

QUESTÕES INICIAIS PARA UMA POLÍTICA DE ESTÁGIO

Euzebio Fernandes de CARVALHO ¹

Anna Maria Kovacs KHAOULE ²

RESUMO

A presente reflexão pretende identificar e problematizar os elementos estruturais do estágio. Entendemos que esses elementos passam pela discussão sobre: a) as representações tradicionais vinculadas ao estágio, b) as concepções de realização do estágio, compartilhadas pelas instituições e orientadores de estágio, c) questões de ordem infraestrutural e de gestão institucional, d) a especialização profissional dos orientadores. Outra questão fundamental ao estágio desvalorização social das licenciaturas. Por fim, é importante considerar o perfil socio-econômico do estagiário, sua trajetória de vida e capital cultural, bem como questões de ordem subjetiva. A conscientização sobre esses elementos é fundamental para todas as pessoas envolvidas no estágio. Sem a anterior identificação daquilo que lhe é estruturante, não conseguiremos pensar uma “política de estágio” muito menos apresentar ações que possam contribuir efetivamente para a ressignificação e valorização do estágio nos cursos de formações de professores.

PALAVRAS CHAVE: Formação de Professores. Estágio Supervisionado. Pesquisa no estágio.

Os profissionais envolvidos nas atividades de estágio nos cursos de formação de professores enfrentam constantemente uma série de dificuldades para realização de seu trabalho. Aqui pretendemos identificar e problematizar alguns elementos estruturais do estágio no intuito de minimizar essas dificuldades. É preciso criar estratégias para superá-las. Por isso, talvez seja útil uma abordagem morfológica do estágio supervisionado na Formação de Professores. Para se caracterizar a morfologia do estágio, procuraremos responder algumas questões que lhe são estruturais. Por exemplo: Quais as concepções de estágio presente nos cursos de Formação de Professores e na comunidade acadêmica? Qual o sentido do estágio enquanto componente curricular nesses cursos? Que concepção de prática tomamos? De que prática necessitamos? Qual o perfil de formação e de atuação acadêmica dos professores que atuam na orientação do estágio? Quais as possibilidades de superar as influências do paradigma tradicional na Formação de Professores que valorizavam mais os conhecimentos pedagógicos em detrimento dos conhecimentos didáticos específicos à cada disciplina, isto é, como se ensina e aprende a pensar geograficamente, matematicamente, historicamente etc?

¹ Universidade Estadual de Goiás/UnUGoiás. Professor de Didática, Prática e Estágios em História. euzebiocarvalho@gmail.com

² Universidade Estadual de Goiás/UnU Porangatu. Professora de Didática, Prática e Estágios em Geografia. annamariakk@gmail.com

Quais as influências da cultura institucional nas atividades de estágio, especificamente, na Universidade Estadual de Goiás?

Algumas delas nascem das representações tradicionalmente vinculadas ao estágio mesmo antes de sua realização pelos estagiários (voltaremos a elas adiante). Outras dificuldades decorrem da forma como se entende o estágio, das perspectivas e das concepções que os envolvidos possuem. Há também limites provocados pela infraestrutura e pela gestão institucional do estágio. Algumas dificuldades nascem, inclusive, da formação dos professores orientadores de estágio. Algumas implicações nascem também da própria dimensão profissional da licenciatura e de sua (des)valorização social. Por fim, não podemos deixar de fora os problemas de ordem pessoal e individual que vêm à tona quando estamos desenvolvendo o estágio. Sobre esses, as recorrentes reclamações dos alunos estagiários nos darão importantes pistas.

Partimos do pressuposto que refletir sobre essas questões é uma atitude que está no centro do que nomeamos aqui por “política de estágio”. No emprego que damos à política, ela se refere à gestão dos vários elementos que estão no interior do estágio e que nem sempre são relacionados entre si. Muito menos são considerados pelos orientadores, estagiários e demais gestores administrativos na prática cotidiana do estágio. Nesse sentido, discutir uma política de estágio é 1. identificar o máximo de elementos estruturais que estão no interior do funcionamento do mesmo, provocando sua conscientização, para então 2. desenvolver atitudes proativas para a gestão desses elementos.

