



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
Pró-Reitoria de Pesquisa de Pós-Graduação - PPG
Departamento de Educação – DEDC/CAMPUS I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduC
LPQ II: Educação, Currículo, Tecnologias Intelectuais, e Formação do Educador

ESTÁGIO SUPERVISIONADO E NARRATIVAS (AUTO)
BIOGRÁFICAS: experiências de formação docente

Ana Jovina Oliveira Vieira de Carvalho

SALVADOR - BAHIA

2008



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
Pró-Reitoria de Pesquisa de Pós-Graduação - PPG
Departamento de Educação – DEDC/CAMPUS I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduC
LPQ II: Educação, Tecnologias Intelectuais, Currículo e Formação do Educador

ESTÁGIO SUPERVISIONADO E NARRATIVAS (AUTO)
BIOGRÁFICAS: experiências de formação docente

Ana Jovina Oliveira Vieira de Carvalho

SALVADOR – BAHIA
2008

Ana Jovina Oliveira Vieira de Carvalho



**ESTÁGIO SUPERVISIONADO E NARRATIVAS
(AUTO) BIOGRÁFICAS: experiências de formação docente**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, no âmbito da Linha de Pesquisa II – Educação, Tecnologias Intelectuais, Currículo e Formação do Educador, vinculado ao GRAFHO – Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:

Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza

Salvador - BA

Dezembro/ 2008

Ficha elaborada pela Biblioteca da UNEB – Campus - IX

C331 Carvalho, Ana Jovina Oliveira Vieira de

Estágio supervisionado e narrativas (Auto) biográficas: experiências de formação docente./ Ana Jovina Oliveira Vieira de Carvalho. Salvador: Universidade do Estado da Bahia. Pró-Reitoria de Pesquisa de Pós-Graduação – PPG. Departamento de Educação – DEDC/CAMPUS I, 2008 (Dissertação de Mestrado).

Orientador Dr. Elizeu Clementino de Souza

1. Narrativa (Auto) biográfica. 2. Formação inicial. 3. Curso de pedagogia. 4. Estágio supervisionado. I. Título

CDU: 371.1

TERMO DE APROVAÇÃO

Ana Jovina Oliveira Vieira de Carvalho

ESTÁGIO SUPERVISIONADO E NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS: experiências de formação docente

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Elizeu Clementino de Souza – Orientador _____
Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia/Universidade de Lisboa
Universidade do Estado da Bahia

Maria do Socorro Lucena _____
Doutora em Educação, Universidade de São Paulo
Universidade Estadual do Ceará

Jacques Jules Sonnevile _____
Doutor em Educação, Katholieke Universiteit Leuven/Bélgica
Universidade do Estado da Bahia

Zoraya Maria Oliveira Marques _____
Doutora em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Universidade do Estado da Bahia

[...] eu lhes desejo que fujam dos olhares, dos comportamentos, do saber-fazer socialmente e culturalmente pré-fabricados sobre “o-educador-que-você-deve-ser” e que procurem construir uma vida cotidiana “ensinadora” dando um largo espaço a sua criatividade, seu imaginário e seu trabalho de desenvolvimento pessoal e transpessoal para transmitir alguma coisa de muito precioso, mas precioso ainda que todos os saberes reunidos e historicamente acumulados e que é um saber-viver em ligação, na simples felicidade de uma vida que se quer aberta ao desconhecido e ao mistério, este advir que dá...sal à vida, para não dizer de pronto que ele é o sal da vida ...

Marie-Christine Josso (2008, p.48)

AGRADECIMENTOS

Agradecer é o momento de traduzir em palavras a gratidão pelo muito que recebi de amor incondicional, de carinho, de amizade, de confiança, partilha, incentivo ...

A Deus, que tudo vê e tudo pode, pelo dom da vida, por mim fazer forte para construir minha história, aproveitando cada oportunidade para aprender a ser “gente” no sentido pleno da palavra.

A Elizeu Clementino, que “orientou” no sentido fecundo da palavra, pela acolhida e recepção carinhosa. Pelo olhar atento e cuidadoso, que reconheceu minhas fraquezas e limitações, mas também meu potencial, por oferecer o melhor, não me deixou fraquejar, me fez produzir e buscar dar o melhor. Pela grande capacidade e qualidade de produção, de efervescência intelectual, sem contudo perder o prazer, a alegria de viver e de partilhar generosamente este saber.

A minha mãe Regina, primeira professora da escola da vida, que me ensinou a ter fé e coragem de lutar por um ideal de vida digna e igualitária para todos.

Aos meus filhos Pedro Henrique, Bruna Mainara e João Victor, meus grandes amores, a razão do meu existir, que me possibilitaram experienciar a beleza de ser mãe. Hoje me inspiram a continuar, a vencer os desafios, a produzir, e acima de tudo a ser feliz.

Ao esposo, colega e companheiro, Cosme que divide comigo as dificuldades e alegrias dos desafios vencidos. Meu porto seguro, que me revitaliza com seu amor, me incentiva a ir em busca dos meus ideais. Com ele divido este importante momento.

A Sandra Regina, que me incentivou, acolheu, abriu as portas de sua casa, e durante todo o curso auxiliou-me no caminhar da pesquisa, no desenvolvimento das atividades, principalmente no momento final de escrita da dissertação, sua contribuição, enquanto leitora crítica e exigente foi de grande importância.

A Gerson, colega e companheiro nesta aventura, que compartilhou desde o momento da inscrição, a angústia da entrevista, a ansiedade da espera do resultado, a alegria da aprovação e nas jornadas de estudo, de aprendizado, revelou-se um grande amigo.

Aos colegas da turma do mestrado, em especial Neurilene, Mirian, Rita Breda, Luciana, Francineide, Célia. E as colegas do Proforme/Grafho, Zélia, Geisa, Selma, Rita, Leomárcia, Patrícia e todo o grupo, pela acolhida, amizade, pelos

momentos de trocas e aprendizagem coletiva, apoio irrestrito em todo os momentos.

Aos professores formadores do PPGEduC, pela competência e riqueza de saberes que me guiaram neste início de caminhada enquanto pesquisadora. E, em especial ao Professor Jacques Saneville, um dos primeiros a acreditar no projeto de pesquisa, que ao longo de todo mestrado deu importantes contribuições para a conclusão do trabalho.

A Socorro Lucena, que desde o início da minha itinerância no ensino superior na disciplina de estágio supervisionado, foi não só o referencial teórico, mas sobretudo humano, que influenciou meu processo identitário, minha aproximação com o objeto de pesquisa.

Aos colegas e licenciandos do curso de Pedagogia do Departamento de Ciências Humanas- Campus IX, sujeitos colaboradores deste trabalho, meu muito obrigado, por terem permitido compartilhar suas histórias de vida, acreditado na viabilidade e importância dessa pesquisa, se lançado ao desafio proposto, colaboração essencial para o resultado alcançado.

Ao Departamento de Ciências Humanas, e a UNEB, por possibilitar-me as condições para realização desse trabalho, e com o qual compartilho mais esta vitória.

Aos familiares, amigos, colegas, ex-alunos, que fazem parte de minha história de vida, que se preocuparam e torceram por mim.

A todos o meu carinho, gratidão e sinceros agradecimentos. Compartilho com vocês a alegria da conclusão desse trabalho.

RESUMO

O trabalho apresenta resultados da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB, tendo como objeto de estudo o estágio no curso de Pedagogia do Campus IX, desta universidade, em Barreiras – Bahia. Busco compreender por meio da abordagem experiencial - pesquisa (auto)biográfica, qual o papel do estágio para a formação do pedagogo e que conceito é construído, ao longo do curso. Ressalto o caminhar da pesquisa, os instrumentos metodológicos, o trabalho de campo realizado com os professores de estágio do curso de Pedagogia e os discentes que estavam cursando nos dois semestres de 2007 as disciplinas de estágio supervisionado, vivenciadas em áreas diferenciadas de atuação do pedagogo. Foram utilizadas como fontes de pesquisa as escritas narrativas nos diários de estágio, memoriais de formação, com os discentes estagiários e entrevistas narrativas com os professores de estágio. Analiso a forma de organização da disciplina, no contexto da reformulação curricular, as concepções de estágio que emergem das narrativas, ao apontar o conceito construído pelos discentes, ao longo do curso, a organização do trabalho do professor de estágio na universidade, as histórias de vida e de formação dos colaboradores da pesquisa, traçando o perfil biográfico do grupo. Situa-se numa proposta de investigação-formação, no âmbito da abordagem experiencial, que tem o sujeito aprendente, seu cotidiano e suas experiências como centro. Com este trabalho, busco contribuir para a superação do reducionismo teoria-prática a que esta disciplina foi relegada ao longo da história nos cursos de licenciaturas, na perspectiva de ressignificação do papel do estágio, da importância e potencialidades da abordagem (auto)biográfica, apontando percursos formativos, para além das *competências*, na construção de outra epistemologia da formação docente.

Palavras-chave: Narrativas (Auto)biográficas; Formação Inicial; Curso de Pedagogia; Estágio Supervisionado.

ABSTRACT

This dissertation presents results of the search developed in the Post-Graduate Program in Education and Contemporaneity of UNEB, with the study's object of the stage in Pedagogy's course in IX Campus of this university, in Barreiras - Bahia. I would like to understand through experiential approach / search (auto)biographical, what the role of the stage to the teacher's formation and what concept is built along the course. I emphasize the search evolution the methodological tools, the fieldwork developed with the stage teachers of Pedagogy's course and the students who were studying in two semesters of 2007 the stage supervised discipline, developed in different areas of teacher expertise. It was used as a search tool the written narratives from the daily stage, memorials of training, with students trainees and narratives interviews with the stage teachers. I analyze the organization form the discipline in the context of recasting curriculum, the ideas that emerge from the narratives stage, showing the concept that was building by students during the course, the job's organization of the stage teacher in the university, the live stories and training of the search collaborator tracing the biographical profile of the group. With this search I would like to help overcome the reductionism between theory and practice that this discipline was renegade throughout the history in the degrees courses, with the purpose of re-significance in the role of the stage, the importance and potential's approach (auto)biography, showing training courses in addition to the competences in the construction of another epistemology to the teacher's training.

Keywords: (Auto)biographical Narratives; Home Training; Pedagogy's Course; Supervised Stage.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Demanda docente para suprir às necessidades do Curso de Pedagogia	68
Quadro 2	Docentes de Estágio - Colaboradores da pesquisa	71
Quadro 3	Discentes do Curso de Pedagogia - Colaboradores da pesquisa	83

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Interpretação triangular das fontes da pesquisa	93
Figura 2	Âmbitos de impacto formativo dos diários	143
Figura 3	Organização da escrita do Diário de Estágio	145

LISTA DE SIGLAS

AC – Atividade de Coordenação

ANFOPE- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES – Coordenação de Pós-graduação

CEBs – Comunidades Eclesiais de Bases

CESB – Centro de Ensino Superior de Barreiras

CETEB – Centro de Educação Técnica da Bahia

CFE- Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONARFE- Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador

CONSEPE - Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão.

CONSU – Conselho Superior Universitário.

CTG – Centro de Tradições Gauchas

D.E – Departamento de Educação

DCH – Departamento de Ciências Humanas

DCNCP – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

DIREC – Diretoria Regional de Educação e Cultura

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMATER- Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural

ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

FES – Faculdade de Educação de Serrinha

FORUMDIR – Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras.

LDBEN – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PPG – Pró- Reitoria de Pesquisa de Pós-Graduação

PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação

4º BEC – Quarto Batalha de Engenharia Civil do Exército Brasileiro

SEEC – Secretaria de Educação e Cultura

SESAB – Superintendência de Ensino Superior do Estado da Bahia

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

UFBA – Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1	
DO PESSOAL AO PROFISSIONAL: os vários trançados de uma mesma tessitura	22
1.1 Os primeiros fios da minha história: o “eu” em formação	23
1.2 Da urdidura a trama: o estágio supervisionado nas etapas de formação profissional	31
1.3 Tornar-se professora no sertão do sisal: a construção da identidade profissional	40
1.4 De ex-aluna a docente: a itinerância profissional no ensino superior	45
CAPÍTULO 2	
A ABORDAGEM (AUTO) BIOGRÁFICA COMO METODOLOGIA DE PESQUISA: ressignificando o fazer pesquisa	51
2.1 Puxando o fio da história: das primeiras inquietações à opção teórica da pesquisa	52
2.2 A abordagem (auto)biográfica: dimensão metodológica da pesquisa	57
2.3 Cenário da Pesquisa: a UNEB no oeste do estado	64
2.4 Os colaboradores da pesquisa: dois lados de uma mesma trama	70
2.5. Definindo os instrumentos: diferentes percursos da pesquisa	87
2.6. Análise interpretativa das fontes e processo investigativo	90
CAPÍTULO 3	
O ESTÁGIO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: territórios, identidades e saberes da profissão	95
3.1 Tornar-se Professor: identidade e saberes da profissão docente	96

3.2 O Estágio na história dos cursos de licenciatura	103
3.3 Encontros de Estágio Supervisionado da UNEB: discussão acadêmica, organização política e mudanças na prática	114
3.4 O Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia do DHC-IX da UNEB: currículo e percursos formativos	128

CAPÍTULO 4

NARRATIVAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: análise interpretativa e compreensiva das fontes	139
---	------------

4.1 As escritas dos diários: para além da descrição	140
4.2 O estágio supervisionado e as narrativas dos alunos	147
4.3 O professor de estágio: suas dificuldades, concepções e práticas	152
4.4 As experiências alternativas de estágio e as mudanças na concepção de Estágio Supervisionado na história do curso	166

CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
-----------------------------	------------

REFERÊNCIAS	180
--------------------	------------

ANEXOS	190
---------------	------------

INTRODUÇÃO

Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só: meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias. E nem todas posso contar.
Clarice Lispector

O trabalho de pesquisa foi desenvolvido a partir da minha intinerância enquanto professora de estágio supervisionado do Curso de Pedagogia do Departamento de Ciências Humanas – Campus IX da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, participando das discussões, seja nos fóruns dos docentes ou dos discentes, sobre a relação teoria e prática, os questionamentos sobre a função do estágio e a forma como este vem sendo realizado nos cursos de licenciatura, os conflitos e aprendizagens do “saber-fazer” pedagógico na organização do trabalho docente na disciplina, ao utilizar aportes teórico-metodológicos da abordagem (auto)biográfica, como as narrativas de histórias de vida, os diários de formação, que vem se delineando como campo epistemológico e metodológico de investigação-formação.

Ao organizar minha história de vida, tomo consciência das primeiras aproximações com o objeto de pesquisa, ao refletir sobre as inquietações provocadas pelas experiências dos estágios supervisionados, do curso de magistério à graduação no curso de Pedagogia desta mesma instituição na cidade de Serrinha. no ano de 1993: o processo de iniciação no magistério, as marcas na história de vida, a influência no processo de construção da identidade profissional, e as novas indagações a partir da atuação no ensino superior nesta área.

Ao longo da história dos cursos de formação de professores, a discussão herdada da modernidade de como superar as dicotomias entre saberes práticos e saberes teóricos, o valor da dimensão científica, em detrimento do pessoal, do subjetivo, é algo sempre recorrente. O estágio, nesta perspectiva, é visto como representante desta “prática”, um rito de iniciação profissional, que juntamente com disciplinas como a Didática faziam a síntese das demais, catalisavam as informações e conhecimentos e aplicavam no ensino, o rito de iniciação entendido como repetição e reprodução de técnicas de ensino.

Compartilho com Catani (2001) e Souza (2005) uma compreensão diferenciada, pela qual a didática e o estágio são ritos de iniciação em uma perspectiva crítico-reflexiva, que permite aprender a organização do ensino, suas especificidades, modo de conduta e de pensamento, tendo em vista possibilitar uma crítica sobre as propostas de ensino e, conseqüentemente criar alternativas e

condições. A vivência do estágio remete o sujeito para o reconhecimento de como acontece o próprio processo de formação para, a partir daí, compreender a formação do outro. Implica nesse processo o trabalho centrado nas narrativas de formação, a partir de sua própria experiência, analisa situações de ensino, relações e significados pessoais e sociais do processo de formação.

A formação de professores passou por várias transformações tanto na sua concepção, quanto na organização e nas políticas públicas que a sustentam, com modelos centrados em uma racionalidade técnica que, por sua vez, sofreram influência dos modelos econômicos, os quais buscavam enquadrar o profissional professor neste esquema de produtividade, reforçando a desvalorização da profissão.

Na contemporaneidade, há o desejo de superar esses modelos a partir de uma nova epistemologia da formação docente, centrada em uma prática educativa contextualizada, crítica e transformadora, que ocorre ao longo da vida, requerendo, cada vez mais, no campo da pesquisa-formação, abordagens e metodologias que atendam a essa necessidade, centrando-se na escuta da voz e das experiências profissionais dos professores (NÓVOA, 1988). Isto fortaleceu os movimentos de pesquisas e de formação que consideram o processo identitário do professor, dentre estes a abordagem (auto)biográfica, que trabalha com histórias de vida, investindo na pessoa/profissional, possibilitando através dos fundamentos epistemológicos e metodológicos, compreender como constrói conhecimentos, saberes e a identidade profissional.

