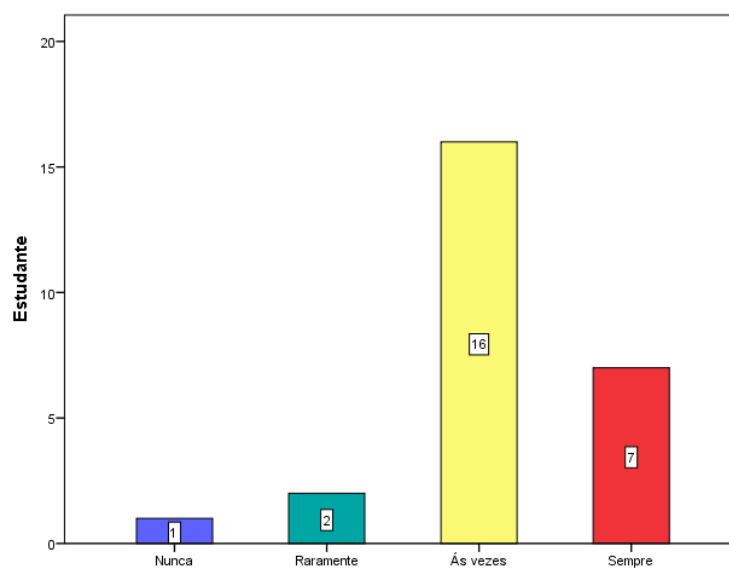
Gráfico 17: Você acha que o seu orientador contribuiu para o seu Estágio? - EF



Fonte: Levantamento de dados junto aos estudantes do curso Educação Física

Ainda sobre o orientador, outra questão referia-se a frequência com que o estudante discutia os conteúdos e metodologias para o estágio com o mesmo. 7 (26,9%) disseram “Sempre”, 16 (61,5%) apontaram “Às vezes”, (7,7%) Raramente e 1 (3,9%) assinalou “Nunca”.

Gráfico 18: Com que frequência você e o seu orientador de estágio discutem sobre os conteúdos e as metodologias para o estágio? - EF



Fonte: Levantamento de dados junto aos estudantes do curso Educação Física

Importante ressaltar que o estudante que assinalou que nunca discutiu com o seu orientador, deve-se ao fato de não ter iniciado o estágio supervisionado. Em relatos discursivos, apenas dois estudantes comentaram sobre o professor orientador. O EF 1 aponta como ponto positivo o “apoio do orientador” e o EF 24 chama a atenção para supervisão de estágios fora de Londrina.

Para que o professor orientador possa contribuir com este processo de formação é necessário que ele esteja em constante contato com o estudante. Sobre os alunos que disseram que houve pouca contribuição (3 estudantes) do seu orientador de estágio relataram enquanto desafios a questão da carga horária e o distanciamento da prática docente em relação aos conteúdos que se propõe no estágio. Analisamos então que poderia haver maior aproximação entre o professor orientador e professor regente para que não houvesse conflito de conteúdos e metodologias ou ainda, maior conhecimento da realidade escolar por parte do professor da universidade. Esses estudantes (3) assinalaram na questão de frequência de encontro com o orientador “às vezes”.

Sobre a questão de encontros, questionamos o CEF se há momentos de encontro coletivo entre todos os estagiários e o professor supervisor. Relatou o seguinte:

Que eu saiba nenhum professor tem feito isso. Isso era uma prática que, por exemplo, eu gostava de fazer quando era só supervisora. Eu reunia meus grupos em um dia e dava todas as demandas né, a gente conversava sobre os aspectos gerais e depois ia para os atendimentos individuais. Mas acho que coletivamente dele reunir todos os... apesar de que assim, a maioria tem uma dupla ou duas duplas no máximo hoje. Então os atendimentos... acho que são mais individualizados. Tem professores que fazem um atendimento muito... de qualidade assim de muitas visitas, de muitas orientações e outros professores que a demanda é menor... ele atende mais esporadicamente. Então isso é muito de cada professor (CEF).

O momento de encontro com o estagiário é fundamental para o planejamento geral e de cada aula que ministrará no estágio. O CEF relata que a questão de orientações depende muito de cada professor,

Para as avaliações na escola é pedido que a cada 10 aulas de direção tenha pelo menos uma avaliação. Mas nós temos professores que fazem uma, duas avaliações, e... média de 3... mas nós temos professor que faz 5 por exemplo. 5, 6 avaliações. Mas tem muita gente que faz 1 ou 2. A gente não tem como, por uma questão até de... serem parceiros de trabalho, da gente cobrar esse

tipo de coisa, nem o colegiado, nem o departamento é... a gente não tem como chegar e falar: “ó professor...” eles até falam “ah, eu só consegui fazer uma visita, mas está tudo ok, acompanhei e tal”, mas como é que você vai falar pro professor “você acompanhou?... porque não sei se você acompanhou”... Então assim, essa questão da cobrança aqui é muito pessoal da concepção de cada professor. Então acredito que de repente tem aluno que tem que se virar sozinho mesmo. Tem aluno que manda correções do plano de aula para o professor e o professor não devolve pra ele. (CEF).

Por outro lado,

Porém nós temos, por exemplo, até um... essa semana uma docente que ela disse... dois docentes falaram para mim separadamente isso: “eu já disse... enquanto eu não ver o planejamento geral dele primeiro, ele não começa na aula de direção”. Então tem gente que fica na co-direção até ele entregar para o professor, porque ele só vai para direção a hora que o professor vê ali como é que está o planejamento dele. Então é muito de professor para professor. E a gente realmente não tem como cobrar ou... a gente orienta e fala: “olha... a ideia é que aconteça isso” mas fiscalizar ou dizer se acontece ou não a gente fica de mãos atadas.

Entendemos que é o Coordenador de Estágio que tem a função de verificar se todas as atribuições de professores orientadores e estagiários estão sendo cumpridas. No discurso percebemos que há certa cautela em relação à supervisão por se tratar de “parceiros de trabalho”.

Entre os estudantes que “raramente” tem encontro com seus orientadores, tiveram algumas dificuldades que podemos inferir que houve influencia da falta de supervisão. O estudante EF 24 diz que não há orientação em outras cidades e o estudante EF 23 ressalta dificuldades em relação a organização de conteúdo e a forma de trabalhá-lo (metodologia) de acordo com a seriação, ponto que seria orientado pelo professor supervisor.

Como a terceira questão que os estudantes têm mais dificuldades segundo o CEF é justamente a questão da supervisão.

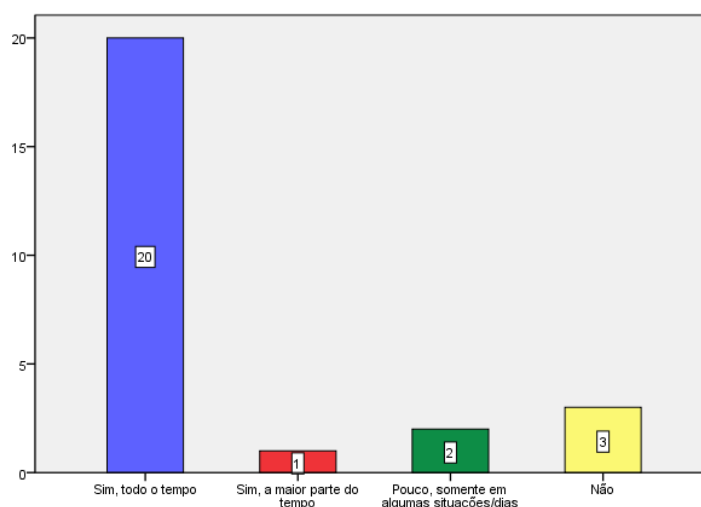
E talvez, uma das reclamações também que surjam, é a questão do supervisor de estágio, é... não conseguir ... as vezes tem supervisor que não faz visitas esporá... é... fazem visitas mais esporádicas, não tem uma orientação muito próxima é... o professor fica esperando né, ele fica esperando que o professor acompanhe, que o professor olhe os planos e devolva, então tem isso (CEF).

Então percebemos que realmente de acordo com os dados e o relato do CEF, há situações em que falta orientação pelo supervisor. No entanto, segundo Silveira (2008) para um estágio supervisionado de qualidade é necessária a articulação dos três

sujeitos envolvidos: O aluno-estagiário, professor titular da turma e o professor supervisor de estágio, cada qual com suas atribuições.

A próxima questão se tratou do acompanhamento por parte do professor regente, sendo que 20 (77%) assinalou “Sim, o tempo todo”, 1 (3,8%) disse que “Sim, a maior parte do tempo”, 2 (7,6%) “Pouco, somente em algumas situações/dias” e 3 (11,6%) “Não”.

Gráfico 19: Na instituição em que você realizou o estágio, você foi acompanhado pelo professor regente?
- EF



Fonte: Levantamento de dados junto aos estudantes do curso Educação Física

Mais uma vez é importante chamarmos a atenção para os 3 estudantes que assinalaram que o professor regente não acompanhou o estágio, sendo que o EF 26 ainda não havia realizado o estágio. Os outros estudantes (2) que disseram que não houve acompanhamento, não relataram sobre o assunto do professor regente.

Ao todo, 9 estudantes apontaram questões que estavam relacionadas ao professor regente. A maior parte das queixas abordou o desafio de ensinarem conteúdos diferentes que o professor já trabalha com os seus alunos. De início, o estudante EF 3 chama a atenção para o conflito entre o que aprende na universidade e as exigências do professor regente.

[...] na escola nós temos que seguir o que o professor de lá quer, e não que possa ser impossível fazer mudanças porque é muito possível, porém muitos docentes da escola não se atentam a mesma formação que estamos tendo (EF 3)

Neste mesmo sentido, o estudante EF 9 também relata o desafio de certa privação por parte do professor regente:

O fato do professor regente não colaborar ou privar você como estagiário a se desenvolver autonomamente (EF 9).

De acordo com os discursos acima, percebemos que os professores regentes não se enxergam enquanto formadores de futuros docentes. Ainda segundo o CEF, essa concepção de professor co-formador, auxiliaria na minimização do choque de realidade ao chegar na escola.

Acho que o papel do professor lá da escola, é um professor também que tem essa noção de ser co-formador é outra coisa pro estudante, diminui o choque dele bastante, porque daí o sujeito sabe que ele está chegando ali, é um bebê chegando ali, que está começando, então ele vai no 'beabá', e nós temos uns orientadores de campo que ficam: "onde já se viu, um futuro professor fazer desse jeito?" mas ele não sabe, ele não entendeu que ele não sabe como fazer, ele está ali para justamente, para aprender com ele. Então acho que esse choque seria diminuído de uma forma geral com um professor co-formador com essa visão [...] (CEF).

Quando questionado sobre o relacionamento entre o estagiário e o professor regente, o CEF chama a atenção para a figura de co-formador e analisa da seguinte forma:

Então... porque eu acho que um dos maiores problemas desse professor da escola lá é que a maioria não tem essa visão que ele, no estágio, é um co-formador. Ele acha que a responsabilidade é toda nossa e que o aluno tem que chegar lá e pronto. Então é raro o professor que corrige o plano de aula e é um dever dele corrigir o plano de aula, direito dele dizer: "não, aqui você põe tal coisa, aqui está errado..." e ele não faz isso. Então assim, ele acaba limitando essa orientação com o estudante e acaba sendo prejudicado daí. Porque daí tem professor que ele tem ciúme da turma dele, ele tem dificuldade de deixar o aluno e ele chegar para o aluno e falar assim para o estagiário: "olha, ali faz tal coisa..." ele já chega, toma a frente, e ele resolve, em vez de falar para o estagiário resolver aquilo (CEF).

Segundo Benites et.al (2012, p. 118), ser um professor regente ou como se refere em sua pesquisa, professor-colaborador é "acrescentar em suas tarefas a responsabilidade de auxiliar futuros professores em suas experiências didático-pedagógico". No entanto, a autora afirma que não recebem formação para receber e orientar os estagiários que chegam à escola.

Assim, Benites et.al defendem que

É imprescindível que aos poucos estas questões se tornem claras e que o professor receba uma formação que agregue elementos para lhes dar condições de realizar a mediação pretendida no estágio com os futuros professores, que tenha estratégias para dialogar com os estagiários e intervir em suas aulas. Neste seu percurso, seu papel seria o de mediador, orientador e não apenas aquele que recebe (2012, p. 23).

Nesta relação entre professor regente e estagiário, perguntamos ao CEF se há algum momento de diálogo entre os professores participantes do processo de formação do aluno:

Tem quando ele vai lá na escola. Então a ideia é que a hora que ele vai, o supervisor se apresenta à Direção, se apresenta ao professor... enquanto ele está fazendo a avaliação, ele vai conversando com esse supervisor como é que estão os alunos, como é que está o processo, geralmente surge um bate papo de avaliação dele dizendo “ah, mas olha, seria melhor se ele fizesse tal coisa”... mas tem professor por exemplo orientador de campo que as vezes ele se sente mais... parece que coagido assim, então ele fica do lado e deixa ali o professor e não conversa com ele né, ... então daí... não há essa conversa, mas normalmente a ideia é ter essa troca, porque assim, a gente já chega e pergunta “e daí, como é que estão as coisas, como é que estão os estagiários aí, está tudo certo?”. Nesse bate papo acontece essa relação aí. (CEF)

Este momento em que o professor vai à escola para realizar a avaliação do estagiário é uma oportunidade de aproximação entre as duas realidades, de modo que permite ao professor se atualizar do contexto educacional e orientar melhor o estudante (necessita também partir do professor regente o interesse de se aproximar do contexto universitário, ou seja, de ambas as partes). Outro ponto importante é acabar com a dicotomia de que universidade apenas produz conhecimento e teorias e a escola é a aplicação. Ambos, com suas características são formadores de sujeitos.

Do total de 9 estudantes que tiveram dificuldades relacionadas ao professor regente, 5 (55,5%) relataram que ao chegarem na escola se depararam com o professor “rola bola¹⁰”, dificultando assim, o ensino de conteúdos diferentes.

Essa questão se desenrola na área da Educação Física Escolar desde que se mudou a concepção de ensino desta disciplina nas escolas. Segundo Betti (1991) a Educação Física já serviu ao militarismo, pautou-se no método francês que visava a manutenção do corpo, passou por funções eugênicas e melhoria e aperfeiçoamento da

¹⁰ O termo “rola a bola” refere-se ao professor que oferece uma bola ao estudante para que a manejem da forma que quiserem sem a intervenção do professor (NASCIMENTO; GARCES, 2013).

raça brasileira, renovação pelas ideias da Escola Nova, tudo isso em um período de 1930 a 1945.

No período de 1946 a 1968, a Educação Física é marcada pela melhora fisiológica, psíquica, social e moral, com ênfase no valor educativo do jogo. A partir de 1969 a 1979, passa a ter como objetivo educacional a aptidão física e iniciação esportiva, pautando o discurso pedagógico no valor educativo do esporte. É depois de 1980 que começa a se pensar em transformações sociais, com uma Educação Física objetivando o pensamento crítico, criatividade e a conscientização (BETTI, 1991).

Assim, chega-se a crise na área da Educação Física explicitada pelo CEF em resposta à questão: “os estudantes relataram como uma das dificuldades, o ensino de novos conteúdos durante o estágio em decorrência dos professores regentes ensinarem apenas futsal e voleibol. Porque você pensa que isso ocorre?”.

Isso acontece principalmente no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Porque é uma crise que a nossa área tem nas escolas e acho que quando nós saímos de uma área que era tecnicista e começou a se pensar que teria que ter outras formas de esse aluno ser um cidadão, dele pensar... se perdeu ali, tanto que a nossa luta é pela legitimidade né, por enquanto nós estamos na escola por força de lei... e não porque realmente é uma disciplina que contribui [...] (CEF).

Os discursos dos estudantes foram:

Para mim um dos maiores desafios foi despertar o interesse nos alunos para conteúdos que não são relacionados a “jogar futsal” e “bola queimada” (EF 11).

Foi deparar com a realidade das aulas de Educação Física, quando observamos as aulas vimos que os professores não davam aula, só jogavam a bola para os alunos. No começo foi difícil aplicar no estágio o que aprendemos em aula. Levou quase o estágio inteiro para que os alunos entendessem que tínhamos conteúdo para ensinar e não somente jogar bola (EF 22).

A maior dificuldade para mim é quando chegamos na escola e o professor não tem uma sequência de aula, ou somente dá a bola para os alunos fazerem o que querem, pois é muito difícil mudar o ritmo da turma, eles não querem participar da aula (EF 2).

Pelos discursos é possível entender do que se trata o termo “rola bola” que é o professor que não tem uma sequência de conteúdo, mas se apoia na prática do esporte ou atividades aleatórias por si só. O CEF ainda declara que

[...] isso acontece muito né... justamente quando... e ensinar aqui não é futsal e voleibol não, é de deixar o ano inteiro “quem quer volei fica aqui e quem quer futsal...” não é ensinar... é deixar eles no lazer, então esse é o momento de lazer de vocês, quem quiser joga, celular aqui, quem quiser futebol lá. Isso não é nem ensino. Isso é lazer. Momento livre que tem na escola né (CEF).

Santos e Araújo (2013) ainda relatam a realidade das aulas de Educação Física na qual o professor escolhe quem e quando algum aluno participará da aula, deixa o estudante escolher o que quer fazer, propostas de atividades sem se preocupar com o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, momento qualquer que não se traduz no ensino.

Nota-se também que o próprio estudante percebe a desvalorização da Educação Física e, conseqüentemente, do Estágio Supervisionado nas escolas de Educação Básica

A desvalorização da Educação Física por parte da escola dificulta a realização de algumas atividades. A não participação de alguns alunos, devido a Educação Física que tiveram anteriormente (EF 15).

Como explicitado no capítulo anterior, a Educação Física, historicamente, tem se tornado momento de atividades, recreação e esportes (futebol, voleibol, handebol e basquetebol). Remete a uma desvalorização dos conhecimentos construídos historicamente e cristaliza-se cada vez mais o ensino mecânico, fragmentado, sem a perspectiva de formação do estudante em sua totalidade, mas apenas físico (PALMA, 2010).

Não existe a possibilidade de culpabilizar somente o professor regente e atribuí-lo a responsabilidade pela Educação Física que se encontra nos dias atuais. Faz-se necessário compreender que a Educação Física é fruto da sociedade de vivemos atualmente, no qual o próprio aluno, ao chegar em sala de aula, já tem uma concepção formada pelo que vive em seu cotidiano pela grande influência midiática. Os pais, por essa mesma influência, constroem suas concepções sobre a Educação Física, que dificilmente se trata de ensino, com importância para a formação da cidadania do seu filho.

A questão da competição exacerbada imposto pelo sistema capitalista tem suas influências e determinações que alcançam a Educação Física. Como reforça Viana, (2011, p. 74) “A escola reproduz e reforça a sociedade competitiva, mesmo porque os

seus objetivos estão ligados intimamente à competição social (mercado de trabalho, formação de dirigentes, etc.)”.

Assim, percebemos que em geral, no Estágio Supervisionado no curso de Educação Física necessita de maior aproximação entre as duas instituições formadoras. Algumas questões organizacionais como carga horária e a realização em anos anteriores também são desafios recorrentes dos estudantes. No entanto, chamamos maior atenção à questão da articulação entre o que é estudado nas disciplinas e a realidade escolar. Ponto principal na voz dos estudantes a ser analisado. A possibilidade de articulação existe quando os envolvidos no processo do estágio fazem-se presente, a tríade estudante/professor orientador/professor regente. Como explicita Mesquita (2010)

desenvolver o estágio supervisionado não é apenas ir à escola-campo para “aprender fazendo”, a partir da experiência prática; mas “fazer parte dela”, inserir-se no processo, fazer o movimento com o outro, no lugar em que ele se situa. É buscar perceber os fatos em sua “naturalidade”, em suas nuances reais de tempo e de espaço, com o outro. É realizar um trabalho profundamente envolvido com a noção de diálogo, de interação com os destinatários dessa comunicação (p. 28).

Quando todos realizam suas atribuições, possibilita que o estágio tenha um sentido e significado no curso e na formação do estudante. Para isso, cabem às partes compreenderem o real objetivo do Estágio Supervisionado, não só colocar em prática a teoria ou ser professor, mas em uma dialética, se inserir no cotidiano escolar e “fazer parte dele”, sentir-se responsável pelo processo.

4.2 O Estágio em Letras/Português na voz dos estudantes e do coordenador de estágio

Analisemos neste momento o perfil do Coordenador de Estágio Supervisionado do curso de Letras – Português (CLP). Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora em 1986, especialização em planejamento educacional pela Associação Salgado de Oliveira de São Gonçalo do estado do Rio, em 1991, Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense em 1996, Doutorado em Educação pela Unicamp em 2007 e Pós-Doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais em 2013.

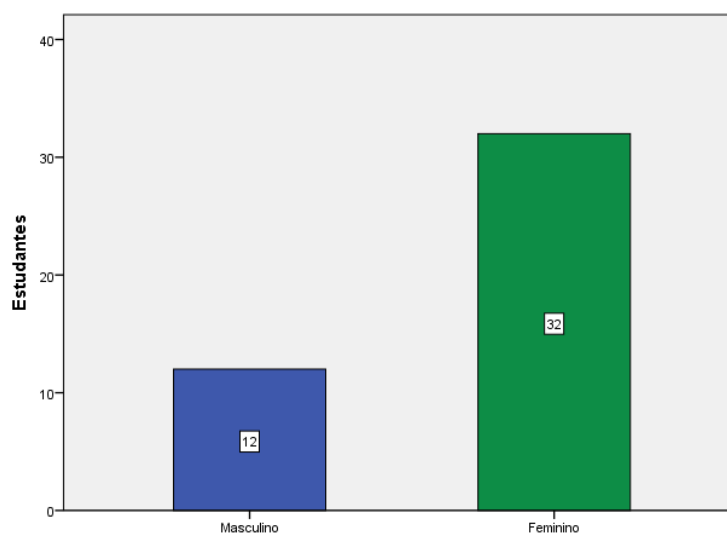
Para o CLP, o coordenador de estágio

tem uma função burocrática, que se ele quiser só faz aquilo ali né, que é dar o encaminhamento da documentação ver se a documentação está certa, e encaminha para a divisão central de estágio da universidade... é... e no início do ano ele... faz a distribuição dos estagiários junto com os alunos né, acompanha, atende as questão tanto de professores supervisores quanto de professores do campo de estágio, de escolas, e também dos estagiários eventualmente ao longo do ano né. Eu acho que... então é a função cotidiana (CLP).

No curso de Letras – Português participaram 44 estudantes nos dois turnos existentes no curso. Percebemos uma predominância do sexo feminino com 32 (72,7%) estudantes do sexo feminino e 12 (27,3%) do sexo masculino. Segundo o Censo Escolar da Educação Básica (2009), pesquisa realizada pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) declara que o perfil do professor brasileiro na Educação Básica é do sexo feminino e leciona predominantemente na disciplina de Língua/Literatura Portuguesa.

A questão da feminização no magistério, segundo Schaffrath (2000) tem início na Lei de 15 de outubro de 1827, que criou as primeiras escolas primárias para o sexo feminino. Assim foram necessárias mulheres para que ensinassem a outras mulheres, tendo em vista que as aulas eram em turmas separadas por sexo. Interessante analisar que passado algum tempo, disseminou-se a questão da mulher no magistério como vocação, de modo que elas escolhessem profissões menos valorizadas na sociedade.