As questões aqui apresentadas também são devedoras das discussões realizadas no interior do Grupo de Pesquisa em Estágio (GEPE) do Colegiado de Estágio em História e Geografia da Unidade de Porangatu, em atividade desde 2011. As presentes reflexões estão ancoradas em duas pesquisas³ que estão em curso, bem como em nossa experiência frente à orientação do estágio na Universidade Estadual de Goiás. Também não podemos desconsiderar os conhecimentos e atitudes que incorporamos ao nosso processo de formação profissional, desde nossa graduação em cursos de licenciatura. Claro, é preciso dizer que falamos a partir de um “lugar de fala” específico que é o de formador de professores.

É importante problematizar, e não hierarquizar, os diversos elementos presentes no estágio. Apesar de ser algo delicado, é preciso refletir a partir de algumas evidências

³ “ESTÁGIO EM HISTÓRIA COMO PRÁTICA REFLEXIVA: contribuições da formação de professores, da Didática da História e da Educação Histórica” e “PERSPECTIVAS PARA UMA NOVA CONCEPÇÃO DE ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA”, ambos aprovados pela PrP em 2012 e em processo de execução.

colhidas na própria realidade. É preciso refletir a partir da prática, das ações e realizações materializadas nas atitudes individuais e institucionais. Por fim, é fundamental tentar superar os discursos negativantes, que depreciam o estágio, e valorizar o potencial e a sua importância no processo de Formação de Professores.

Começaremos a problematização a partir do repertório de representações e sentidos que são acionados quando se ouve a palavra “estágio”.

ALGUNS INDÍCIOS SOBRE A MORFOLOGIA DO ESTÁGIO

Em busca da complexidade, é fundamental ultrapassar o pensamento dicotômico e a binaridade que lhe sustenta como nos informa, por exemplo, os pares palestra x oficina; pesquisa x ensino; bacharelado x licenciatura; teoria x prática; ensino superior x inferior (mesmo que o eufemismo presente nos documentos institucionais se refiram a ele como Educação Básica). Quais outras binaridades estão presentes nas práticas de estágio? Universidade x escola? Professores do ensino superior x professores do ensino “inferior”? É preciso ultrapassar a falsa sensação de segurança que essas categorias nos trazem. Contribuí muito mais para os desafios que somos chamados a encarar no estágio e na vida se nos orientarmos por categorias que borrem essa dicotomização e ações, práticas e saberes. A vida é complexa, contraditória, angustiante e também colorida, potente, bonita. Logo, se o estágio parte da convivência com crianças, jovens, profissionais, troca de aprendizagens e saberes, não só restritos ao universo de formação profissional, é preciso entendê-lo como uma dimensão grávida de vida, aptos a enfrentar todo o temor e amor que isso nos provoca.

Arquivo de representações sociais sobre o estágio

Vamos tentar identificar o acervo de representações coletivas que circulam nos espaços acadêmicos e de formação de profissional de professores relativos ao estágio. Como ele é construído discursivamente? Quais valores e preconceitos que são acionados quando se fala ou se ouve falar em estágio?

Começemos pelas mais recorrentes: estágio como uma atividade “burocrática”, com excesso de “etapas e formalidades”, “muito trabalhoso” e, por fim, algo “sem sentido”. Uma atividade orientada por uma racionalidade técnica, uma prática esvaziada de sentido... Enfim, uma "chatice".

Mas existem também as representações positivas sobre o estágio: momento de encantamento pela profissão, de consolidação de uma identidade docente, de intervenção e transformação da vida prática dos lugares escolares, entre outras.