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia do Departamento de Ciências Humanas, Campus IX da UNEB, localizado na cidade de Barreiras, região Oeste do Estado da Bahia. Ao intentar contribuir para o aprofundamento das discussões, apresento os resultados do trabalho de pesquisa desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade do Departamento de Educação, Campus I, da Universidade do Estado da Bahia – PPGEduc - UNEB, com ênfase na abordagem experiencial, utilizando princípios da pesquisa (auto)biográfica¹. Nesse panorama,

¹ Amplo movimento internacional de investigação/formação na área de Educação de Adulto, iniciado na França na década de 80 e expandido nos anos 90 para outros países, que traz as experiências

tomo como questão principal da pesquisa: que compreensão é construída, ao longo do curso, pelos sujeitos pesquisados sobre o papel do estágio supervisionado para sua formação inicial?

Com o objetivo de compreender, por meio desta abordagem, o papel do estágio nos cursos de formação de professores, tenciono analisar as relações que são estabelecidas entre as narrativas, no âmbito do estágio supervisionado para formação do pedagogo e, a concepção de estágio que emerge desses textos. Por fim, busco, a partir destas vivências, conhecer diferentes percursos formativos nos cursos de Pedagogia, bem como discutir a organização do trabalho docente do professor de estágio na universidade, as concepções que permeiam essas práticas, suas histórias de vida, de formação e o que delas possa ocorrer na sua atuação e no resultado final do estágio.

Opto pela pesquisa (auto)biográfica pois, como afirma Ferraroti (1988) as pessoas querem compreender a sua vida cotidiana, as suas dificuldades, contradições, tensões e problemas, o que fez esta abordagem constituir-se em uma proposta científica, para além da metodologia quantitativa e experimental.

Para ampliar a compreensão da (auto)biografia como uma abordagem experiencial de pesquisa-formação, apresento no primeiro capítulo intitulado, *Do Pessoal ao Profissional: os vários trançados de uma mesma tessitura*, minha narrativa de vida, a partir de várias entradas. Inicialmente a infância, a vida familiar, destacando pessoas e fatos marcantes nas diversas fases da vida, passeando pelo período da escolarização, com o aprendizado das “primeiras letras” até o curso de Pedagogia. Em seguida, narro as experiências com o teatro e os movimentos sociais, circunscritos nos diversos espaços de formação, que fui construindo ao longo da vida. Destaco também a intinerância na profissão, o início da docência no Ensino Superior, o ritual de passagem, caracterizando-o como um momento necessário para os possíveis saltos na profissão, que carrega

de vida do sujeito adulto como fonte de conhecimento, de aprendizagem, de autoformação, a partir dos trabalhos com as narrativas biográficas dos vários projetos de vida destes sujeitos. Têm como marco inicial os trabalhos desenvolvidos por Pineau (1988, 2006, 2008), Dominicé (1988, 2006), Josso (1988, 2004, 2006, 2007, 2008). No Brasil destacam-se os trabalhos de Bueno (2003), Catani (2001, 2003, 2005,), Abrahão (2004, 2006, 2008), Souza (2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008), Passege (2003, 2006, 2008), entre outros.

compromissos éticos, políticos e sociais da atividade docente realizado no espaço institucional da Universidade.

Compreendo ser essencial esta narrativa para discutir as relações estabelecidas entre a dimensão pessoal e profissional na formação da identidade docente, pois me coloco enquanto sujeito, como centro do processo de formação, ao possibilitar o contato com as minhas singularidades e com as diversas dinâmicas biopsíquicas, socioculturais, as escolhas e interesses vividos ao longo da vida. Nesta perspectiva, para Josso,

[...] Essa trajetória da construção da identidade ou da formação de si põe em cena um sujeito às voltas com os contextos e com ele - mesmo, numa tensão permanente entre os modelos possíveis de identificação e as aspirações à diferenciação e à singularização, fontes de criatividade social e coletiva (2007, p. 19).

Prossigo neste trançado da investigação e apresento, no segundo capítulo, *A Abordagem (Auto)biográfica como Metodologia de Pesquisa: ressignificando o fazer pesquisa*, as primeiras inquietações, a problemática e a base teórico-metodológica utilizada no trabalho de pesquisa-formação, o cenário e contexto de multicampia da UNEB, tendo em vista sistematizar questões epistemológicas que permitirão definir o percurso metodológico, os instrumentos e a opção pela “análise interpretativa e compreensiva das fontes” (SOUZA, 2006, p. 79), enfatizando o caminhar da pesquisa, as singularidades e a dimensão formativa das narrativas.

No terceiro capítulo, *O estágio nos cursos de formação de professores: territórios, identidades e saberes da profissão*, proponho, a partir da análise compreensiva das fontes, discutir os conceitos de estágio nos cursos de licenciaturas; os “Encontros de Professores de Estágio da UNEB”, suas influências e/ou conseqüências na organização e no desenvolvimento do estágio dos cursos e no trabalho docente desta instituição.

O quarto capítulo, intitulado *Narrativas no estágio supervisionado: análise interpretativa e compreensiva das fontes*, centra-se na leitura interpretativa, dando ênfase ao processo de escrita dos diários de estágio e o que dizem os alunos em

suas narrativas sobre o papel do estágio para seu processo formativo. Em um segundo momento, discuto as dificuldades enfrentadas pelo professor de estágio na sua atuação docente, as concepções que emergem dessa prática, as experiências alternativas de estágio desenvolvidas no Departamento *lócus* da pesquisa e a influências dessas experiências para as mudanças na concepção de Estágio Supervisionado na história do curso.

Nas considerações finais, arremato temporariamente os nós, entre a problemática, o problema e os objetivos propostos, ao considerar as experiências que a dinâmica da pesquisa permitiu construir, pois como nos ensina Clarice Lispector: *no meio de tantos fios não posso me resignar a seguir um fio só*. Sistematizo a análise interpretativa das fontes e apresento as conclusões construídas a partir desse estudo, ampliando as discussões sobre o papel do estágio para a formação do Pedagogo.

CAPÍTULO 1

DO PESSOAL AO PROFISSIONAL: os vários trançados de uma mesma tessitura

*Não quero te falar, meu grande amor,
das coisas que aprendi nos discos;
quero lhe contar como vivi e tudo que aconteceu comigo [...].
Belchior (1976)*

1.1 Os primeiros fios da minha história: um “eu” em formação

Início este trabalho na pessoa do narrador, que conta não uma história retirada de um livro, do imaginário de um escritor, mas a história da *sua vida*, da qual narradora e personagem, trazem a dimensão do pessoal e do coletivo. Como afirma Josso (2004), para construir minha narrativa utilizo-me de uma reflexão sobre mim mesma e sobre o modo como vou expor minhas questões, uma oportunidade para reformular propósitos para a minha trajetória pessoal e profissional. O trabalho de pesquisa é uma aprendizagem formativa para todos os envolvidos no processo, uma vez que o pesquisador, não apenas “aplica” determinado instrumento: ao narrar sua própria história, ele confronta, aprofunda discussões, produz conhecimentos.

As narrativas trazem implicações pessoais e sociais, imprimem as marcas individuais e coletivas, sócio-culturais onde o sujeito está inserido. Ao narrar, não apenas descrevemos o que nos aconteceu, seguindo uma ordem cronológica, factual, mas sim, narramos o que a memória seleciona entre as experiências e as lembranças, por ser a memória uma construção social.

A partir desta compreensão, memória e esquecimento se entrecruzam, são interdependentes. O esquecimento é entendido não como a mera ausência de recordações, mas como força motriz da memória que tem a recordação como produto final. Ainda sobre a relação memória e esquecimento, considero importante destacar o pensamento de Michael Pollak, quando afirma que:

[...] Existem na memória zonas de silêncio, de “não-dito” que são guardadas em estruturas de comunicação informal, podem ser expressas num momento propício e marca dimensões formativas entre experiências vividas e lembranças que constituem identidade e subjetividades, vinculase às recordações e não significa, necessariamente, o esquecimento de um conteúdo ou experiência. (1989, p.9).

As zonas de silêncio também ancoram o “não-dito”, como referendado pelo

autor, ao destacar dimensões do esquecimento como constitutivas da memória, da trajetória e da construção identitária do sujeito, através do encontro e experiências expressas nas narrativas das histórias de vidas individuais e coletivas.

Afirma ainda o autor que as lembranças próximas, pessoais e coletivas, são expressas a partir do ponto de referências sensoriais como odores, barulhos, sensações que ativam a memória. As relações estabelecidas entre o que cada pessoa viveu e vive são fundantes para a construção da identidade e refletem as maneiras de fazer as escolhas, de situar pertencas, interesses, aspirações e subjetividades, as quais as circunscrevem-se em nossas narrativas.

A memória vincula-se às experiências e não a meros acontecimentos. Para Larrosa (2002) as experiências são definidas como algo que nos acontece, nos toca e nos marca. Requer um parar para pensar, para olhar, para sentir, mais devagar, exige uma disponibilidade. Por isso, ao ativarmos a memória, realizamos o que Souza (2006) denomina da arte de lembrar, um processo de recuperação do eu que envolve a própria memória, o tempo e o esquecimento, pois a memória está inscrita em um tempo, que permite as ligações que produzem as lembranças.

Ao puxarmos um fio, muitos outros começam a aparecer nesse enorme tear que compõe a nossa história, cruzando-se, afastando-se e criando novos caminhos, em um movimento contínuo entre o pessoal e o profissional, que não pode ser desconsiderado e sim fortalecido, como propõe a abordagem experiencial.

Ao começar a escrever, lentamente as lembranças vão surgindo. São tantas que parece difícil organizar as idéias. Este olhar para si suscita muitos conflitos, tensões, desencadeia processos de recuo e resistências em vários níveis. Porém, o exercício da reflexão na/e sobre a ação e o exercício de metacognição² possibilita experiências de autoformação, mobiliza no sujeito

²Etimologicamente a palavra *metacognição* significa para além da cognição, isto é, a faculdade de pensar sobre o próprio ato de conhecer, de conscientizar-se de como se conhece e, assim, poder avaliar o que foi aprendido, regular e organizar os próprios processos cognitivos na efetivação de atividades e na produção de conhecimento. É atividade que coordena as aptidões cognitivas envolvidas, por exemplo, na memória, leitura e compreensão de textos, presente principalmente nas sociedades letradas. Segundo Ribeiro (2003, p.109), o termo, utilizado por psicólogos e pedagogos desde o início do século XX, entrou em voga por volta dos anos 1970, quando passou a ser uma das categorias de análise nas investigações no âmbito da aprendizagem.

narrador uma consciência das experiências que emergem do conhecimento de si, suas dimensões individuais, sociais e políticas, provocando questionamentos sobre sua própria existencialidade.

A narrativa das minhas experiências atua como momento de interpretação e reelaboração de si, uma oportunidade formadora e propiciadora de elementos para ressignificar, organizar o percurso biográfico, a partir do que marcou a minha história. Sobre essa questão Josso sistematiza o conceito de recordação-referência, ao afirmar que:

[...] Através de minha História, me apresento ao outro e exponho minhas representações, meus valores, conhecimentos e diferentes classificações dos acontecimentos que considero simbólicos em minha vida. Para construir minha narrativa utilizo-me uma reflexão sobre mim mesmo e sobre o modo como vou expor minhas questões, trazendo aí uma oportunidade para (re) formular propósitos para a minha trajetória pessoal e profissional. (2004, p. 40).

Na perspectiva da abordagem experiencial as recordações-referências são decisivas para o processo de formação e autoformação, pois desvelam as potencialidades da pessoa, ao longo da vida, as articulações e valores que orientaram as escolhas, nos diversos percursos – pessoal ou profissional –, analisados em termo de aprendizagens acumuladas durante a vida. O aprofundamento dessa questão possibilitou a autora agrupar as aprendizagens em quatro categorias, a saber: *existências, instrumentais, relacionais e reflexivas*³, que permitem reconhecer que estes processos formativos implicam em conhecimentos, contribuem para a reflexão não só retroativa, mas atual e prospectiva sobre suas demandas e processos formativos.

Neste movimento de aproximação entre o pessoal e o profissional, inicio a minha narrativa de vida, com as recordações-referências dos vários *estágios* da minha vida na cidade de Serrinha, Sertão da Bahia, onde nasci e vivi boa parte da

³ Conforme Josso, o conjunto de aprendizagens ao longo da vida é agrupado em quatro categorias: 1. Aprendizagens existenciais - conhecimento de si como ser psicossomático; 2. Aprendizagens instrumentais - acúmulo de processos e de procedimentos; 3. Aprendizagens relacionais – aquisições de comportamentos, de estratégias de comunicação com o outro; 4. Aprendizagens reflexivas - explicativas e compreensivas (2007, p. 19).

minha história, destacando a vida familiar, a trajetória de escolarização, a religião, as experiências com o teatro e os movimentos sociais, as principais influências no processo formativo e na construção da identidade.

Perdi o meu pai aos três anos de idade e fui criada por minha mãe, mulher forte e destemida que fez promessa para engravidar, visto que casou “madura” como ela gosta de dizer, e ao ter sua graça alcançada aos quarenta e dois anos, caminhou descalça para a missa dominical a fim de agradecer. Com ela, adquiri a formação católica, o gosto pela culinária, o amor pelas plantas e, principalmente, a ser solidária, o preocupar-me com o outro. Acolhíamos em nossa casa pessoas que ela ajudava na resolução dos mais diversos problemas, ou simplesmente para participar dos atos religiosos como a festa de São José.

Aos seis anos, conheci as primeiras letras na “carta do ABC”, sob a luz do candeeiro, com ajuda de minha mãe que, apesar de nunca ter ido à escola, sabia ler de forma fluente, embora escrevesse com certa dificuldade. Aos sete anos, fui matriculada na Escola Paroquial de Serrinha, da rede pública de ensino, freqüentada por crianças tanto da classe baixa, quanto da classe média alta e alta da cidade. Além de a escola pública ser a única opção, esta tinha no seu quadro docente duas das melhores professoras da cidade: as professoras Lurdinha de Manuel Augusto e Maria José de Nilson. Hábito herdado da sociedade do início do século, quando a mulher, como propriedade, inicialmente do pai e depois do marido, tinha sua identidade subjugada ao homem, era conhecida como a filha ou esposa de..., e que se perpetua até hoje nas pequenas cidades, como o exemplo dessas duas mulheres que mesmo no espaço profissional carregavam esta marca da sociedade patriarcal.

Desse período, tenho algumas lembranças, como a do primeiro dia de aula quando a professora perguntou quem já sabia escrever e quem necessitaria de ajuda. Eu prontamente levantei o braço escolhendo a primeira alternativa. Vi-me diante daquele amontoado de letras, que para mim não faziam sentido, apesar de conhecer todo alfabeto e algumas sílabas. Lembro-me, também, das várias tentativas que fiz para poder participar das apresentações culturais, sempre reservadas às meninas que sentavam na frente, todas arrumadinhas com suas

canetas “*silva pen*”, brinquedos da “estrela” e outras coisas mais, tentativas nunca atendidas pela professora, que sempre dizia que eu era muito grande. E lá ia, eu, para o final da fila.

Tudo isto me fez perceber, desde cedo, que as coisas não seriam fáceis para mim, que teria que me desdobrar para sair do “fundo da fila”. Um dos fatores que contribuiu para reverter essa situação foi a autonomia que construí ao longo do tempo, pois mesmo sendo filha única, o fato de minha mãe trabalhar fora e não poder me acompanhar nas questões do cotidiano, fez-me cuidar dos afazeres domésticos, arrumar minhas coisas e resolver pequenas questões como pagamentos bancários, visitas ao dentista, matrícula escolar, aprendizados importantes para esta construção.

Ao longo da minha vida escolar e, especificamente, nas séries finais do Ensino Fundamental, quando sentia dificuldades na realização das atividades, na compreensão dos conteúdos, tentava resolver sozinha, estudava, pesquisava, só quando realmente não conseguia buscava ajuda com uma das minhas primas professoras, que nestes momentos me orientava nas atividades. Minha mãe, por não ter escolarização, tinha limitações para me ajudar, mas mantinha-se sempre informada sobre minha vida escolar. A noite, fazia questão de revisar meus cadernos, conhecia todas as minhas professoras e sempre dava um jeito de encontrar-se com elas na feira, nas atividades da igreja, para saber como estava meu desempenho escolar.

Continuo a narrativa das experiências formadoras, compreendendo-as como a “passagem da existência, de um ser que não tem essência, razão, mas *que ex-iste*, de forma singular, finita, contingente, imanente” (LARROSA, 2002, p. 25) de se “ex-por” e correr riscos. Por isto, não poderia deixar de narrar a experiência com o teatro amador, mais um importante estágio na minha vida. Entendo que a arte, como afirma Gullar (1981), tem o poder de “traduzir” e interpretar as várias dimensões do ser humano, possibilitando expressar não só o que é racional, mas, sobretudo, o que é subjetivo, emocional, traduzindo as várias partes de um mesmo indivíduo e do grupo social em que está inserido.

O início das experiências com o teatro amador aos quinze anos de idade,

no primeiro ano do curso de magistério, possibilitou-me ampliar o meu grupo de relacionamento para além da minha família e de meus vizinhos, propiciando um contato maior com obras literárias, o desenvolvimento da criatividade e da capacidade de expressão, levando-me a romper com a insegurança e timidez que haviam se acentuado na adolescência. Essas experiências foram decisivas no meu processo inicial de formação política, de participação nos movimentos sócio-culturais da região sisaleira.

Com a arte aprendi a conhecer o meu corpo e o do outro, a me comunicar através dele, a quebrar os tabus do toque, do olhar, para além da aparência, de viver plenamente a experiência estética, pois segundo Duarte Júnior, “o homem apreende o mundo de maneira direta, sem a mediação dos símbolos, capta-o na esfera dos sentimentos” (1994, p. 90).