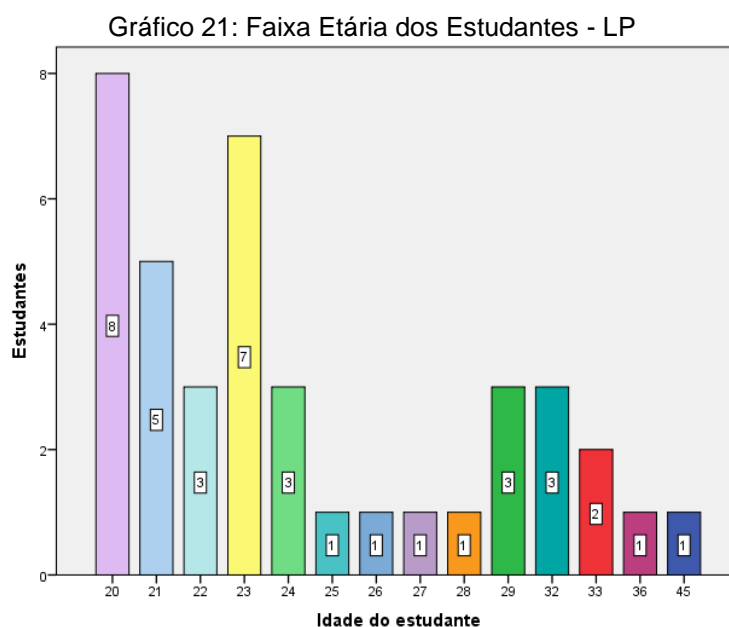
Gráfico 20: Sexo - LP



Fonte: Levantamento de dados junto aos estudantes do curso de Letras – Português

A autora explica que esse é o motivo dos homens também terem deixado o magistério em busca de algo com maior rentabilidade. Até os dias de hoje, percebemos a predominância por matrículas em licenciaturas do sexo feminino, assim como a realidade encontrada no curso de Educação Física.

Em relação a faixa etária dos estudantes, a maioria tem entre 20 a 24 anos, sendo que no total, está entre 20 e 45 anos.



Fonte: Levantamento de dados junto aos estudantes do curso de Letras – Português

Tendo em vista que a maioria das matrículas segundo o Censo da Educação Superior (2016) é em cursos de bacharelado, 26 (60%) estudantes tem até 24 anos, o que indica a escolha pela licenciatura após terminado o Ensino Médio.

Diante do contexto de desvalorização da profissão de professor principalmente na questão financeira, ainda assim há aqueles que por algum motivo pretendem seguir a carreira docente.

Entre os participantes da pesquisa, 21 (47,7%) estudantes estudam no período vespertino e 23 (52,3%) são do noturno. Apenas 5 estudantes chamaram a atenção para a questão do trabalho sendo que 2 alunos são do vespertino e 3 do período

noturno. A dificuldade para aqueles que trabalham durante o dia e estudam à noite é a dificuldade para dispensa na realização do estágio como aponta o estudante LP 31

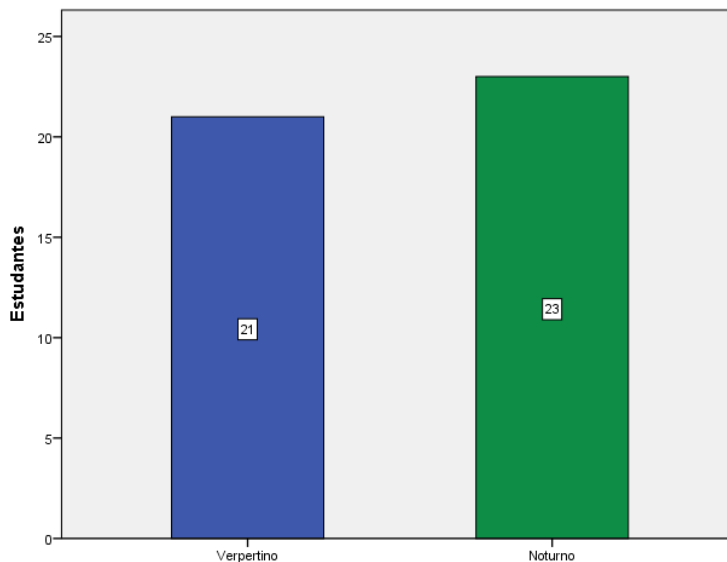
Outro fator que se torna um desafio é o tempo e o trabalho, este último que pode prejudicar a não conclusão do estágio considerando que nem todas as empresas liberam o funcionário para a realização do estágio (LP 31).

O estudante LP 24 também aponta a dificuldade para aquele que estuda a noite em relação ao trabalho

A única dificuldade é para quem trabalha e estuda. Creio que essa é a maior dificuldade da maioria dos alunos do noturno (LP 24).

[...] o tempo escasso entre a preparação e aplicação das aulas divididas entre as próprias aulas da universidade e o trabalho (LP 39)

Gráfico 22: Turno - LP



Fonte: Levantamento de dados junto aos estudantes do curso de Letras – Português

Percebemos aqui a preocupação dos estudantes na realização do estágio mesmo com a necessidade do trabalho, tal preocupação é bastante similar ao que encontramos no curso de Educação Física. O estudante LP 9 ressalta o fato do estágio

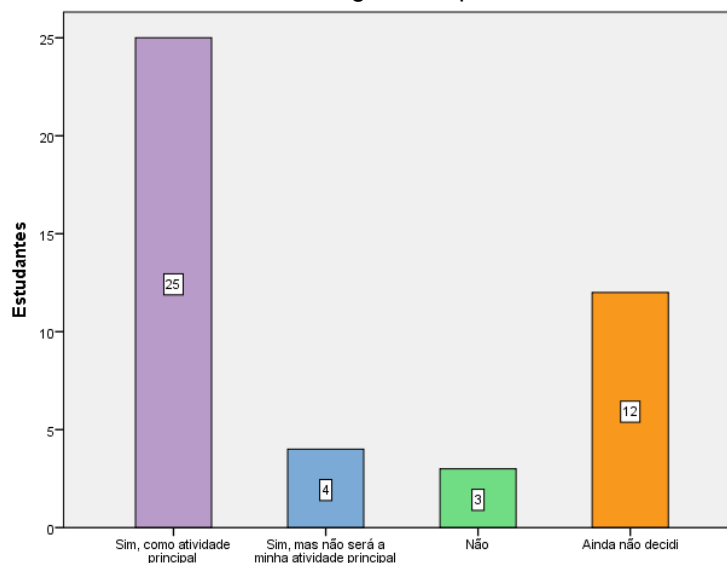
[...] o fato de termos de usar o turno oposto ao do nosso curso para cumprir o horário de estágio (impossibilitando a pessoa de trabalhar. Se o curso fosse integral, além de termos uma formação melhor, teríamos escolhido não trabalhar desde o início do curso (LP 9).

Embora haja esta dificuldade em coordenar o tempo destinado ao estágio e ao trabalho, a maioria dos estudantes reconhece a importância deste momento para a formação. Segundo Vargas e Paula (2013, p. 471)

Se trabalhar 40 horas, o turno da noite será a opção natural. Trabalhando mais de 20 e menos de 40 horas, a maior chance é de estas acompanharem o horário comercial, restando ao aluno o turno da noite como opção. Se trabalhar até 20 horas, pode suceder que estas ocorram pela manhã, à tarde ou à noite, abrindo mais opções de turno para o estudante. Ainda assim a oferta de trabalho no horário comercial é majoritária, o que implica novamente na opção pelo turno da noite.

Outra questão importante que podemos relacionar com o perfil dos estudantes participantes da pesquisa é a decisão de exercer a docência enquanto atividade principal após a formação inicial. Notamos que 25 (57%) estudantes pretendem atuar na docência como atividade principal, 4 (9%) pretendem atuar como professor, mas não como atividade principal, 3 (6,8%) não querem ser professores e 12 (27,2%) ainda não se decidiram, embora estejam no último ano do curso.

Gráfico 23: Pretende exercer o magistério após o término do curso? - LP



Fonte: Levantamento de dados junto aos estudantes do curso de Letras – Português

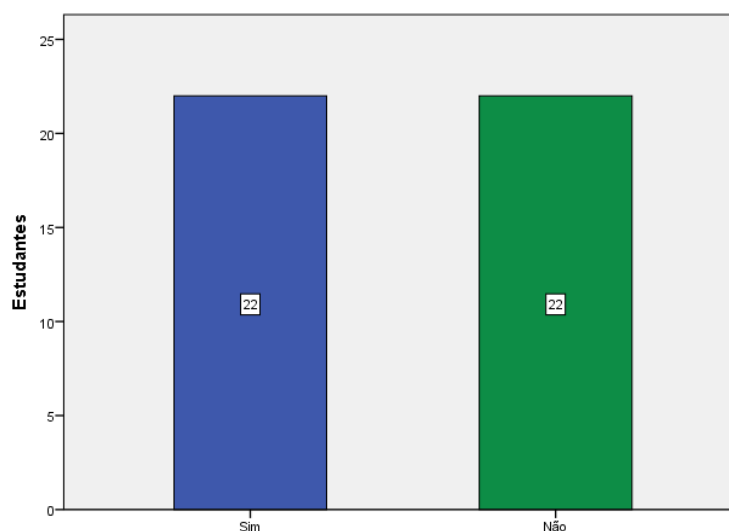
Independente do sexo dos graduandos, a maioria pretende atuar como professor após o término do curso. Significa dizer que dos 44 estudantes em formação, teremos em campo 25 professores. Mas também se deve atentar para a indecisão dos

estudantes, de modo que a docência e a educação, por mais importante que seja ainda é desvalorizada em relação ao mercado de trabalho. Ainda, dos estudantes que pretendem exercer o magistério, 19 (76%) correspondem ao sexo feminino e apenas 6 (24%) masculino. Mais uma vez, afirmamos os dados do Censo da Educação Superior (2016) da predominância feminina na docência.

Chamamos a atenção aqui para os 3 estudantes do período noturno que tinham dificuldades no estágio por causa do trabalho. Destes, 2 estudantes pretendem seguir a carreira docente, demonstrando que mesmo com o desafio de conciliar o trabalho com o estágio supervisionado, tem por objetivo o professorado como atividade principal.

Outro dado interessante acerca do perfil dos estudantes é a vivência na docência para além do estágio. Percebemos que 50% dos estudantes já possuem experiência docente. A hipótese era que os estudantes mais jovens, não possuíssem experiência no ensino, já que estariam cursando a primeira graduação. No entanto, analisou-se que tanto estudantes jovens como os mais velhos, já possuem vivência como professor.

Gráfico 24: Possui experiência na docência? - LP



Fonte: Levantamento de dados junto aos estudantes do curso de Letras – Português

Podemos inferir aqui que algumas possibilidades da experiência docente resultam de participação no PIBID, alguns sendo a segunda graduação, algum outro projeto de alguma disciplina, curso técnico, entre diversas fontes.

Ao questionar o CLP acerca da fonte dessa experiência, nos informa que não há elementos para isso, de modo que não existe esse contato questionando a existência ou não de uma experiência docente anterior ao estágio. O estudante quando possui alguma experiência docente e realiza o estágio, tem maior facilidade para articular saberes, domínio de sala, metodologias de ensino melhor consolidadas, segurança, entre outras questões.

A maioria dos graduandos realizou o Estágio Supervisionado da 3ª série no Ensino Fundamental II, sendo que na atual 4ª série estará presente no Ensino Médio. Uma das questões do questionário referiu-se ao tipo de escola que foi realizado o estágio supervisionado. Diferentemente do curso de Educação Física apresentado anteriormente, em Letras, parte dos estudantes realizou o estágio em algum tipo de projeto diferenciado.

Dos 44 estudantes, 12 (27,3%) realizaram o estágio em algum tipo de projeto diferenciado e 32 (72,7%) graduandos escolheram escolas públicas. O graduando LP 29 explana como funciona esse tipo de projeto:

O estágio foi realizado por meio de um projeto, onde atuávamos como regentes, durante um ano, com o objetivo de desenvolver um jornal (LP 29).

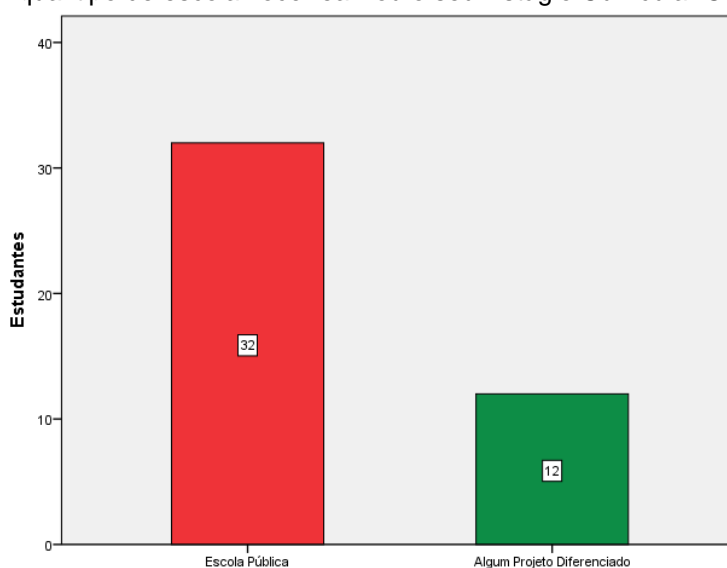
Sobre o projeto, o CLP explica:

Não tem mais projeto. Eu não coordeno os projetos, mas teria que perguntar para a pessoa que coordena o projeto que era a professora R. Eu atuei nesse projeto..., na verdade ele foi tendo vários nomes, eu atuei nele logo quando entrei aqui na UEL em 2000... na época chamava guarda mirim. Mas eu... não tenho elementos hoje para te colocar... acho que eu seria leviano se eu ficasse repetindo comentários porque eu não tenho ... é... e esse projeto foi encerrado, esse projeto não está mais em atividade. Servia como estágio, a diferença é que ... os alunos tinham compromisso com o projeto né, então eles tinham um grupo de orientadores que eram professores também do estágio né, participavam deste projeto, não todos, só alguns... e... o curso era estruturado com os professores supervisores e os alunos estagiários para isso. Então não tinha a figura do professor da escola. O curso todo era pensado, gerido pelos professores supervisores junto com os estagiários. É o que eu posso ... Hoje não tem mais esse projeto como eu te falei. Ele durou muitos anos...assim... ele foi mudando os nomes, mas quando eu cheguei em 2000 ele já existia... pra você ver... quantos anos... dai ano passado, em função da aposentadoria próxima da R. (professor), parece-me, não sei... parece-me que ela convidou

alguns professores que estavam com ela, mas ninguém quis continuar... pra passar o bastão... mas eu acho que preferiram... a partir de 2017, só o estágio regular... o que não cancela a possibilidade de voltarem outros projetos né.

Saito, Gregório e Moreira (2013) defenderam a importância da realização dos projetos de extensão para o curso de Letras/Português, salientando a contribuição para a formação de todas as partes envolvidas, universidade, escola e sociedade, professor-orientador, aluno-colaborador e o aluno da escola pública. São projetos com o objetivo de desenvolver em adolescentes “capacidades de ação, leitura crítica da realidade social, melhor relacionamento social, maior preparo profissional e capacidade do exercício da cidadania” (p.93)

Gráfico 25: Em qual tipo de escola você realizou o seu Estágio Curricular Obrigatório? - LP



Fonte: Levantamento de dados junto aos estudantes do curso de Letras – Português

Os estudantes que participaram deste projeto ressaltaram a relevância que este teve para a formação deles:

O projeto em questão foi excelente. Possuíamos um contato duradouro com os alunos, assim conseguimos acompanhar o desenvolvimento da turma e concluir um trabalho com qualidade. Mas este não foi um projeto realizado com todos os estagiários de Letras (LP29).

Projeto de Cambé da R. DEVE (grifo do estudante) voltar. Ajuda a construir a confiança e a exercitar a prática que nós, discentes, precisamos para enfrentar

o mercado de trabalho [...] renovou minha vontade de ser professora e acalmou a maior parte dos meus medos e insegurança em relação a ensinar (LP4).

Nota-se a contribuição que os projetos disponibilizados no curso de Letras/Português exercem para os estudantes, de modo que renovou a vontade de ser professor e afirma a escolha pela docência. Vale ressaltar que os estudantes não optaram por escolas privadas. Devido à situação da Educação Pública, alguns dos desafios encontrados referem-se à estrutura do espaço escolar, o material disponível para as aulas e o grande número de alunos por turma.

Estrutura do local onde foi realizado o estágio, materiais que foram usados para trabalhar (LP 15).

O grande número de alunos por sala de aula (LP 7).

Segundo o discurso de um dos estudantes, nos deixa a interpretação que não há o cadastramento e parcerias com instituições privadas para a realização do Estágio Supervisionado. No entanto, há um documento no *site*¹¹ do departamento com o cadastramento das instituições.

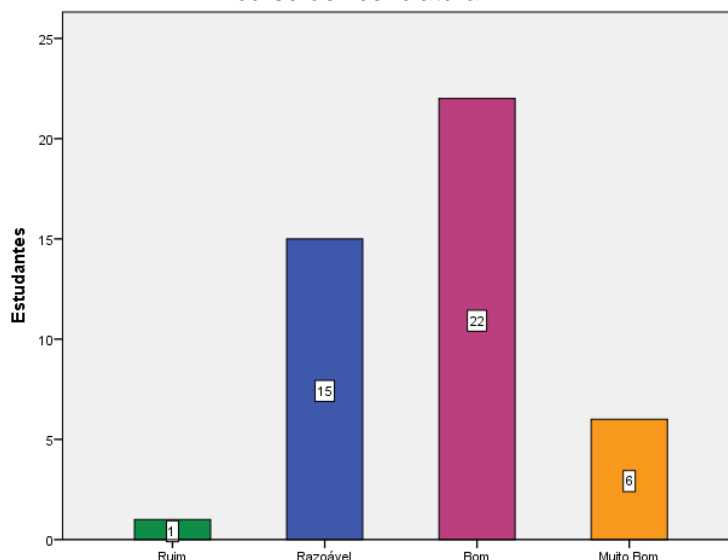
Gostaria de ressaltar o meu desejo em termos instituições particulares cadastradas em nosso sistema de estágio onde elas deverão ser previamente inscritas e obrigadas a receber estagiários da Universidade (LP 28).

A nosso ver, a importância do contato com a realidade escolar, tanto em instituições públicas quanto privadas se faz por ser o campo de atuação após a formação inicial. Por isso é necessário que o estudante tenha uma vivência em ambas as realidades até mesmo por serem condições diferentes.

A próxima questão se tratou da organização do Estágio no curso e qual era a consideração acerca disto. 6 (13,6%) estudantes consideram “Muito Bom”, 22 (50%) assinalaram “Bom”, 15 (34,1%) pensam “Razoável” e apenas 1 (2,3%) considera a organização do estágio “Ruim”.

¹¹ http://www.uel.br/prograd/divisao-estagios-projetos-monitoria/documentos/convenios_estagios.pdf

Gráfico 26: Qual a sua consideração acerca da organização do Estágio Curricular Obrigatório no seu curso de licenciatura? - LP



Fonte: Levantamento de dados junto aos estudantes do curso de Letras – Português

Para entender melhor a organização do estágio, vejamos o que o CLP diz:

Toda documentação consta na página do estágio, então posso te colocar de uma maneira que me vem a cabeça né. O estágio acontece atualmente, eu digo atualmente justamente porque nós estamos em uma mudança de currículo, que fique bem claro. Ele acontece atualmente nos dois últimos anos do curso de Letras. Nós do curso de Letras português. Eu digo isso porque durante muitos anos o nosso curso era um curso de licenciatura dupla, então nós orientávamos os nossos estagiários de letras português e nós orientávamos também parte da carga horária dos estagiários de letras/inglês, então a gente tinha muitos estagiários e então felizmente deu uma diminuída. Então o curso é estruturado assim... são dois anos, atualmente temos uma equipe de dez professores supervisores de estágio e os alunos atuam preferencialmente na cidade de Londrina, eventualmente na região metropolitana a critério do supervisor. A grosso modo, eu acho que é isso (CLP).

O CLP chama a atenção para uma reformulação no currículo de Letras – Português, o que poderá acarretar em algumas mudanças para a realização do estágio dependendo das necessidades.

Segundo o documento disponibilizado no *site* do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas, as atividades que os estudantes precisam realizar no 3º ano, totalizando 180 horas são:

- Pesquisa Escolar (10h);
- Grupo de Estudo (40h);
- Regência (mínimo 20h/aula);
- Observação (10h);

- Participação efetiva junto ao professor da turma (10h);
- Planejamento (20h);
- Avaliação de trabalhos (20h);
- Reunião com o professor supervisor de estágio (20h);
- Confeção de relatório com balanço crítico (30h),

Durante o 4º ano, os estudantes precisam cumprir as atividades semelhantes do ano anterior, sendo que não precisa realizar a pesquisa escolar. A regência passa para 30h, participação efetiva junto ao professor da turma, planejamento e reunião com o professor supervisor passam para 30h, totalizando dessa forma 220h.

Analisando os discursos por parte dos estudantes, o LP 27 assinalou “ruim” para a organização do estágio. Na questão dissertativa sobre alguma necessidade de mudança na organização do estágio, o estudante chama a atenção para dois pontos: orientadores, que analisaremos mais adiante e “aulas de estágio supervisionado na grade para discussão e compartilhamento de experiência”. O momento de troca de experiência é fundamental entre os alunos para que conheçam outras realidades de estágio. Enxergamos a importância do diálogo quando o estudante LP 26 aponta os desafios que enfrentou

Enfrentei desafios porque, praticamente, não tive orientações acerca do Estágio com meu orientador. Eu me senti muitas vezes insegura e sem saber o que fazer. O que me ajudou realmente a passar por isso foram as conversas que eu tive com meus colegas de sala e com outros professores principalmente as regentes de turma em que lecionei (EF 26).

O CLP conta que diante da reformulação do curso, pretende-se criar um espaço dentro do currículo do curso para que seja destinado às orientações do estágio, o que possibilitará que haja outras discussões de cunho pedagógico, metodológico.

Ainda se tratando da organização do estágio, dos 6 estudantes que consideram “muito bom”, apenas um chama a atenção para algumas mudanças. O LP 18 diz que

O aluno da graduação precisaria ser dispensado das aulas na faculdade para que possa se dedicar ao estágio, preparar as aulas, fazer pesquisas, elaborar atividades, corrigir atividades, etc.

Podemos inferir a partir do discurso do estudante a necessidade de um momento para que consiga planejar e preparar as aulas e atividades para o estágio.

Talvez com a criação de um espaço na matriz curricular do curso relacionado ao estágio, auxiliaria os estudantes para encarar estes desafios.

Em relação à carga horária, 7 estudantes mencionam esta questão. Interessante notar que 2 alunos sugerem aumentar a carga horária do estágio

A carga horária poderia ser maior (LP 28) (questão: pensa que a organização do estágio necessita de mudanças? Qual poderia sugerir?)

Aumento de carga horária (LP 35) (questão: pensa que a organização do estágio necessita de mudanças? Qual poderia sugerir?)

Já 5 estudantes que sugerem a diminuição ou melhor distribuição da carga horária, são aqueles que trabalham ou como o LP 6, já possui experiência na docência.