Diversas noções de práticas estão presentes na formação dos docentes de Geografia. Muitas delas não se relacionam com a desejável formação acadêmica desses profissionais. Uma explicitação da noção de prática na formação docente. Isso tem gerado muitas incertezas na formação dos professores de Geografia

As concepções de estágio supervisionado

De forma mais acadêmica, as autoras Pimenta e Lima (2004), apresentam três concepções que orientam a realização do estágio: a **prática modelar**, caracterizada pela valorização da tradição em detrimento do dinâmico processo de produção constante de carência de sentido para a vida prática. A segunda concepção é a **prática instrumentalizada pela técnica** que veicula e é constituída por uma epistemologia derivada da perspectiva positivista da relação com a realidade e com a produção de conhecimento sobre ela. Por fim, uma **prática reflexiva**, influenciada pelo movimento internacional que se desenvolveu em torno do ensino e da formação docente “sob a bandeira da reflexão”. O paradigma da reflexividade surgiu como resposta à subordinação do professor; à compreensão dos professores como técnicos; à compreensão que suas ações se limitam a cumprir o que outros determinam e pensam; ao fato de serem considerados simples fazedores/executores de algo que outro alguém determinou. A concepção reflexiva valorizaria, portanto, a professora como protagonista do processo de ensino/aprendizagem, bem como a relação entre os saberes que o professor produz em sua prática cotidiana.

Como desdobramento da compreensão reflexiva, também defendemos uma **prática investigativa** para o estágio, ou seja, como momento propício à investigação e à pesquisa promovendo a produção de conhecimento cientificamente válidos sobre as diversas dimensões do que entendemos por escola, ensino, aprendizagem e tudo o que a isso está relacionado.

O desdobramento dessa proposta confere ao estágio uma dimensão de reflexão. O sentido que damos aqui ao termo reflexão deve ultrapassar uma concepção restrita de “aprender a refletir”. Validar o paradigma da reflexividade significa superar a dicotômica relação entre teoria e prática. É preciso compreender os problemas e necessidades da vida prática para dar sentido à teoria. O que não significa “valer-se somente das teorias, e sim, mediante o pensamento, submeter a realidade a uma práxis, a uma atividade, na qual a ação e a reflexão operem simultaneamente”. O estágio das licenciaturas deve estruturar-se na investigação da realidade, na prática propositiva, intencional e em processos operados pela

reflexão entre os professores formadores e os futuros professores ao questionar, avaliar criticamente as ações, as práticas, a teoria e o pensar (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p.20).

Certamente, a prática modelar e a instrumentalizada pela técnica são as duas orientações mais familiares, pois eram as correntes no período de nossa formação inicial e, conseqüentemente, aquelas que orientaram o estágio que realizamos. Infelizmente, esses modelos ainda precisam ser superados em nossas práticas cotidianas nas universidades.

Gostaríamos ainda de discorrer sobre outra representação: aquela que entende o estágio **como momento da prática** nos cursos de formação de professores, ou seja, momento de se “testar na prática os conhecimentos apreendidos durante o curso”. Garcia informa (1999, p.85), em uma pesquisa sobre o impacto dos cursos de formação de professores, que o trabalho docente é definido por modelos constituídos anteriormente à formação recebida nos cursos de licenciatura. Portanto, a “forma” de ser professor é um processo constituído ao longo de toda a vida escolar da pessoa, anterior, inclusive aos próprios cursos de formação de professores. Isso nos ajuda a entender a força que a tal “prática modelar” ainda exerce sobre o estágio.

É recorrente na literatura a reflexão em torno do conceito de prática. Validar sua real importância, além de se situar no debate atual da formação de professores, possibilita, efetivamente, o acesso à construção da identidade profissional. Para Sacristan (1999), a identidade do professor é construída no decorrer da profissão. Porém, ela é consolidada na formação inicial. Nesse sentido, refletir sobre o conceito de prática é uma tarefa desafiadora e esclarecedora na medida em que muito contribui no processo de formação de professores no estágio supervisionado.

Um ensino apoiado pela reflexividade implica consciência, compreensão e conhecimento, ou seja, motivações fundamentadas na racionalidade e na consciência do agente pedagógico que é o professor. Para Sacristan (1999, p.48). Executar ações, querer fazê-las e pensar sobre elas, entrelaça três componentes básicos: *componentes dinâmicos* (motivos e intenções), *componentes cognitivos* (consciência e conhecimento pessoal) e *componentes práticos* (experiência do saber fazer pessoal). Assim, a ação do professor deve envolver compreensão e pensamento de forma indissociável.