A falta, na época, desta compreensão sobre a experiência estética, fez-me estranhar os primeiros laboratórios de expressão corporal, fazendo-me ter vontade de desistir, por considerar difícil e estranho as vivências propostas, bem como por ficar tão tensa que terminava os ensaios com o corpo dolorido. Aos poucos fui familiarizando-me com o ambiente do teatro, suas linguagens, permitindo-me vivenciar as experiências artísticas, percorrendo um caminho de autoconhecimento, de escuta, de mediação corporal, importantes para expressão das emoções que o corpo experimenta ao longo da vida.

E sobre essa questão, recorro a Bois e Rugira (2006) quando apontam o conceito de mediação corporal, o qual rompe com a idéia de corpo social, psíquico e cultural que possuímos como objeto, pois é bastante difícil compreender nossas emoções se não compreendemos o corpo. A abordagem experiencial entende que o corpo participa da ativação da memória, com experiências subjetivas, tendo um conhecimento imanente, no sentido de que o corpo apreende e registra pelos sentidos as experiências, auxiliando na expressão da memória.

A mediação corporal foi importante para mim, não só no teatro, mas também nos demais espaços de atuação, no processo de formação pessoal e profissional. Destaco, também, os aprendizados gerados pela experiência atrás do palco. Por participar de um grupo amador, tínhamos que fazer de tudo: de

figurinista, a maquiadora, a costureira, a secretária e produtora. Convivi, de perto, com a falta de políticas públicas de incentivo e financiamento para a arte fora dos grandes centros e dos modelos impostos pela mídia.

No início de minha atuação como professora de Educação Infantil a arte, nas suas várias dimensões, possibilitou-me explorar a criatividade, a sensibilidade e o lúdico no processo de alfabetização das crianças, desde o cuidado na escolha das músicas, a seleção das histórias até as brincadeiras, a organização do espaço e do tempo na sala de aula.

No curso de graduação, a experiência com o teatro possibilitou-me utilizar suas ferramentas e saberes construídos nesse campo (a criatividade, a expressão corporal, o olhar e a escuta sensível da realidade), no processo de compreensão dos temas estudados nas diversas disciplinas, principalmente no estágio supervisionado tanto no período de observação e diagnóstico, quanto no planejamento e execução dos projetos de estágio supervisionado do curso.

Essas considerações são importantes, no sentido de refletir sobre o papel da arte para a formação do professor, enquanto espaço da imaginação, do sentimento, o que, como afirma Duarte Júnior “permite o conhecimento de regiões humanas não alcançáveis por meio da razão e do pensamento lógico” (1994, p.146), pois para que a aprendizagem e o conhecimento se dêem é necessário um ato criativo, em oposição à racionalidade técnica que escolheu o realismo como princípio central de suas ações.

Importantes na ampliação dos espaços formativos, o teatro amador e a igreja me aproximaram dos movimentos sociais de organização política da região sisaleira, onde tive as primeiras experiências com educação popular, em EJA e com a “pedagogia de rua⁴”. Na Pastoral do Menor da Igreja Católica, na Paróquia de Serrinha, coordenei a implantação da “Casa do Menor”, espaço sócio-educativo de atendimento à crianças e adolescentes que viviam na rua, o que possibilitou-me construir saberes para o fazer pedagógico em espaços de aprendizagens não-escolar. Isto representou um desafio não apenas profissional, mas também afetivo

⁴Educação não-escolar, voltada para o ensino e aprendizagem de pessoas nas diversas faixas etárias que vivem na rua, ou passam boa parte do tempo nela e que estão em situação de risco social e pessoal. É desenvolvida por ONGs, movimentos sociais, igrejas.

e político, de enfrentamento com uma realidade social cruel, degradante, que exigiu uma tomada de posição coerente, frente à problemática que se apresentava na cidade, com um número cada vez maior de crianças na rua, em condição de risco social. Enquanto coordenadora, única no grupo da Pastoral com formação superior, precisei tomar decisões, coordenar a construção da proposta pedagógica e, acima de tudo, contagiar os membros do grupo com a pedagogia freiriana, de indignar-se frente a esta realidade, conscientes do papel de cada um no processo de transformação dessa realidade, por acreditar, ter esperança, na possibilidade da mudança, a partir de ações pensadas e planejadas coletivamente.

Pedagogia que pensa o papel do professor nos diversos espaços muito além da função de ensinar, predispõe não perder o caráter dialético da educação, que exige não apenas pensar a realidade, mas pronunciar-se sobre ela, transformando-a, como revela Gadotti:

Diante dos novos espaços de formação (diversas mídias, ONGs, Internet, espaços públicos e privados, associações, empresas, sindicatos, partidos político, parlamento...), o novo professor integra esses espaços e deixa de ser lecionador para ser gestor do conhecimento social (popular), o profissional que seleciona a informação e dá/constrói sentido para o conhecimento, um mediador do conhecimento. [...] O importante é aprender a pensar, a pensar a realidade e não pensar o pensamento já pensado. Mas a função do educador não acaba aí: é preciso pronunciar-se sobre essa realidade que deve ser não apenas pensada, mas transformada (2002, p.05).

A compreensão dialética da educação e da função do professor foram decisivas, principalmente nos anos iniciais da carreira. Foram experiências que forjaram ao longo da minha história de vida meu processo identitário. Ativar as lembranças, organizar essas narrativas (auto)biográficas, permitiu interpretá-las, pois não é um simples relato, é necessário dar sentido a essa narrativa, expressar-se, o que exige refletir, analisar, selecionar, fazer escolhas, construir aprendizagens decisivas para o processo de autoformação, construir, com destaque Pineau, sua historicidade, compreender os vários fios com o qual teço minha

história (apud Passeggi, 2008).

Nesse sentido, tranço mais uma vez os fios, em uma nova trama, desta vez na perspectiva da construção das primeiras aproximações com o objeto desta pesquisa, na qual narro às primeiras experiências de estágios supervisionados do curso de magistério à graduação, e como influenciou nas escolhas, nos momentos decisivos, como a entrada na profissão e as marcas do estágio no processo identitário profissional.

1.2 Da urdidura a trama: os estágios nas etapas de formação profissional

Compreendo que a escolha da profissão não é apenas pessoal, mas depende de condicionantes sociais mais profundos. No Brasil estudos desenvolvidos por grupos de pesquisas como o Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero da Faculdade de Educação da USP – FEUSP, a partir dos trabalhos de Bueno, Catani e Sousa (2003), apontam que a feminização da profissão docente foi construída historicamente com contornos não apenas sociais, mas também políticos e culturais. As marcas do gênero estão presentes nos diversos espaços e atividades sociais.

Em nosso país, o processo de feminização do magistério começa a ganhar destaque no final do século XIX com a organização de um sistema nacional público de educação secundária, a expansão aliada a proletarização da profissão e os baixos salários, afastou o sexo masculino da docência, sobretudo nas séries iniciais, deixando esta função para mulheres, enquanto os homens assumiam os cargos de chefia nas escolas e nos órgãos da administração educacional. Processo que continua no século vinte, quando os homens partem para as chamadas *profissões mais rentáveis*, consideradas de maior prestígio social, enquanto que o magistério é assumido como profissão feminina.

Através da escola a mulher é induzida por modelos de condutas defendidos e disseminados por instituições sociais de poder, como família, igreja,

o próprio estado, e a mídia, que reforçam o estereótipo feminino, com o “mito” da vocação ao magistério como inato à mulher, aliado, como destaca Apple (apud SANTOS, 2008) ao processo de divisão sexual do trabalho, às relações patriarcais e de classe. Sendo o magistério uma formação relativamente “barata” do ponto de vista financeiro, curta duração se comparada aos bacharelados e com rápida e garantida absorção pelo mercado de trabalho. Além de ser uma profissão que não oferece riscos à reputação e honra das mulheres que necessitavam ser “protegidas” pelo sexo oposto.

Esse processo de feminização do magistério é presente ainda na década de 80, quando ingressei no 2º grau no Curso de Magistério, na Escola Normal de Serrinha. A opção pelo curso deu-se por influência do grande número de professoras na família e pela convicção de minha mãe, que dizia ser a profissão de professora “excelente para mulheres, com estabilidade, duas férias no ano, não ganhava muito, mas com pagamento certo e sem atrasos, não falta emprego para professora”, que confirma a dimensão da feminização profissão.

No primeiro ano do curso, comecei a ministrar aulas de reforço escolar para crianças da alfabetização à quarta série do 1º grau, hoje anos iniciais do Ensino Fundamental, a maioria com dificuldade de aprendizagem em leitura e escrita e nos conteúdos da área de matemática. Realizei esta atividade durante todo o curso de magistério. Inicialmente pensada como forma de complementar a renda familiar, terminou transformando-se em um importante espaço de formação, contribuindo, especialmente, para a realização dos estágios, permitindo uma maior segurança quando ao assumir as turmas, e remetendo-me as reflexões sobre as formas como os indivíduos aprendem e como o professor pode mediar esse processo.

O Curso *de 2º Grau* – Habilitação Magistério foi implantado no início da década de 80 após a extinção do antigo Curso Normal e fez parte de uma série de reformas educacionais realizadas, a partir da implantação da Lei 5.692/71, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. A partir da reforma a formação de professores deixa de existir como uma organização curricular diferenciada e passa a seguir a organização dos demais cursos de 2º grau, era

apenas uma das habilitações, com redução da duração de quatro para três anos, sendo que no primeiro ano o currículo do curso era organizado com disciplinas básicas, independente da habilitação, como Biologia, Química, Física, chamadas disciplinas do núcleo comum, obrigatórias para todos os cursos.

Nessa organização, a primeira série do curso possuía uma carga horária pequena para as disciplinas da área de educação, ampliada a partir da segunda série, com disciplinas de Fundamentos da Educação, as Didáticas Específicas ou Metodologias do Ensino. Todo esse processo de reforma e implantação do curso de Magistério gerou críticas por parte das entidades, agências formadoras e pesquisadores que consideraram o aligeiramento e a descaracterização dos cursos de formação de professores.

O estágio, no curso de magistério era organizado com base no Parecer CFE 349/72 que estabelecia a Prática de Ensino sob a forma de estágio, que poderia ser anterior, concomitante ou posterior à disciplina de Didática. Esse mesmo parecer estabelecia a carga horária mínima e máxima para o estágio entre 108 e 510 horas, permitindo que cada Estado estabelecesse a carga horária a partir de seus projetos. A proposta do Estado da Bahia previa uma carga horária de 170 horas (PIMENTA, 1997), devendo acontecer em três momentos seqüenciais das três séries do curso, com os Estágios de Observação, Co-participação e Regência, marcados por uma concepção de estágio como atividade burocrática e finalista, centrada na certificação e preenchimento de fichas, sem um acompanhamento adequado e dissociado das demais atividades do curso, provocando descontentamento e críticas, como revela Candau:

Falta-lhe identidade — é uma habilitação a mais no meio de outras inteiramente diferentes;
Há um esvaziamento de conteúdo, não respondendo nem a uma formação geral adequada, nem a uma formação pedagógica consistente;
É habilitação de “segunda categoria”, para onde se dirigem os alunos com menos possibilidades de fazerem cursos com mais *status*; (apud PIMENTA, 1997, p.51)

Essas críticas levaram os movimentos organizados das entidades representativas dos profissionais da educação a culminarem, no final da década de

80, com a criação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE). Mais tarde, em 1990, transformou-se na Associação Nacional para Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE.

Na primeira série do curso acontecia o Estágio de Observação, caracterizando-se pelos primeiros contatos com o espaço escolar, com a realização de entrevistas com professores, as anotações das aulas, o que deixava a professora regente curiosa em saber o que tanto as estagiárias anotavam. O segundo Estágio de Co-participação tinha a função de auxiliar a professora regente nas atividades do cotidiano escolar, tais como correção de tarefas no quadro, vistos nos cadernos e, ao final, desenvolvia-se uma aula expositiva com conteúdos das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Estudos Sociais. Esses dois primeiros estágios foram realizados na escola onde cursei da terceira à quarta série no antigo curso primário. Foi gratificante retornar a essa escola, pois despertou a consciência da função social do professor. O estágio de regência teve duração de três meses, no qual atuei com turma de quarta série de uma escola no centro da cidade. Tive o privilégio de ter como regente uma professora experiente, organizada, que desenvolvia um trabalho de qualidade, sempre presente, orientava-me, mas, dava liberdade para atuar. A convivência com profissionais mais experientes, durante os estágios no curso de magistério, proporcionou aprendizados importantes sobre a profissão.

O último estágio no curso de magistério era tratado pela maioria dos professores formadores como *grande finale* e, durante todo o curso, tudo era feito como preparação para esse momento. Uma ritualização do estágio, com manual de regras a ser seguido, lista de recursos didáticos para serem obrigatoriamente confeccionados por todas as alunas-estagiárias, cartazes, uniforme específico para os estagiários, ultrapassava os muros da “Escola Normal” e atingia as famílias, que aguardavam com ansiedade, preparavam-se com bastante antecedência para arcar com todas as despesas desse momento. Minha mãe, por exemplo, contou com a contribuição da família no sentido de viabilizar os recursos necessários para cumprir com as exigências estabelecidas no estágio. As primas professoras disponibilizavam atlas, cartazes e tudo que pudesse ser útil para o sucesso de

minha atuação como estagiária. Fechando este círculo de formação com a tradicional festa de encerramento do estágio, com a tão esperada entrega das lembranças da estagiária aos alunos e à regente, a organização do relatório e, finalmente, o baile de formatura.

No ano seguinte, após ter concluído o curso de magistério e já atuando como professora da Educação Infantil, ganhei uma bolsa de estudo para o curso de Estudos Adicionais⁵ em Ciências, à nível de aperfeiçoamento profissional que permitia as professores com formação em magistério atuarem nas séries iniciais, do curso ginásial, nas disciplinas da área de Ciências Naturais e Exatas, como uma Habilitação Especial da Secretaria de Educação, diante do insuficiente número de graduados para atuarem nesse nível de ensino.

Mais uma vez, o estágio fez-se presente em minha vida, com uma complexidade maior, por ter como campo de estágio turmas de série mais elevada, aliada a uma formação insuficiente às reais necessidades, se comparado a um curso de graduação. O estágio possuía uma carga horária de 40 horas para cada disciplina e o curso habilitava, neste caso, para as disciplinas de Matemática e Ciências Naturais. Assumi turmas de sexta série em uma escola de grande porte, da rede pública estadual. O pré-requisito para iniciarmos a regência, após o período de diagnóstico e observação, era a apresentação prévia de todos os planos de aula, cartazes, textos, exercícios e avaliações, todo material mimeografado, organizado em envelopes e entregues à professora supervisora de estágio, que verificava tudo; se aprovado, era encaminhado à escola para efetivação do estágio.

Esse estágio foi marcado pelo controle exercido pela professora de Prática de Ensino, supervisora de estágio, com formação em Biologia, por ser o curso da

⁵O Curso de Estudos Adicionais, era considerado um aperfeiçoamento profissional para professores com formação secundária de 2º Grau, que não possuíam graduação, permitindo a esses profissionais a partir da conclusão, com aprovação, desse curso poderia atuar como professores de disciplinas específicas com Ciências Naturais, Matemática, em classes de 5ª a 6ª série do 1º grau. O curso era oferecido por Escolas Normais e principalmente estabelecimento da rede privada de ensino, com uma carga horária mínima de 180 horas. Uma estratégia da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº. 5692/71, no seu artigo 30§1º, 2º, 3º para superar, a título precário e de forma emergencial, a carência de professores com graduação em áreas específicas como Matemática, Ciências Naturais, História, dentre outras. Profissionais que estariam autorizados para atuarem nessas disciplinas em turmas de 5ª à 6ª série do 1º grau, também denominado de curso ginásial. O curso foi extinto após a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

área de Ciências. O trabalho do professor de estágio era realizado numa concepção de vigilância as ações dos discentes estagiários. O fato de estar realizando estágio, apesar de já atuar como professora, colocava todos os estagiários, com ou sem experiência profissional, na condição daquele que “ainda não é”, do aprendiz que precisava ser conduzido, vigiado, desconsiderando toda sua história de vida e de atuação profissional.

O estágio como *a hora da prática*, uma obrigatoriedade para obtenção do título, sem espaço para discussão, reflexão e teorização dessa prática (PIMENTA, 1997), com apresentação de relatórios separados, com um grande número de documentos comprobatório, cópias em miniatura, de todos os cartazes utilizados nas atividades de estágio supervisionado, além de planos, textos e diversas fichas de frequência, avaliação, tabelas com os resultados finais das avaliações desenvolvidas ao longo do estágio, enfim o relatório como uma atividade de prestação de contas.

O curso de graduação em Pedagogia, com Habilitação nas Matérias Pedagógicas do 2º Grau, da UNEB possuía uma organização curricular com disciplinas de fundamentos na primeira etapa do curso, e a partir do quarto semestre as disciplinas pedagógicas e específicas da habilitação, como Didática, metodologias e, nos dois últimos semestres as disciplinas de Práticas de Ensino responsáveis pelos estágios supervisionados, que totalizavam uma carga horária de trezentas horas.

O primeiro estágio do curso, denominado “Prática de Ensino na Escola de 1º Grau”, foi realizado em uma escola da rede estadual, com turma de primeira série do Ensino Fundamental, no turno noturno, hoje denominado Educação de Jovens e Adultos – EJA. Apesar de já atuar como docente, deparei-me com a realidade da péssima qualidade do ensino noturno, uma turma formada por homens e mulheres trabalhadores, que se empenhavam para continuar estudando por acreditarem na escolarização como instrumento de acessão social, inseridos em um contexto de completa inadequação, falta de condições estruturais e pedagógicas, com professores sem formação e sem orientação para atuarem com aquela modalidade da educação.