Possibilidade de carga horária mais baixa para os que trabalham/trabalharam já em sala de aula (LP 6);

A proposta do estágio obrigatório do curso de Letras-Português é muito coerente, mas a carga horária, principalmente no estágio II é muito grande, dificultando a realização do estágio para os alunos eu trabalho (LP 17).

Para os estudantes que são professores e lecionam Língua Portuguesa/Literatura, podem realizar o estágio supervisionado com a própria turma desde que cumpra o que o curso dispõe (DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO – 4º)

- Desenvolva atividade de docência que se estenda por 1 (um) ano letivo;
- Seja submetido a avaliação da direção de aula pelo professor supervisor de estágio;
- Elabore relatório completo de todas as atividades desenvolvidas, perfazendo a carga horária de 220 horas.

Ainda há aqueles que consideram a carga horária dentro do normal,

A carga horária ser do tamanho que é (LP 3) (questão: quais os pontos positivos do Estágio no seu curso?)

[...] tempo de regência em sala de aula que é o bastante para que o processo aconteça de uma forma mais completo (LP43) (questão: quais os pontos positivos do Estágio no seu curso?)

O CLP se posiciona em relação a carga horária ressaltando novamente a reformulação do curso e a possibilidade de ser revista a questão da prática distribuída ao longo do curso.

É... as cargas horárias elas... não tem nenhuma novidade nesse sentido porque existem normativas inclusive federais que... delimitam isso. Então ninguém

inventa roda em cima de normativas que são federais. Agora... é... volto a dizer, nós estamos num processo de reformulação de currículo e a expectativa é que a gente... é... esse tempo da prática, que aliás não é só do estágio, que fique bem claro isso, a expectativa que toda disciplina tem uma dimensão prática, mas enfim, que esse tempo da prática, ele esteja mais... mais espreado ao longo do curso e pesando menos nos anos é... finais da formação... Agora não ... atuação de uma coordenação de estágio tem uns limites dispostos pela lei... é puro e simples assim... entendeu... (CLP).

Percebemos que os discursos e sugestões para revisão da carga horária são pontuais e que tais mudanças não dependem da universidade ou dos estudantes, levando em consideração que apenas 6 (13,6%) estudantes sugerem mudanças.

Outro ponto abordado da organização do estágio é a documentação exigida para início do estágio, o momento burocrático. 3 estudantes apontaram a documentação em seus discursos.

Acredito que haja muita burocracia, ainda mais no preenchimento do termo de compromisso e submissão na PROGRAD (LP2).

A documentação do estágio [...] (LP 9) (Questão: Quais os desafios encontrados no estágio?)

Acredito que deveríamos ser mais orientados na questão da documentação [...] (LP 1).

Para alguns estudantes, o preenchimento da documentação exigida para início do estágio ainda é um desafio a ser superado. Como vimos no curso de Educação Física, o próprio coordenador de estágio aponta como dificuldade que os estudantes encontram. No entanto, o CLP não aponta os documentos como uma das dificuldades que existem no estágio. Como não há na grade curricular uma disciplina específica para tratar das questões do estágio, o interessante seria cada professor orientador auxiliar seus estagiários quanto ao processo burocrático. Tendo em vista o número de estagiários e o número reduzido de professores no curso, logicamente a possibilidade deveria ser a contratação de professores para o curso, sendo esta questão algo distante da realidade em que nos encontramos atualmente.

Sobre realizar o estágio nas cidades vizinhas, apenas um estudante levantou essa questão dizendo:

Ter a opção de estágio em cidades vizinhas para alunos que não moram em Londrina (LP 33) (questão: pensa que a organização do estágio necessita de mudanças? Qual poderia sugerir?)

Sobre isto, o CLP explica que fica a critério do professor supervisor.

A critério do professor supervisor. Você tem professores por exemplo que moram, nós já tivemos professores aqui que moravam em Cambé. Pra ele, os alunos de Cambé, estava ótimo. Ele pegava todos os alunos de Cambé, porque morava em Cambé entendeu... Então, a norma é... município de Londrina. Eu pessoalmente não oriento fora do município de Londrina entendeu? Agora você tem essa flexibilização. Ai a pergunta é o que? Nós temos alunos de Mauá da Serra. Esse tipo de colocação do aluno, é aquela história né. O aluno sai da cidade dele e vem pra cá, e na hora de fazer estágio quer fazer o estágio na cidade dele? Então talvez ele precise procurar uma faculdade mais próxima da cidade dele, pra resolver a vida dele. A UEL não pode pagar por uma escolha que não foi ela que fez né. A UEL tem uma dinâmica de funcionamento, toda instituição, porque daqui a pouco fica uma festa né. O cara lá do Nordeste, vai fazer aqui e não... agora vai fazer o estágio e quero fazer lá na minha terra natal (CLP).

Analisando o documento¹² que trata das orientações gerais para o estágio supervisionado no curso de Letras, percebemos em um ponto que o campo de estágio abrange somente as escolas da cidade de Londrina.

- O supervisor de estágio está aberto a sugestões de escola, mas a decisão final é dele.
- Somente as escolas de Londrina são consideradas campos de estágio.

A questão de supervisionar na cidade vizinha implica também em algumas questões. O professor não recebe nenhum tipo de ajuda financeira para esse deslocamento, nem tampouco há um aumento na carga horária para deslocamento fora da cidade. Então, implicaria na total vontade e disponibilidade do professor. Então, estaríamos partindo aqui do bom senso entre as duas partes sempre havendo um diálogo. Percebe-se nesta situação uma sobrecarga de tarefas sobre o professor, que além de cumprir sua carga horária nas atividades com aulas, orientações de TCC, grupos de estudos, entre outras atividades, ainda recairia a supervisão fora da cidade, dispondo de energia, tempo e recurso.

Outro ponto importante a ser analisado que os estudantes chamam a atenção é o desenvolvimento do estágio desde a 1ª série do curso,

¹² <http://www.uel.br/cch/let/pages/arquivos/orientacoes%20gerais.pdf>

Acho interessante incluir o estágio já nos primeiros anos da graduação. Seria muito válido irmos nos acostumando com o ambiente escolar, seria proveitoso também a aplicação dos conteúdos já nos primeiros anos (LP 19);

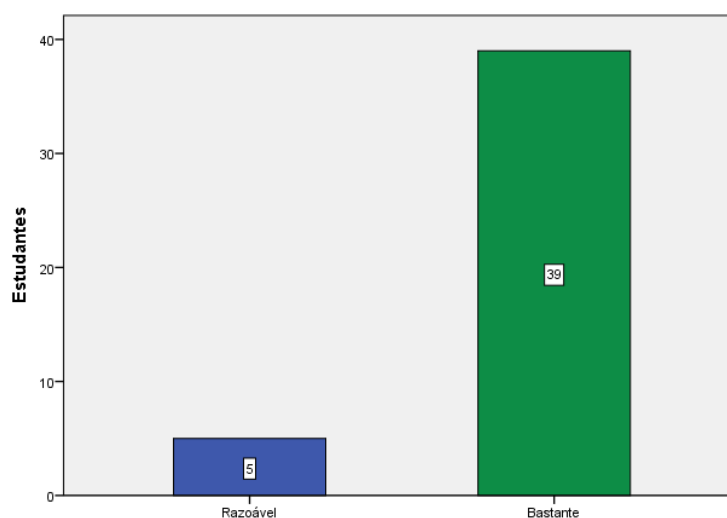
Poderia preparar o professor desde o primeiro ano da licenciatura. Poderia ter estágio no início da graduação (LP 5).

Ao invés de dois anos, passa para três, diluído mais a questão da observação e adaptação ao ambiente escolar (LP 43).

Percebemos que há a necessidade de vivência da prática pedagógica, de um contato com a realidade escolar. Os estudantes demonstram certa insegurança no momento do estágio por não terem experiência alguma com o ensino. Independente se a legislação determina que o estágio seja realizado a partir da segunda metade do curso, cabem às outras disciplinas suprirem essa necessidade dos estudantes.

Em se tratando da importância do Estágio Supervisionado, a maior parte dos estudantes (39 – 88,6%) considera o estágio bastante importante para a formação inicial de modo que apenas 5 (11,4%) graduandos o consideram de importância razoável.

Gráfico 27: Você considera o Estágio Curricular Obrigatório importante para a formação inicial de professores - LP



Fonte: Levantamento de dados junto aos estudantes do curso de Letras – Português

Dos 5 estudantes que assinalaram “Razoável” para a importância do Estágio Supervisionado para a formação inicial de professores, 4 graduandos são do período

noturno. Poderíamos dizer que as justificativas estivessem relacionadas ao fato de trabalharem durante o dia, mas pelo contrário, as menções foram sobre as exigências metodológicas por parte do curso que os estudantes ainda não desenvolveram, contribuições de outras disciplinas como “metodologia” e também por não suprir as necessidades acadêmicas em relação a aprendizagem docente.

É importante porque permite um primeiro contato com a profissão de docente, no entanto tem algumas falhas, como a falta de supervisão devida e de apoio dos professores que, penso eu, deveriam aproveitar esse tempo para discutir melhor os problemas do ensino e as dificuldades do professor, no que diz respeito aos métodos pedagógicos (LP 38).

O Estágio Curricular Obrigatório não supre com a necessidade acadêmica de observação, aprendizagem e experiência (LP 27).

Ainda assim, mesmo os estudantes não justificando a razoável importância do estágio por conciliar trabalho e estágio, quando se tratou da organização do estágio, levantaram esse ponto, fazendo com que não descartássemos essa dificuldade para os estudantes no período noturno como já analisamos anteriormente.

O estágio também foi considerado por 6 estudantes o momento decisivo para a escolha da profissão.

Importante para decidirmos se for optar pela profissão (LP 11).

[...] Percebo também que muitos colegas descobriram durante o estágio que não queriam atuar na área, podendo, assim, dar um outro foco nos seus estudos (LP 10).

Dentre outras justificativas da importância do estágio para a formação inicial, 8 estudantes consideram importante por possibilitar o primeiro contato com a docência antes de se formarem. Ainda 15 alunos apontaram para o conhecimento e vivência da realidade escolar, do aluno, da docência, das metodologias de ensino.

O ponto que mais aparece nos discursos é o famoso “por em prática o que aprendemos na teoria” com 17 estudantes (38,6%) justificando dessa forma a importância do estágio. Percebemos que existe uma desarticulação entre a teoria e prática, sendo o curso separado em disciplinas acadêmicas (teoria) e o estágio (prática), o que já foi apontado durante o levantamento teórico.

O CLP também elucida sobre a teoria e prática

Agora, eu acho que a gente precisa dar um salto qualitativo nessa... e a gente está tentando fazer isso nesta gestão né, a gente precisa dar um salto qualitativo nisso, é... no sentido de efetivamente ressignificar o estágio

dentro de um curso de licenciatura né. O estágio muitas vezes é um apêndice dentro de um curso, é meio como se fosse um “patinho feio”, ou negócio que está colocado dentro do curso e que... ele está ali, mas é como se ele não compusesse efetivamente né, o cenário daquela formação junto com o conjunto de outras disciplinas e atividades. Então eu acho que existe uma necessidade realmente é... curricular também, mas também política de deixar clara essa importância do estágio e essa importância ela só vai ficar ... é... clarificada para todos quando as pessoas individualmente forem compreendendo essa significação do estágio né. Porque um dos conflitos que eu entendo dentro da formação de professores está vinculado a isso, ou seja, você trabalha um curso de formação de professores em que essas... diferentes atores, conteúdos e disciplinas, etc é... eles acabam se constituindo em chamados campos de teorias e campos de práticas que não dialogam. Então fortalecer o estágio, é... como você perguntou, dar visibilidade, mas visibilidade responsável e acadêmica para a atuação do estágio, eu acho que é um,... acaba ajudando a fortalecer essa maior integração teoria e prática e por extensão qualificando um curso de licenciatura.

Importante ressaltar no discurso do CLP a compreensão da articulação teoria e prática por cada pessoa que faz parte desse processo de formação, professores e graduandos. Ambos precisam entender que o estágio se constitui como componente curricular, de modo a possibilitar a articulação e aproximação dos conhecimentos aprendidos durante a graduação e a realidade escolar, ou ainda como define Silva e Pereira (2016, p.152), “funcionam como espécies de nexos entre as demais disciplinas da matriz curricular”.

O CLP entende que a maior dificuldade que os estudantes encontram na realização do estágio é a desarticulação entre a teoria e a prática.

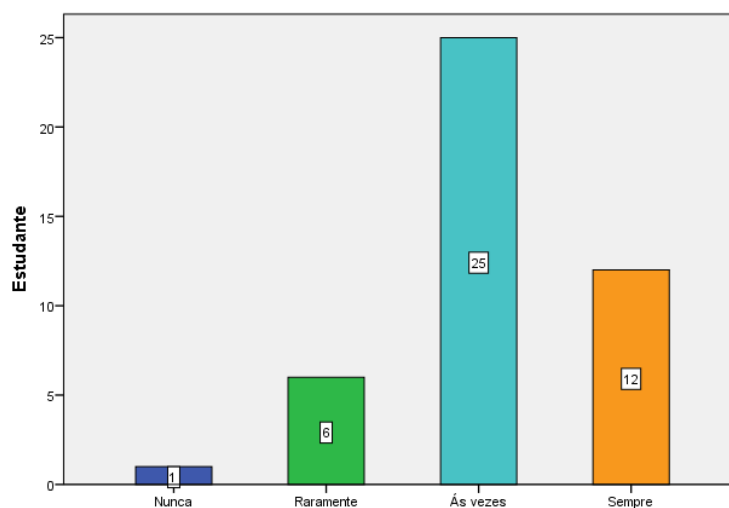
Olha, é.. eu acho que a dificuldade maior do estágio, na verdade são várias dificuldades, mas eu penso que uma dificuldade que acaba, digamos assim, transparecendo muito no estágio é a desarticulação entre a teoria e a prática ao longo do curso né. Então repito, o aluno continua chegando no estágio como se fosse uma outra coisa que ele vai fazer quando na verdade se fosse, trabalhasse de forma integrada, essa ... experiência no campo de estágio seria algo menos traumático, eu digo traumático nesse sentido né, não é que nem sofre, mas é traumático porque a pessoa, é o momento em que ela olha para o curso dela e diz: o que que meu curso tem a oferecer para mim enquanto futuro profissional da educação entendeu... então eu acho que a maior dificuldade é essa... esse choque que acaba tendo da teoria com a prática, e aí.. então essa é uma questão (CLP).

Ainda segundo Silva e Pereira (2016) é necessário que as disciplinas “teóricas” sejam desenvolvidas em função do ensino ao invés de servir de instrumento que “impulsionam discussões sobre o estruturalismo da língua” (p. 157). Entendendo dessa maneira, as disciplinas do curso permitirão que os estudantes façam as relações entre os saberes aprendidos e a realidade escolar. Um curso de licenciatura necessita a todo

o momento articular o conhecimento estudado com a realidade escolar, afinal, o objetivo final é formar professores que estarão atuando na escola. Ao analisar os Eixos de Conhecimento do curso, no Quadro 08, vale ressaltar que somente um dos eixos está direcionado a docência, sendo que 61,66% da carga horária do curso destinam-se às questões específicas da linguística e literatura. Cabe aqui os professores analisarem e reavaliarem suas disciplinas e seus objetivos de modo que permita ao estudante relacionar o conhecimento aprendido à realidade que irá atuar depois de formado. É uma questão delicada, pois também não adianta apenas uma disciplina ou outra ter a concepção de que um curso de licenciatura forma para ser professor ao invés de um sujeito que domina perfeitamente a língua, mas todo o curso ter o mesmo viés e a mesma concepção de formação de professores.

A próxima questão referiu-se às discussões durante as disciplinas sobre as vivências do estágio. De acordo com os dados, 12 (27,3%) estudantes assinalaram “sempre”, 25 (56,8%) “Às vezes”, 6 (13,6%) “Raramente” e apenas 1 (2,3%) disse que nunca há momento para discussão nas disciplinas

Gráfico 28: Existem momentos nas disciplinas, além da disciplina de “Estágio”, em que são discutidas as situações vivenciadas na prática do estágio de maneira articulada? - LP



Fonte: Levantamento de dados junto aos estudantes do curso de Letras – Português

O estudante LP 37, que assinalou “nunca” nesta questão, não explica esta ausência e o porquê de ter acontecido. No entanto, quando questionado sobre as mudanças na organização do estágio e quais poderia sugerir, diz o seguinte:

Sim, fazer as reuniões semanais do orientador com os estagiandos e não contar tais reuniões como aula de metodologia, já que são disciplinas diferentes (LP 37).

Percebemos neste discurso a necessidade do estagiário ter mais reuniões com o orientador e podemos inferir que o seu orientador é o professor de metodologia e que utiliza as aulas para estas reuniões. Deixemos a análise da relação com o orientador mais adiante, mas aqui vale a atenção à disciplina em questão.

Dos 7 estudantes que mencionaram a disciplina de metodologia em seus discursos, apenas 1 apontou como ponto positivo o

Diálogo que há entre as disciplinas de metodologia e a prática do estágio (LP 17).

O estudante ressalta aqui a articulação que existe entre a disciplina de metodologia com o estágio. Segundo o anexo IV da Resolução CEPE/CA Nº 0274/2009 que trata do ementário do curso, a disciplina de metodologia (Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura I) no 3º ano visa estudar

Concepções de Linguagem; Objetivos do ensino de Língua Portuguesa e Literatura; Gêneros discursivos e ensino; As práticas de leitura, de análise linguística e de produção textual.

No 4º ano, os saberes da disciplina são

Estudos de propostas curriculares; Análise de livros didáticos de Língua Portuguesa e Literatura; Estudos do letramento; Literatura no ensino médio; Avaliação.

A partir do ementário do curso, estas 2 disciplinas são as que possuem maior aproximação com a realidade escolar em relação à prática de ensino. Mas em nenhuma delas aparece, nem como objetivo ou conteúdo programático, discutir o que acontece no campo ou estágio. Devido à falta de horário na grade curricular alguns professores podem estar usando este espaço para orientar os alunos.

Dos discursos que tratam da disciplina de metodologia, separamos 2 para analisarmos.

A disciplina de Metodologia em Ens. de LP e lit I, correspondente aos anos do ens. fund. II, deixa muito a desejar, de forma que conhecimentos fundamentais para a prática não nos foi passado e no momento do estágio nos fez falta, como por ex. os PCN's (LP 29).

Necessita de uma organização, de uma melhor preparação. Afinal, muitas das coisas que aprendemos nas aulas de metodologia não são mais aplicadas nas escolas (LP 36).

Percebe-se que de acordo com os discursos, falta maior aproximação com a realidade escolar, sendo necessária uma atualização das metodologias estudadas. Talvez o que esteja acontecendo é um distanciamento próprio da realidade escolar e da legislação, uma vez que tanto a BNCC como as diretrizes (DCE do PR) apregoam o trabalho com os gêneros discursivos, as diferentes concepções de linguagem. Nesta mesma discussão, o estudante LP 29 acrescenta:

Temos na graduação professores que, já há alguns anos, não atuam em sala de fund. II e Ens. Médio. A realidade dos alunos e de sala já mudou muito. Ouvimos relatos de alunos e experiências de 1990, estes não são os alunos que ensinamos. Os professores de estágio e metodologia deveriam ter contato frequente com a sala em colégios.

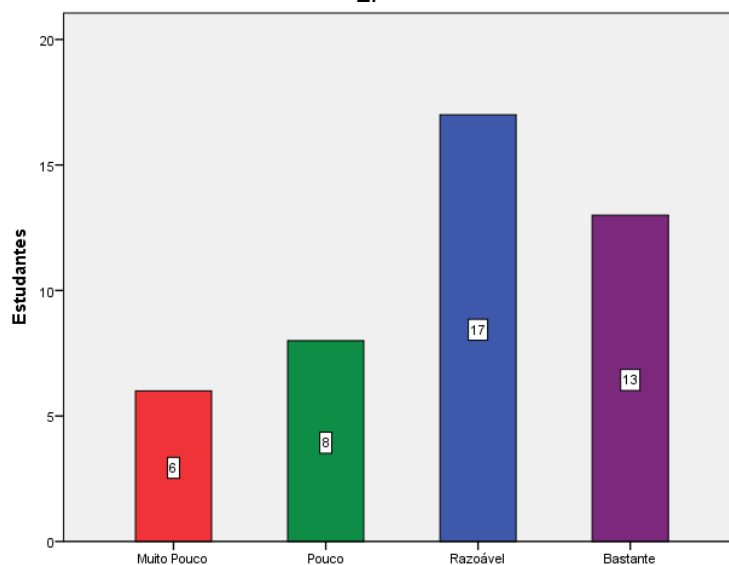
Sobre a formação do professor de metodologia no curso, questionamos o CLP acerca da exigência para ser docente nesta área.

Quando eu cheguei aqui não, não existia. Quando eu cheguei aqui, eu cheguei na instituição há 18 anos atrás. Então já é um tempinho razoável né. Já de vários concursos pra cá, nós passamos, foi até uma sugestão minha, mas enfim, a nossa área passou sim a levar em conta critérios para a... participação de candidatos nos nossos processos seletivos. [...] Então uma delas, um critério que nós temos usado nos últimos anos é produção na área de ensino e/ou formação de professores nos últimos anos. Então o candidato não basta ser de Letras né, mas ele precisa ter uma produção em que a gente identifique essa vinculação com as questões de ensino. Isso pra gente é muito importante porque algumas faculdades no Brasil (felizmente cada vez são menos fatos assim, mas ainda existe muito assim), é comum o estágio né, ele ser é... "repassado" para aqueles professores que tem menos carga horária, carga horária sobrando, independente do cara ter a ver com o ensino ou com a formação de professores entendeu. Então, isso ai hoje, já de vários anos, repito, nós somos 10 professores, já de vários anos que os professores que entraram depois de mim, e foram vários, é... eles tem, já chegaram com uma produção na área de ensino, então eles tem um compromisso acadêmico e político também com a causa do ensino e da formação de professores (CLP).

Dessa forma, percebemos que a exigência para o professor atuar na área de metodologia é possuir produções, conhecimentos especificamente sobre o ensino e a docência. Essa exigência é fundamental para manter a qualidade do curso. Percebe-se que de acordo com os discursos dos estudantes e a explanação do CLP, a questão não está na formação do professor responsável por essas disciplinas, mas a sua atualização e contato com a realidade escolar. Vivemos em uma realidade de constantes transformações. É visível que a escola de hoje não é mais a mesma de 30 anos atrás. A sociedade clama por necessidades diferentes do tempo anterior o que influencia as escolas nos dias atuais sendo necessárias novas metodologias para alcançar os estudantes de hoje.

Na mesma análise da relação das disciplinas com o Estágio Supervisionado, a questão seguinte foi: Existe articulação entre o Estágio Curricular Obrigatório e as demais disciplinas do curso? Observando o gráfico apresentado, percebemos que 13 estudantes (29,5%) consideraram que existe bastante articulação entre o Estágio supervisionado e as demais disciplinas do curso e 17 graduandos (38,6%) consideraram a articulação razoável, 8 (18,2%) assinalaram “Pouco” e 6 (13,7%) “Muito Pouco”.

Gráfico 29: Existe articulação entre o Estágio Curricular Obrigatório e as demais disciplinas do curso? - LP



Fonte: Levantamento de dados junto aos estudantes do curso de Letras – Português

O estudante LP 30 e LP 39 que consideraram muito pouca a articulação das disciplinas do curso com o estágio ressaltam que um dos desafios encontrados foi

Estabelecer uma fiel relação com o que aprendemos na academia (LP 30).