Para o autor supracitado o que se deve indagar é como as ações carregam “*componente cognitivo teórico*” do qual não se pode separá-las. É necessário superar a ideia de que a relação teoria-prática deva ser analisada sob a perspectiva da ação. A teoria está integrada com a prática por meio da ação e a relação entre elas não pode ser compreendida

fora de um entendimento mais amplo, numa relação triangular *teoria-impulso-saberfazer* (1999, p.49).

Outro elemento interior ao estágio é a acarência de bibliografia e a ausência de pesquisas acadêmicas. Talvez o fato dele não ser entendido como momento propício à produção de conhecimentos (e apenas um momento de “prática” profissional, como vimos) diminua o interesse dos especialistas. Destarte, investigar, pesquisar e refletir sobre o estágio é fundamental para ressignificá-lo. Para tanto, importa dar atenção ao paradigma da reflexividade na formação de professores, como tem sido colocado por alguns autores especialistas em formação de professores.

PROVOCANDO TENSÕES

Como vimos, o esvaziamento de sentido das práticas de estágio é favorecido por diferentes atitudes e características: o etapismo, a burocracia, a força da racionalidade técnica, a excessiva quantidade de documentos que lhe são imputados e também pela perpetuação de uma tradição acrítica e não reflexiva. Cumpre-se o estágio sem se refletir sobre o quê ele é e o por quê de sua presença como componente curricular dos cursos de formação de professores. Refletir sobre o sentido e a importância do estágio trazem uma série de implicações em termos de poder que precisam ser problematizadas. Quem tem esse poder? Quais são as visões de mundo e de formação profissional que dão base a essas definições? Vejamos.

Das distâncias entre teoria e prática

É comum nos currículos das licenciaturas em Geografia, especificamente da UEG, a divisão da carga horária das disciplinas em teórica e prática. Nessa configuração, o processo formativo reflete a separação teoria e prática. Pensa-se a prática circunscrita à aplicação de teorias, conceitos e conteúdos e também a verificação *in loco* de fatos e fenômenos. Em muitos casos, essa prática refere-se a ações esvaziadas de reflexões. Como desdobramento desse entendimento podemos citar a ausência de uma carga horária específica para o Estágio Curricular Supervisionado em sala de aula, realidade verificada desde o início da vigência do currículo de 2009. Se não há carga horária presencial disponível ao estágio dentro da estrutura curricular dos cursos, isso implica que todo estágio deve ser “cumprido” fora do ambiente universitário, fora do ambiente coletivo que favorece as trocas e a reflexão. Por isso, os orientadores de estágio apropriam-se de parte da carga horária de outro componente curricular: a Prática de Ensino ou Didática e Prática Docente em Geografia I e II, respectivamente disciplinas do terceiro e quarto ano das licenciaturas.

Esse é um exemplo do sentido que frequentemente se dá ao estágio. A cultura professoral vê o momento da prática se constituir como lugar essencialmente de orientação e realização do Estágio. Esse fato pode está evidenciado na própria ementa⁴ das disciplinas supracitadas. De forma eclética, ela é “recheada” de elementos do Estágio Supervisionado, mesclando, portanto, a Didática e Prática docente com o Estágio Supervisionado

Há de se mencionar, ainda, outro impacto verificado nas licenciaturas da UEG, no que diz respeito ao cumprimento das 2.800 horas, definidas nas diretrizes de formação de professores⁵. A Política e Regulamentação do Estágio na UEG⁶ determina que ele deve ser realizado em escolas da educação básica e no contraturno das aulas da licenciatura. A estrutura curricular das licenciaturas não oferece uma carga horária presencial para o estágio, como acontece com os demais componentes do currículo, momento no qual as teorias e ações educativas são desdobradas e compartilhadas.