Nesse estágio, seguindo a proposta do curso, iniciávamos o período de diagnóstico, que antecedia o início da regência, com um pré-projeto. Então, escolhi como tema central a produção de textos nas séries iniciais. Ao deparar-me com a realidade da turma que não lia, apenas copiava⁶ exercícios do quadro negro para o caderno, refiz todo o projeto, na perspectiva da alfabetização de adultos. Busquei aporte teórico em Paulo Freire, no seu método para alfabetização de jovens e adultos, o que exigiu, enquanto graduando, clareza e rapidez na tomada de decisões, para garantir a efetividade do estágio supervisionado de maneira plena, tendo em vista atender as necessidades da turma e às minhas expectativas frente ao primeiro estágio no curso de graduação.

As dificuldades acentuaram-se na hora de planejar as ações didáticas, pois apesar de propor estágio nessa área, o curso de Pedagogia oferecia um aprofundamento teórico-metodológico muito insipiente na área da EJA, situação que permanece na atual proposta curricular e que reforça a crítica de autores como Piconez, Fazenda e Kulcsar (1998) quanto a pouca articulação entre as disciplinas do curso e o estágio supervisionado, gerando uma defasagem entre os conhecimentos teóricos trabalhados e a prática desenvolvida no cotidiano escolar, com reflexos na formação e na atuação profissional desse estagiário que se sente confuso, diante de situações que exigem uma tomada de posição, uma ação mais efetiva.

Ao discutir a situação da prática de ensino e suas relações com pensamento pedagógico, Saviani afirma:

⁶A turma era composta por uma média de 16 pessoas, jovens e adultos entre 18 a 50 anos na sua maioria, trabalhadores (as) braçais e empregadas domésticas, todos não alfabetizados que conheciam algumas letras, os numerais formados com até dois algarismos, desconheciam as regras e convenções da escrita quanto posição, sentido, organização de informações na página, os diversos tipos de textos, possuíam vocabulário bastante reduzido. A maioria dos alunos era bi e/ou tri repetentes. O trabalho pedagógico era organizado nos modelos tradicionais de escola. A rotina na classe era organizada num ritual onde a professora tomava individualmente a lição de cada aluno, marcava pequenos trechos dos textos das cartilhas que eram repetidos com soletração pelos alunos, o que tomava boa parte do tempo, em seguida a exposição de conteúdos era feita através de breves leituras, feita pela professora, de texto do livro didático seguida de exercícios no livro ou transcritos do quadro para o caderno. A tabuada era recitada por todos ou feita em forma de argüição oral individual.

Imbuído do ideário escolanovista ele é obrigado a trabalhar em condições tradicionais ao mesmo tempo em que sofre, de um lado, a pressão da pedagogia oficial e, de outro, a pressão das análises sócio-culturais da educação. (apud PICONEZ, 1998, p.20)

O autor consegue captar muito bem o que ocorria no interior dos cursos de formação de professores, em específico, de pedagogia, quando a academia influenciada pelos ideais da Escola Nova, reproduzia seu discurso, organizava seu projeto de formação, a partir desses ideais. Enquanto que no contexto das escolas públicas, a pedagogia oficial atuava a partir do modelo tradicional, em tempo que despontava dos movimentos sociais e de setores mais progressista da universidade, a discussão sobre o papel social da educação e da escola, da necessidade de se considerar o contexto sócio-cultural em que esse processo acontece, causando uma grande confusão para o sujeito em processo inicial de formação, que recebia influência de todos esses discursos e concepções teóricas, principalmente, nos processos de iniciação profissional, como o estágio.

Esta é uma análise bastante pertinente à realidade do curso de Pedagogia da UNEB na época em que realizei a graduação (1990), quando um único professor de estágio assumia turmas com uma média de vinte e cinco a trinta alunos, com o campo de estágio nos diversos níveis do Ensino de 1º grau. Somava-se a isto o fato dos professores do curso, a sua maioria, residirem em Salvador, com dias determinados de permanência na cidade sede do campus, o que dificultava bastante o trabalho de acompanhamento e orientação, principalmente levando-se em consideração que o curso funcionava no turno vespertino e a maioria dos discentes trabalhavam em turno oposto, o que dificultava os encontros para atendimento e orientação entre o professor de estágio e o aprendiz estagiário.

O segundo estágio, com uma carga horária de 150 horas, tinha como campo de atuação a docência no Curso de Magistério em nível de 2º Grau, acontecia no último semestre do curso, após a integralização de todos os demais componentes curriculares, não sendo permitida a concomitância. Realizei esse estágio na Escola Normal de Serrinha, na Disciplina de Metodologia da Alfabetização, com turmas que cursavam a segunda série do curso.

Destaco como um dos desafios enfrentados nesse estágio a resistência da comunidade escolar com o estagiário da universidade, a desconfiança e a visão equivocada de que o estagiário vem para o espaço da escola para avaliar e, principalmente, deixar mais a mostra os problemas e dificuldade daquela comunidade. Além disso, mexia com a rotina preestabelecida quanto à entrada e saída do estudante da sala durante realização das atividades, cumprimento de prazo na entrega dos trabalhos e no cumprimento do acordo estabelecidos com cada turma, a observância a normas de conduta e convivência em grupo, e principalmente o cumprimento dos horários, principalmente os últimos no turno noturno, quando nos últimos horários, o porteiro inquieto perambulava pelos corredores fechando portas, balançando chaves, mostrando claramente que estava extrapolando, considerando que poucos professores tinham essa postura.

Dessas experiências ficaram as lembranças, como a ansiedade com o início dos estágios, as dificuldades para conciliar o tempo entre família, atuação profissional e formação, o planejamento das atividades e a busca por recursos pedagógicos adequados, a aplicação de recursos financeiros próprios para aquisição de materiais necessários a efetivação de atividades na escola campo de estágio, e de forma bem marcante, o nervosismo frente à presença do professor de estágio nas visitas de supervisão, apesar de já atuar como profissional da educação. Isto explicita o quanto as experiências vividas no estágio marcam o processo formativo, extrapolam a dimensão meramente organizacional, curricular, e são decisivas na construção da identidade profissional.

Foi no espaço das disciplinas de estágio do curso de graduação que me aproximei das discussões sobre a relação teoria e prática, as transformações na concepção de estágio que começavam a ser construída, a partir do trabalho de Piconez (1998) que discutia a distância entre a legislação que organizava o estágio nos cursos de formação de professores, a falta de tempo-espaco no currículo para a efetivação dos estágios, a importância da reflexão teórica dos dados colhidos durante o estágio e o contato com a realidade das escolas; como também o trabalho de Kenski (1998) com relato de experiências envolvendo observação, reflexão crítica e reorganização das ações, ao tomar como ponto de partida a

memória das vivências escolares dos estagiários; e, finalmente, o trabalho de Fazenda (1998) que discute o papel do estágio nos cursos de formação de professores.

A narrativa das experiências de estágio, ao longo do meu processo de formação profissional, revela o que foi formativo em cada um deles, explicita saberes e conhecimentos construídos, como também o imbricamento com o estágio enquanto objeto de estudo, a partir dos vários “estágios” na minha história de vida. A análise dessa fonte permitiu, nesse processo de pesquisa, situar historicamente o estágio no curso de Pedagogia da UNEB, as influências das reformas educacionais, as várias concepções de estágio na história dos cursos de formação de professores e, principalmente, o ato de narrar minhas experiências, não só enquanto pesquisadora, mas enquanto sujeito colaborador da pesquisa. As dimensões da escrita das narrativas possibilitaram-me *ouvir* meu próprio discurso de forma crítica, despir-me da pele de herói, interrogar-me para assumir, como propõe Passeggi (2008), a figura do Artista-Biógrafo-Autor essencial para o processo de autoconhecimento, de autoformação, a partir da tomada de consciência, enquanto narradora, do valor de minha história.

1.3 A entrada na profissão e os desafios de torna-se professora no sertão do sisal: a construção da identidade profissional

Aos dezessete anos estava formada em Magistério, pela Escola Normal de Serrinha, e no início do ano seguinte, recém formada, recebi o convite para atuar como professora da Educação Infantil na rede particular da minha cidade natal. Apesar da falta de experiência, aceitei o desafio: reuni livros, revistas, anotações, todo o meu material, principalmente meu relatório de estágio, com os planos de aula, atividades, nele está registrado minha primeira experiência de ensino e representou um ponto de partida para organização do trabalho. Como na escola

não tinha coordenação pedagógica, supria esta falta pesquisando, em uma pequena sala onde eram guardados os livros e revistas da escola, “devorando” os “manuais do professor⁷”, para entender a dinâmica de uma sala de Educação Infantil e de Alfabetização, dando assim os primeiros passos na carreira de professora.

As pesquisas sobre formação e atuação docentes apontam como recorrente este fato. Ao discutir sobre a atuação de professores em início de carreira, Piconez afirma que “ao se verem diante de seus alunos pela primeira vez, recuperam a lembrança da atuação de antigos mestres, como modelos básicos em cima dos quais começam a criar os seus próprios modelos de prática docente” (1998, p.41), pois não nascemos professor/professora, nos formamos ao longo da vida, trazendo para o espaço de formação, modelos, recordações-referências do período de escolarização.

Ao narrar sobre o primeiro momento de atuação profissional, identifico os instrumentos que utilizei para organizar minha atuação docente, destacando dentre esses o teatro e as artes, pois aliava estes conhecimentos aos construídos no curso de Magistério e nos demais espaços, intuindo o que devia fazer e, aos poucos, construindo minha práxis docente. Com o tempo, fui ganhando mais confiança, buscando formas de continuar meu processo formativo.

Após a conclusão do curso de Adicionais, comecei a atuar como docente no curso de Magistério, nas disciplinas de Psicologia, Filosofia, Metodologia da Alfabetização, naquela época, final da década de 80, assim como hoje, era comum professores não licenciados atuarem no ensino médio, principalmente nas cidades do interior, como consequência da falta de políticas públicas para formação e fixação do profissional professor nas cidades de pequeno e médio porte, principalmente para atuar nas áreas específicas e fruto também da desvalorização profissional pela qual passou a categoria durante esse período.

Foi difícil aos dezenove anos, ter que assumir várias turmas com uma diversidade de disciplinas, tendo que apropriar-me dos conteúdos específicos para cada série, com a falta de biblioteca e livrarias na cidade dificultava ainda mais a

⁷ Trata-se de livros didáticos específicos para professores, que vêm com orientações metodológicas de como desenvolver o trabalho, sugestões de atividades e apresentação resumida da base teórica.

organização do trabalho docente. O prédio da Biblioteca Pública Municipal era utilizado como sede da Secretaria Municipal de Educação. Somava-se a isso, o fato da coordenação pedagógica atuar no âmbito de “supervisão”, exercendo mais o controle de cumprimento de horário e de carga horária, do que de orientação didático-pedagógica. Nesse contexto de falta de estrutura e condições de trabalho, de forma individual, mais solitária, como os demais colegas, fui enfrentando as dificuldades, resolvendo os problemas à minha maneira, no cotidiano da atuação profissional, constituindo-me professor no decorrer do processo, o que me fez ter consciência da necessidade da formação de nível superior, de cursar uma graduação.

Estava então, mesmo sem me dar conta, vivendo o momento que Huberman denominou de exploração, que se verifica no início de uma carreira:

[...] Consiste em uma opção provisória, em proceder a uma investigação dos contornos da profissão, experimentando um ou mais papéis. Se esta for positiva, passa-se a uma fase de “estabilização”, ou de compromisso, na qual as pessoas centram a sua atenção no domínio das diversas características do trabalho, na procura de um sector de focalização ou de especialização, na aquisição de um caderno de encargos e de condições de trabalho satisfatórias e em vários casos, na tentativa de desempenhar papéis e responsabilidades de maior importância ou prestígio, ou mais lucrativas. Há pessoas que se “estabilizam” cedo, outras que o fazem mais, outras que não o fazem nunca e outras que estabilizam, para desestabilizar em seguida. (2000, p. 37).

A partir da compreensão de que a carreira docente passa por ciclos, que o seu desenvolvimento não se dá de forma linear, reconheço como Nóvoa (2000) a importância de se considerar o momento de entrada na profissão como fundante para constituição do perfil e da identidade profissional.

Ao narrar minha história de vida profissional percebo nitidamente, a importância dessa fase inicial, quando fiz o caminho inverso da maioria das professoras e professores: primeiro atuei na rede particular, para depois ingressar na rede pública. Os saberes construídos ao longo dos primeiros seis anos de atuação profissional nos diversos níveis da Educação Básica, com exigências e

desafios específicos foram importantes para que pudesse chegar à rede pública com maior segurança para atuar, consciente das especificidades e necessidades de cada uma das redes de ensino, bem como o potencial formativo desses espaços de atuação profissional.

Fiz concurso, inicialmente para a rede estadual, na época, altamente burocratizada, atrelada a um modelo de política coronelista, com dois lados, bem definidos, de direita e de esquerda, com os chamados currais eleitorais e apadrinhamentos políticos.

Lembro-me de ter recebido em casa uma cópia do diário oficial com a relação dos aprovados no concurso da rede estadual, com meu nome previamente grifado, anexado a uma correspondência de uma das lideranças políticas da situação, “anunciando” e parabenizando-me pela aprovação. Demarcando, na verdade, o controle das ações do estado na região. Como optei pela via regular dos trâmites legais, tive que percorrer uma verdadeira *via crucis* para efetivar meu direito de nomeação. Nesse mesmo período, fiz concurso para a rede municipal, sendo aprovada e nomeada com maior rapidez.

Durante um bom tempo, pela sobrevivência dividi-me entre a rede particular e a rede pública, entre cidade e campo, com duas comunidades rurais bem distintas. Na primeira comunidade da zona rural, éramos vistos como “intrusos”, pois fazíamos parte do primeiro grupo de professores “concursados” da história daquela rede municipal, que estavam substituindo os contratados por indicação política, e que na sua maioria não tinha conseguido aprovação.

Em um dos dias em que ministrava aula para uma turma de primeira série do Ensino Fundamental, surpreendi-me ao ver a figura de um fazendeiro, que tinha doado o terreno para construção da escola, observando minha aula, através da janela do fundo da sala. Fez uma saudação com o grande chapéu e informou que veio conhecer o trabalho das novas professoras, inclusive o meu, uma vez que ficou sabendo que era eu muito inteligente e *inventiva*. Fiquei dividida entre a indignação e o elogio camuflado, mas continuei com minhas atividades, sob a atenta observação do visitante, fato que se repetiu mais duas vezes. Aos poucos, todos nós, corpo docente, discente, administrativo e comunidade, aprendemos a

conviver com a nova realidade.

A segunda comunidade rural onde atuei, apesar de entranhada no sertão, tinha a maioria de seus membros muito louros, com olhos claros e características biofísicas contrastantes com a região, o que gerava várias histórias, sem confirmação, da descendência alemã e/ou holandesa dos primeiros membros da comunidade. Ali, havia uma atuação bem intensa das Comunidades Eclesiais de Base da Igreja Católica – CEBs, de uma ONG que atuava na área de organização comunitária, do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, que desenvolviam projetos econômicos de agricultura sustentável, aliados à formação de liderança e de organização política. Essas ações refletiam de forma positiva na organização do trabalho escolar, na maior participação da comunidade, com excelente ritmo de atuação e desenvolvimento dos alunos, o que exigia da Secretaria de Educação uma maior preocupação e cuidado, até mesmo para evitar conflitos que gerassem protestos e manifestações, diante do nível de organização política da comunidade.

Nessa escola, atuei inicialmente como docente da rede municipal, no antigo Curso de Magistério com as disciplinas de Estágio Supervisionado, na época, denominada Prática de Ensino, Metodologia da Matemática, Didática, entre outras. Posteriormente, ainda nessa escola, tive minha primeira experiência com gestão escolar, assumindo a Direção do segundo grau, a partir da indicação da associação local de moradores à Secretaria Municipal de Educação.

Minha trajetória profissional na educação fez-me buscar ampliar os estudos, consciente da necessidade e da importância da formação acadêmica sólida, fato que, diante das limitações financeiras para deslocamento e manutenção nos grandes centros para estudar, a ausência de políticas públicas para formação inicial e continuada do professor, só pode ser concretizado com a implantação de um campus da Universidade do Estado da Bahia na cidade. Em 1990, fui aprovada no vestibular para cursar Pedagogia, na Faculdade de Educação de Serrinha - FES – UNEB, que representou um divisor de águas para minha vida e para formação de professores de todo a região sisaleira.

A Universidade ofereceu um arcabouço teórico que me possibilitou uma compreensão mais ampla dos fenômenos sociais, educativos e políticos,

essenciais para minha atuação docente nas diversas áreas, e uma tomada de consciência da “profissão de professora”, enquanto categoria profissional, não mais como vocação, missão ou tradição familiar, assumindo-me enquanto tal, as implicações dessa atuação no contexto social e político, o ser professora no sertão do sisal, as demandas formativas, os desafios quanto ao papel do professor e da escola na sociedade contemporânea.