O maior desafio é conseguir articular os conhecimentos que adquiri na universidade com o que deve ser passado aos alunos [...] (LP 39).

Da mesma forma, o estudante LP 33, que também considerou muito pouco tal articulação, afirmou que deveria

focar no que realmente iremos lecionar naquele estágio, usar realmente a metodologia de ensinar à dar aulas (LP 33).

Esta afirmação está em concordância com os eixos que integram o curso (vide p. 69), apenas as disciplinas da área de ensino abordam as temáticas da relação ensino-aprendizagem, ou seja, são 5 disciplinas ou aproximadamente 240 horas, das 1785 horas teóricas do curso.

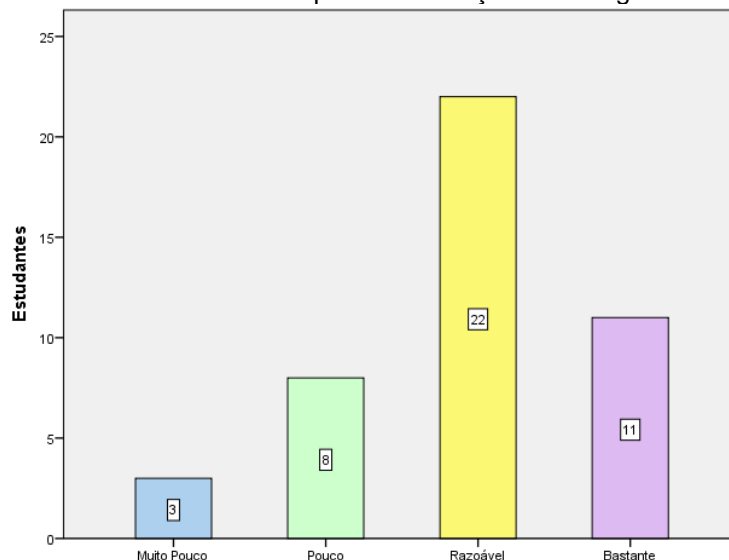
O CLP entende que existe pouca articulação entre o estágio e as outras disciplinas:

Eu acho que... eu acho que existe muito pouca... acho sim. Eu acho que existe muito pouca e acho que isso é um problema que afeta a qualidade do estágio, eu acho que existe pouca (CLP).

Quanto menos articulação, mais isolado é o momento do estágio. Não cabe ao estudante somente estabelecer essas relações, entre o conhecimento e a prática pedagógica e a realidade da escola, mas a responsabilidade também é das disciplinas do curso permitindo assim pensarmos o estágio com integrante na matriz curricular (CNE/CP 009/2001).

Na questão seguinte, ao perguntar se as disciplinas contribuem para a realização do Estágio Supervisionado, as queixas referentes ao distanciamento entre o que se ensina e a vivência no estágio são comuns nos discursos dos estudantes.

Gráfico 30: As disciplinas do curso contribuem para a realização do Estágio Curricular Obrigatório? - LP



Fonte: Levantamento de dados junto aos estudantes do curso de Letras – Português

O resultado foi praticamente o mesmo da questão acerca da articulação disciplinar com o estágio. 11 (25%) estudantes consideram que as disciplinas contribuem bastante para o estágio, a maioria com 22 (50%) alunos consideram a contribuição razoável, 8 (18,2%) “Pouco” e 3 (6,8%) “Muito Pouco”.

Seguem algumas das queixas dos estudantes,

Os maiores desafios é encontrar e selecionar conteúdos aos alunos. Senti muita dificuldade em quais, até onde e o que passar aos alunos, pois os conteúdos estudados são diferentes (LP19).

As disciplinas do curso deveriam preparar melhor o aluno para iniciar o estágio (LP 20).

As teorias ensinadas, principalmente na disciplina de metodologia de pesquisa, pouco se aplicam em sala de aula. É preciso que os professores dessas disciplinas tragam para os alunos exemplos reais e não abstratas (LP 23).

O estudante LP 27, um dos que considera “Muito Pouco” a contribuição das disciplinas para o estágio comenta:

Acredito que toda a base que eu tenho relacionado a educação não foi adquirido na graduação que mais parece terra de ninguém, e sim no curso técnico (LP 27).

Devido à importância da disciplina de metodologia, percebemos que essa disciplina tem maior potencial para contribuir no estágio já que objetiva estudar as

situações de ensino e da prática docente. Pela necessidade do contato, especificamente com esses saberes, questionamos o CLP do motivo dessa disciplina não ser contemplada nos anos anteriores.

Ah sim, eu também acho. Não é revisto né... Não é que a disciplina... A prática, espera-se que a prática esteja mais presente né... e há várias formas de construir essa prática de... a partir.... por exemplo.... é... de um contato maior com a escola, nos primeiros anos... compreensão da própria estrutura do funcionamento da escola... Então há várias formas de construir essa prática. A expectativa é que ... no novo currículo.... contemple isso. É... não sei... são muitos anos... espero que ... estou a ponto de me aposentar... Então espero que... essa geração nova de professor que está chegando aí consiga o que nós, que estamos né, mais para... na fase de... de certa forma não conseguiu (CLP).

Importante evidenciarmos a preocupação do CLP pela responsabilidade acadêmica de cada professor em suas disciplinas, de modo que haja maior articulação com a realidade escolar.

Mas eu acho que existe uma questão mais importante do que essa... que eu acho que essa a gente não vai conseguir vencer, mas eu acho que é a grande questão que era o corpo docente como um todo, assumir essa dimensão do que que é trabalhar numa licenciatura, do que é trabalhar num curso de formação de professores, ou seja, os professores pudessem olhar pra sua disciplina e falar: o que a minha disciplina pode dizer, está dizendo para um curso de licenciatura entendeu... e se não estiver dizendo nada, que ele tenha a humildade acadêmica de reformular a própria disciplina no sentido de poder contemplar essas dimensões. Isso era o que eu gostaria, isso eu acho bastante utópico, agora é... essa maior presença da prática ao longo do curso, isso está colocado que vai acontecer, esperamos que ... mais do que... estar no papel, e mais do que aconteça, que ela efetivamente, ao acontecer, ela gere essa ... relação, ative o motor dessa relação teoria e prática que eu acho que é o grande desafio pra gente (CLP).

Trata-se aqui de uma questão curricular e de responsabilidade, do professor avaliar e repensar qual a contribuição da disciplina que ministra para o curso de licenciatura de Letras e para a formação de professores, se está contemplando as dimensões teórico-prático do conhecimento. Refere-se aqui a valorização da própria licenciatura, do próprio conhecimento.

Quando se trata de aproximação das discussões em disciplinas com a realidade do estágio, podemos analisar em diferentes aspectos, cenários.

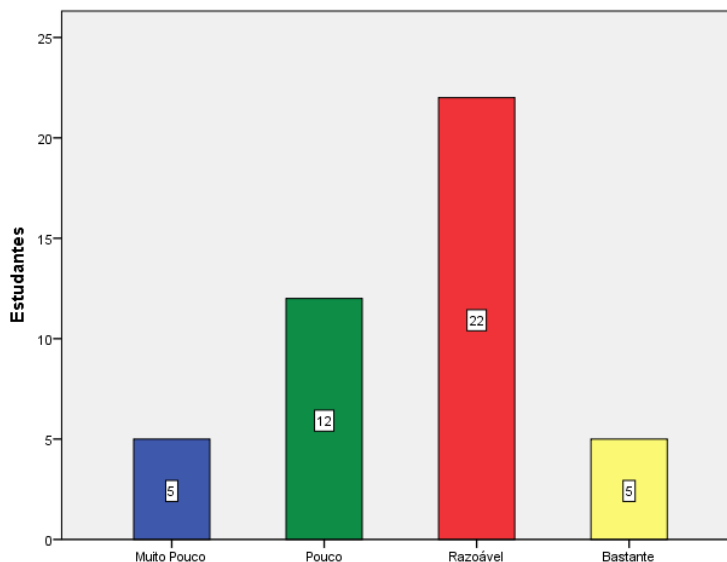
A maioria dos estudantes entende que a aproximação das discussões à realidade do estágio em relação ao espaço escolar, são razoáveis, com 22 (50%)

estudantes. 5 (11,3%) consideram que há bastante aproximação, 12 (27,4%) “Pouco” e 5 (11,3%) assinalaram “Muito Pouco”.

Este aspecto refere-se ao espaço no que diz a respeito dos materiais utilizados, do espaço da escola, da questão física da instituição. O estudante LP 15, que considera que existe pouca aproximação, teve como desafio:

Estrutura do local onde foi realizado o estágio, materiais que foram usados para trabalhar (LP 15).

Gráfico 31: A realidade do Estágio se aproxima do que é discutida em outras disciplinas em relação: Ao espaço escolar - LP



Fonte: Levantamento de dados junto aos estudantes do curso de Letras – Português

Em relação aos materiais, que podemos inferir aproximação com o discurso do LP 15, 2 estudantes apontaram o desafio do uso de livros didáticos sua superficialidade.

Desafios como o de aprofundar o conteúdo proposto pela equipe pedagógica, já que o conteúdo do livro didático muitas vezes é superficial (LP 34).

A realização de atividades em que se fazia necessário a utilização do livro didático (LP 1) (Questão: Quais os maiores desafios encontrados durante a realização do Estágio Curricular Obrigatório?).

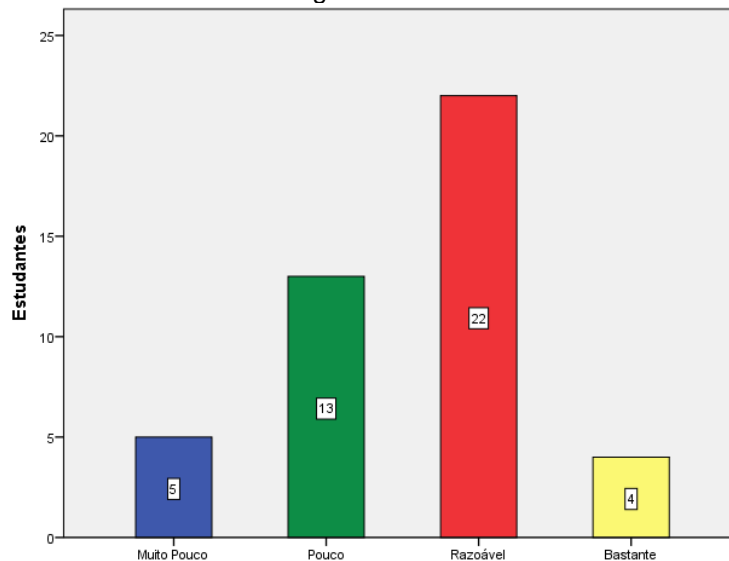
Os livros didáticos, segundo Suassuna (2009) carregavam um problema do ensino da língua materna: a imitação da gramática portuguesa, tendo em vista que já se

diferenciava as normas linguísticas desde quando o Brasil ainda era colônia de Portugal tendo em vista que os propósitos educacionais eram diferentes. O próprio Ministério da Educação e Cultura (MEC) recomendou que se apropriassem nos materiais de ensino, de textos dos melhores escritores portugueses e brasileiros caindo na tendência da “mera repetição da imposição do certo e errado. A tendência natural, então é que reproduza esse procedimento dogmático e prescritivo na escola, acreditando mesmo em seu funcionamento” (p. 32).

Chamamos a atenção para um artigo com publicação em 1985 de autoria de Solange Torres Bittencourt, que analisou a realidade do livro didático de Português. A autora ressalta que os exercícios formulados não permitem a compreensão do proposto e acaba na atividade por si só. Ainda, diante da intenção da educação de alcançar grande quantidade de pessoas, o livro didático remete à alta rentabilidade por diminuir o número de professores em relação a carga horária já que o material já “ensinava” por si só. Assim, percebeu-se que o caminho do ensino da Língua Portuguesa restringia-se a apenas um, o caminho do autor do livro, ou seja, “do sistema dominante e de sua ideologia” (p. 56).

Poderíamos também tratar da questão metodológica de ensino ao pensar no livro didático. No próximo gráfico, percebemos que os dados se aproximam do anterior.

Gráfico 32: A realidade do Estágio se aproxima do que é discutida em outras disciplinas em relação: Às metodologias de ensino - LP



Fonte: Levantamento de dados junto aos estudantes do curso de Letras – Português

7 estudantes mencionam a dificuldade com metodologias a serem adotadas durante o estágio. Desses alunos, 4 assinalaram “razoável”, 2 consideraram “pouco” e 1 “muito pouco”. Percebemos que a preocupação dos estagiários foi a forma de ensinar determinado conteúdo de modo que os alunos entendessem ou ainda se interessassem pelo assunto. Antes de discutirmos sobre a questão metodológica, vale aqui ressaltar a dificuldade que os estudantes encontraram com a questão de indisciplina dos alunos das escolas. 18 estudantes apontam para a referida questão como desafio enfrentado no estágio.

[...] manter a turma em silêncio [...] (LP 10).

Disciplinas os alunos “bagunceiros” [...] (LP 2).

Para mim foi conseguir a atenção dos alunos durante grande parte da aula (LP 24).

Sobre a questão da indisciplina, o CLP diz que

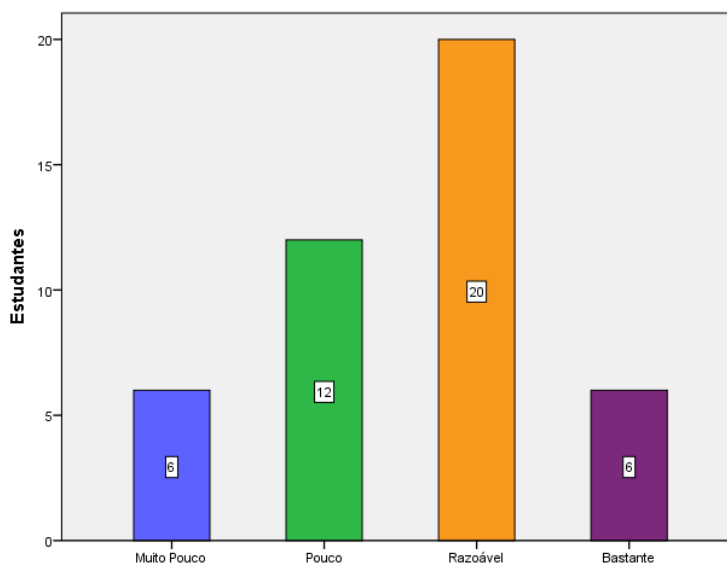
É o que eles costumam chamar de domínio de sala né, ou seja, essa questão, o que a gente sempre tem colocado para os alunos, nesse sentido, é observar, é aproveitar melhor o próprio período de observação. Muitas vezes eles tratam o período de observação de uma forma um tanto quanto burocrática. Ficam lá contando carneirinho. Quando na verdade o período de observação seria um bom momento inclusive para você se aproximar mais do aluno inclusive no momento do intervalo da aula, no momento do recreio, pra você conhecer e se fazer conhecer perante o aluno. Esse é um critério. E a outra questão que a gente fala sempre é da necessidade de que todos devem planejar a suas aulas, mas particularmente o professor, o estagiário que está começando a profissão, o planejamento da aula dele é muito importante justamente por isso, porque ele não tem experiência, ele não ainda esse “manejo” da sala, o que que ele pode contar, é com uma aula planejada e eu costumo falar sempre isso pra eles. Não há garantia de comportamento dos alunos com uma aula, mas é difícil um aluno que não respeite uma aula bem planejada. Então o que eu tenho falado sempre para isso é esse. O desafio nosso deles para as turmas, para o comportamento, o manejo de sala não há como você nesse momento ensinar, eu acho que inclusive é uma matéria a ser pensada ao longo do curso né, e aí trabalhar essa inserção de forma mais paulatina desde o primeiro ano do curso. Mas sem prejuízo disso, eu não tenho dúvida que uma coisa que está absolutamente a mão dele, e contando com o apoio do professor supervisor e o professor da escola é produzir ótimas aulas, aulas bem planejadas, aulas é... em que a metodologia adequa ao conteúdo e aos objetivos, então o aluno, ele pode não gostar de você, (ele pode ser um a ditar)... mas quando você vai pra dentro de sala de aula e você leva um trabalho bem planejado e bem planejado, fica difícil o aluno, na pior das hipóteses respeitar você como um profissional em formação. Eu acho que isso não resolve, mas ajuda um pouco essa questão da disciplina.

O CLP evidencia que um bom planejamento da aula resulta no respeito do aluno. Mas para um bom planejamento, é necessário o apoio de ambos os professores, supervisor e regente. Uma alternativa para o estagiário estar melhor preparado na questão da indisciplina do aluno seria uma matéria no curso que discutisse essa questão.

Então é importante compreender que haja aproximação das disciplinas com a realidade do estágio em relação às metodologias de ensino, pois é essencial para o planejamento do estudante, para que tenha coerência com o que encontra no estágio.

Sobre a prática docente, também se aproxima dos dados anteriores. Alguns estudantes discursam sobre o distanciamento entre a prática docente e o que é estudado nas disciplinas. Uns reforçam a atualização do conhecimento sobre a realidade escolar, outros para maior aproximação entre o que é estudado e a prática docente.

Gráfico 33: A realidade do Estágio se aproxima do que é discutida em outras disciplinas em relação: À prática docente - LP



Fonte: Levantamento de dados junto aos estudantes do curso de Letras – Português

Analisamos que 12 estudantes apontam para esse distanciamento da realidade com as disciplinas do curso. A aproximação da realidade deveria acontecer a todo momento, tendo em vista um curso de licenciatura. Não basta somente o conhecimento,

mas estabelecer as relações com a realidade da escola, local onde os estudantes atuarão depois de formados, realidade esta com os desafios atuais.

Segue algum dos discursos sobre o distanciamento das disciplinas com a realidade referente à prática docente.

Adequar o que é discutido nas disciplinas à realidade escolar (LP 20).

Deparar-se com uma realidade bem diferente da teoria, a qual é mais trabalhada durante o curso em detrimento da prática (LP 25).

Conseguir articular a teoria num código que desperte o interesse dos alunos e também desenvolver práticas que demonstrem a preocupação com o modo como veem a utilidade da disciplina e seu conteúdo (LP 35).

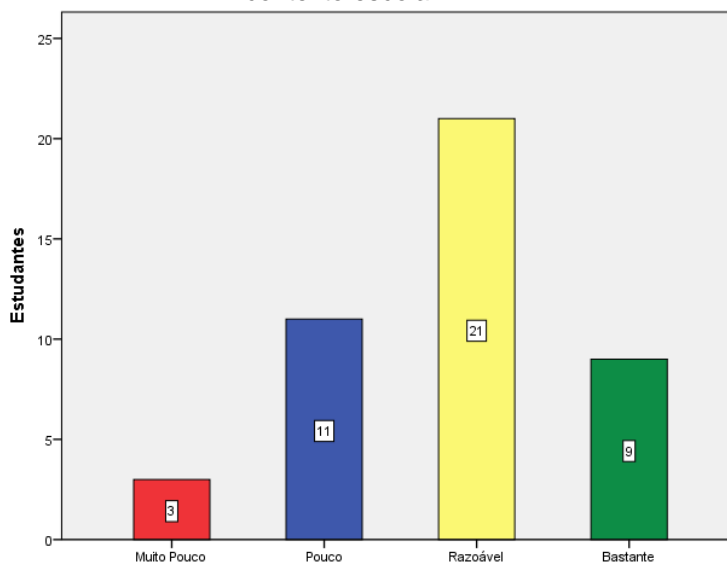
Silva e Pereira (2016) despertam a noção de que a universidade necessita atender a demanda da educação básica tendo em vista a formação de um professor que saiba atuar na realidade presente da escola.

é preciso considerarmos que a disciplina Língua Portuguesa também influencia diretamente a organização curricular dos cursos de Licenciatura em Letras. Isso porque a universidade tenta atender as demandas que emergem a partir das exigências da escola básica. Logo, as práticas escolares são construídas historicamente a partir de representações de uma sociedade em constante transformação (p.152).

Por isso a importância dos professores terem algum contato com a realidade escolar, para que a disciplina na universidade não se encontre distante ou como diz um dos estudantes, seja “terra de ninguém”.

No último aspecto da aproximação da realidade do estágio com as discussões nas disciplinas referentes ao contexto escolar, mais uma vez se aproxima dos dados anteriores, o que indica de um modo geral, as disciplinas razoavelmente próximas do estágio supervisionado.

Gráfico 34: A realidade do Estágio se aproxima do que é discutida em outras disciplinas em relação ao: contexto escolar - LP



Fonte: Levantamento de dados junto aos estudantes do curso de Letras – Português

Ainda assim, alguns discursos também apontam para o distanciamento entre a universidade e a escola.

Aprender que a realidade escolar não é nada daquilo que a academia insiste em teorizar (LP 22).

Durante a realização (do estágio), em sala, a realidade é bem diferente [...] a realidade é bem diferente do que foi proposta em sala de aula durante a graduação (LP 11).

A desatualização com relação à realidade para da/em sala de aula por parte do professor orientador (LP 8).

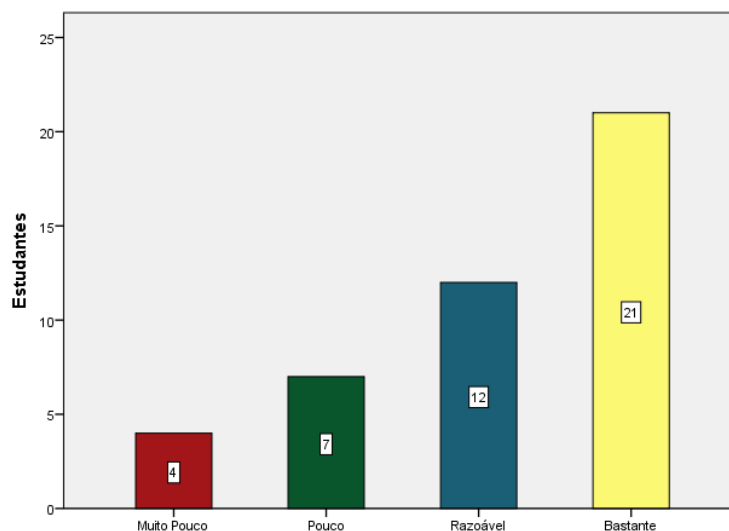
Para as disciplinas de formação do curso é necessário fazer aproximação do estudante com a realidade escolar. Como explicitou o CLP, os professores precisam ter a responsabilidade de avaliarem suas disciplinas e caso não esteja correspondendo a uma licenciatura, que tenham “humildade acadêmica” de repensa-la.

Na questão seguinte, abordamos o assunto do professor orientador de estágio, este que também atua nas disciplinas do curso. Como explicita o CLP, são professores capacitados para tal orientação (questão: para elaborar as aulas que serão ministradas, os estudantes recebem orientação dos professores de diferentes áreas/disciplinas ou apenas do professor supervisor de estágio?).

Não, porque os professores do estágio tem essa formação para essa orientação, senão não justificaria esses professores do estágio, ai voltaríamos aquela questão que você perguntou lá de ... como é que... a seleção dos professores, os professores, eles são selecionados dentro dessa formação ampla do ensino da educação básica, língua portuguesa, literatura, questões de oralidade, análise linguística, produção de texto, leitura... então o professor, ele tem essa competência , ou pelo menos espera-se que ele tem, o professor do estágio, para dar esse perfil de orientação entendeu... não cabe, e nem nós, até por uma ... até por uma valorização da formação e da atuação desse profissional, a gente não compreenderia isso, porque a gente entende o nosso trabalho como uma especificidade sim né, que não caberia uma outra... um outro profissional do... pra atuar nessa questão. Só pra complementar... o que a gente pode fazer e eu não vejo nenhum problema quanto a isso, é eventualmente, dada um conteúdo ou um assunto que eventualmente o próprio supervisor do estágio não transite ou domine, ele chamar um dia, dialogar com o professor (CLP).