Todo o conjunto descrito acima serve para cristalizar a concepção que o estágio é um momento apenas “da prática”. A reflexão teórica fica reservada aos outros componentes curriculares (às disciplinas ditas “teóricas”). Para começar a reverter esse processo é fundamental que se volte a pensar o Estágio Supervisionado também como uma disciplina com carga horária presencial equiparada às demais componentes do currículo das licenciaturas. Não que isso, por si só, resolverá o problema. Mas é uma medida, cuja necessidade, nos aponta a própria realidade observada nas licenciaturas da UEG. Aí vemos, por exemplo, os professores usando a carga horária das disciplinas de Didática e Prática para orientar o estágio, comprometendo o cumprimento dos objetivos dessa disciplina. Por isso, tornou-se um costume nas licenciaturas da UEG que o orientador de estágio seja também o professor de Didática e Prática.

A trajetória profissional e atuação acadêmica dos orientadores de estágio

⁴ EMENTA DE DIDÁTICA E PRÁTICA DOCENTE EM GEOGRAFIA I (ANO: 2013): Os novos paradigmas para o ensino de Geografia no ensino Básico. Os PCNs, os PCNs de Geografia na educação básica. A didática no ensino de Geografia na educação básica. Aplicação das novas tecnologias no ensino da Geografia. Ensino e pesquisa: os projetos pedagógicos e a sua relação com a geografia. Diferentes concepções de estágio. Regulamentação do Estágio Supervisionado em Geografia. Orientação e acompanhamento de estagiários na instituição formadora e na escola-campo.

⁵ BRASIL. DECRETO Nº 6.755, DE 29 DE JANEIRO DE 2009 (Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica). MEC. Parecer CNE/CP 9/2001 (Diretrizes Curriculares acionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena) e Parecer 27/2001. MEC. CNE. Resolução 1/2002 (Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena).

⁶ UEG. Resolução CsA 022/2010

Outro ponto que precisa ser tensionado é o perfil do professor que está a frente da orientação do estágio. Geralmente o estágio é visto como uma oportunidade de uma grande carga horária que pode ser cumprida facilmente. Por isso, não é raro alguém decidir trabalhar com o estágio porque precisa de “diminuir seu trabalho”. Outro fator recorrente é a necessidade de assumir atividades mais leves (muitas vezes entendemos o estágio assim) porque estamos no mestrado, no doutorado e precisamos “diminuir nosso trabalho” já que não se consegue as licenças remuneradas para isso. Aqui chamamos a atenção para o perfil profissional dos orientadores de estágio porque eles estão intimamente relacionados à desvalorização do estágio. Nesse sentido, percebemos que professores de diferentes áreas de especialização do conhecimento assumem a orientação de estágio. Pouco deles traçaram previamente um caminho de pesquisa e de investigação do ensino/aprendizagem que coerentemente o levariam a se interessar pelo estágio. Pelo contrário, é fato que a maioria dos professores relacionados ao estágio não têm-lo, ao longo de sua formação profissional, como área de pesquisa. Como não se entende o estágio como área de pesquisa, não se precisa investigá-lo, estudá-lo, questioná-lo. Qualquer que seja a especialização do profissional o capacita assumir o estágio.

Sendo assim, não é raro encontrar como orientadores de estágio profissionais de diferentes cadeiras (desde o momento do concurso) assumindo, ao sabor de sua conveniência, o estágio. Não há um entendimento rigoroso por parte dos professores do curso de licenciatura que o estágio demanda reflexões específicas, como por exemplo, as disciplinas de Teoria da Região ou de Metodologia da Pesquisa Histórica, para citar somente duas disciplinas do núcleo estruturante dos cursos de Geografia e História, respectivamente. Para fazer um paralelo com esse fato, trago um exemplo de quando era professor na Educação Básica. Todo mundo queria “pegar” (e estava autorizado a fazê-lo) a disciplina de História na Quinta Série (atual sexto ano). Não importava se era professor de Língua Portuguesa, Matemática sempre aparecia uma reivindicação das aulas de História da Quinta Série para completar a carga horária. Afinal, “aula de História para Quinta Série” qualquer professor poderia dar. E esse exemplo, infelizmente, não está somente nas minhas lembranças de 1999 ou 2000. Vemos com frequência as disciplinas serem tratadas dessa forma nas escolas do ciclo básico e, inclusive, na universidade.