1.4 De ex-aluna a docente: a intinerância profissional no ensino superior

A docência no Ensino Superior representou não só para mim, mas para toda minha família, uma “travessia”, em todos os sentidos, não apenas uma mudança profissional, mas uma mudança de vida. Deixei toda uma estrutura e lancei-me nesse desafio, especialmente pelo fato de nunca ter morado em outra cidade, afastando-me da minha mãe e do convívio familiar. Sem contar o impacto que era, em uma cidade do interior, onde a maioria dos docentes da universidade residia na capital, ex-aluna se candidatar a uma vaga como docente nesta instituição. Estava, então, com dois filhos, graduada há dois anos, sem pós-graduação⁸, morando na casa de minha mãe, com meu esposo também recém graduado, trabalhando na rede particular de ensino, como professor, com contrato temporário e salário variando com a quantidade de aulas dadas, o chamado professor horista.

A busca por um emprego estável para ele e o incentivo dos ex-professores

⁸ Atualmente, crescem as demandas que emergem do cenário contemporâneo sobre docência no ensino superior que ultrapassa a sala de aula, na discussão sobre a finalidade do ensino de graduação e o profissional necessário, num período de expansão deste nível de ensino. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), a preocupação com a qualidade de ensino superior aponta a importância de uma preparação não apenas no campo específico, como também no campo pedagógico. Novas exigências são feitas a este profissional como, efetivar ensino, pesquisa e extensão, ter produção acadêmica, compreender e participar da gestão do ensino superior, fazer uso das novas tecnologias, está atento as mudanças no mercado de trabalho. A exigência legal a partir da LDBEN 9.394/96 e o decreto 2.207/97 que regulamentou o sistema de ensino superior imprimem a necessidade de formação continuada destes docentes em nível de pós-graduação *latu e stricto sensu*, sobretudo este último como formação específica para o magistério neste nível. Temática que está contida nas “questões de pesquisa” e que retomo no próximo capítulo, por considerar importante para compreensão do problema que estamos investigando.

de graduação, nos levaram a inscrevermo-nos no concurso para docente do ensino superior da Universidade do Estado da Bahia. A intenção inicial era que apenas meu esposo faria o concurso, visto que eu já era servidora pública, mas, logo depois resolvemos que ambos participaríamos, concorrendo em disciplinas distintas, juntos dinamizaríamos os estudos preparatórios para o concurso.

Também por orientação de nossos professores, ao fazermos a inscrição observamos os campi⁹ com menos concorrência e com maior número de vagas, levando em conta que éramos recém-formados e sem especialização. Diante disso, o Campus de Serrinha ficou logo descartado. Escolhemos, então, o Centro de Ensino Superior de Barreiras, apesar de não termos muitas referências sobre a cidade. Neste espírito de desprendimento, inscrevi-me para a disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e meu esposo para a área de Currículos e Programas.

Aprovados, em primeiro e segundo lugares, respectivamente, fui a primeira a ser nomeada e assumi imediatamente minhas funções e, em fevereiro do ano seguinte meu esposo foi nomeado. Quando assumi minhas funções no campus de Barreiras é que fui tomar consciência do quanto esta mudança representaria para a minha vida e a da minha família. Nesse meio tempo, descobrimos que estava grávida, esperando meu terceiro filho, o que trouxe alegrias, mas também preocupação e cuidado com o acompanhamento da gravidez, tendo em vista as contínuas viagens, com um percurso de mais de mil e quinhentos quilômetros, que fazia quinzenalmente.

Ao assumir a disciplina, mais uma vez o ritual se repetiu: reuni minhas anotações, livros, textos, relatórios, os conselhos dos ex-professores e segui para estruturar e planejar o trabalho¹⁰. As leituras preparatórias para o concurso e os

⁹ A UNEB é uma universidade multicampi, organizada em 24 cidades do Estado da Bahia. Na época, 1996, a universidade era regida por legislação em que cada campus era considerado um Centro de Ensino Superior com maior autonomia financeira e administrativa, cada centro possuía um diretor e vice-diretor, chefe de departamento e coordenadores de colegiados de curso. Com a reestruturação das Universidades Estaduais ocorrida em 1997, conforme Lei Estadual 7176/97 os centros se transformaram em Departamentos com uma estrutura administrativa reduzida, menor autonomia financeira e administrativa. A Administração Central da Universidade continuou na capital do Estado.

¹⁰No movimento de estudos dos ciclos de vida humana, cresce o interesse por estes ciclos de vida na profissão, sobretudo na carreira docente, “será que todos passam pelas mesmas etapas? Ou

próprios estudos, enquanto docente das disciplinas de estágio, fizeram-me ter consciência da importância do Estágio Supervisionado no atual contexto de formação e profissionalização docente.

No Departamento, encontrei uma realidade completamente diferente daquela de Serrinha. Um Campus isolado da administração central, com um grupo de professores que se revezava nas diversas funções de chefia, considerado pela comunidade local como “os pioneiros do Ensino Superior no Oeste do Estado”. Essa condição foi alterada, a partir da expansão da UNEB em todo estado, com ampliação dos números de cursos e, conseqüentemente, de professores, modificando a organização e a distribuição de poder no campus.

Junto com essa ampliação no quadro docente, cresceu a rotatividade dos professores mais novos, que permaneciam pouco tempo no campus, migrando para os campi mais próximos da capital, o que contribuía para a resistência da comunidade docente aos recém nomeados, gerando um clima até certo ponto hostil, dificultando, ainda mais, o processo de adaptação e permanência no campus.

No primeiro ano de docência no ensino superior, vivenciei a fase que Huberman (2000) denomina de “diversificação profissional”, em que o profissional professor sai do campo de atuação, do qual domina na organização, para explorar outras áreas da profissão, tendo, para isto, que romper com rotinas já estabelecidas. A exploração desses novos espaços exige que (re)construa novos saberes necessários a atuação docente no Ensino Superior. No meu caso, tive que conviver, também, com adaptação à cidade. Nesse processo, busquei compreender o funcionamento da universidade, do ensino nesta modalidade de Educação, e da própria disciplina, o ensino como prática social, compreendido como um:

haverá percursos diferentes, de acordo com o momento histórico da carreira?” Huberman (2000, p.35) estudioso da área estabelece cinco fases e destaca a importância nas fases iniciais e de final de carreira, sendo que a primeira fase, denominada de fase de entrada e tateamento da carreira, subdividida em dois estágios: o estágio da “sobrevivência” traduz o que chamamos de choque real onde nos deparamos com a realidade e o estágio da “descoberta” onde o profissional tateia a realidade, a preocupação consigo mesmo e com os outros.

[...] fenômeno complexo que necessita de diálogos com outras áreas, porque o ensino não se resolve com um único olhar: exigem críticas para dele se apropriar. Devendo este ensino estar na dimensão da ensinagem, pois neste a ação de ensinar é definida na relação com ação de aprender, pois, para além da meta que revela intencionalidade, o ensino desencadeia necessariamente a ação de aprender, na perspectiva do método dialético de ensinar, pois carrega consigo os compromissos éticos, políticos e sociais da atividade docente para com os alunos (PIMENTE; ANASTASIOU, 2002, pp.204/5).

As investigações e estudos desenvolvidos na área da docência no Ensino Superior confirmam o pensamento das autoras, pois é necessário aprender a ensinar, mesmo para quem já possui experiência docente nos outros níveis da educação. Não é simplesmente uma *mudança de nível*: exige compreender plenamente este ato, que envolve muitas dimensões do ser professor, como sentir, pensar, fazer, compartilhar e decidir, uma ação reflexiva sobre a prática, que nos faz passar da dimensão do “ensino” enquanto atividade individual, técnica, para atuar na dimensão da “ensinagem”, que envolve outros sujeitos, humaniza, é dialético, onde não há quem só ensina e quem só aprende, ensinamos, mas também aprendemos.

Nesse processo de formação no Ensino Superior, a atuação em outros espaços da universidade, além do ensino, como a extensão universitária, a pesquisa, a participação nos movimentos de organização sindical, a experiência administrativa, auxiliaram-me em uma compreensão mais ampla da universidade, constituindo-se em experiências formativas se refletiram positivamente no fazer docente.

Em 2003, como coordenadora do curso de Pedagogia, participei por quase dois anos da Comissão Permanente de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia da UNEB. O trabalho na comissão possibilitou-me aprofundar conhecimentos na área de currículo, da legislação sobre formação de professores e do curso de Pedagogia, a relação teoria-prática e, em específico, o estágio supervisionado. Permitiu uma compreensão mais ampla sobre o curso e suas especificidades, a relação entre as áreas do currículo, sua organização e o papel

do estágio no contexto das demais áreas/disciplinas, como também a influência da organização multicampi da UNEB no desenvolvimento da proposta do curso, os entraves administrativos e financeiros.

Nesses anos de experiência docente no Ensino Superior, tenho consciência da importância da formação continuada para a atuação enquanto docente, da necessidade de participar dos eventos acadêmico-científicos, de acompanhar as discussões da área. Por atuar em um campus do interior do estado, longe dos grandes centros acadêmicos, torna-se vital para a qualidade do trabalho desenvolvido, considerar o contexto da multicampia da UNEB e o papel dessa instituição na democratização do Ensino Superior no Estado da Bahia, fazendo-me ampliar a responsabilidade enquanto professora formadora.

Ao entrecruzar os fios da minha história como egressa e docente da UNEB, revelo os espaços, tempos e rituais de aprendizagens da profissão, marcas que me identificam, de como me constitui professora, meu desenvolvimento profissional, a partir da reflexão que a experiência autobiográfica propicia, em um processo de *conhecimento si*, do meu modo de ser e de estar no mundo e de como construo minha historicidade.

Nas intinerâncias do processo de escolarização, formação e atuação profissional situo minhas implicações com o objeto de estudo, as primeiras inquietações que delinearão esse trabalho de pesquisa e que apresento no próximo capítulo. Discuto, a seguir a relevância do estudo, o cenário e autores/colaboradores, opção pelo aporte teórico da abordagem (auto)biográfica, o percurso metodológico, explicitando os instrumentos e processos de análise interpretativa das fontes de pesquisa.

CAPÍTULO 2

A ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA COMO METODOLOGIA DE PESQUISA: ressignificando o fazer pesquisa

*Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas...
Que já têm a forma do nosso corpo...
E esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos
mesmos lugares...
É o tempo da travessia...
E se não ousarmos fazê-la...
Teremos ficado... Para sempre...
À margem de nós mesmos...
Fernando Pessoa*

2.1 - Puxando o fio da história: das primeiras inquietações à opção teórica da pesquisa

Ao longo da minha história de formação e de atuação profissionais os momentos dos estágios foram marcantes, seja no curso de magistério, que me ajudou na aproximação com o futuro campo de atuação profissional, seja na graduação, quando afloraram as inquietações sobre a relação teoria e prática; o enfrentamento com outros desafios, como a rejeição e o medo dos docentes frente ao estagiário universitário; as concepções construídas por muitos professores regentes¹¹ do estagiário como aquele que vem para analisar, avaliar a escola e, principalmente, a sua prática.

Na graduação, as atividades das disciplinas de estágio como as leituras e discussões das temáticas, a experiência da escrita do memorial de formação, a reflexão e sistematização da experiência a partir do relatório final de estágio, foram aprendizagens significativas que influenciaram na tomada de decisão para a organização da carreira e do processo de formação continuada, como pode ser observado no excerto do relatório de estágio do curso de graduação:

[...] Um período de estágio para uma Universidade é um momento muito importante, quando o aluno faz realmente a relação entre Teoria X Prática, a Universidade vai até a comunidade levar um pouco daquilo que construiu e também receber. Uma relação de troca e de construção de saberes [...] O estágio nesta perspectiva me levou a percorrer outros caminhos. Tudo o que eu conheci, pesquisei e adquiri nestes anos de Universidade ganhou um sentido mais real e mais vivo. Espero poder explorar mais este campo. (CARVALHO, 1994, p. 25)

Aflora nesta fala as inquietações que envolvem o fazer docente, o processo de formação, a preocupação com a relação universidade x comunidade, a clareza do papel da UNEB no desenvolvimento da sociedade local. Reforça a

¹¹ Nomenclatura utilizada na legislação educacional que organiza os estágios curriculares nos cursos de formações de professores tanto em nível de ensino médio, quanto na graduação, para denominar o professor titular da turma que recebe o (a) estagiário (a) para realização do estágio curricular.

concepção do estágio como *atividade de iniciação*, ao aproximar, familiarizar o graduando com o seu *locus* de atuação, da cultura profissional, valores, modo de conduta e níveis de complexidade dessa atuação profissional que não podem ser desconsiderados, exigem um saber fazer e um saber ser construído por cada um, favorecendo como afirma Catani, um autoengendramento com a profissão (2001) a partir de uma “prática reflexiva e investigativa do trabalho educativo escolar no cotidiano pessoal e profissional” (SOUZA, 2006, p.17), possibilitando reestruturar o fazer pedagógico, decisivo no processo de formação inicial, em uma perspectiva crítico reflexiva.

No início da docência no Ensino Superior, no Departamento de Ciências Humanas - Campus IX, da UNEB, a disciplina de estágio era organizada, a partir da racionalidade técnica, com horários para “reuniões”, leitura de informativo, preenchimento de fichas e *supervisão* do aluno estagiário. O trabalho baseava-se nos princípios da eficiência, eficácia e produtividade, na relação de processo-produto, pois não se questionava os fins, restrito a preparar o indivíduo para o mercado de trabalho. Os princípios da racionalidade técnica, desde a década de setenta influenciaram os cursos de formação de professores, tendo o estágio como imitação de modelos teóricos existentes, centrando-se na observação, co-participação e regência.

Não havia uma proposta de estágio para o curso de Pedagogia. A cada semestre, diferentes professores assumiam a disciplina. Alguns desenvolviam o estágio através de projetos de extensão, mas de forma isolada, não havendo uma continuidade. O programa da disciplina apresentava como conteúdo programático as fases e datas de desenvolvimento do estágio. O grande desafio foi romper com o modelo “oficial” e, dar a disciplina um caráter formador, acadêmico.

Busquei organizar o trabalho não apenas com as informações burocráticas. No planejamento, selecionei temas, referenciais teóricos que aprofundassem as discussões sobre a relação teoria-prática, a construção da identidade profissional, o curso de Pedagogia, considerando que a maioria dos alunos estagiários já atuava no magistério. Como professores não licenciados¹²,

¹²Terminologia utilizada a partir da LDBEN 9.394/96. No seu Art. 62 dispõe que a formação inicial do professor ocorrerá preferencialmente em nível superior, sendo esses professores licenciados, mas

questionavam o tradicional modelo de “regência de classe” e a necessidade de realizar o estágio se já atuavam no magistério. Planejei os encontros com base em metodologias que dessem conta das especificidades e reais necessidades do grupo, um caráter crítico, reflexivo, formativo à disciplina, assegurando os momentos coletivos para relato de experiências, discussões circulares a partir do estudo das temáticas apresentadas no programa da disciplina e das que surgiam, a partir das visitas e acompanhamentos dos estagiários em suas turmas, de temáticas propostas pelo grupo. Apesar do currículo oficial do curso não oferecer tempo e espaço na disciplina para este tipo de atividade, foram criadas oportunidades para garantir que o planejado se efetivasse, por compreender o estágio na concepção defendida por Pimenta e Lima, como uma atividade teórica, instrumentalizadora da prática:

[...] para quem já exerce o magistério, como espaço de reflexão de suas práticas, a partir das teorias, de formação contínua de ressignificação de seus saberes docentes e de produção do conhecimento. [...] Para quem não exerce o magistério o estágio possibilita fazer sua investigação/intervenção, pode aprender a profissão docente e encontrar elementos de formação de sua identidade (PIMENTA E LIMA, 2004, pp.121-129).

As questões apresentadas pelas autoras, levam-me a compreender o estágio como atividade articuladora do processo de formação, não apenas como mero cumprimento de carga horária. As experiências como professora de estágio supervisionado os estudos desenvolvidos para organização do trabalho docente, bem como a participação em eventos da área, e nos Encontros de Professores de Estágio da UNEB, fizeram-me reforçar o conceito de estágio, possibilitando-me o enfrentamento constante dos impasses que permeiam o Estágio no curso de Pedagogia do Campus IX da UNEB. É com base nesse contexto que emerge a necessidade de aprofundar a discussão, pesquisar, a fim de contribuir para seu

abrindo uma exceção para que os que possuísem apenas a formação na modalidade Normal, nível médio pudessem exercer o magistério na educação infantil e quatro primeiras séries do ensino fundamental, na condição de **professor não-licenciado**, fazendo uma clara distinção entre eles.

redimensionamento, por entender “a pesquisa como fonte que alimenta e atualiza o ensino, frente à realidade do mundo” (MINAYO, 1999, p.17).

Os questionamentos sobre a função do estágio e a forma como vem sendo organizado; a insuficiência no quadro docente e o pouco investimento na pesquisa e extensão; a evolução do conceito de estágio ao longo da história dos cursos de licenciatura, aliados ao crescimento e fortalecimento da abordagem (auto)biográfica constituem a problemática deste trabalho de investigação, ao trazer como problema de pesquisa a seguinte pergunta: que compreensão é construída, ao longo do curso, pelos sujeitos pesquisados, sobre o papel do estágio supervisionado para sua formação inicial?

Com o objetivo de compreender, por meio das narrativas (auto)biográficas, o papel do estágio nos cursos de formação de professores, bem como analisar que relações são estabelecidas entre as narrativas no âmbito do estágio supervisionado para formação do pedagogo e qual concepção de estágio emerge desses textos narrativos, intento discutir a organização do trabalho docente do professor de estágio na universidade, as concepções que permeiam estas práticas, suas histórias de vida-formação e a implicação destas na sua atuação e no resultado final do estágio.