Os estudantes foram questionados sobre a contribuição do professor orientador para o desenvolvimento do estágio. As respostas, em consideração ao número de estudantes participantes, foram positivas, sendo que 21 (47,7%) estudante considera que houve bastante contribuição, 12 (27,3%) “Razoável”, 7 (15,9%) “Pouco” e apenas 4 (9,1%) assinalou “Muito Pouco”.

Gráfico 35: Você acha que o seu orientador contribuiu para o seu Estágio?



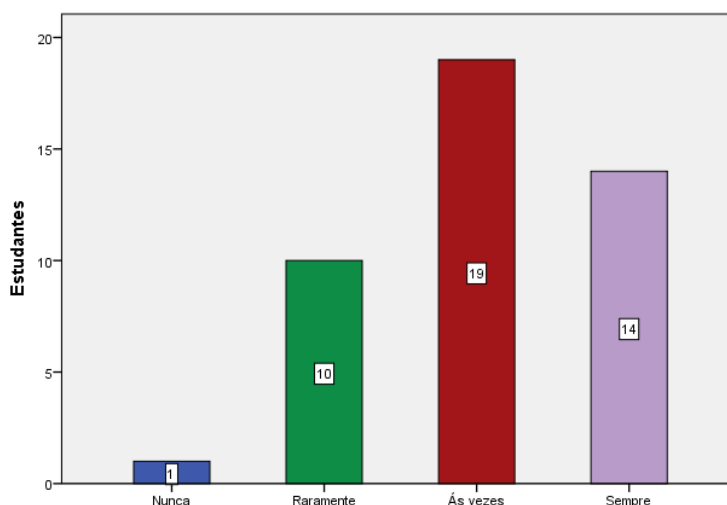
Fonte: Levantamento de dados junto aos estudantes do curso de Letras – Português

O orientador de estágio tem um papel fundamental na formação do estudante no momento do estágio supervisionado. É o professor que orienta no planejamento das

aulas, nos questionamentos levantados pelos estudantes durante as observações e regências, auxilia o estagiário na articulação da prática docente no estágio com os conhecimentos das disciplinas estudadas no curso, é um participante ativo junto ao estagiário

Sobre a frequência que os estudantes discutiam os conteúdos e as metodologias para o estágio com o orientador vemos que 14 (31,8%) estudantes disseram que sempre discutem com o seu orientador, 19 (43,2%) “Às vezes”, 10 (22,7%) consideram que raramente se encontram o professor supervisor e apenas 1 (2,3%) disse que nunca teve orientação em relação ao estágio.

Gráfico 36: Com que frequência você e o seu orientador de estágio discutem sobre os conteúdos e as metodologias para o estágio?



Fonte: Levantamento de dados junto aos estudantes do curso de Letras – Português

Os estudantes também se posicionaram ao responder com que frequência discutiam com o orientador sobre os conteúdos e as metodologias para o estágio. Mas antes, o CLP comenta sobre a possibilidade de um encontro coletivo entre o professor supervisor e os estagiários, levando em consideração que um professor orienta várias duplas.

Sim. Mas a gente faz isso, hoje nós fazemos isso meio na marra, porque nós não temos uma carga horária dentro da grade do aluno. Nós temos a carga horária para orientação, mas essa carga horária, ela não se corporifica em um espaço e num tempo da estrutura curricular pro aluno. Então a gente tem que achar um espaço, um horário intermediário, no início do ano é muito comum né,

que a gente faz essas reuniões periódicas com os alunos, mas repito, hoje a gente faz dessa forma dentro das possibilidades em horários intermediários, mas... e sempre foi uma luta nossa de ter justamente esse espaço institucionalizado que vai estar previsto no próximo currículo (CLP).

Tanto a voz dos estudantes como do coordenador de estágio retomam a importância deste espaço. A não existência deste espaço no currículo atual é reflexo da desvalorização.

O estudante que alega nunca ter discutido com seu orientador de estágio, não relata, diretamente, sobre alguma situação com o mesmo. Apenas responde a questão sobre as sugestões de mudança na organização do estágio do curso da seguinte forma:

Sim, a começar com o quadro de professores (LP42).

Do total de participantes da pesquisa, 19 alunos discursam sobre o professor, sendo 5 discursos positivos. Segue alguns destes:

O auxílio dos professores e orientadores durante o processo e o tempo de regência em sala de aula, que é o bastante para que o processo aconteça de uma forma mais completa (LP 43).

[...] orientação constante de nossos professores (LP 1).

Segue também o discurso dos estudantes que tiveram experiências negativas com seus orientadores. 8 apontaram para a ausência do professor, tanto na escola durante as regências quanto em orientações, planejamentos ou qualquer outra necessidade:

Enfrentei desafios porque, praticamente não tive orientações acerca do estágio com meu orientador. Eu me senti muitas vezes insegura e sem saber o que fazer. O que me ajudou realmente a passar por isso foram as conversas que eu tive com meus colegas de sala e com outros professores, principalmente as regentes de turma em que lecionei (LP 26).

Uma mudança muito importante seria uma atenção maior do orientador que muitas vezes não se esforça nem um pouco para ajudar seu aluno. Colaborar para que todas as responsabilidades não sejam despejadas no orientando (LP 40).

A minha experiência com o orientador não foram positivas assim como as dos outros colegas que foram orientados por ele (LP 32).

Em relação às orientações, o CLP nos esclarece sobre como é realizado o acompanhamento do estágio a partir dos dados obtidos no gráfico anterior.

Não é determinado um número de orientações. Agora o que acontece muitas vezes, a nossa orientação é o seguinte, a partir do momento que você acerta com a escola, nós não podemos ficar o tempo inteiro andando atrás dos alunos e das escolas, isso seria absolutamente inviável, ninguém faz isso... mas aqui a gente fala o seguinte: a partir do momento em que você acerta o... a sua participação dentro da escola, você precisa estar periodicamente informando ao professor supervisor do andamento do seu estágio. E isso, essa colocação que você traz aí, ela tem duas faces... tem a face do aluno, que as vezes dá a impressão de que o professor se ausenta, e aí eu te falo da face do professor supervisor, eu te falo isso, com 20... e aí não são 18 anos da uel não, são 18 anos da uel, mais 2 anos da UEPG que eu trabalhava em Ponta Grossa, com a mesma coisa... é... alunos, as vezes, tem que ficar caçando o aluno, porque ele some, entendeu... interesse do aluno. Então você tem que ficar meio que procurando e ... o objetivo do estágio não é esse né. Então, a gente.. porque a demanda do estágio é que vai definir esse número de orientações né. Quantas vezes a gente dá orientações até em 3, 4 dias em sequência para a mesma situação, pra mesma planificação de aula. Agora o que ocorre muitas vezes é o aluno tentar é... não procurar o professor e atuar só de forma pontual no período da avaliação. Então eu não sei em que contexto que eles colocaram essa resposta. Eu digo contexto assim... o que eles quiseram dizer quando eles dizem isso entendeu... talvez coubesse uma pergunta: Essa falta de contato, você entende que é por conta do professor supervisor ou da parte sua de estagiário. Não sei se você chegou a fazer essa pergunta. É porque... você está entendendo? Porque a pergunta, ela deixa um flanco complicado para o professor supervisor e eu te digo de verdade. É... existe muito isso, existe professor supervisor que não procura aluno? Também tem. Desde os tempos imemoriais. Mas eu posso te falar também dessa outra realidade entendeu? [...] (CLP).

O CLP ressalta que a ausência pode ser responsabilidade do professor orientador, mas também por parte do estudante. Percebemos que isso ocorre somente com alguns estudantes, sendo que a maioria não relatou dificuldade alguma com seus orientadores. É necessário deixarmos evidente que não podemos generalizar a ausência de todos os docentes por causa de parte dos discursos.

Percebe-se que além da percepção dos estudantes sobre a ausência do orientador em discussões sobre metodologias e conteúdos do estágio, alguns estudantes relataram o mesmo ocorrido no momento de regência. Quanto a essa questão, o CLP contrapôs o discurso do estudante LP 22 respondendo a questão: Os professores costumam assistir a regência dos estudantes ou a ausência do professor (na fala abaixo) foi um fato isolado?

Por incrível que pareça, não foi com a escola, tampouco com os alunos. O maior problema foi a total falta de interesse por parte da orientadora de estágio, que sequer foi acompanhar as regências na escola. Além de não ter ido no dia combinado, poucas foram as vezes em que se reuniu com seus orientandos (LP 22).

Segue contraposição do CLP:

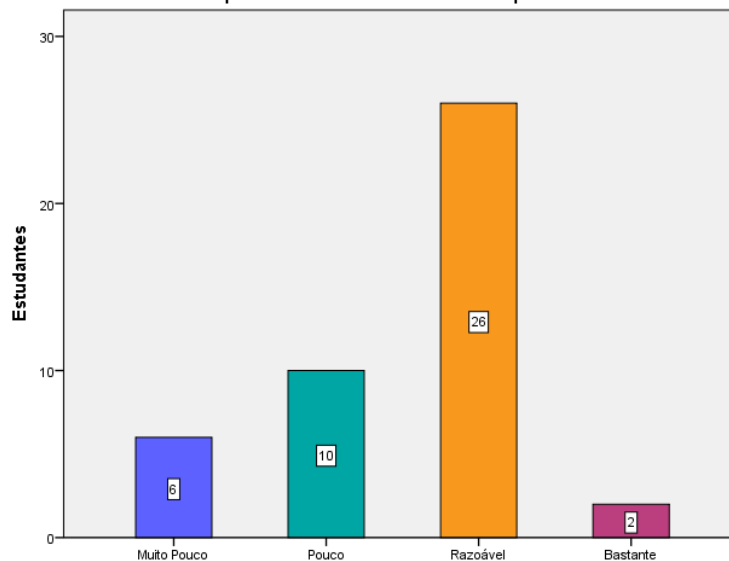
Bom, primeira coisa, está se partindo da suposição de que isso aconteceu... é uma coisa complicada, mas vamos lá. O que eu tenho colocado sempre aos alunos, qualquer ... esse tipo de situação pra mim, quando se fala, é conversa... é conversa fiada. Se você tem algo a dizer, efetivamente, numa universidade, a universidade tem uma ouvidoria e todo mundo aqui na UEL conhece e você deve conhecer também. Então as pessoas tem que ter responsabilidade acadêmica de fazer a coisa certa da forma certa entendeu... Então esse tipo de questão, eu acredito que aconteça sim, não deveria acontecer? Lógico que não, está errado acontecer. Agora eu como professor supervisor, a gente não pode ficar entrando a partir de cada denúncia vazia, das pessoas, seria responsabilidade minha, profissional perante todo conjunto de professores e alunos. Então repito. Eu entendo que esse tipo de coisa é... ela deva ser avaliada e sempre falo isso com eles... se vocês tem algo a dizer, façam... mas como diz o ... faça da maneira certa entendeu, que é fazer a reclamação... nunca chegou até a mim, em dois anos que estou aqui (como coordenador), algum tipo de reclamação... e o que eu deixo também, é muito jogo de compadrio, que também não deve existir... as vezes... eu digo ver... eu digo assim, eu sinto isso... quem me garante que esse silêncio de não falar é algo do tipo não... ele não está me avaliando do jeito que precisa mas também é... ele está me ajudando no final das contas com atribuição de notas. Você está entendendo? Então repito. Eu não assino embaixo de denunciismo. Agora eu estou completamente, até pelo meu envolvimento profissional, de 20 anos atuando nisso, que não é um envolvimento só burocrático, é um envolvimento político, a gente certamente tem essa preocupação de... dar encaminhamento as questões. Agora conversa de corredor, eu tenho um ouvido pra cá e um pra lá. Não encaminho nada disso. Gostaria até que eles fizessem isso.

Alguns pontos são necessários tecer neste momento. De acordo com os dados, a ausência do orientador relatada pelos estudantes são fatos isolados e não alcança a todos os professores. Além disso, outros estudantes deixam claro como ponto positivo a orientação e colaboração que receberam de seus supervisores. Outra situação delicada em questão é o tal “jogo de compadrio” que acontece e que segundo o CLP não deve acontecer. Trata-se da situação em que o professor não avalia o estudante da forma correta, mas não há reclamação para a coordenação devido a atribuição de nota ao final do processo. Aqui estamos falando de responsabilidade acadêmica como aponta o CLP no qual também entraríamos em discussões éticas. O professor supervisor deve orientar, acompanhar e avaliar o estagiário.

Ainda analisando os professores supervisores, a questão seguinte abordou a articulação entre o que é proposto pelos docentes de estágio e a realidade.

Na questão abaixo, apenas 2 (4,5%) estudantes consideram que há bastante articulação entre as propostas do docente e a realidade escolar, sendo que 26 (59,1%) pensam “Razoável”, 10 (22,7%) “Pouco” e 6 (13,7%) alunos declaram “Muito Pouco”.

Gráfico 37: Qual o grau de articulação entre o que é proposto pelos docentes da disciplina de estágio com o que realmente ocorre na prática?



Fonte: Levantamento de dados junto aos estudantes do curso de Letras – Português

Dos estudantes que assinalaram “Muito Pouco” (6 alunos), apenas 4 relataram situações que poderíamos inferir a necessidade de maior articulação com a realidade. Alguns dos discursos já foram apresentados anteriormente em outras situações relacionados à articulação das disciplinas com o estágio e aproximação das discussões com a realidade do estágio. Retomando alguns dos discursos, o estudantes LP 11, LP 19 e LP 43 relatam uma realidade diferente do que é estudado e proposto pelos docentes da universidade. Ainda, o LP 23 queixa-se da necessidade do professor discutir exemplos reais, ou seja, próximos da realidade escolar. Tratamos aqui da aproximação entre a universidade e a escola, de modo que ambas as partes precisam estar em sintonia. Quando há uma disputa de importância entre as duas instâncias resultando na desvalorização de uma parte, não há outra consequência além desse distanciamento. Os professores universitários precisam compreender a escola pública da mesma forma que o estudante LP 22:

Compreender que o espaço escolar é muito mais transformador que qualquer outra instituição [...] É necessário que a academia busque ver a escola pública com outros olhos, não como objeto de estudo, mas como espaço que precisa ser transformado (LP 22).

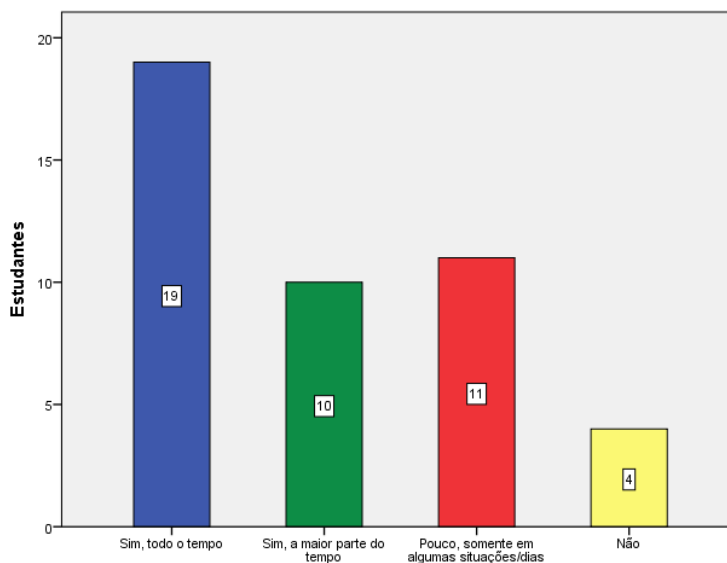
E complementando o discurso do estudante, ver a escola pública como o local em que o futuro professor em formação irá atuar, ou seja, o próprio campo de trabalho daquele que está formando.

Sobre o professor regente, aquele que atua na Educação Básica e recebe o estagiário, tem por tarefa auxiliar na formação deste aluno. O CLP enxerga a relação do estagiário e do professor regente da seguinte forma:

Eu acho que tem de tudo, tem de tudo... Tem de tudo... Não há como te responder de uma forma única. Você tem escolas e professores que são mais acolhedoras né, e acompanha mais... e tem escolas que simplesmente não recebe estagiário, e pronto, essa nem vou entrar no mérito e tem aquelas que recebe o estagiário e o professor, é... o trabalho que ele tem de dizer olha... você vai trabalhar esse e esse conteúdo... e pronto. Esse problema está de sua responsabilidade, e deixa o estagiário, sob o pretexto de deixar-lo a vontade, na verdade acaba deixando ele meio... é, sem estabelecer um diálogo com ele (CLP).

Na seguinte questão, se tratou do acompanhamento por parte do professor regente, sendo que 19 (43,2%) assinalou “Sim, o tempo todo”, 10 (22,7%) disse que “Sim, a maior parte do tempo”, 11 (25%) “Pouco, somente em algumas situações/dias” e 4 (9,1%) “Não”.

Gráfico 38: Na instituição em que você realizou o estágio, você foi acompanhado pelo professor regente?
- LP



Fonte: Levantamento de dados junto aos estudantes do curso de Letras – Português

Dos 44 participantes, 8 alunos relataram alguma situação com o professor regente. Nos discursos, há uma contradição na resposta do estudante LP 23, respondendo que não houve acompanhamento do professor regente, mas que ele contribuiu de forma positiva para a formação do estagiário. O que podemos inferir aqui é a possibilidade de outra interpretação da questão objetiva, querendo explicitar que não houve acompanhamento por parte do professor regente durante a sua regência como auxiliador ou algo próximo a isso. O estudante LP 26 também considera que o professor regente contribuiu para a sua formação por auxiliar em um momento de insegurança por falta de orientação do professor supervisor.

Os outros 6 estudantes relataram algumas situações desfavoráveis a formação. Segundo os alunos, o professor regente limitou o planejamento de aula, houve conflito de orientação e recusa da metodologia de ensino.

Grande parte (desafios) é exercer aquilo que aprendemos na faculdade, uma vez que devemos seguir aquilo que a escola/professor nos manda (LP 36).

Propor planos de aula sequenciais e consoantes ao planejamento da professora regente (LP 2).

A impaciência do professor regente e os limites impostos por ele no que se refere ao conteúdo e a metodologia (LP 17).

É muito difícil conseguir escolas e professores que aceitem o estagiário e, quando aceitam, não concordam com o que pretendemos lecionar e a forma de lecionar então ficamos presos no método tradicional (LP 33).

Sobre os conflitos de orientação, questionamos o CLP se existe um momento de diálogo entre o professor supervisor e o professor regente:

Sim, sempre. Sempre e a gente tem... existe ... e a gente agora.. inclusive com o evento estagiar, agora a gente quer usar o estagiar como um espaço para fazer esse tipo de discussão mais sistematizada e mais estruturada com o professor da rede né. Conversar com os professores da escola, em termos de... digamos assim... dentro de um calendário, de conversa, é um pouco complicado porque o professor da educação pública né, que é em geral onde boa parte do estágio acontece, ele é um professor muito assoberbado né. Então, a gente está sempre conversando nos intervalos de aula, na passagem de uma aula pra outra que são os espaços que as vezes são possíveis né. A boa vontade deles, na maioria deles em... desse diálogo existe e nossa com certeza, mas não é uma questão tão simples assim. Talvez precisasse ser melhor construída na articulação com o núcleo regional. Mas é difícil, porque a gente sabe da própria dificuldade... da própria carencia... da relação, da carga horária, né (CLP).

Importante evidenciar a estratégia de aproximação do professor das escolas de Educação Básica com a universidade por meio de eventos para que sejam discutidas questões relevantes para a área. Além disso, a importância de uma relação saudável nesta parceria se encontra na formação dos estudantes.

Um ponto interessante que o estudante LP 33 traz é a questão da recusa do planejamento, metodologia de aula por parte do professor regente resultando em uma prisão no método tradicional. A estudante LP 9 aponta que um dos desafios encontrados na realização do estágio é a “aplicação das teorias interacionistas”.

Analisando estes dois discursos, percebemos a tentativa dos estudantes de se utilizarem de teorias que entendem como uma forma mais adequada para o ensino. No entanto, como o LP 33 ressalta, a o impedimento por parte do professor regente, o que resulta no ensino tradicional.

Segundo Richter, no ensino tradicional o professor

Pauta-se pelo objetivo de levar os alunos a aprenderem uma língua apenas pela prática (frequentemente repetitiva) de formas corretas. Os alunos não tem permissão de produzir linguagem espontaneamente, porque isso facilitaria o surgimento de erros – vistos como maléficos, pois poderiam firmar-se como ‘maus hábitos de linguagem’. O professor deve prevenir a formação destes hábitos, antes mesmo que apareçam. São métodos fortemente alicerçados na gramática – quase sempre normativa, raras vezes descritiva – e partem da ideia (errônea) de que a língua seria adquirida pela acumulação gradual de itens: o aluno aprende bem a regra ou forma; depois junta a essa regra ou forma outra, a assim por diante, cada uma examinada em separado (2000, p. 74).

E em sala de aula? Como se dá esse ensino tradicional? Richter (2000) coloca algumas situações que nos permite enxergar melhor quando isso ocorre como o excesso da correção de erros, aluno sofre pressão do professor em relação a produção pautada apenas no “correto”, usa-se de métodos repetitivos, memorizadores e mecânicos.

No entanto, vê-se segundo o LP 9 a tentativa de utilizar a teoria interacionista. Richter (2000) explica essa teoria como resultante da interação de dois fatores: “1) o programa mental inato do aprendiz; 2) a linguagem produzida conjuntamente pelo aprendiz e um interlocutor com domínio da língua”. Importante evidenciarmos que os estudantes tem a preocupação com as teorias adotadas para ensino e a tentativa de superar o ensino tradicional, muitas vezes, ainda presente nas escolas.

Um último ponto que aqui destacamos é um discurso do estudante LP 23 que se refere à avaliação por relatório de estágio.

Outra falha é a questão do relatório de estágio, que quase nunca é avaliado de fato, quando notas que não sabemos como foram dados, sem uma avaliação crítica de fato (LP 23).

A questão da avaliação é um ponto importante, pois se trata de oportunidade de melhoria na formação do estudante. Sobre a avaliação, o CLP explica que não existe só o relatório de estágio e quais os critérios que devem ser levados em conta para avaliar

veja bem, nós temos linhas gerais de atuação dentro do estágio, de critério de avaliação, mas as vezes os instrumentos de avaliação as vezes modificam né, tem professor que preza muito, por exemplo, diário de campo, outros já preferem relatório, uma coisa mais tradicional, tem professores que gostam de um artigo de intervenção, agora com o “Estagiar” você tem essa possibilidade do artigo, enfim, essa avaliação ... ela é pensada sempre em três momentos: o antes, o planejamento né, como o indivíduo conduziu o planejamento, em que dimensão esse planejamento foi pensado junto com professor da escola e junto com o professor supervisor também né, como que construiu isso, o período dele de... então esse é um ponto, planejamento. O outro ponto é regência, como eu já falei que engloba, a regência ... a gente coloca regência mas a gente engloba todo o processo de preparação que antecede a regência como observação inclusive. E aprova com o relatório final, que aí também pode ser.. é um trabalho final, vamos chamar assim... cada um finaliza da forma que entende (CLP).