Outro fato recorrente é usar a cadeira de estágio, mediante concursos públicos, para se adentrar nas instituições e, depois de efetivado, mudar de disciplina. Isso traz no mínimo uma complicação: que o estágio é visto como uma “disciplina” momentânea que tão logo apareça outra oportunidade, será abandonada. Não raro, muitos dos profissionais que

hoje estão à frente do estágio nas universidades, começaram a ler e a estudar sobre ele justamente “para prestar o concurso”, situação em que me enquadro, por exemplo. Não que isso seja errado, mas evidencia como o estágio não está consolidado como uma área de pesquisa e de produção do conhecimento.

A valorização dos conhecimentos disciplinares

Até recentemente, os orientadores de estágio em história, em matemática, biologia eram pedagogos e não profissionais com essa licenciatura. Pude testemunhar esse processo na PUC-GO quando de minha graduação em história (1998-2001) quando aconteceu uma verdadeira “expurgação” dos pedagogos dos estágios da história. Acredito que esse ponto mostra a valorização das próprias disciplinas como locus para se pensar o seu ensino/aprendizagem. É o que propõe a Didática da História, por exemplo, que procura pensar as condições de aprendizagem e de ensino de história a partir da própria disciplina, afastando-se da pedagogia e da psicologia da aprendizagem e valorizando os procedimentos disciplinares que lhe são próprios. Para se aprender e ensinar história, de acordo com a Didática da História, é preciso conhecer o processo de produção do saber histórico, em suas dimensões de teoria, método e metodologia.

Se até recentemente havia um vazio na área específica para se pensar o ensino/aprendizagem de história, o estágio então era “relegado” aos pedagogos e contava com o descaso (aprovado) de quase todos os “professores do núcleo estruturante” das licenciaturas. Certamente essa prática contribuía para a verdadeira aversão que muitos alunos tinham com o estágio. O fato mesmo da área de ensino de história e também de Geografia, ter sido, tradicionalmente, vinculada às Faculdades de Educação (e não à Faculdade de História e de Geografia) é um indício do que estamos aqui falando. Se alguém quisesse fazer um doutorado em ensino de Geografia ou de Português teria que se inscrever nos programas de pós-graduação das faculdades de educação. Mesmo me nossos dias, essa realidade ainda é recorrente em algumas universidades públicas.

As dimensões institucionais nos estágios

Um exemplo pontual interno à UEG que evidencia as representações que envolvem o estágio (descritas anteriormente) é o fato da carga horária do coordenador de estágio, cuja função se apresenta regulamentada no artigo 34 da Resolução CsA n.022/2010 é menor que a de um coordenador de laboratório. Seria isso um resquício da tradicional

hierarquização entre pesquisa e ensino? É preciso refletir sobre isso. Percebe-se, portanto, que o quadro descrito por nós é legitimado institucionalmente por diversas práticas.

Outro elemento que deve ser atentado é o perfil profissional daqueles que são chamados, no interior das coordenações de curso e das pró-reitorias, a tratar dos assuntos do estágio. Quase sempre são profissionais que não possuem uma trajetória junto ao estágio e à própria licenciatura. Outras vezes, acredita-se que a graduação em pedagogia desses profissionais os autorize a pensar e refletir em sobre o ensino-aprendizagem de todas as licenciaturas, desconsiderando os saberes disciplinares interiores às diferentes áreas.