Este trabalho, enquanto pesquisa (auto)biográfica, situa-se numa proposta de investigação-formação, no âmbito da abordagem experiencial, que tem o sujeito aprendente, seu cotidiano e suas experiências como centro. Para compreender o método (auto)biográfico, seus princípios e implicações, aproprio-me dos conceitos construídos por Ferraroti (1988), Finger (1988), Larrosa (1995), como também por Dominicé (1988 e 2006), visto que discutem a abordagem biográfica como processo de investigação formação, Pineau (1988, 2006) que apresenta possibilidades e práticas de investigação-formação com histórias de vida e Josso (1988, 2004, 2006, 2007), ao sistematizar questões teóricas da pesquisa (auto)biografia enquanto abordagem experiencial, a legitimação da subjetividade como fonte produtora de saber, como conceito central para compreensão e organização metodológicas do trabalho com esta abordagem.

Nesse sentido, utilizo-me dos estudos desenvolvidos por Nóvoa (1988,

1998, 2000), apropriando-me das reflexões construídas sobre as histórias de vida, sua importância e possíveis utilizações da abordagem no trabalho com formação de professores; Goodson (2002), que articula uma reflexão centrada na pessoa do professor com suas práticas pedagógicas; Moita (2002) que discute os percursos formativos, as interações entre os espaços de vida profissional, familiar e social e, por fim, Huberman (2002) ao destacar a importância de compreendermos os ciclos de vida profissional do professor.

No Brasil, no campo da pesquisa educacional, foram essenciais para este trabalho as contribuições de: Bueno, Catani e Sousa (2003, 2006, 2007), que articulam questões das pesquisas (auto)biográficas para o campo da formação educacional, as alternativas de investigação, a partir dos estudos sobre gênero, memória e o ofício dos professores desenvolvidos no Grupo de Estudos da USP (GEDOMGE- FEUSP); Souza (2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008) que tem discutido dimensões epistemológica e metodológica da abordagem, apresenta diversas possibilidades de trabalho com as narrativas (auto)biográficas na formação de professores e no espaço do estágio supervisionado; Abrahão (2004) auxilia-me na compreensão da pesquisa (auto)biográfica e dos seus elementos-chaves: o tempo e a memória; Nilda Alves (2007), ao abordar a narrativa como prática de formação, focando atenção no sujeito que narra, do papel da escrita (auto)biográfica na formação continuada e na ressignificação do espaço escolar, como lugares de aprendizagens.

Na escolha e compreensão dos instrumentos da pesquisa, foram essenciais as contribuições dos trabalhos de Poirier, Valladon, Kaybaut (1999) quanto à organização do trabalho de campo e análise interpretativa das fontes de pesquisa com histórias de vida. Busco em Hess (2006) aporte teórico para o trabalho com os diários biográficos, tendo em vista sua utilização ao longo da história, tipologias, e a densidade do ato de escrever, a partir da tomada de “consciência do momento do diário”. Ainda com os diários, anoro-me nas discussões desenvolvidas por Zabalza (2004), Souza e Cordeiro (2006), os quais destacam este instrumento de forma reflexiva no processo de formação profissional e de pesquisa da prática educativa no cotidiano da sala de aula. Ainda

sobre as escritas dos memoriais de formação, apoio-me nos trabalhos de Souza (2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008) e Josso (1988, 2004, 2006, 2007, 2008) no sentido de pensar as implicações geradas na organização e construção da escrita narrativa, a partir do conceito de experiências formadoras, da fecundidade da dimensão experiencial desta abordagem, na medida em que tratam das especificidades das histórias de vida-formação, com ênfase nos processos de aprendizagem e de conhecimento, no sentido da investigação-formação.

No que concerne ao trabalho de campo e recolha das entrevistas, identifico em Bauer (2002) questões teóricas sobre a entrevista narrativa como um instrumento específico de coleta de dados. Passeggi (2006, 2008), Abrahão (2008) possibilitaram um aprofundamento sobre os memoriais de formação e as implicações destas práticas na atuação profissional.

Esse percurso de aproximação e aprofundamento teórico foi e continua sendo decisivo para o desenvolvimento do trabalho, pois me permitiu planejar as ações, escolher os caminhos, definir postura de investigação enquanto pesquisadora-formadora para alcançar os objetivos propostos, com a qualidade acadêmica necessária para cumprir a função da pesquisa na universidade, extrapolando a mera obrigatoriedade de trabalho para obtenção de título.

No tecer desta trama, continuo a cruzar os fios do percurso metodológico, apresentando a seguir o cenário da pesquisa, a especificidade da multicampia da UNEB, revelando o contexto desta investigação-formação, suas marcas, e especificidades, que justificaram a efetivação da pesquisa.

2.2 - A abordagem (auto)biográfica: dimensões metodológicas da pesquisa

Hoje, a pesquisa (auto)biográfica inscreve-se em um movimento organizado de articulação entre as associações, grupos de pesquisa em universidades que desenvolvem trabalhos com esta abordagem, os quais vêm permitindo sistematizar discussões teórico-metodológicas sobre as (auto)biografias como meio de investigação, bem como instrumento pedagógico de formação no

campo educacional e nos diversos campos das ciências humanas.

A abordagem (auto)biográfica vincula-se a uma concepção de educação ao longo da vida, que valoriza as pesquisas sobre a formação de professores e seu desenvolvimento profissional. No Brasil, o trabalho com essa abordagem vem aprofundar temas como a relação de gênero e a profissão de professor, o estágio supervisionado, a relação teoria e prática, processo identitário, saberes docentes, formação inicial e continuada; investigações que contribuem para que as agências formadoras respondam ao desafio de oferecer uma formação profissional mais coerente com o perfil da sociedade contemporânea, que traz a *pessoa* do professor para o centro, como *sujeito* do seu processo de formação e de construção da identidade profissional, valorizando sua história de vida, suas singularidades, pertença e o contexto em que está inserido, uma profissionalização construída de dentro para fora, reunindo “pesquisa-formação- profissão”.

As pesquisas (auto)biográficas e o trabalho com histórias de vida possibilitam um investimento na pessoa do professor, potencializando uma escuta sensível de sua voz no processo de formação, permitindo compreender, através de seus fundamentos epistemológicos e metodológicos, como diferentes sujeitos em formação constroem conhecimentos, saberes e identidade docente. Representa uma clara superação dos modelos tradicionais de pesquisa e formação.

A quebra do paradigma hegemônico da ciência positivista fez consolidar, a cada dia, um fazer ciência mais próximo do indivíduo, que, de fato, desse conta da subjetividade intrínseca das ciências sociais e das ciências humanas, pois como afirma Ferraroti “[...] as pessoas querem compreender a sua vida cotidiana, as suas dificuldades, contradições, as tensões e problemas que esta lhe impõe”, constituindo-se em uma aposta científica, para além da metodologia quantitativa e experimental (1988, p. 20).

Esse movimento de ruptura e expansão da abordagem (auto)biográfica nas Ciências da Educação inicia-se na década de 70, com os primeiros movimentos de aproximação, atingindo, em pouco tempo, o sucesso, principalmente na área de formação de professores. Apesar das dificuldades inicialmente enfrentadas, como nos mostra Nóvoa, “a integração destas

abordagens no espaço educativo, sobretudo na área de formação de professores, não tem sido fácil: do ponto de vista prático e teórico”. (2000, p.19). O desejo de produzir outro tipo de conhecimento no campo de formação docente fez fortalecer o movimento biográfico, com um estatuto epistemológico próprio, uma área emergente de pesquisa e da formação de adultos.

As nossas histórias de vida interferem em processo de formação profissional. Mesmo que não tenhamos total consciência dessa influência, fazem-se presentes em nosso cotidiano pessoal-profissional, materializam-se no fazer pedagógico, na postura diante dos alunos e de aspectos específicos de nossa prática, tais como os hábitos de leitura, elementos limítrofes entre as dimensões pessoal e profissional.

A influência do desenvolvimento pessoal sobre o profissional, segundo Nóvoa (2000), foi negligenciada pela literatura pedagógica até os anos 60/70, quando se reduzia a análise da profissão do professor aos aspectos da competência técnica e as habilidades teórico-metodológicas da profissão. O autor chama ainda a atenção para o fato de que, nessas duas décadas, inicialmente o professor foi ignorado, calado, no processo de organização do ensino e das políticas públicas educacionais, cabendo seguir os manuais, aplicar as técnicas, para na década seguinte ser considerado culpado pela reprodução das desigualdades sociais.

Na década de 80 acirram-se as políticas de avaliação institucional, os instrumentos de controle aos professores. Paralelo a isto, houve uma proliferação da literatura pedagógica sobre a vida dos professores. Inicialmente houve a preocupação com a confirmação de um possível modismo, o que daria espaço para abrigar trabalhos de qualidade duvidosa e fornecer munição para as críticas a esta abordagem, mas, mesmo assim, destaca-se o sentido de colocar o professor como centro dos debates e das investigações sobre seus processos de formação e construção dos saberes e identidade docente.

As críticas à abordagem (auto)biográfica estão baseadas na legitimação da razão técnica como o único modelo possível para se construir conhecimento supostamente objetivo e válido, fato que não desmerece o saber da experiência

como elemento de suma importância para a pesquisa científica.

Nesse contexto de legitimação epistemológica, a obra de Gaston Pineau (apud Souza, 2006) apresenta uma imprescindível contribuição para as abordagens (auto)biográficas, sistematizando os pressupostos teóricos do método e apontando para a necessidade de uma maior elaboração teórica baseada na prática.

Em uma tentativa de classificar e esclarecer a pluralidade presente no método biográfico, Nóvoa (1992) enumera pelo menos 9 diferentes abordagens possíveis que contemplam os lugares dos professores nas análises e os objetivos de cada uma delas. Ao demonstrar a complexidade desse método, o enriquece, mas também requer muita responsabilidade e pertinência para desenvolver trabalhos com este aporte, pois a postura, séria e cuidadosa, tem implicações no processo de validade e legitimação da abordagem.

A escolha da abordagem (auto)biográfica como aporte teórico-metodológico da trabalho de pesquisa deu-se por minha itinerância como professora de estágio, também por já utilizar nas disciplinas questões didático-metodológica da abordagem, a partir das narrativas (auto)biográfica e dos diários de formação, por possibilitar ir além da mera quantificação de dados, vincula a dimensão pessoal e profissional, permite adentrar no campo subjetivo e concreto, compreender a formação do ponto de vista do sujeito aprendente. Concordo com Souza, quando afirma que:

O sentido e a pertinência do trabalho centrado na abordagem biográfica e de seu enquadramento como projetos de investigação-formação justifica-se porque não busco uma teorização a posteriori sobre a prática, mas sim uma constante vinculação dialética entre as dimensões prática e teórica, as quais são expressas pela meta-reflexão do ato de narrar-se, dizer-se de si para si mesmo, como uma evocação dos conhecimentos das experiências construídas pelos sujeitos ao longo da vida (2005, p. 53).

Considero essencial no processo de investigação o desvelar-se, a possibilidade de compreender a prática docente na prática e não a *posteriori*, diferente das abordagens quantitativas que retiram o objeto do contexto, da problemática e o colocam sob as lentes da ciência. Nesta pesquisa, a dimensão

formativa e auto-formativa das narrativas possibilitam desvelar pontos significativos da formação do Pedagogo, seu processo identitário, como se constituem pedagogos, bem como compreender o papel do estágio no processo de formação.

Entendo como fundamental a consciência de que a abordagem experiencial vai além da opção metodológica, por compreender a importância de pesquisas que utilizam histórias de vida como um processo que possibilita aos sujeitos (re)elaboram um reconhecimento de si e, conscientes de que sua trajetória se constitui fator presente nas suas ações pessoais e profissionais, na perspectiva de pesquisa-formação, no processo de tomada de consciência dos porquês de determinadas práticas, necessárias para a construção da identidade profissional e pessoal, aqui entendida como processo identitário, por isto mesmo em constante (re)construção, não sendo um produto acabado, uma evolução linear.

O caminho metodológico da pesquisa (auto)biográfica, a partir das narrativas, desencadeou o olhar para si, provocou muitos conflitos, tensões, revelou contradições, distanciamentos e aproximações, resistências em vários níveis, por parte dos sujeitos colaboradores, acostumados com uma metodologia mais tradicional de pesquisa, pois, a experiência *da* reflexão *na* e *sobre* a ação, em um exercício de metacognição, quando vinculada para o entendimento dos sujeitos sobre suas trajetórias de vida e formação, os aspectos estruturantes de sua prática pedagógica, possibilita a tomada de decisões, e o avanço da atuação tanto profissional, quanto pessoal.

Este processo torna-se possível porque a prática reflexiva, no sentido da compreensão das ações dos sujeitos da pesquisa pela análise das histórias de vida e formação, pode desencadear uma série de questionamentos sobre as reproduções e inovações que me permito no trabalho pedagógico e minhas relações interpessoais. De forma que, a oportunidade do relato da experiência atua como momento de interpretação e reelaboração, uma oportunidade formadora que propicia elementos para ressignificação do percurso biográfico dos colaboradores e formadores envolvidos com o projeto de formação.

As escritas de si são reveladoras do potencial formativo, pois ao registramos memórias e interpretações, certamente estamos exercitando a

capacidade seletiva para dar conta de registrar somente o que importa para o processo de comunicação. Sobre essa questão, Kenski afirma que “[...] a memória humana é imaginária, atemporal, seletiva e subjetiva. Uma construção, em que estão presentes os critérios da emocionalidade e da conjuntura em que é requerida [...]” (1997, p. 157), traz contribuições e aprendizado, exige certo distanciamento e uma tomada de consciência por parte do narrador/escritor da sua implicação na elaboração da linguagem escrita.

Para os cursos de licenciatura, o escrito revela-se como muito importante, pois representa um novo olhar para a formação, para a pesquisa, que os distingue dos modelos tradicionais, centrados apenas na falsa racionalidade técnica e nas competências. Compreendo que a formação docente não pode ser pensada isoladamente, dissociada dos aspectos políticos estruturais que demandam esforços em várias frentes, como valorização do profissional da educação, políticas públicas que implementem e consolidem mudanças educacionais, um caminho a percorrer, com redobrado cuidado quanto aos aspectos éticos, o aprofundo teórico, fugindo do aligeiramento e do modismo.

Nesse trabalho busquei organizar um percurso metodológico coerente com o aporte teórico, tendo em vista responder às questões norteadoras da pesquisa e alcançar os objetivos propostos, por considerar a perspectiva colaborativa das pesquisas (auto)biográficas, a reflexão sobre as identidades e subjetividades e, conseqüentemente, a teorização sobre experiências formadoras no contexto da investigação-formação.

Com a ampliação da utilização da abordagem (auto)biográfica, principalmente na área da formação docente, emerge discussões sobre as demandas do pesquisador-formador, de como orientar sua atuação de forma coerente com a abordagem, numa perspectiva de co-investimento, pois não existe apenas o narrador, mas também um grupo reflexivo com quem compartilha essa experiência. Nesse sentido, na vivência do trabalho, ancorei-me nas figuras antropológicas proposta por Josso (2004)¹³ e na discussão estabelecida por

¹³As quatro figuras antropológicas: *Armador, o Ancião, o Animador, o Balseiro* simbolizam as qualidades do mediador na experiência biográfica, vão sendo assumidas, na medida em que se efetua a passagem de um nível da escrita biográfica, no “caminhar com o outro”(Josso, 2004,p 160)

Passeggi (2008) sobre a importância das figuras na mediação biográfica, a qual configura-se como essencial para despertar o interesse nos colaboradores para a cultura do pertencimento, dê superação da resistência de narrar sua própria história e de compreendê-la como experiência formadora.

No caminhar da pesquisa, vou me transformando, assim como as figuras antropológicas, no processo de mediação biográfica, em alguns momentos, como o *Amador* que com alteridade questionadora inicia o processo, se envolve com a história do outro; para em seguida transformar-se no *Ancião* que já viveu experiências semelhantes, encoraja, coloca-se à disposição, orienta para que o narrador estabeleça o fio condutor de sua narrativa; no *Animador* que interage, comunica e ajuda a superar a condição de herói, a curiosidade ingênua, criando condições para enriquecer cada experiência; e no *Balseiro* que aponta os caminhos, deixando livre para escolher, ao tempo que ajuda a distanciar-se de si para poder refletir e apropriar-se da escrita como instrumento dessa reflexão, “biografar-se, reconhecer-se em várias peles” (PASSEGGI, 2008, p. 381).

Detalho, a seguir, o cenário da pesquisa, a especificidade da UNEB na sua multicampia, os colaboradores da pesquisa, os instrumentos e desdobramentos metodológicos, sistematizando aspectos da análise compreensiva das fontes, o cuidado ético essencial no desenvolvimento de pesquisa no âmbito das histórias de vida em formação.

2.3- Cenário da Pesquisa: a UNEB no oeste do estado

Para uma melhor compreensão do cenário da pesquisa, apresento uma caracterização histórica da Universidade e do Departamento de Ciências Humanas, Campus IX, localizado na cidade de Barreiras, região oeste do estado da Bahia.

A Universidade do Estado da Bahia - UNEB - foi criada em 1º de junho de 1983 e reconhecida pelo Ministério da Educação em 31 de junho de 1995 com uma organização multicampi¹⁴. sofreu sua primeira reforma administrativa em 10 de

¹⁴ O Prof. Dr. Edivaldo Boaventura, Secretário Estadual de Educação que idealizou a UNEB, define assim a multicampia: A Constituição Federal de 1988 consagrou a organização multicampi, quando

setembro de 1997, através da Lei nº 7.176/97. É integrante do sistema de educação pública superior do Estado da Bahia, com autonomia didático-científica e administrativa da gestão financeira e patrimonial, podendo comportar mais de um departamento por campus, com orçamento atrelado ao do Ensino Superior estadual.