Segundo o discurso do CLP, fica em aberto o instrumento de avaliação que o professor utilizará. Independente do instrumento é essencial que o professor realize uma avaliação formativa. Ainda questionamos o CLP sobre a socialização dos resultados do estágio, pois entendemos que o estágio, além de se constituir como campo para atuação do futuro professor, é campo de conhecimento, além de desafios, gera possibilidades.

Eu acho que o estágio é estruturado em três eixos, o planejamento sob supervisão do professor supervisor, a regência, a atuação dele na escola com observação, regência, etc, e o... a gente chama de relatório final, mas é um trabalho final que tem que entregar, e pode ser relatório, pode ser um artigo, aí o professor que determina. Isso estruturalmente é assim que tem sido, ou seja, então esse material, é um material que em tese, está disponibilizado, agora não há dúvida que eu acho que o grande avanço que a gente está dando a partir desse ano, é o evento que a gente começou a organizar esse ano que é o “Estagiar” porque inclusive o próprio trabalho apresentado no evento, dentro da estrutura do evento ele permite a substituição do relatório final por esse tipo de trabalho entendeu. O evento foi bastante bem sucedido, nós fizemos inclusive depois do evento uma avaliação junto aos participantes, quase todos responderam e numa escala de 1 a 5, de muito satisfeito nós tivemos 66. Enfim,

o evento, o “estagiar” talvez hoje ele seja o maior divulgador dessa produção, mas ainda está no início (CLP).

Assim, de uma forma geral, segundo as vozes dos estudantes do 4º ano e do coordenador de estágio do curso de Letras – Português, percebemos que a relação teoria e prática, assunto recorrente nos estudos sobre estágio, se fez presente quando os estudantes não conseguiam fazer as relações entre o que se aprende na universidade e a realidade do estágio, indicando também um distanciamento do professor do ensino superior com a realidade escolar. Além disso, algumas questões burocráticas e organizacionais referente a documentação e carga horária também foram questionamento de alguns estudantes.

Outro ponto abordado na voz dos alunos tratou-se da relação estagiário/orientador e estagiário/professor-regente. Na primeira relação, alguns estudantes encontraram dificuldade nas orientações durante a realização do estágio, de modo que os discursos apontam para a ausência nas regências. Na segunda relação, percebemos que há uma limitação para o estagiário que o impede de desenvolver as atividades e tentar articular o conhecimento estudado na universidade.

Analisou-se também que o momento do estágio para muitos, é o ponto principal da formação docente, uma vez que é a oportunidade de contato com realidade escolar. Consideram este momento importante para afirmarem se é a opção profissional correta. Como afirma um dos estudantes, é o “divisor de águas”. Ainda compreendem este momento como a chance de aplicar o conhecimento adquirido durante toda a graduação, de modo que a maioria se frustra por haver um distanciamento entre o que é estudado na universidade e a realidade escolar.

A responsabilidade da atividade docente na realidade escolar recai para o momento do Estágio Supervisionado, de modo que acaba perdendo a sua real importância. Deveria ser momento de aprendizado para todos ao invés de ser somente o que irá definir se o estudante deverá seguir na carreira docente. No entanto, para muitos, a importância do Estágio se encontra no contato e experiência com a realidade da profissão, favorecendo assim para a compreensão dos desafios que irão encontrar durante sua carreira docente.

Algumas possibilidades foram levantadas pelos próprios estudantes como aproximar a universidade com a escola, de modo que os professores, ao organizarem suas disciplinas, possam alcançar a realidade da escola, visto as mudanças que ocorrem cada vez mais com os estudantes da Educação Básica e a própria sociedade. Apontaram também uma reorganização curricular das disciplinas com as séries que são ofertadas para que possam apreender de determinados conhecimentos e mobilizá-lo no momento do estágio e principalmente com a disciplina de Metodologia, por se tratar de métodos de ensino, um dos desafios dos estudantes.

Analisamos que os estudantes direcionam como possibilidades, questões estruturais do curso, desde a organização do currículo, quadro de professores, carga horária do estágio, conscientização do professor orientador, para que haja maior retorno e auxílio para o estagiário tendo em vista que para muitos é o primeiro contato com a docência e aproximação das duas instâncias formadoras, Universidade e Escola.

Como aponta o Coordenador de Estágio, ainda falta maior articulação entre as disciplinas e a realidade escolar. Cabe aos professores, individualmente, perceberem a relevância dos conhecimentos ensinados para a formação docente sabendo que é um curso de licenciatura, ou seja, com atuação no ambiente escolar. Estabelecer as relações dos saberes das disciplinas com a vivência docente antes dos momentos que antecedem o estágio, também colabora para que este momento não seja encarado como “agora vamos ver”.

O Estágio Supervisionado no curso de Letras – Português tem grande importância para os futuros professores. Momento imprescindível para a formação de maneira que o estudante se percebe na figura de professor, com uma turma sob sua responsabilidade, momento de articular o que é estudado com a realidade escolar, de encarar os desafios da docência.

4.3 Educação Física e Letras: Cursos Distantes, Realidades Similares

Ao analisar a realidade do Estágio Supervisionado dos cursos de Educação Física e Letras-Português, percebemos diversos questionamentos, alguns específicos da sua área de conhecimento, mas outros com bastante aproximação. Alguns pontos,

se não muitos, se aproximam devido à mesma legislação que rege todos os estágios, sendo que a realidade de sua organização acaba sendo bem parecida uma da outra.

Neste ponto, tivemos a reponsabilidade de fazer o diálogo entre as duas realidades analisadas, de modo que juntas, possam extrair possibilidades para minimizar os desafios encontrados por parte dos estudantes e dos coordenadores de estágio.

Sobre o perfil dos estudantes, existe bastante aproximação, sendo que, a maioria, dos futuros professores nos dois cursos, é do público feminino, do período noturno e com faixa etária entre 20 a 24 anos, confirmando o Censo da Educação Superior (2016).

Um dos pontos em comum nos dois cursos foi a valorização do Estágio Supervisionado para os estudantes. Para os estagiários de ambos os cursos, o estágio é o momento de aplicar na prática o que se aprende na teoria. Deixa-nos evidente que prevalece ainda a dicotomia entre teoria e prática. Apenas um estudante de Educação Física aponta para essa questão, defendendo que não pode fazer essa separação. Para alguns, o estágio também é importante por proporcionar a vivência da docência, o que indica o pouco contato com a realidade escolar nas disciplinas de formação. Assim como explicitaram ambos os coordenadores, as disciplinas precisam dialogar com a realidade da escola, o que nos leva para outra questão.

Quando se tratou da aproximação da realidade escolar com o que era discutido nas disciplinas, percebemos pelos discursos dos estudantes que as disciplinas encontravam-se distantes do que realmente acontece no cotidiano escolar. Os coordenadores também concordam que as disciplinas precisam proporcionar maior articulação entre teoria e prática, ou seja, oportunizar o contato com o ambiente escolar além do momento do estágio, afinal como explicita o CLP, as disciplinas fazem parte de um curso de licenciatura necessitando sempre avaliar qual a contribuição para o futuro professor.

França (2008) chama a atenção para a responsabilidade do professor de não permitir que o conhecimento apreendido durante a graduação se perca no momento do estágio supervisionado.

Por sua vez, os professores responsáveis pela realização do estágio devem auxiliar os seus alunos na organização consciente dos conteúdos teóricos

ministrados durante o curso de formação, levando o futuro docente a compreender que muito embora seja importante saber escolher a teoria de ensino apropriada é também de grande relevância saber identificar em cada proposta teórica de ensino o que torna possível o avanço na criticidade (FRANÇA, 2008, p.46).

Alguns apontaram para uma atualização por parte dos professores das metodologias de ensino estudadas nas aulas reforçando aqui o distanciamento entre a universidade e escola.

Esse distanciamento ocorre às vezes por parte da universidade, quando os professores não buscam ver como está a realidade escolar, também por parte dos estudantes, que chegam à escola como avaliador do ensino do professor regente e também por parte da escola, que não quer alterar o cotidiano só por causa de um estagiário.

Fontana (2011) explica que o estagiário, ao chegar na escola, é um estranho em um local desconhecido, permeado de individualidades.

O papel de estagiário não se enquadra nos papéis sociais que compõem a escola. Os estagiários não são alunos na escola em que estagiam, tampouco são professores, diretores ou funcionários dessa escola, nem alguém ligado às famílias daqueles que ali estudam. As pessoas reunidas na escola vivem o seu cotidiano, vivem a produção coletiva de significados, situam-se dentro dela. O estagiário não. Sua relação com a escola é uma relação deliberada de conhecimento. Sua ida à escola é precedida e acompanhada por leituras, conversas, orientações e reflexões. O estagiário sabe que se espera dele a discrição do que se vive e se produz na escola (p. 26).

Como explicitou uma estudante do curso de Letras, se faz necessário enxergar a escola pública com outros olhos, como um

Espaço de formação, de inovação, de experimentação e de desenvolvimento profissional e, igualmente, um campo de pesquisa e reflexão crítica dos professores que requer a mudança na forma de conceber o estágio no interior dos currículos de formação docente, podendo assim, articular teoria e prática (CESÁRIO; ALBERTUNI, 2013, p. 15).

Dessa maneira, com o distanciamento entre as duas instâncias formadoras, a desconfiança da presença do estagiário e o estudo de uma realidade que na verdade é outra, muitas vezes, o estudante usa o estágio de parâmetro para decidir se será ou não professor. Em ambas as licenciaturas, o estágio foi o momento decisivo para a escolha da profissão.

Em relação à atuação nas escolas, os estudantes dos dois cursos tiveram dificuldades com o professor regente, principalmente por não aceitarem metodologias diferentes. Interessante que no curso de Educação Física, nenhum estudante se queixou de indisciplina por parte dos alunos da escola. Levamos em consideração a percepção social e histórica da disciplina de Educação Física, compreendida por momento de lazer, prática esportiva, diversão e para aqueles que não se interessam é o momento livre. Na disciplina de Língua Portuguesa, percebemos que o desafio da docência se encontra em despertar o interesse do estudante para a disciplina em si. Azevedo (2012) aponta a importância do professor de português contextualizar o conhecimento a ser ensinado:

O professor ressentia-se ao observar o desempenho insatisfatório do aluno nas atividades que envolvem a leitura, a oralidade e a escrita, bem como constata o desinteresse e o desestímulo no aprendizado da língua, os quais, muitas vezes, geram a tão indesejável indisciplina, pois um ensino dissociado dos contextos de uso provoca a sensação de algo sem vida, sem aplicabilidade na vida prática, tornando-se tedioso e desinteressante (AZEVEDO, 2012, p. 91).

Neste mesmo caminho, o CLP também evidencia a importância de um bom planejamento antes da aula, para que envolva o estudante, mostre a relevância do conteúdo, o que é um desafio diante de uma sociedade cada vez mais “autônoma” (falsa autonomia causada pela ideia de buscar o seu próprio conhecimento ao invés do conhecimento historicamente construído).

A realidade da escola pública desvalorizada pelas políticas públicas, talvez o assunto que mais se evidencie seja a categoria da contradição, também apareceu nas duas realidades de estágio. Talvez na disciplina de Educação Física seja mais visível à falta de materiais, mas vemos também que na realidade do estágio em Português discursaram sobre o espaço físico as escolas. Como vimos na legislação, é dever das escolas que recebem estagiários oferecer condições físicas e materiais para o desenvolvimento das atividades do estagiário. No entanto, o próprio Estado acaba desinvestindo na educação pública. Trata-se de uma ampla conjuntura social difícil de ser atingida e mudada, em um contexto de desvalorização docente, com más condições de trabalho, baixa remuneração e reconhecimento social.

Realidades que se aproximam também na relação entre o estudante e o professor orientador. Ambos os cursos apontam positivamente para a contribuição do

professor para o desenvolvimento do estágio. Somente em situações pontuais houve contratempos entre o aluno e seu supervisor, por falta de orientação. Da mesma forma, houve situação em que o professor regente não colaborou para o desenvolvimento do estagiário. Chamamos a atenção, sem generalizar, para o discurso de um dos estudantes apontando que esses professores já foram estagiários um dia. Trata-se nesta situação de ter consciência da importância do estágio e a sua função para a formação. O professor precisa se sentir parte da formação do estudante, o que às vezes, acha que sua influência é limitada.

Em questão organizacional, os estudantes sugeriram alteração na carga horária, porém no estágio em Educação Física, propuseram uma diminuição e em Letras-Português, apontaram um aumento, embora o montante das horas seja igual (400 horas) a distribuição é diferente. Analisando a carga horária dos estágios nos dois cursos, percebemos que em Letras-Português, o estudante tem carga horária atuando, seja observação ou regência, em média 40 horas no 3º ano e 70 horas no 4º ano. O restante da carga horária é distribuído em outras atividades como planejamento, grupo de estudo, reunião com o supervisor o que necessariamente não está em contato direto com a escola. No curso de Educação Física, o estudante deverá ter contato com a escola em média 128 horas e durante o 4º ano precisa cumprir na escola, em média 138 horas. Por passar em todos os níveis, os estudantes de Educação Física passam maior tempo na escola comparado ao estágio de Letras, o que explica os discursos diferentes sobre a carga horária.

A necessidade da vivência da realidade escolar antes do estágio também foi um ponto aproximado nos cursos, tendo em vista que a responsabilidade da dimensão prática recai apenas sobre o estágio, o que às vezes, causa frustração e perde a devida importância deste momento para a formação. Essa questão abrange todo o currículo ao invés da organização somente do estágio. Cabe aos professores repensarem a estrutura da sua disciplina e buscar, de alguma forma, proporcionar o contato com a docência na realidade escolar. Sabemos que a exigência da dimensão prática nos cursos de formação de professores é algo discutido há tempos, desde a criação das Escolas Normais. Os cursos de formação apontam para a dissociação entre a teoria e prática, separando em dois momentos distintos como já vimos. Neste sentido, não dá

pra culpabilizar os professores das disciplinas pela falta de articulação teoria/prática ou o estudante por não conseguir perceber tal articulação, mas entendemos que estamos situados em um momento histórico de desvalorização da docência por parte das Políticas Públicas, que buscam “fabricar” professores, para estes produzirem nas escolas, atendendo as demandas do mercado educacional.

Os dados mostram que independente das especificidades de cada curso estudado nesta pesquisa, são realidades que se aproximam. Essa aproximação acontece principalmente por estarem situados no mesmo contexto. Por exemplo: se o curso de Educação Física, estivesse inserido em uma Universidade de um contexto que valorizasse a educação ao contrário de uma realidade do curso de Letras-Português que a educação não é valorizada, as realidades seriam diferentes. Como os cursos estão inseridos na mesma conjuntura política, social, econômica e cultural, as realidades acabam se aproximando. Em geral, os que mais sentem essa desvalorização não são os estagiários, futuros professores, ou os cursos de formação, mas são as crianças, que estão inseridas na Escola Pública, onde o estagiário encara o estágio, são as camadas populares desfavorecidas e esquecidas, conhecidas, ironicamente como “futuro da nação”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve por objetivo investigar os desafios e possibilidades do Estágio Supervisionado nas licenciaturas de Educação Física e Letras-Português da Universidade Estadual de Londrina. Entendemos este momento enquanto componente curricular do curso de formação de professores (PIMENTA, 2006). Assim, ao constituir o currículo, é necessário compreendê-lo integrado com as outras disciplinas. Lembramos aqui que se configura como uma atividade, e não como disciplina, podendo então, ser uma “atividade articuladora do curso” (p. 121).

Analisamos que o estágio supervisionado se faz presente em um contexto permeado pela lógica capitalista e este influencia as políticas públicas educacionais, por exemplo, a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Atendendo às demandas do mercado, exige-se dos currículos da Educação Básica a construção de currículos pautados na aquisição das competências que acaba por formar um aluno com determinadas habilidades, cooperativo e capacitado para o trabalho.

Essa demanda do mercado de trabalho também atinge os cursos de formação de professores de modo que o estudante, quando não percebe a conjuntura social, econômica e política, encara o estágio supervisionado como forma de testar o que aprendeu nas disciplinas do curso, como um fardo para receber o “canudo”, pois necessita do título da graduação para melhor qualificação no mercado de trabalho.

O futuro professor só compreenderá o momento do estágio como forma de articular os conhecimentos aprendidos e necessários para a formação docente quando enxergar as contradições existentes na educação e na sociedade. Contradições que nos fazem repensar sobre nossas escolhas e ações diante da responsabilidade de ensinar os conteúdos construídos historicamente e de contribuir na formação dos estudantes nas escolas de Educação Básica.

Segundo as vozes dos estudantes, percebemos as contradições existentes na formação docente, quando a expectativa do aluno ao aprender os saberes nas disciplinas do curso é uma e ao encarar a realidade escolar é outra, totalmente diferente do que viu na universidade. Percebemos aqui a distância que ainda o recorre na formação, entre a universidade e a escola, entre o professor orientador e o professor regente.

Importante conhecermos a historicidade das disciplinas e sua compreensão por parte da sociedade para entendermos como se encontra atualmente. Vimos que o contexto social tem parte da influencia nas disciplinas, na formação docente, nos saberes que fazem parte de cada componente curricular. Assim, não cabe a culpa por parte do professor regente, como analisamos nos discursos dos estudantes, mas a implicação das políticas públicas educacionais.

As dificuldades encontradas pelos estudantes são: Questões organizacionais do estágio; Distanciamento entre disciplinas do curso com a realidade escolar; Dicotomização teoria/prática; Professor regente. Mesmo com as especificidades de cada disciplina, as realidades se aproximam.

Cabem algumas proposições para minimizar essas dificuldades. Quanto a questão organizacional do estágio nos cursos, observamos que ambos passam por reformulação curricular, pretendendo dar uma atenção maior ao estágio, visto que é um momento fundamental na formação docente. Além disso, como explicitados pelos coordenadores de estágio, há a proposta para antecipar o contato com a realidade escolar antes do momento do estágio, o que diminuiria o choque de realidade. No curso de Educação Física e Letras-Português, haverá mais espaço na grade curricular para as discussões educacionais e para a própria realização do estágio. Quanto a aproximação das discussões nas disciplinas em relação à realidade da escola, cabem aos professores das duas instituições formadoras compreenderem a responsabilidade na formação do estagiário. Mais uma vez, chamamos a atenção da fala do CLP quando aponta para a responsabilidade acadêmica do professor em sua disciplina, para analisar qual a contribuição para o futuro professor. A preocupação também é necessária por parte dos professores universitários, no modo como compreendem o estágio, sendo que todos deverão andar na mesma mão, no mesmo objetivo, de formação do estudante.

No entanto, a principal proposição, talvez de maior urgência, aponta para a compreensão da totalidade do Estágio Supervisionado, sobre a sua historicidade, as contradições, as mediações. Quando o estudante tomar consciência da conjuntura em que está inserido, há a possibilidade das ações serem diferentes, na contramão do que as políticas educacionais apontam, buscando alcançar uma educação de qualidade, livres das amarras capitalistas, de formação humana, de homens com dignidade.

Tanto as escolas como as universidades estão inseridas no contexto capitalista, a falta de diálogo entre as disciplinas no curso de formação também acontece na escola, ou seja, o pouco investimento permeia os dois cenários.

Ao concluir este estudo, é possível salientar a falta de ouvir a voz do professor regente, sem ele não foi possível completar a tríade que envolve o estágio, por isso, ao terminar a pesquisa afirmamos que não chegamos a explorar o problema e que a solução ainda dependerá de uma série de fatores, entre eles a realização de pesquisas na área que podem também aproximar os estudantes da realidade educacional brasileira.

Como explicita Konder (2000) esperamos com este estudo que intranquilize os comodistas, assuste os preconceituosos e perturbe desagradavelmente os pragmáticos ou utilitários.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. **Revista USP**. São Paulo, v. 22, n. 2, p. 11-42, jul. – dez. 1996.

ANANIAS, E. V. **O estágio curricular supervisionado em educação física e o processo de profissionalização do ensino: um estudo de casos múltiplos**. 2016. 213f. Tese (Doutorado em Ciência da Motricidade) – Universidade Estadual Paulista, UNESP, Rio Claro, SP.

ANDRADE, R. C. R; RESENDE, M. R. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. **Educação em perspectiva**. Viçosa, MG, v. 1, n. 2, p. 230-252, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/77/35>>. Acesso em: 04 dez. 2017.

ANPED. **Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)**. 2017.

Disponível em:

<http://www.anped.org.br/sites/default/files/nota_da_anped_sobre_a_entrega_da_terceira_versao_da_base_nacional_comum_curricular_abril_2017.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

APPLE, M. W. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

ASSUMPÇÃO, A. S. B. M. **A mulher no Ensino Superior: Distribuição e representatividade**. Rio de Janeiro, Cadernos do GEA, n. 6, jul./dez. 2014.

AZEVEDO, J. A. M. **Ensino de Língua Portuguesa: da formação do professor à sala de aula**. 2012. 260f. Tese (Doutor em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

BALESTRO M; ROZA, J. P. Currículo: uma reflexão, nossa realidade e utopias. **IV Seminário de Pesquisa em Educação Região Sul**. Florianópolis, 2002. Disponível em

<http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Formacao_de_Educadores/Poster/09_01_04_p368.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2016.

BARBOSA, A. J. G; CAMPOS, R. A; VALENTIM, T. A. A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno. **Estudos de psicologia**. Campinas, v. 28, n. 4, p. 453-461, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v28n4/06.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2017.

BARBOSA, C. L. A. **Educação Física e Didática: um diálogo possível**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BARREIRO, I. M. F; TERRIBILI FILHO, A. Educação superior no período noturno no Brasil: políticas, intenções e omissões. **Ensaio: Avaliação, políticas públicas e educação**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 81-102, jan./mar. 2007.

BATISTÃO, M. Eixos fundamentais para a constituição do currículo. In: PLATT, A. D. (orgs). **Currículo e formação humana: princípios, saberes e gestão**. Curitiba: Editora CRV, 2009.

BENITES, L. C. **O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em educação física: perfil, papel e potencialidades**. 2012. 180f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade)

BENITES, L. C. et. al. Qual o papel do professor-colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na Educação Física? **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. Brasília, v. 20, n. 4, p. 13-25, 2012.

BENTO, J. O. Do estado da universidade: metida num sarcófago ou no leito de procustes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**. Campinas, SP, v. 19, n. 3, p. 689-721, nov. 2014.

BETTI, M. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BISCONSINI, C. R; FLORES, P. P; OLIVEIRA, A. A. B. Formação inicial para a docência: o estágio curricular supervisionado na visão de seus coordenadores. **Journal of Physical Education**. Maringá, PR, v. 28, n. 1, p. 1-13, 2016. Disponível em: <<http://ojs.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/28577/16720>>. Acesso em: 13 out. 2016.

BITTENCOURT, S. T. Livro Didático de Português: diagnóstico de uma realidade. **Educar**, Curitiba, v. 4, n. 1 p. 38-65, jan./jun. 1985. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n4/n4a04.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

BORGES, C. M. F. **O professor de educação física e a construção do saber**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 5.692**, 11 de agosto de 1971.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 9, de 8 de maio de 2001**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002**. 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, 2002

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 11.788** de 25 de setembro de 2008.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN)**, Brasília, 2013. Acesso em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 03 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2, de 1º de julho de 2015**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a formação continuada. Brasília, 2015.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/linha-do-tempo-2017-dezembro/BNCCpublicacao.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

CALDAS, L. A. M; VAZ, M. R. T. Michael Apple: As contribuições para a análise de políticas de currículo. **Espaço do Currículo**. João Pessoa, v. 9, n. 1, p. 149-157, jan. – abr. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/viewFile/rec.2016.v9i1.149157/15337>>. Acesso em: 11 jun. 2017.