O perfil dos alunos das licenciaturas

É preciso também pensar o Estágio Supervisionado em relação com o perfil dos alunos dos cursos de licenciatura. Na UEG, esses cursos são ministrados no período noturno e atraem pessoas que trabalham no contraturno das aulas⁷. Mas, como já foi dito, as normativas da UEG sobre o estágio define que o mesmo deve ser realizado no contraturno, ou seja, durante o dia (momento em que 80% desses alunos estão no trabalho). Isso não é um contrasenso? Uma forma de resolver isso é possibilitar aos alunos realizarem o estágio no próprio turno (e não no contraturno). Para isso é necessário deixar “janelas” no quadro de horário das disciplinas dos terceiros e quartos anos, pois assim os alunos podem realizar o estágio no turno das aulas. Caso contrário, ele terá que se dividir entre o trabalho e a escola-campo. Nesse jogo de forças, o estágio é quem perde quase sempre. Para isso, é preciso diminuir a quantidade de disciplinas nos dois últimos anos. Outra medida é estender o tempo de graduação para que não se pese tanto para o aluno cumprir a carga horária mínima em apenas quatro anos. Para tanto, é necessário um grande empenho institucional visto que a dificuldade para a dilatação do tempo de graduação é associado ao aumento do seu custo.

PROPOSIÇÕES

Uma forma de desestabilizar o painel pintado até aqui, tendo em vista a necessária ressignificação para a melhoria da qualidade do estágio, passa por entendê-lo como **pesquisa**. O estágio precisa ser compreendido como momento de produção de conhecimento, portanto, de investigação e de pesquisa sobre as diferentes dimensões do ensino/aprendizagem. Claro que esse caminho exige pesquisa, estudo e experimentações. Não há protocolos nem fórmulas cristalizadas. Precisamos testar, verificar, imaginar, compartilhar,

⁷ UEG. Comissão de estudos sobre a UEG. *Relatório: diagnóstico e proposta de reestruturação*. Vol. I, II, III, IV e V. 15/08/2011.

publicar as diferentes possibilidades que favoreçam a sua pesquisa. O paradigma da reflexividade na formação profissional abriu muitas possibilidades, não só para a licenciatura, mas para o estágio. É preciso também acompanhar e contribuir com as discussões internas à cada área do conhecimento, no que diz respeito às suas formas específicas de se aprender e se ensinar.

Na História, por exemplo, as reflexões encaminhadas pelas Didática da História, em curso desde a década de 1970, na Alemanha, trazem várias possibilidades e avanços para o ensino/aprendizagem disciplinar da história. Na Inglaterra, por exemplo, os desdobramentos dessas discussões consolidou outra área: a Educação Histórica. Recentemente, essas discussões aportaram numa área chamada de “usos públicos da história” que ganha terreno cada vez mais. Todas essas possibilidades estão em curso e apresentam várias possibilidades de ação e de reflexão durante a realização do estágio em História.

Mas, de forma geral, é preciso ultrapassar a compreensão do estágio enquanto “**parte prática**” dos cursos de licenciatura, para isso já foi pensada em nossa estrutura curricular as chamadas “Práticas como Componentes Curriculares”. É preciso construir novos procedimentos para o estágio.

Para isso, é fundamental entender o **estágio como relação dialética e dialógica entre teoria e prática**. O estágio carece de discussões presenciais e coletivas entre os orientadores e estagiários, mas também de forma sistematizada, entre os orientadores, por meio de coletivos, de grupos de estudos e pesquisas.

É preciso pensar o estágio a partir dos conhecimentos acumulados no interior de cada disciplina. A valorização do conhecimento teórico e metodológico é fundamental para a superação de procedimentos de estágio que não dialogam mais com as necessidades de nosso tempo. Para isso acontecer, a reflexão teórico-metodológica é nuclear. Precisamos estimular a análise e a investigação sobre o estágio de forma que esses conhecimentos permitam questionar as práticas institucionalizadas, bem como as ações dos sujeitos. Ao mesmo tempo, é preciso questionar constantemente tais pressupostos teóricos, uma vez que as teorias são explicações provisórias da realidade (PIMENTA;LIMA, 2004, p.43).