Nos documentos oficiais da Universidade a interiorização surge como meta principal, como podemos conferir neste trecho do Projeto de Reconhecimento do Curso de Pedagogia do DCH-IX:

A interiorização sempre foi à meta buscada não apenas como prática, mas como forma institucional, tornando-se um agente dentro do desenvolvimento regional, difundindo o conhecimento em benefício da população, principalmente em áreas geográficas cujos baixos indicadores sociais reclamam uma intervenção decisiva (2004, p. 15).

Essa meta a universidade vem cumprindo ao longo de seus vinte e cinco anos de existência, sendo uma das responsáveis pela expansão do ensino superior no estado, mesmo sofrendo críticas quanto à falta de planejamento do processo de ampliação. Conta atualmente com 24 Campi e 29 Departamentos localizados em sedes dos principais municípios baianos, abrangendo todas as áreas econômicas influentes, oferece 2.854 vagas em 53 modalidades de cursos de graduação, além dos Programas de Pós-Graduação *Latu e Stricto Sensu*, com sete programas de Mestrado em diversas áreas como Educação, História, Química, e recentemente obteve aprovação da CAPES para funcionamento do Programa de Doutorado na área de Educação.

O Ensino Superior público estadual, em Barreiras, teve origem em 1981, como “Núcleo Avançado do CETEBA” com um curso de licenciatura curta. Em 1983, já como núcleo da Faculdade de Formação de Professores de Alagoinhas, passou a oferecer mais dois cursos, também de Licenciatura Curta em Letras e Estudos Sociais. Dois anos depois, recebe o nome de Centro de Ensino Superior

dispôs que "as universidades públicas descentralizarão suas atividades, de modo a estender suas unidades de ensino superior às cidades de maior densidade populacional". Isto é o que a UNEB está fazendo. Cresce no espaço, atingindo centros urbanos importantes como Paulo Afonso, Barreiras, Jacobina, Itaberaba, Serrinha. E cresce à tempo, quando assume a herança telúrica de Canudos e a negritude. (1998, p. 210-248).

de Barreiras – CESB sendo incorporado à recém-criada UNEB.

A implantação do Campus da Universidade estadual na cidade de Barreiras acompanhou o grande ciclo de desenvolvimento iniciado na década de 70 com os primeiros projetos de agricultura irrigada, acelerando-se na década de 80. Fatores como o baixo preço de terra, incentivo e financiamentos públicos, aliados às características favoráveis de solo, clima e potencial hídrico, transformou Barreiras em um dos grandes celeiros do agronegócio nacional.

A localização e especificidades geográficas da região, aliadas ao desenvolvimento econômico e populacional da cidade, tornam Barreiras o centro desta região, destacando-se também, após a implantação de outras instituições de ensino superior pública e privada¹⁵, como centro de formação universitária, atraindo pessoas de todas às regiões do estado e do país.

Durante mais de vinte anos, a UNEB foi à única Universidade pública da região, com uma forte tendência para a formação de professores. Em 1988, a oferta do Curso de Licenciatura Plena com Habilitação nas Matérias Pedagógicas representou um marco na educação no oeste do Estado da Bahia, contribuindo, desde então, para as mudanças educacionais na região.

Em 1997, o governo do estado realiza a primeira reforma nas estruturas organizacionais das Universidades públicas estaduais, a partir da Lei Estadual 7176/97, implantada sem uma consulta à comunidade, o que desencadeou uma série de protestos por todo estado, sendo sua revogação um dos pontos de pauta dos movimentos organizados das categorias docentes, discentes e técnico-administrativos. A partir desta reforma, o Centro de Ensino Superior de Barreiras passa a ser um dos Departamentos da Universidade com a denominação de Departamento de Ciências Humanas – Campus IX.

Em dezembro de 1998, a partir do processo de reestruturação das universidades estaduais baianas, a UNEB extingue diversos cursos e habilitações, ao tempo em que cria novos cursos, como já destaquei no capítulo anterior.

¹⁵Instalação em 2006 de um Núcleo avançado da Universidade Federal da Bahia, com seis cursos de graduação, estando em tramitação o projeto para transformar o núcleo na Universidade Federal do Oeste, bem como mais quatro Instituições de Ensino Superior da rede particular, além das que atuam com Educação à Distância.

Os cursos foram implantados a partir das propostas ainda em fase de desenvolvimento, dos Campi de Serrinha e Juazeiro, visto que como o processo de extinção foi muito rápido, não houve tempo para discussões, análise e construção coletiva. Tinha-se a urgência de instalar novos cursos para o vestibular do ano seguinte, com os editais do vestibular lançados ainda naquele ano, o que causou sérios problemas aos departamentos, como a falta de professores para suprir todas as disciplinas dos três currículos, levando em conta a grande quantidade de alunos remanescentes do curso extinto, o que gerou uma defasagem entre o número de entrada de alunos e o número de saída, com poucos concluintes, causando um inchaço das turmas e vários problemas que dificultava a atuação da Universidade.

Após seis anos da implantação das novas habilitações, durante os quais foram feitos ajustes e adaptações para corrigir equívocos de concepção epistemológica e organizacional no currículo e também para atender às exigências advindas da implantação da nova LDB 9394/1996 e das leis complementares como as Diretrizes Curriculares para formação de professores da Educação Básica (2001), mais uma vez a UNEB realiza um projeto de reformulação curricular nos cursos de licenciaturas, mais democrático, contou com maior participação dos campi, mas não menos traumático. No final de 2002, após um ano e meio de intenso trabalho, essas habilitações foram extintas e, no início do ano seguinte implantou-se a licenciatura em Pedagogia: Docência e Gestão, sem habilitação e com um único currículo para a maioria dos Departamentos que ofereciam o curso de Pedagogia¹⁶, em uma tentativa de unificação dos currículos dos cursos de licenciaturas. Desde então, continua um processo de ajustes, principalmente após a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (2006).

O Departamento possui hoje, 2.022 alunos e 106 professores nos seguintes cursos de graduação: Bacharelado em Ciências Contábeis, Bacharelado em Engenharia Agrônômica, Licenciatura Plena em Pedagogia, Letras, Matemática

¹⁶Em 2004 dos doze Departamentos da UNEB que possuíam o Curso de Pedagogia apenas o Departamento de Educação, Campus I – Salvador não integrou a unificação dos currículos, apresentando uma proposta diferenciada de reformulação curricular.

e Biologia (estes dois últimos implantados no ano de 2006), além dos projetos especiais de formação de professores da rede estadual e municipal, desenvolvidos no próprio campus e em mais sete municípios da região.

O curso de Pedagogia do Departamento atende atualmente a 524 alunos, distribuídos nos três turnos, além de 428 alunos do Curso de Graduação Intensiva em Pedagogia, da Rede UNEB 2000, programa especial para a formação de professores em parceria com a rede municipal. O curso regular, a partir de 2008 passou a ter uma única entrada no vestibular para os turnos vespertino e noturno, estando suspensa, temporariamente, a entrada de novos alunos para o turno matutino¹⁷. O colegiado de curso conta com 40 professores nos diversos componentes curriculares, número que não atende à real necessidade do curso: só no semestre de 2008.1, 25 disciplinas não foram oferecidas por falta de professor. O colegiado de curso possui uma demanda de vagas a serem preenchidas, que cresce a cada ano com o ingresso de novas turmas, como mostra o quadro:

Quadro 1 : Vagas docentes para suprir às necessidades do Curso de Pedagogia

Formação	Áreas de Atuação no Curso	Quant. de Profissionais
Pedagogia	Estágio Supervisionado; EJA; Educação do Campo; Gestão Educacional	08
Psicologia	Psicologia da Educação; Educação Especial	01
Ciências Sociais	Antropologia; Sociologia da Educação; Educação e Movimentos Sociais	01
História	História da Educação; Metodologia do Ensino da História; Educação e Cultura Afro	01
Administração	Administração Escolar	01
Economia	Economia e Processos Educativos	01

¹⁷ Seguindo orientação da Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD o Departamento suspendeu temporariamente a segunda entrada para o vestibular dos seus cursos, com bases em dados da própria pró-reitoria que aponta déficit com relação a números de inscritos/concorrência, índice de aprovação e ocupação das vagas. Pedagogia nos dois últimos vestibulares no turno matutino deixou 16 vagas em 2006 e 22 vagas em 2007 não foram preenchidas, perfazendo um percentual de 44% , em um único turno, de vagas ociosas.

Biologia	Met. do Ensino das Ciências ;Educação e Gestão Sócio-Ambiental	01
Filosofia	Epistemologia da Educação; Filosofia da Educação	01
Arte Educação	Arte e Educação	01
Informática Educativa	Informática Educativa;Educação e tecnologia da Informação e Comunicação	01
Letras	Linguística aplicada à Educação ;Literatura Infanto-Juvenil; Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	01
TOTAL DE PROFESSORES		17

Fonte: Colegiado de Pedagogia, Direção do DCH-IX da UNEB

O quadro demonstra a realidade do curso de Pedagogia, que não difere dos demais, não só no Campus IX, mas em toda a UNEB, conseqüência da ausência de políticas públicas adequadas para o Ensino Superior no estado, que atenda as reais necessidades das UES quanto à ampliação do orçamento e do quadro de vagas, de mudanças urgentes na organização desse sistema de ensino, garantindo a autonomia necessária para gerir suas demandas tanto à nível orçamentário, quanto administrativo e pedagógico. Os baixos salários e os longos anos de espera pela ampliação no número de vagas têm afetado a gestão pedagógica e, conseqüentemente, a qualidade da formação oferecida pela universidade pública estadual¹⁸.

A falta de professores afeta todo o trabalho da Universidade, sobrecarrega o quadro existente, que fica atrelado apenas à função do ensino, sem tempo para desenvolver pesquisa e extensão, dificulta a inserção da universidade nos diversos contextos regionais onde o campus está instalado. Fialho (1998) afirma que a inserção na comunidade é fundamental para sua singularização e especificidade, pois, para dar sentido à sua missão, não pode ser vista enquanto sistema isolado das questões locais. Neste processo, a pesquisa e a extensão não podem ser

¹⁸As Universidades estaduais da Bahia, a partir da Lei 7176/97, não possuem autonomia para dispor sobre a organização de seu quadro de pessoal, sendo a Assembléia Legislativa do Estado quem aprova a ampliação no quadro de vagas, a criação de novos cargos, e autoriza, à pedido da SEEC a realização de concurso ou seleção. Hoje a UNEB está com seu quadro de vagas completamente defasado, com projeto de ampliação há mais de 8 anos aguardando a aprovação. Os cursos implantados em 2006 não possuem coordenadores, nem secretários de curso nomeados para o cargo, professores e funcionários respondem pela função sem serem remunerados para tal.

renegadas a um segundo plano, pois são de suma importância para compreensão da realidade, atendendo às demandas de forma integrada, cumprindo seu papel social.

No caso específico deste trabalho, objetivo contribuir para responder às indagações na busca de um projeto de curso que atenda às demandas de formação do pedagogo, hoje, não apenas restrito à docência na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, mas envolvido com a gestão escolar, a formação de professores, as políticas públicas para educação e atuação em diversos espaços educativos não-formais. O estágio como parte importante desta formação, passa, cada vez mais a ser discutido e a se constituir como campo de conhecimento, superando a redução de atividade prática, burocrática e finalista.

2.4 Os colaboradores da pesquisa: dois lados de uma mesma trama

Nas décadas de 20 e 30, o movimento da etnopesquisa, que teve como berço a Escola de Chicago, defendia a importância da experiência direta dos atores sociais para a compreensão da realidade. Foi nesse contexto que as pesquisas com histórias de vida alcançaram o reconhecimento epistemológico no campo da pesquisa (SOUZA, 2007). Centrado no paradigma hermenêutico, considera que o ator social é autor que, ao narrar sua história de vida, atribui sentido às experiências, revela sua singularidade, abre espaço para a subjetividade, a reflexividade, produz conhecimento.

A escolha dos colaboradores em uma pesquisa (auto)biográfico requer que o pesquisador exercite sua escuta sensível, o olhar mais demorado e um imbricamento no que se dispõe realizar, possibilitando-o perceber quem são esses atores, no meio da problemática que a pesquisa investiga. Foi este imbricamento que propiciou-me clareza na definição tanto do percurso metodológico, quanto dos colaboradores da pesquisa. Considerei essencial envolver as duas partes principais desta problemática: os discentes e os docentes de Estágio do Curso de Pedagogia do Departamento de Ciências Humanas, Campus IX, da Universidade

do Estado da Bahia. Pude contar então, como colaboradores do trabalho, com seis professores de estágio do Colegiado de Curso e seis alunos de Pedagogia que estavam cursando as disciplinas de estágio nos dois semestre de 2007, ano em que realizei o trabalho de campo. Apresento, a partir de agora, como propõe o subtítulo: *os dois lados de uma mesma trama*.

Começo com os seis docentes colaboradores da pesquisa, escutando suas vozes, identidades, marcas pessoais e vinculações tecidas nas narrativas das histórias de vida. As recordações-referências (JOSSO, 2004) da infância, da família, do percurso de escolarização, de formação inicial e de atuação profissional, que compõem a primeira parte das entrevistas narrativas realizadas com o grupo, possibilitaram a cada um apresentar-se, autorizar-se, implicar-se no contexto da pesquisa.

Enquanto pesquisadora permitio-me conhecer as marcas identitárias dos colaboradores com a profissão e, mais especificamente, com o objeto de estudo dessa investigação: o estágio supervisionado no curso de Pedagogia, como também, assumi o distanciamento necessário para garantir a autonomia aos narradores, mantendo a implicação necessário no processo de pesquisa-formação dialógica.

Diante do envolvimento do grupo e do interesse em contribuir com este trabalho, optei por trabalhar com todos os professores de estágio do curso, e com a prévia autorização, mantive os nomes verdadeiros de cada um dos docentes, conforme quadro abaixo:

Quadro 2 : Docentes de Estágio - Colaboradores da pesquisa

Docente de Estágio	Idade	Graduação	Pós-Graduação	Tempo Atuação na Área	Situação Funcional
Edson Carvalho	58 anos	Pedagogia Campus IX- UNEB- Barreiras	Latu Sensu em Gestão Educativa – Faculdade Salgado de Oliveira-GO	8 anos	Prof. Auxiliar Efetivo
Edson Barreto	46 anos	Pedagogia Campus XI- UNEB- Serrinha	Latu Sensu- em Met. Do Ensino Superior - UEFS- BA	7 anos	Prof. Auxiliar Efetivo
*Emerson Marques	49 anos	Pedagogia Campus IX- UNEB- B arreiras	Latu Sensu Met. do Ensino das Ciências Fac, Plínio Augusto do Amaral – SP	8 anos	Prof. Auxiliar Substituto
Rosa Maria	33 anos	Pedagogia Campus IX- UNEB- Barreiras	Latu Sensu : Orientação Ocupacional – Faculdade Salgado de Oliveira-GO; Mestranda – Turma 2007 PPGEduC - UNEB	5 anos	Prof ^{fa} . Auxiliar Efetivo
Kelli Consuelo	37anos	Pedagogia Campus IX- UNEB- Barreiras	Mestrado em Educação – UNB - DF	6 anos	Prof ^{fa} . Auxiliar Efetiva
*Jânia Cardoso	38 anos	Pedagogia Campus IX- UNEB - Barreiras	Latu Sensu em Supervisão Pedagógica- CEFET - BARREIRAS-BA	4anos	Prof ^{fa} . Auxiliar Substituto

Fonte: Arquivos do Colegiado de Curso de Pedagogia e Direção Departamental DCH-IX

*Professores com contrato de trabalho encerrado no final de 2007

Como mostra o quadro, os seis professores foram egressos da UNEB, sendo um do Campus de Serrinha e os demais do Campus de Barreiras, o que enriquece este estudo e possibilita cruzar dimensões formativas das narrativas dos professores, por terem experienciado os dois lados, revelando aspectos importantes sobre as modificações do estágio ao longo da história do curso, do departamento e da UNEB e, conseqüentemente, a influência na atuação docente nesta mesma instituição de formação.

As histórias de vida são auto-reveladoras, conceito usado por Souza (2006), pois possibilitam a quem narra recordar às diversas trajetórias que percorreram na construção da identidade, na formação de si. As narrativas não

obedecem a uma seqüência temporal cronológica, factual, mas a uma lógica individual, carregada de subjetividade, que revela suas pertenças e formas de “estar no mundo”, pois:

Essa trajetória da construção da identidade ou da formação de si põe em cena um sujeito às voltas com os contextos e com ele - mesmo, numa tensão permanente entre os modelos possíveis de identificação e as aspirações, à diferenciação e à singularização, fontes de criatividade social e coletiva (JOSSO, 2007, p. 18).