CELI, J. A; PANDA, M. D. J. A Educação Física nas escolas públicas e privadas. In: XVII SEMINÁRIO INTERINSTITUCIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 2012, Cruz Alta, RS. **Anais...** Cruz Alta, RS: Unicruz, 2012.

CESÁRIO, M. ALBERTUNI, C. A. Fórum Permanente dos Cursos de Licenciatura – FOPE: Espaço de Consolidação das Licenciaturas UEL. LIMA, A. M. S. (org.) **Os estágios nas licenciaturas da UEL**. Londrina: UEL. 2013.

CESÁRIO, M; LUGLE, A. M. C; CARVALHO, A. M. F. T; CZERNISZ, E. C. S; FÁVARO, M. R. G. Concepção de Estágio dos Cursos de Licenciaturas da UEL. LIMA, A. M. S. (org.) **Os estágios nas licenciaturas da UEL**. Londrina: UEL. 2013.

CHAUÍ, M. A universidade operacional. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**. Campinas, SP, v. 4, n. 3, p. 1-6, 1999. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=download&path%5B%5D=1063&path%5B%5D=1058>>. Acesso em: 3 jul. 2016.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez: 2002.

CUNHA, M. I. (org.) **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 2000.

DIAS, R. E; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: O que (não) há de novo. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a04v2485.pdf>>. Acesso em: 23 mai. 2017.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. V.18, p.35-40. 2001.

_____. Conhecimento tático e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e sociedade**. Campinas, SP, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003.

ENGUITA, M. F. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FAGUNDES, S. B. **O Estágio Supervisionado e sua Contribuição para a Formação Inicial do Professor**. 2015. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, UNESP, Presidente Prudente, SP.

FELÍCIO, H. M. S; OLIVEIRA, R. A. A formação prática de professores no estágio curricular. **Educar em revista**. Curitiba, n.32, p. 215-232, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a15.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2016.

FERNANDES, C. C. M; D'AVILA, J. L. A ideologia do aprender a aprender e o aligeiramento na formação de professores da educação básica. **Perspectivas em diálogo: Revista de educação e sociedade**. Naviraí, PR, v. 3, n. 6, p. 90-103, ju.-dez. 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia/article/view/2062/1778>>. Acesso em: 03 nov. 2017.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação e sociedade**. v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2016.

FRANÇA, S. S. A. **Políticas para formação de professores: reflexões sobre o estágio supervisionado – do legal ao real**. 2012. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, UNESP, Presidente Prudente, SP.

FONTANA, R. A. C. Estágio: do labirinto aos frágeis Fios de Ariadne. In: GONÇALVES, A. V; PINHEIRO, A. S; FERRO, M. A. (orgs.) **Estágio Supervisionado e Práticas Educativas: Diálogos interdisciplinares**. Dourados, MS: Editora UEMS, 2011.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2012.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v.31, n.113, p.1355 – 1379, out-dez.2010.

_____. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, SP, v. 1, n. 2, p. 90-102, mai. 2009.

GESSER, V; RANGHETTI, D. S. O currículo no Ensino Superior: princípios epistemológicos para um *design* contemporâneo. **Revista e-curriculum**. São Paulo, v. 7, n. 2, p. 1-23, ago. 2011. Disponível em:

<<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/6775/4902>>. Acesso em: 11 jun. 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GUERRA, M. A. S. O projeto de escola: uma tarefa comunitária, um projeto de viagem compartilhado. In: SACRISTÁN, J. G (orgs). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso Editora, 2010.

HINZ, J. R. **Atividade de estágio de língua portuguesa: O trabalho docente em perspectiva dialógica**. 2009. 203f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, RS.

LEFEBVRE, H. **Marxismo**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2009.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XII**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LINUESA, M. C. Elaborar o currículo: prever e representar a ação. In: SACRISTÁN, J. G (orgs). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso Editora, 2010.

LOMBARDI, J. C. Educação e ensino em Marx e Engels. **Germinal: marxismo e educação em debate**. Londrina, PR, v.2, n.2, p.20-42, ago. 2010.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, T. M. R. Organização curricular: objetivos ou competências e habilidades? Procurando a diferença entre “seis e meia dúzia. ANPED: GT: Currículo/n.12. Caxambu: MG, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT12-3570--Int.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

MAFFEI, W. S. Prática como componente curricular e estágio supervisionado na formação de professores de Educação Física. **Motrivivência**. v. 26, n. 43, p. 229-244, dez. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/21758042.2014v26n43p229/28121>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

MARANTE, W. O; SANTOS, M. C. Metodologia de ensino da educação física: reflexão e mudanças a partir da pesquisa ação. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. n. 2, p. 69-83, 2008. Disponível em <http://www.mackenzie.br/fileadmin/Editora/REMEF/Remef_7.2/Original_Metodologia_de_ensino.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2017.

MARSIGLIA, A. C. G. et. al. A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola do Brasil. **Germinal**. V. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835/14343>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

MARTINY, L. E; GOMES-DA-SILVA, P. N. “O que eu transformaria? Muita coisa!”: Os saberes e os não saberes docentes presentes no estágio supervisionado em educação física. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 22, n. 4, p. 569-581, 4º trim. 2011.

MEC. **Censo da Educação Superior**: notas estatísticas, Brasília, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2018.

_____. **Editais MEC/CAPES/FNDE**: Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID, Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Editais_PIBID.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2017.

MESQUITA, D. N. C. Teoria, prática, estágio supervisionado e formação docente. **Polyphonia**, v. 21/1, p. 21-37, jan./jun. 2010. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/sv/article/viewFile/16276/9902>>. Acesso em: 21 nov. 2017.

MIRA, M. M; ROMANOWSKI, J. P. A relação universidade-escola no estágio supervisionado do curso de pedagogia: desafios e possibilidades. **EntreVer**, Florianópolis, v. 2, n. 3, p. 184-199, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/view/2012/2523>>. Acesso em: 21 nov. 2017.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar**. Curitiba, n. 17, p. 39-52, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a04.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2017.

NÖRNBERG, M; PEREIRA, I. D. M. Concepções de estágio e ação docente. **Formação Docente**. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 109-120, jan./jun, 2013. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/13/68/1>>. Acesso em: 05 jul. 2016.

PALMA, A. P. T. V. et al. (orgs). **Educação física e a organização curricular: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio.** 2ª Edição. Londrina, PR: Eduel, 2010.

PARANÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional.** Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2011.

_____. **Resolução CEPE/CA Nº 0255/2009.** Reformula o Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física – Habilitação: Licenciatura, a ser implantado a partir do ano letivo de 2010. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2009.

_____. **Resolução CEPE/CA Nº 0274/2009.** Reformula o Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Modalidade: Licenciatura - Habilitação em: Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas, a ser implantado a partir do ano letivo de 2010. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2009.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poesis**, v. 3, n. 3 e 4, p.5-24, 2005/2006. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poesis/article/view/10542/7012>>. Acesso em: 08 dez. 2015.

_____; **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

QUELHAS, A. A; NOZAKI, H. T. Políticas neoliberais e as modificações na formação do professor de Educação Física: em defesa da politecnicidade. **Anais.** Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/politicas_neoliberais.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2017.

RODRIGUES, M. A. Quatro diferentes visões sobre o estágio supervisionado. **Revista Brasileira de Educação.** v.18, n.55, out.-dez. 2013.

RODRIGUES, M. A N. **A (re)configurações sobre o trabalho docente em relatórios de estágio.** 2011. 167f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

RODRIGUES, R. C. F. **O estágio supervisionado no curso de educação física da UEFS: realidade e possibilidades.** 2007. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

RICHTER, M. G. **Ensino do Português e Interatividade.** Santa Maria: Ed. UFSM, 2000.

SABINO, I; LIMA, L. S; SILVA, S. P. Estágio supervisionado e pesquisa: Perspectivas e dilemas de uma experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 05, n. 09, p. 52-65, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/download/20151002160456.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2016.

SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAITO, C. L. N; GREGÓRIO, R. M; MOREIRA, V. O projeto de extensão “cidadania e linguagem: nas trilhas do texto” e sua importância na formação do professor de Língua Portuguesa. In: LIMA, A. M. S. (org.) **Os estágios nas licenciaturas da UEL**. Londrina: UEL. 2013.

SANTANA, A. C. M; INFORSATO, E. C. O Estágio Supervisionado na formação Docente. **Caminhos da Educação**, v.3, n.1, p. 1-25, 2011. Disponível em <<http://periodicos.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/290/384>>. Acesso em: 08 dez. 2015.

SANTOS, A. R. J. O currículo e o contexto educacional: origens e tendências. In: PLATT, A. D. (orgs). **Currículo e formação humana: princípios, saberes e gestão**. Curitiba: Editora CRV, 2009.

SANTOS, G. F; ARAÚJO, K. T. O estágio curricular supervisionado no curso de licenciatura em educação física. In: LIMA, A. M. S. (org.) **Os estágios nas licenciaturas da UEL**. Londrina: UEL. 2013.

SANTOS, M. S. Reordenamento do mundo do trabalho e pedagogia das competências: implicações para a Educação Física escolar (período pós 1990). **Motrivivência**, Florianópolis, v. 22, n. 35, p. 166-183, dez. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2010v22n35p166/18090>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. Os desafios da Educação Pública na Sociedade de Classes. In: ORSO, P. (orgs). **Educação, Sociedade de Classes e Reformas Universitárias**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática: Problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SCHAFFRATH, M. A. S. Profissionalização do Magistério Feminino: uma história de emancipação e preconceito. **Anped**. Rio de Janeiro: 2012. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_02_19.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2017.

SCHERER, A. **O desafio da mudança na formação inicial de professores: o estágio curricular no curso de licenciatura em Educação Física**. 2008. 210f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SHIGUNOV, V. A influência dos espaços físicos e materiais esportivos das escolas públicas no desempenho do professor de educação física. In: X COMBRACE, n.1, 1997, Goiânia. **Anais...** Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1997. p. 679-686.

SILVA, T. T. Educação, trabalho e currículo na era do pós-trabalho e da pós-política. In: FERRETI, C. J; SILVA JUNIOR, J. R. **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?**. São Paulo: Xamã, 1999.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução crítica às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, M. F. P; DAMAZIO, M. S. O ensino da educação física e o espaço físico em questão. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 189-196, ago. 2008. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/3590/4066>>. Acesso em: 04 jan. 2018.

SILVA, W. R; PEREIRA, B. G. Estágio supervisionado como componente curricular catalisador de saberes na formação inicial do professor. **Domínio de Linguagem**, Uberlândia, v. 10, n. 1, p. 146-165, jan./mar. 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/32164/18087>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

SILVEIRA, D. N. **O estágio curricular supervisionado na escola de educação Básica: diálogo com professores e acolhem estagiários**. 2008. 183f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2008.

SILVESTRE, M. A.; PLACCO, V. M. N. S. Modelos de formação e estágios curriculares. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 30-45, 2011. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/download/20130328112824.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2017.

SOARES, M. Português na escola: História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.) **Linguística da norma**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

SUASSUNA, L. **Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática**. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

TÉO, C. E. **Estágio curricular supervisionado como campo de pesquisa na formação inicial do professor de educação física da UEL**. 2012. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2012.

TERRIBILI FILHO, A. Ensino Superior Noturno no Brasil: Estudar para trabalhar ou trabalhar para estudar?. **Pensamento e Realidade**, São Paulo, v. 22, p. 43-65, 2008. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/pensamentorealidade/article/view/8299/6172>>. Acesso em: 02 dez. 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VARGAS, H. M; PAULA, M. F. C. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 459-485, jul. 2013.

VASQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIANA, N. Educação Física, competição e sociabilidade capitalista. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE**, n. 16, p. 71-88, mai./out. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/download/5362/4468>>. Acesso em: 07 dez. 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Estudante)

O ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa **“O ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES”**, a ser realizada em **“Londrina”**. O objetivo da pesquisa é **“Investigar quais os desafios e possibilidades encontrados durante a realização do estágio curricular obrigatório”**. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: você receberá um questionário com algumas questões objetivas e dissertativas que deve ser respondido sem que haja nenhuma identificação pessoal.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta ou futuras pesquisas e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos ainda, que não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados nesta pesquisa é a produção do conhecimento com o objetivo de favorecer a compreensão da importância do estágio curricular obrigatório para a formação docente inicial e propor subsídios para a prática do estágio curricular obrigatório compreendendo sua importância para a formação docente inicial. Quanto aos riscos nesta pesquisa é o de violação das informações

sigilosas que resguardam o direito à privacidade dos sujeitos participantes. Esse risco será minimizado, através da garantia de anonimato dos sujeitos envolvidos na pesquisa e no fato dos dados serem utilizados somente para o desenvolvimento deste estudo, permanecendo sob a guarda e responsabilidade do pesquisador. Seus dados serão guardados e usados o mais confidencialmente possível. Nenhuma identidade pessoal será usada em qualquer relato ou publicação que possam resultar do estudo.

Caso tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar: **Erik Yudi Horiye, Rua Fermino Barbosa, 188, Apto. 1303, Bloco 02, telefone (43) 3361-9631 e (43) 99639-5478, erikyudi.uel@gmail.com**, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue.

Londrina, 09 de maio de 2017.

Erik Yudi Horiye
RG: 40.995.171-7

Nome _____ do _____ participante:
_____, tendo sido
devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em
participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura: _____

Data: _____

**APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
(Coordenadores)**

**O ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO NOS CURSOS DE LETRAS
VERNÁCULAS E EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa **“O Estágio Curricular Obrigatório nos Cursos de Letras Vernáculas e Educação Física da Universidade Estadual de Londrina: desafios e possibilidades** a ser realizada em **“Londrina”**. O objetivo da pesquisa é **“Investigar quais os desafios e possibilidades encontrados durante a realização do estágio curricular obrigatório”**. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: perguntas por meio de uma entrevista parcialmente estruturada e gravação.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta ou futuras pesquisas e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos ainda, que não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados nesta pesquisa é a produção do conhecimento com o objetivo de favorecer a compreensão da importância do estágio curricular obrigatório para a formação docente inicial e propor subsídios para a prática do estágio curricular obrigatório compreendendo sua importância para a formação docente inicial. Quanto aos riscos nesta pesquisa é o de violação das informações

sigilosas que resguardam o direito à privacidade dos sujeitos participantes. Esse risco será minimizado, através da garantia de anonimato dos sujeitos envolvidos na pesquisa e no fato dos dados serem utilizados somente para o desenvolvimento deste estudo, permanecendo sob a guarda e responsabilidade do pesquisador. Seus dados serão guardados e usados o mais confidencialmente possível. Nenhuma identidade pessoal será usada em qualquer relato ou publicação que possam resultar do estudo.

Caso tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar: **Erik Yudi Horiye, Rua Fermino Barbosa, 188, Apto. 1303, Bloco 02, telefone (43) 3361-9631 e (43) 996395478, erikyudi.uel@gmil.com**, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue.

Londrina, 06 de dezembro de 2017.

Erik Yudi Horiye
RG: 40.995.171-7

Nome _____ do _____ participante:
_____, tendo sido
devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em
participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura: _____

Data: _____

APÊNDICE C - Roteiro da Entrevista Estruturada (Educação Física)

- 1) Qual a sua formação acadêmica?
- 2) Qual é a função do coordenador de estágio? Qual a exigência para ser coordenador de estágio?
- 3) Na sua concepção, qual é a importância do Estágio Curricular Obrigatório para a formação de professores?
- 4) Como o Estágio Curricular Obrigatório está organizado no curso de Educação Física?
 - 4.1 Há espaço/momento para a socialização dos resultados do estágio? Há algum momento de encontro coletivo entre todos os estagiários e o professor supervisor? (Caso já tenham sido respondidas na questão 1, ignorar a questão.)
 - 4.2 Quais tarefas os estudantes precisam realizar no Estágio? (Caso já tenham sido respondidas na questão 1, ignorar a questão.)
- 5) Alguns estudantes alegaram a necessidade de uma revisão de carga horária. Como esta divisão é feita? É pensado algo em relação aos estudantes que trabalham?

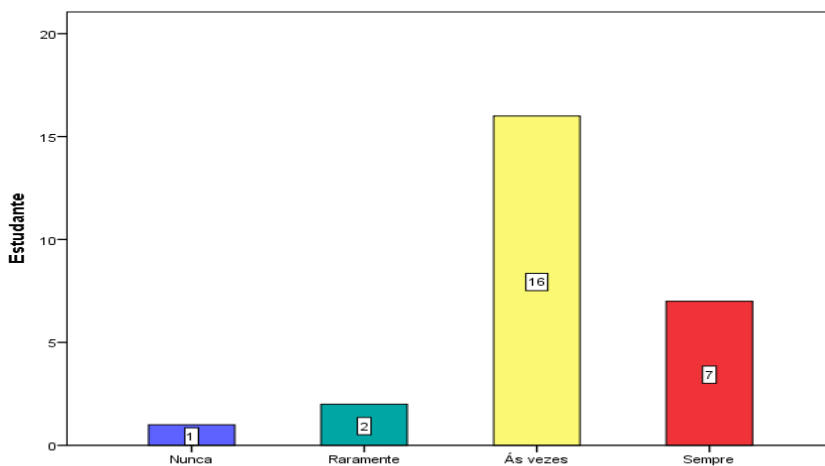
Fala da estudante 15: “São muitas horas de estágio visto que este passa por todas as modalidades de ensino e acaba sobrecarregando os alunos” (EF 15).

Fala da estudante 26: “Diminuição da carga horária é uma maneira de auxiliar aqueles que trabalham para que não deixem de realizar os estágios de acordo com o ano do curso” (EF 26).
- 6) Quais as maiores dificuldades encontradas pelos estudantes durante a realização do Estágio Curricular Obrigatório?
- 7) Uma das dificuldades apontadas pelos estudantes é no planejamento das aulas, pois segundo eles, algumas disciplinas deveriam ser ensinadas antes do momento do estágio. Como você percebe essa situação?

Fala do estudante 5: “Os maiores desafios foram a sistematização de conteúdos que não tinham sido estudados anteriormente durante a graduação”.

- 8) Para muitos, existe um choque ao se deparar com a realidade no estágio, por causa do primeiro contato com a docência. Na sua percepção, existe mesmo esse choque? Se sim, como preparar o estudante de maneira que esse choque seja minimizado?
- 9) Como é realizado o acompanhamento do Estágio Curricular Obrigatório? Há uma frequência determinada para as orientações?

Pergunta realizada aos estudantes: Com que frequência você e o seu orientador de estágio discutem sobre os conteúdos e as metodologias para o estágio?

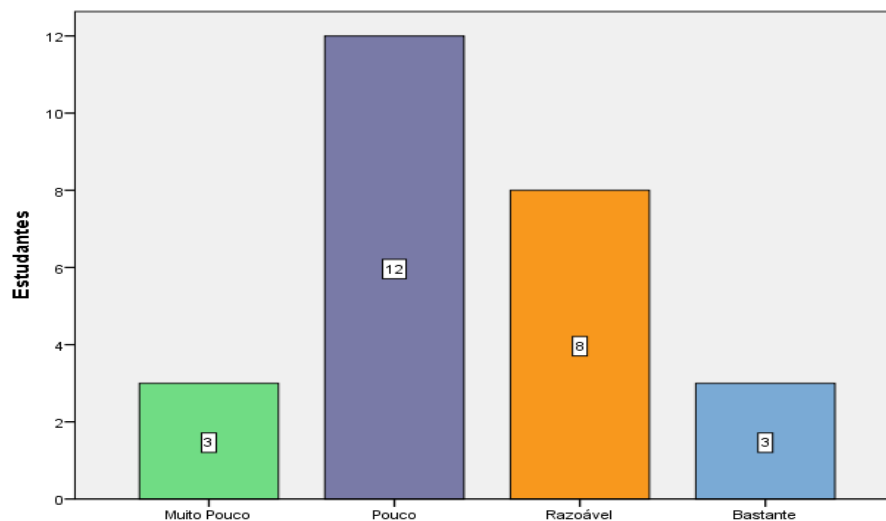


- 10) Para elaborar as aulas que serão ministradas, os estudantes recebem orientação dos professores de diferentes áreas/disciplinas ou apenas do professor supervisor de estágio? A maioria dos estudantes diz que há pouca e muito pouca articulação, sendo que apenas alguns estudantes dizem que há bastante e razoável articulação. Na figura de coordenador do estágio, como você percebe esta articulação?

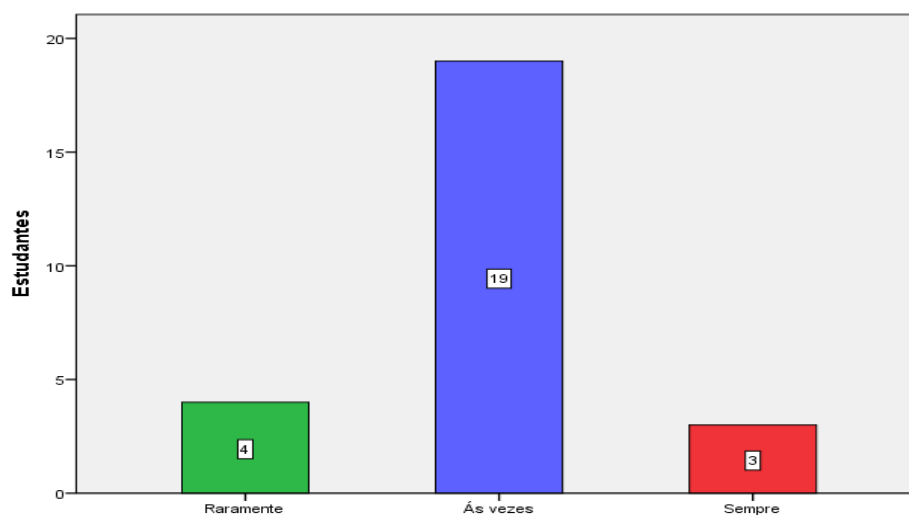
Fala do estudante 16: “a deparação com a realidade, pois o que se aprende foge muito na hora da aplicação”.

Fala do estudante 18: “A universidade, em específico as disciplinas ou grande parte delas está bem distante da escola, e quando nos encontramos em situação de estágio nos sentimos perdidos”.

Pergunta realizada aos estudantes: Existe articulação entre o Estágio e as demais disciplinas do curso?



Pergunta realizada aos estudantes: Existem momentos nas disciplinas, além da disciplina de “Estágio”, em que são discutidas as situações vivenciadas na prática do estágio de maneira articulada?



11) Há algum momento de diálogo entre o professor supervisor e o professor regente?

Como você avalia a relação entre o professor regente e o estagiário? Os estudantes comentam sobre esta dificuldade? Um dos estudantes afirmou “o fato do professor

regente não colaborar ou privar você como estagiário a ser desenvolver autonomamente”(EF 9).

Vocês costumam assistir a regência dos estudantes?