Vale ressaltar que o estágio deve assentar-se em concepções de prática que possibilitam uma reflexão capaz de construir saberes articulados com a teoria, permitindo ao professor uma formação integrada. Para construir uma postura reflexiva é necessário a constante “utilização dos conhecimentos de natureza teórica e prática na ação e a elaboração de novos saberes a partir da ação docente” (BARREIRO; GEBRAN, 2006). A operação de promover a articulação na relação teoria e prática, constitui-se como elemento fundante na

qualificação do estágio, porque permite a investigação, e nela, a busca de respostas para aos fenômenos e conflitos vivenciados. O que determina essa prática e o seu encaminhamento é o paradigma de formação promovido na ação pelo professor orientador. O aluno dificilmente consegue realizar a articulação teoria e prática sem a interferência da ação.

Outro procedimento a ser tomado é **estabelecer uma relação equitativa entre as perspectivas de ensino e de aprendizagem** e arcar com as consequências epistemológicas que disso decorre, em todas as disciplinas, em todo o período do curso de licenciatura. É preciso deslocar o foco exclusivo tradicionalmente dado ao “ensino” e fortalecer a perspectiva da “aprendizagem”. É preciso garantir a equidade entre o papel do professor e o protagonismo do estudante.

Ademais, é essencial **fortalecer o tratamento acadêmico** a ser dispensado a todos os momentos do estágio. Quanto a isso, algumas ações pontuais podem provocar muitos efeitos positivos, como constituir um momento para integrar os professores de todas as disciplinas, discutindo a dimensão do ensino desses conteúdos, por exemplo (a dificuldade maior é contar com a sua simpatia e convencê-los participar da discussão, já que a dicotomia entre as ditas disciplinas “do curso” e as disciplinas pedagógicas favorecem tal falta de participação). Outra ação seria o compromisso em apresentar os vários produtos do estágio de forma acadêmica, sistematizada. É preciso também devolver à comunidade acadêmica os diferentes produtos desenvolvidos no estágio. Uma possibilidade é constituir artigos acadêmicos como trabalhos de conclusão do estágio (e não apenas a tradicional produção dos frios e burocráticos “relatórios finais”). Para tanto, é preciso identificar e construir, logo no início do estágio, a partir do diagnóstico escolar, uma problemática que guiará todas as etapas seguintes (ao modo de uma pesquisa acadêmica, por exemplo).

Durante todas as atividades do estágio, é preciso ultrapassar a simples descrição: os documentos do estágio não podem ser constituídos apenas por documentos descritivos, mas interpretativos, analíticos e propositivos. É preciso estimular a reflexão constante e o pensamento autônomo e criativo frente aos desafios da vida prática. Para isso, não basta descrevê-la, simplesmente. É preciso interferir nela por meio da interpretação e da reflexão.

Nunca devemos resumir a realização do estágio a uma dimensão “comprobatória”, por meio de fichas que provem sua realização, mas em forma de resultados formativos objetificados, para além da imaterialidade da formação profissional recebida.

Ao produzir os trabalhos de conclusão de estágio, é preciso colocar em circulação os saberes científicos, encaminhados a partir de problemas investigativos identificados

durante a fase do diagnóstico. Durante esse processo, é fundamental valorizar os saberes acumulados pelos profissionais da escola campo.

Uma possibilidade para a complexização do estágio seja o fortalecimento das dimensões de ensino, pesquisa, mas também como uma **ação extensionista** à medida que apresenta uma interferência direta e sistematizada, na comunidade em que se situa a instituição formadora de professores.

É preciso pensar de forma simples, mas consistente. Nesse sentido, cada um dos envolvidos no estágio, desde os professores das escolas campo, os gestores, os próprios estagiários e os orientadores, precisam se envolver com o estágio. O envolvimento é a dimensão basilar nos processos de criação artístico. Se a intenção é ressignificar o estágio, para que sua contribuição seja efetiva no interior dos cursos de formação, não há outro caminho senão pensá-lo como arte.

REFERÊNCIAS

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

PIMENTA, Selma; LIMA, Maria Socorro. *Estágio e Docência*. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Poderes instáveis em Educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.