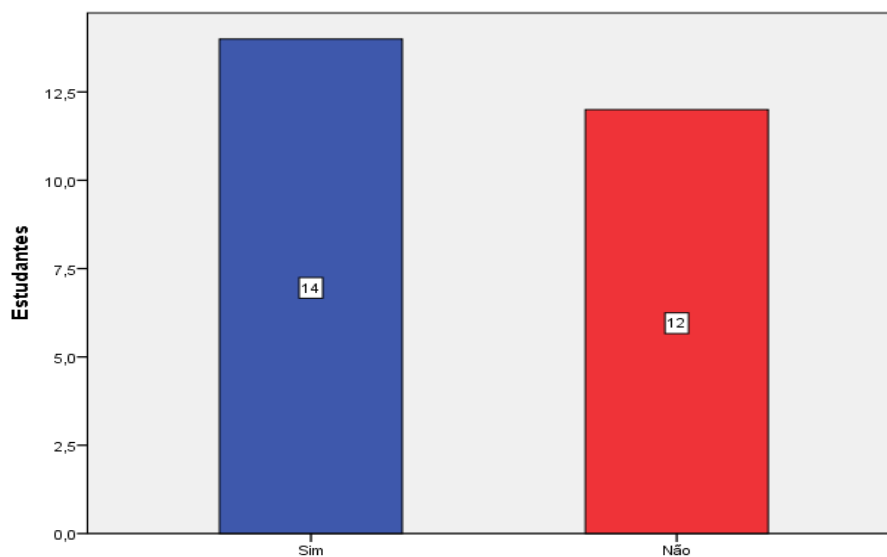
- 12) Os estudantes relataram como uma das dificuldades, o ensino de novos conteúdos durante o estágio em decorrência dos professores regentes ensinarem apenas futsal e voleibol.

Fala do estudante 2: “A maior dificuldade para mim é quando chegamos na escola e o professor não tem uma sequência de aula, ou somente dá a bola para os alunos fazerem o que querem, pois é muito difícil mudar o ritmo da turma, eles não querem participar da aula”.

Por que você pensa que isso ocorre?

- 13) A maioria dos estudantes do curso de Educação Física alegou possuir experiência na docência, durante as orientações de estágio, eles informaram a origem desta experiência? Por exemplo, algumas vezes o curso é a segunda graduação de alguns alunos ou ainda integram o PIBID.... Eles comentam a origem desta experiência docente?

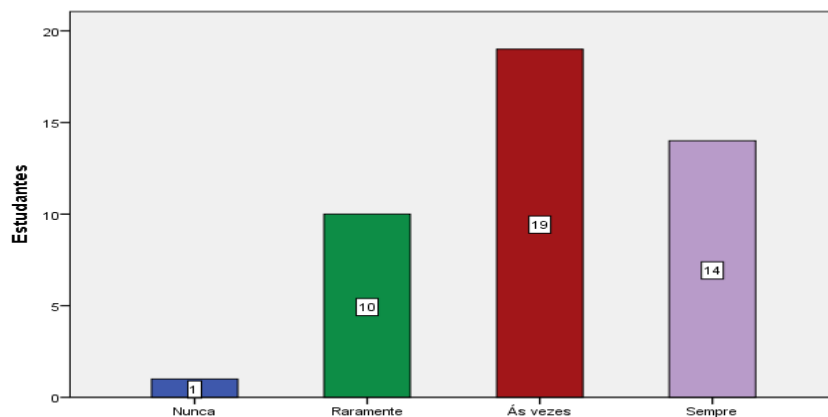
Pergunta realizada aos estudantes: Possui experiência na docência?



APÊNDICE D - Roteiro da Entrevista Estruturada (Letras-Português)

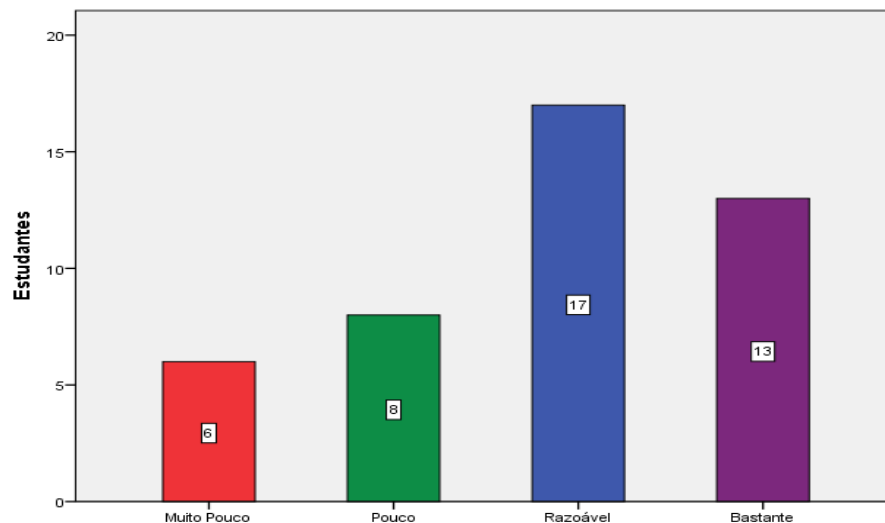
1. Qual a sua formação acadêmica?
2. Como o Estágio Curricular Obrigatório está organizado no curso de Letras Vernáculas?
 - 2.1. Há espaço/momento para a socialização dos resultados do estágio? Há algum momento de encontro coletivo entre todos os estagiários e o professor supervisor? (Caso já tenham sido respondidas na questão 1, ignorar a questão.)
 - 2.2. Quais tarefas os estudantes precisam realizar no Estágio? (Caso já tenham sido respondidas na questão 1, ignorar a questão.)
3. Qual é a função do coordenador de estágio?
4. Na sua concepção, qual é a importância do Estágio Curricular Obrigatório para a formação de professores?
5. Há alguma exigência para ser professor na área de metodologia? (Os concursos exigem experiência na educação básica?)
6. Quais as maiores dificuldades encontradas pelos estudantes durante a realização do Estágio Curricular Obrigatório?
7. Os alunos alegaram que uma das preocupações é manter a disciplina em sala de aula, este tema é discutido pelas disciplinas da área de metodologia?
8. Como é realizado o acompanhamento do Estágio Curricular Obrigatório? Há uma frequência determinada para as orientações?

Pergunta realizada aos estudantes: Com que frequência você e o seu orientador de estágio discutem sobre os conteúdos e as metodologias para o estágio?

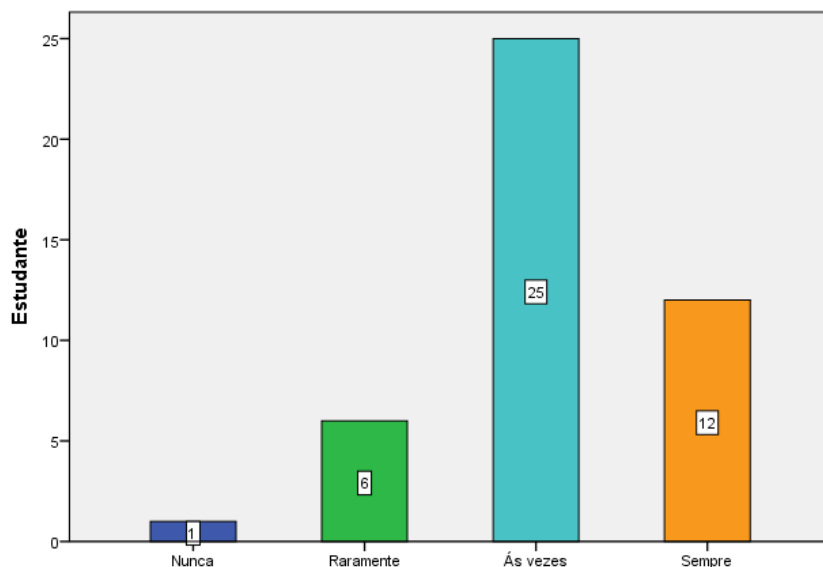


9. Para elaborar as aulas que serão ministradas, os estudantes recebem orientação dos professores de diferentes áreas/disciplinas ou apenas do professor supervisor de estágio? Alguns estudantes dizem que há esta articulação, outros alegam que não, como coordenador do estágio, você percebe esta articulação?

Pergunta realizada aos estudantes: Existe articulação entre o Estágio e as demais disciplinas do curso?



Pergunta realizada aos estudantes: Existem momentos nas disciplinas, além da disciplina de “Estágio”, em que são discutidas as situações vivenciadas na prática do estágio de maneira articulada?



10. Há algum momento de diálogo entre o professor supervisor e o professor regente?

Como você avalia a relação entre o professor regente e o estagiário? Os estudantes comentam sobre esta dificuldade? Um dos estudantes afirmou: “A impaciência do professor regente e os limites impostos por ele no que se refere ao conteúdo e a metodologia.”

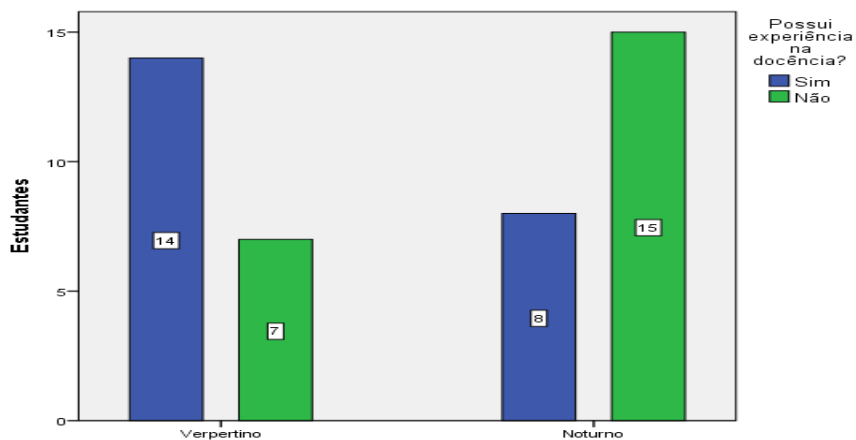
11. Vocês costumam assistir a regência dos estudantes?

Um dos estudantes fez esta afirmação:

“Por incrível que pareça, não foi com a escola, tampouco com os alunos. O maior problema foi a total falta de interesse por parte da orientadora de estágio, que sequer foi acompanhar as regências na escola. Além de não ter ido no dia combinado, poucas foram as vezes em que se reuniu com seus orientandos” (LP22).

O fato deste professor não ter assistido à regência de um estudante foi um fato isolado ou assistir a regência deles é algo facultativo?

12. A maioria dos estudantes do curso de Letras alegou possuir experiência na docência, durante as orientações de estágio, eles informaram a origem desta experiência? Por exemplo, algumas vezes o curso é a segunda graduação de alguns alunos, ou eles cursaram o curso de “magistério”, ou ainda integram o PIBID.... Eles comentam a origem desta experiência docente?



13. Alguns estudantes alegaram a necessidade de uma revisão de carga horária, principalmente no 4º. Ano (220 horas). Como esta divisão é feita?

Fala da estudante 17: “a carga horária, principalmente no estágio II, é muito grande, dificultando a realização do estágio para os alunos que trabalham“ (LP 17)

Na reestruturação do curso, esta carga horária foi revista?

14. Os estudantes mencionaram que gostariam de fazer estágio em cidades vizinhas o que não é permitido. Por que isto não é possível?

15. As disciplinas da área de metodologia (destinadas à preparação do futuro professor) estão centralizadas nos 2 últimos anos, os estudantes alegaram que elas deveriam ser feitas desde o primeiro. Por que isto não é feito?

APÊNDICE E – Questionário aplicado aos estudantes

Dados de Identificação

Idade:

Curso e ano/semestre que está cursando:

Turno: () Matutino () Vespertino () Noturno

Sexo: () Masculino () Feminino

Questões

1) Possui experiência na docência? (Além da prática do estágio)

() Sim () Não

2) Você pretende exercer o magistério após o término do curso?

- () Sim, como atividade principal.
 () Sim, mas não será a minha atividade principal.
 () Não.
 () Ainda não decidi.

3) Para você, o que significa o momento do “Estágio Curricular Obrigatório”?

4) Em quais etapas já realizou o Estágio Curricular Obrigatório?

- () Ed. Infantil () Ens. Fundamental I () Ens. Fundamental II
 () Ens. Médio () EJA () Ed. Especial

5) Em qual tipo de escola você realizou seu Estágio Curricular Obrigatório?

(A maior parte dele)

Escola pública

Escola privada

Algum projeto diferenciado

Não realizei o Estágio Curricular Obrigatório

6) Qual a sua consideração acerca da organização do Estágio Curricular Obrigatório no seu curso de licenciatura?

Ruim

Razoável

Bom

Muito Bom

7) Você considera o Estágio Curricular Obrigatório importante para a formação inicial de professores? Justifique.

Muito Pouco

Pouco

Razoável

Bastante

8) Existem momentos nas disciplinas, além da disciplina de “Estágio”, em que são discutidas as situações vivenciadas na prática do estágio de maneira articulada?

-) Nunca
-) Raramente
-) Às vezes
-) Sempre

9) Para você, existe articulação entre o Estágio Curricular Obrigatório e as demais disciplinas do curso?

-) Muito Pouco
-) Pouco
-) Razoável
-) Bastante

10) As disciplinas do curso contribuem para a realização do Estágio Curricular Obrigatório?

-) Muito Pouco
-) Pouco
-) Razoável
-) Bastante

11) Com que frequência você e o seu orientador de estágio discutem sobre os conteúdos e as metodologias para o estágio?

-) Nunca
-) Raramente
-) Às vezes
-) Sempre

12) Você acha que o seu orientador contribuiu para o seu Estágio?

- Muito Pouco
- Pouco
- Razoável
- Bastante

13) Qual o grau de articulação entre o que é proposto pelos docentes da disciplina de estágio com o que realmente ocorre na prática?

- Muito Pouco
- Pouco
- Razoável
- Bastante

14) A realidade do Estágio se aproxima do que é discutida em outras disciplinas em relação:

A) Ao espaço escolar:

- Muito Pouco
- Pouco
- Razoável
- Bastante

B) À prática docente:

- Muito Pouco
- Pouco
- Razoável
- Bastante

C) Às metodologias de ensino:

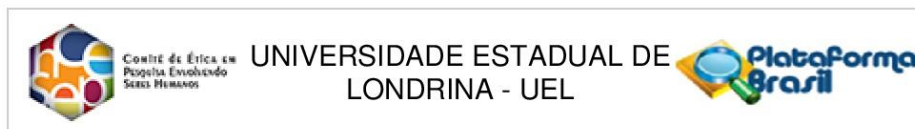
- Muito Pouco
- Pouco
- Razoável

18) Quais os pontos positivos do Estágio Curricular Obrigatório no seu curso?

19) Você gostaria de acrescentar algo que não foi perguntado?

ANEXOS

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Pesquisador: ERIK YUDI HORIYE

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 62861716.4.0000.5231

Instituição Proponente: Departamento de Mestrado em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.953.657

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa descritiva qualitativa para dissertação de mestrado. Inicialmente será realizado um levantamento bibliográfico referente as concepções de estágio curricular obrigatório, as legislações vigentes que embasam a prática legal do estágio e os currículos dos cursos de licenciatura em Letras-Português e Educação Física. Em seguida, será aplicado um questionário aos estudantes do 4o ano de graduação dos períodos matutino, vespertino e noturno dos referentes cursos. A próxima etapa da pesquisa trata-se da realização de uma entrevista parcialmente estruturada com os coordenadores de estágio curricular dos cursos analisados. Após realizada a coleta de dados, analisar-se-á os questionários e a entrevista realizada.

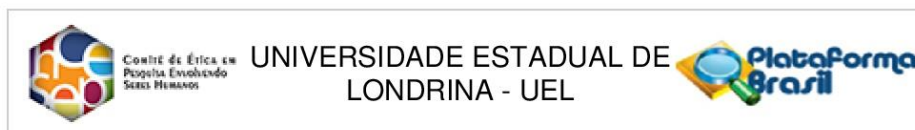
Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar quais os desafios e possibilidades encontrados durante a realização do estágio curricular obrigatório em dois cursos de licenciatura da UEL, a saber: Educação Física e Letras-Português.

Objetivos Secundários:

Endereço: LABESC - Sala 14
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 86.057-970
UF: PR **Município:** LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455 **E-mail:** cep26@uel.br



Continuação do Parecer: 1.953.657

Identificar como o estágio está organizado nos diferentes cursos de licenciatura citados; Investigar se há articulação da disciplina de estágio com as disciplinas de formação acadêmica; Analisar as percepções dos estudantes sobre a articulação entre o estágio e as disciplinas de formação comum; Identificar as principais dificuldades apontadas pelos professores coordenadores de estágio e licenciandos; Levantar ideias que busquem minimizar as dificuldades descritas pelos sujeitos da pesquisa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Texto do pesquisador:

Riscos:

Provocar possíveis constrangimentos aos estudantes e professores coordenadores de estágio devido a exposição dos resultados da pesquisa e das respostas necessárias para a pesquisa. O sujeito poderá desistir da pesquisa a qualquer momento.

Benefícios:

Benefício indireto: Produção do conhecimento com o objetivo de favorecer a compreensão da importância do estágio curricular obrigatório para a formação docente inicial. Propor subsídios para a prática do estágio curricular obrigatório compreendendo sua importância para a formação docente inicial.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um estudo relevante para área pois, espera-se que os estudantes compreendam a importância do estágio curricular obrigatório para a formação docente inicial. Como também, os resultados poderão promover a maior articulação entre as disciplinas de estágio e as demais disciplinas acadêmicas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos obrigatórios estão apresentados adequadamente.

As pendências foram respondidas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

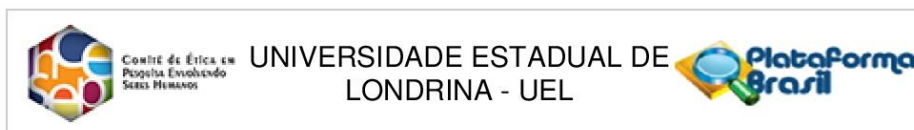
Aprovação recomendada.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado (a) Pesquisador (a),

Este é seu parecer final de aprovação, vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. É sua responsabilidade imprimi-lo para

Endereço: LABESC - Sala 14	CEP: 86.057-970
Bairro: Campus Universitário	
UF: PR	Município: LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455	E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 1.953.657

apresentação aos órgãos e/ou instituições pertinentes.
Coordenação CEP/UEL.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_839688.pdf	07/03/2017 21:40:25		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_FINAL.docx	07/03/2017 21:39:56	ERIK YUDI HORIYE	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	07/03/2017 21:37:14	ERIK YUDI HORIYE	Aceito
Outros	AutorizaLET2.pdf	12/02/2017 22:25:38	ERIK YUDI HORIYE	Aceito
Outros	AutorizaLET1.pdf	12/02/2017 22:25:06	ERIK YUDI HORIYE	Aceito
Outros	AutorizaEF.pdf	12/02/2017 22:21:07	ERIK YUDI HORIYE	Aceito
Outros	Entrevista_corrigido.docx	08/12/2016 17:29:22	ERIK YUDI HORIYE	Aceito
Outros	Questionario_corrigido.docx	08/12/2016 17:28:50	ERIK YUDI HORIYE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_CONFIDENCIALIDADE.doc	08/12/2016 17:26:03	ERIK YUDI HORIYE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ESTUDANTE.doc	08/12/2016 17:23:04	ERIK YUDI HORIYE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_COORDENADORES.doc	08/12/2016 17:22:55	ERIK YUDI HORIYE	Aceito

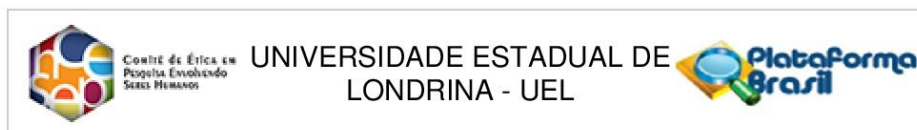
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: LABESC - Sala 14	CEP: 86.057-970
Bairro: Campus Universitário	
UF: PR	Município: LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455	E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 1.953.657

LONDRINA, 08 de Março de 2017

Assinado por:
Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
(Coordenador)

Endereço: LABESC - Sala 14
Bairro: Campus Universitário
UF: PR **Município:** LONDRINA **CEP:** 86.057-970
Telefone: (43)3371-5455 **E-mail:** cep268@uel.br

ANEXO B – Distribuição da Carga Horária do Estágio Obrigatório (Letras-Português – 3º ano)



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO – 3º ANO

Disciplina: **Prática de Ensino de Língua e Literatura Portuguesa - 6EST115 - 180 horas**

I – Estágio obrigatório padrão:

Pesquisa escolar	10h	
Grupo de estudo	40h	
Aula (em até 2 turmas de EF ou até 3 turmas de EM)	Regência (mínimo)	20h/aula
	Observação	10h
	Participação efetiva junto ao professor da turma	10h
	Planejamento	20h
	Avaliação de trabalhos	20h
	Reunião com o professor supervisor de estágio	20h
	Confecção de relatório com balanço crítico	30h
Total	180h	

II – Estágio obrigatório em minicurso:

Pesquisa escolar	10h	
Grupo de estudo	40h	
Aula (em até 2 turmas de EF ou até 3 turmas de EM)	Regência (mínimo)	30h/aula
	Planejamento	30h
	Avaliação de trabalhos	20h
	Reunião com o professor supervisor de estágio	20h
	Confecção de relatório com balanço crítico	30h

III. Estágio obrigatório de aluno que já leciona:

O aluno que leciona Língua Portuguesa/Literatura no ensino fundamental (6ª a 9ª ano) ou médio poderá fazer estágio obrigatório em suas turmas, desde que atenda ao disposto:

- Desenvolva atividade de docência que se estenda por 1 (um) ano letivo;
- Seja submetido a avaliação da direção de aula pelo professor supervisor de estágio;
- Elabore relatório completo de todas as atividades desenvolvidas, perfazendo a carga horária de 180 horas.

ANEXO C – Distribuição da Carga Horária do Estágio Obrigatório (Letras-Português – 4º ano

DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO – 4º ANO

Disciplina: **Prática de Ensino de Língua e Literatura Portuguesa - 6EST116 - 220 horas**

I – Estágio obrigatório padrão:

Grupo de estudo		40h
Aula (em até 2 turmas de EF ou até 3 turmas de EM)	Regência (mínimo)	30h/aula
	Observação	10h
	Participação efetiva junto ao professor da turma	30h
	Planejamento	30h
	Avaliação de trabalhos	20h
	Reunião com o professor supervisor de estágio	30h
	Confecção de relatório com balanço crítico	30h
Total		220h

II – Estágio obrigatório em minicurso:

Pesquisa escolar		10h
Grupo de estudo		40h
Aula (em até 2 turmas de EF ou até 3 turmas de EM)	Regência (mínimo)	40h/aula
	Planejamento	40h
	Avaliação de trabalhos	30h
	Reunião com o professor supervisor de estágio	30h
	Confecção de relatório com balanço crítico	30h
Total		220h

III. Estágio obrigatório de aluno que já leciona:

O aluno que leciona Língua Portuguesa/Literatura no ensino fundamental (6ª a 9ª ano) ou médio poderá fazer estágio obrigatório em suas turmas, desde que atenda ao disposto:

- Desenvolva atividade de docência que se estenda por 1 (um) ano letivo;
- Seja submetido a avaliação da direção de aula pelo professor supervisor de estágio;
- Elabore relatório completo de todas as atividades desenvolvidas, perfazendo a carga horária de 220 horas.