Além disso, provocam tensões por revelar heranças, valores, como esse autor se põe no mundo, as escolhas feitas, como enfrenta as demandas sociais e, a partir do processo formativo, o desejo de modificar e/ou construir novas formas de ser e de estar no mundo. São marcas reveladas claramente nas histórias de vida desses atores da pesquisa. Os excertos das narrativas dos três docentes refletem as marcas da entrada tardia na escola, a relação com o trabalho desde a infância e a clara representação do acesso à educação formal, à escola, como forma de transformação da dura realidade em que viviam, garantia de mobilidade social, e de forma muito marcante, a formação política e o engajamento em movimentos sociais e sindicais, experiências formadoras que imprimem o jeito de ser e de estar no mundo. O individual aparece sempre associado ao coletivo. Edson Carvalho, ao falar de sua infância na roça, revela as fortes marcas deixadas pelo processo de migração, a rotina de trabalho exaustivo, ao longo da vida, para garantir a sobrevivência e, principalmente, a evasão forçada da escola e tudo que ela acarretou:

Chamo-me Edson Carvalho de Souza Santana, sou paulista e me criei no Estado do Paraná. Vim para Barreiras - Bahia com 34 anos de idade. Comecei minha trajetória escolar aos sete anos de idade. De família humilde do campo, sem possuir terras para trabalhar, se mudava muito, foi assim que cheguei à adolescência sem terminar a terceira série primária. Lembro-me que fiz o exame madureza para continuar os estudos, mas, como tive que trabalhar desde muito cedo para ajudar no sustento de minha família, por também ter perdido meu pai aos sete anos de idade, cheguei aos 33 anos sem concluir a quarta série do Ensino Fundamental. [...] Quanto à minha experiência profissional, é bastante diversificada, pois nasci e cresci na roça, era

roceiro. Depois fui para a cidade onde fui vendedor, viajante, cobrador de ônibus e, quando cheguei aqui em Barreiras, abri uma empresa rodoviária que me deu muito prejuízo. Então, passei desta atividade para uma empresa de fundação. Por ser discriminado pela falta da escolarização formal, com os incentivos dos amigos, me matriculei no supletivo do primeiro grau, concluindo-o em um ano. Em seguida, prestei exames supletivos do segundo grau e fui um aprovado de primeira mão em todas as matérias. Vale à pena frisar que não podendo freqüentar a escola regularmente, tornei-me um autodidata, lia tudo com muita avidez. (Edson Carvalho)

Todas as fases da vida aparecem na narrativa com vinculação ao trabalho e ao esforço de retornar os estudos. Da família relembra a perda do pai aos sete anos. Não evoca momentos de diversão, brincadeiras ou detalhes sobre a mãe, os irmãos, fala dos amigos, mas sem muitos detalhes, o que revela os processos de autonomização, responsabilização e interioridade que passou para transformar sua realidade, conceitos que Josso (2007) identifica na relação dialética da pessoa com o meio social, pela qual em alguns momentos da vida age sobre o meio, transformando-o e, em outros, sofre a pressão, tendo que ajustar-se a ele.

Emerson, assim como Edson Carvalho, tem uma dominante política e social, acrescentando à cultura, tão reveladoras de identidades e de vinculação à terra onde nasceu: o Rio Grande do Sul, aspecto desde muito cultivados por todos daquela região. Diferente do colega é visível a influências da cultura tradicional, da estrutura familiar ao falar do bisavô barão rio-grandense, do pai e das irmãs, destacando a atenção da família com a formação escolar, a dedicação e valorização aos estudos, como podemos confirmar no excerto a seguir:

Eu sou Emerson Monteiro Marques. Nasci no Rio Grande do Sul. Segundo filho de uma família de quatro irmãos, classe média. Meu avô era um tradicional fazendeiro da região, chefe político, que fazia cerveja artesanal e inventava mil coisas. Meu bisavô era barão da capital do Rio Grande do Sul. Meu pai tinha o nível universitário na área de contábeis e minha mãe tinha descendência portuguesa, estudou até a 5ª série e depois desistiu dos estudos para casar e cuidar dos filhos, como a maioria das mulheres da sua época.

Os considerados mais inteligentes de minha família eram minhas irmãs, e uma delas é pedagoga com pós-graduação e trabalha com supervisão e coordenação. Saí de casa aos 14 anos para estudar no

colégio interno federal, onde fiz o curso de técnico agrícola. Em seguida, fiz graduação em medicina veterinária, e uma parte que não concluí de comunicação social. Vivenciei a década de 70, a ditadura militar, no colégio agrícola onde éramos controlados no grêmio estudantil e até nos CTG's (Centro de Tradições Gaúchas), éramos vigiados por informantes.

Foi nessa época em que comecei a me politizar e, principalmente, porque morei em Pelotas-RS, a segunda maior cidade do estado, e tendo contato com muitas outras atividades que influenciaram na minha formação, como a participação em projetos de extensão rural e cooperativismo.

Quando me formei, recebi um convite para trabalhar na região do Rosário, no oeste baiano, mas era na área industrial e eu era fascinado pela questão social e política. Queria participar da construção do país. Então, não aceitei. Apesar das vantagens econômicas, preferi não aceitar. Fiz o concurso para trabalhar na EMATER-PR, e quando estava no Paraná, sempre recebi convites para trabalhar em Barreiras. Então resolvi largar tudo por lá, até mesmo à candidatura a vereador pelo PT, e vir para Barreiras. (Emerson Marques)

O terceiro docente colaborador desta pesquisa, Edson Barreto, apresenta na sua trajetória de vida, pontos em comum com o primeiro entrevistado, apesar de serem de regiões extremas do país. Ambos lutaram contra os problemas sociais, as desigualdades, os trabalhos desde a tenra idade, acreditaram e investiram na formação profissional como instrumento para melhoria dessas condições. Contudo, a dominante da religião e da estruturação familiar exerce implicações diferentes nas formas de se posicionar e de se ver no mundo. Barreto, dos três homens do grupo de professores, é o único que destaca as lembranças das brincadeiras de infância, a vinculação com a alegria, com o lúdico, características inerentes à criança:

Sou natural de Serrinha – Bahia. Venho de uma família humilde. Meu pai tinha uma pequena padaria, na periferia da cidade, que era a principal fonte de renda da família. Não tinha funcionários, eu e meus irmãos ajudávamos nas atividades diárias do pequeno comércio. Cresci correndo nas ruas do Bairro do Cruzeiro, jogando bola, o que gosto de fazer até hoje, empinando pipa, jogando bolinhas de gude.

Fui criado na religião evangélica, indo aos cultos, participando dos momentos de estudos bíblicos, onde aprendi a tocar violão, a compor melodias para as apresentações nos cultos. A igreja junto com a escola me aproximou da leitura, da música e principalmente da poesia,

desde a juventude comecei a escrever poemas e continuo até hoje.

Fiz magistério e, logo em seguida comecei a atuar na profissão. Desde o início me identifiquei com a área, mesmo surgindo oportunidade nunca pensei em mudar de área pois queria melhorar a minha prática pedagógica e, ao mesmo tempo, eu não estava preocupado em procurar uma outra área que, posteriormente me trouxesse um retorno financeiro melhor. (Edson Barreto)

As três docentes que integram o grupo de colaboradores também migraram de outras regiões para Barreiras, na década de 80, período áureo do desenvolvimento da região. As intinerâncias dessas três profissionais revelam as influências culturais, religiosas, as pertencas e escolhas ao longo de suas histórias de vida, identidades construídas nos diversos espaços em que atuam. Destacam o papel da família na tomada de decisões quanto a escolha da profissão, a dedicação aos estudos, o investimento no processo de formação profissional. Aparecem nas suas narrativas, um dominante familiar, emocional, como nos revela Jânia, ao falar do empenho dos pais para proporcionar-lhe o acesso e permanência na escola, assegurando-lhe o que eles não tiveram. Também podemos extrair da sua narrativa a importância do exército brasileiro para o desenvolvimento da cidade de Barreiras e a influência dos militares na vida política da cidade, o trabalho das esposas dos militares em algumas escolas públicas, que apesar de terem formação em áreas específicas, atuavam de forma voluntária, seguindo a tradição da instituição, onde cabe às mulheres os trabalhos beneficentes na ação social, o que remete ao processo de feminização e o mito do sacerdócio presentes na história da profissão docente:

Nasci em Teresina - Piauí, aos dois anos de idade a família mudou-se para Barreiras. Minha mãe era costureira e meu pai funcionário público. Tinham uma preocupação muito grande com a formação dos filhos, pois não tiveram a oportunidade de estudar. A minha vida de estudante foi toda em escola pública e agradeço o que sou escola pública. Naquela época, a escola onde estudei era mantida pelo 4º BEC e as professoras eram formadas em áreas específicas, eram as esposas dos militares. Minha mãe, por sua vez, costurava para essas esposas de militares. Também fiz magistério, nesta cidade, porém como todo adolescente queria, na verdade, sair para fazer outro curso.

Mas pelas condições de meus pais isto não foi possível. (Jânia)

Rosa rememora a infância na cidade ribeirinha de Santa Rita de Cássia, as brincadeiras na beira do rio, os castelos de areia, que ela habitava com os personagens dos contos de fadas, o carinho e dedicação do pai, compartilhando com ela esses momentos de alegria. Ao narrar o início de escolarização, explicita marcas dos rituais da cultura escolar, o autoritarismo presente nas práticas de gestão educacional da época, ao afirmar que:

Nasci em Santa Rita de Cássia – Bahia, onde vivi toda a minha infância. É uma cidade pequena que fica localizada a 164 km de Barreiras. Como a grande maioria das pequenas cidades, sua economia gira em torno da agricultura de subsistência e a maior instituição empregatícia é a Prefeitura Municipal. No entanto, Santa Rita tem um diferencial que a torna uma cidade mais agradável e feliz a seus habitantes: o Rio Preto.

Foi às margens do Rio Preto que vivi os momentos mais felizes de minha infância. Lá, eu podia construir castelos na areia e incorporar as princesas dos contos de fada, lá eu mergulhava e me transformava na sereia bela e encantadora dos grandes oceanos. Lá, meu pai me ensinou a nadar e me fez voar o mais alto que uma criança poderia ir, jogando-me para cima. Lá, aprendi os afazeres domésticos ajudando minha mãe e, ao mesmo tempo, brincando com meus irmãos e vizinhos. Não tínhamos tudo, porém, não nos faltava nada.

O Rio Preto, além de proporcionar minhas alegrias, também fornecia alimento (peixes) e a água necessária às atividades de higienização da nossa família e de todas as outras.

Foi nesta cidade que cursei o Ensino Fundamental, todo em escola pública, tempo em que as boas recordações da escola se resumiam as amizades e às brincadeiras com aos colegas, pois, as outras coisas davam apenas medo. A diretora era grande e mal humorada. Tremíamos quando ela passava perto de nós para organizar a fila do hasteamento à Bandeira. A professora nunca sorria e insistia em nos fazer responder as operações matemáticas no quadro, um a um, sendo vigiados por seu olhar punitivo e o de chacota dos colegas. Talvez, por isso, guarde tão poucas lembranças desse período da minha infância.

Aos 14 anos de idade, minha mãe, uma mulher batalhadora e visionária, me mandou para estudar em Barreiras, onde já moravam três outros irmãos mais velhos. Aqui cursei o Ensino Médio. Barreiras revelou-se para mim como um mundo novo e grande, construí belas amizades, aprendi muita coisa nova, vivi meu primeiro amor.(Rosa)

Assim como Rosa, Kelli, ao apresentar sua narrativa de vida, envolve-se com o ato de “narrar”, vivendo essa experiência de forma mais consciente e reflexiva, quanto aos aspectos pessoais. Ao evocar suas lembranças, conscientiza-se de que o ato de narrar exige o entrelaçamento de outras histórias com a sua e vice-versa, ao eleger o que influenciou no seu processo identitário. Sinaliza como dominante a questão cultural e profissional, a conservação de hábitos e costumes como forma de manter os laços que a unem à sua terra natal, como também destaca seu imbricamento com a profissão:

A escolha dos fatos e momentos de uma vida para serem narrados para outras pessoas me fez perceber quantas outras vidas estão entrelaçadas à minha e que as vivências individuais e coletivas foram constituindo a minha identidade pessoal e profissional.

Assim, entendo que o marco representacional da minha inserção na sociedade é a data do meu nascimento. De origem paraibana, nasci em Pombal, cidade do sertão, às 10 horas, numa segunda – feira, em 31 de março de 1971. Apesar de ter morado apenas o meu primeiro ano de vida no Estado da Paraíba, sou culturalmente representante dessa região.

Primogênita de um casal comerciante mudamos para a cidade de Irecê, no interior da Bahia, em 1972, na expectativa de ampliar a atividade econômica desenvolvida por minha família. Foi nessa cidade que ingressei na escola, aos quatro anos, numa turma de pré-escolar. Lá também, naquela acolhedora cidade, tive a grande alegria de ganhar uma irmã.

Pela mesma razão, mudamos para a cidade de Barreiras, região oeste do referido estado, onde moro até hoje. Nesta cidade, foram produzidos os momentos da minha vida, que conto a partir de agora. Lembro-me que uma das primeiras providências tomadas pelos meus pais ao chegarmos aqui foi identificar uma escola onde pudéssemos estudar. De três escolas visitadas, optamos por uma escola recém autorizada, mas que possuía uma proposta pedagógica que explicitava suas intenções sócio-educativas. Este diferencial somou positivamente na escolha e foi nela que estudei todo o 1º grau, atualmente denominado de Ensino Fundamental.

Minha vó era uma professora leiga e cresci ouvindo suas histórias, ensinando para as crianças da região, colocando os filhos para serem monitores dela neste ensino. Então, acabei por me influenciar e acredito também ter uma identificação com a profissão, que percebi no

momento em que estudava e gostava de ajudar minhas professoras nos afazeres da escola, como a organização da sala, a distribuição de materiais, entre outras coisas. Não tive dúvidas, então quando terminei a 8ª série matriculei-me no magistério. Na época, surgiu a possibilidade de fazer científico, pois isto representava uma passagem direta para o vestibular, já que o magistério não tinha esse caráter de formar para o vestibular, mas acabei desistindo desta idéia de ir direto para o vestibular, e optei pelo magistério do qual gostava e me identificava com o curso, não encontrando nenhuma dificuldade conceitual e sempre sendo considerada uma boa aluna pelas professoras. E, assim, conclui o magistério. (Kelli Consuelo)

Para alguns docentes a escolha do curso de graduação e o ingresso na universidade representaram uma conquista, uma opção, frente ao projeto de formação profissional, consequência de um grande investimento, em todos os sentidos. Os excertos das narrativas a seguir, reforçam as implicações de cada um com sua formação, com a universidade e com a profissão:

Na época em que prestei vestibular já estava com mais de 30 anos, Novamente incentivado por amigos e por professores do supletivo, prestei vestibular para o curso de Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia, campus de Barreiras, na época denominada CESB (Centro de Ensino Superior de Barreiras). A escolha do curso se deu por me interessar por Filosofia e gostar de ler, considerei que o curso de Pedagogia tinha uma base sólida nesta área e nas ciências sociais e humanas que serviria de âncora neste primeiro momento, e iria me ajudar a responder alguns dos meus questionamentos perante a vida. No espaço de tempo quando não estava na universidade, eu militava em movimentos sociais. Chegando ao curso de Pedagogia me envolvi bastante porque aguçava a tendência que eu tinha de estar trabalhando nas questões sociais. Identifiquei-me muito com o curso, pois nele, via um canal para estar discutindo e poder interferir, de maneira mais qualificada, nas questões sociais à medida que ia me qualificando em conhecimentos pedagógicos, participando de projetos de extensão, do movimento estudantil. (Edson Carvalho)

Com relação à escolha do curso de Pedagogia, fiz a escolha de regressar a universidade, na condição de aluno, por considerar que o curso de Pedagogia me daria a formação adequada para a área que estava atuando na época: formação social, cooperativismo e extensão rural. Gostava de trabalhar em contato direto com as pessoas, com o público, montando cooperativas, atuando em projetos de educação não-escolar. Depois aqui em Barreiras procurei trabalhar com a educação de jovens e adultos, pois esta foi a ponte para que eu pudesse chegar à educação escolar, porque já tinha uma experiência com a pedagogia de Paulo Freire, educação popular, foi quando resolvi fechar a empresa que eu tinha de medicina veterinária e mudar

de área, pois acreditava que poderia contribuir para a transformação social através da educação. (Emerson Monteiro)

Sou casado e tenho 2 filhos, e ao longo deste período de casamento foi quando aconteceu minha ida para a universidade. Foram 4 anos em que estava estudando e ajudando meu pai na padaria. Neste período eu dormia no máximo 3 horas por noite. Eu trabalhava 40 horas como professor no primário de 1ª a 4ª série, no ensino médio, no curso de magistério, e trabalhava com meu pai na padaria, e ainda estudava em casa. Eu comecei na profissão, como a maioria dos professores, aqui na Bahia, trabalhando. Assim que conclui o magistério, no ensino médio com matemática, foi um desafio muito grande. Com o passar do tempo, crescia a necessidade de aprofundar meus conhecimentos, continuar os estudos, para poder dar conta da profissão que escolhi que é ser professor. Fiz o vestibular, fui aprovado e mesmo com todas as dificuldades de conciliar trabalho, o casamento e a responsabilidade com a chegada dos filhos, o curso compensava tudo isto. A cada semestre me sentia mais satisfeito e seguro da escolha que fiz. A partir da graduação, outros horizontes se abriram para mim. (Edson Barreto)

Dois anos após ter concluído o curso de magistério e já estar atuando na educação infantil ingressei na UNEB como aluna do curso de Pedagogia, o que me aproximou ainda mais do magistério, abrindo um leque de possibilidade: ampliei minhas experiências na docência do Ensino Fundamental, Ensino Médio e no trabalho de coordenação pedagógica em escolas das redes privada e pública, por meio de concurso. Durante os quatro anos e meio de graduação, tive uma rotina de trabalho muito intensa. Apesar da jornada tripla, envolvendo estudos e trabalhos, participava de atividades de pesquisa e extensão na UNEB. Esses momentos, no interior da universidade e nas comunidades onde desenvolvíamos os projetos possibilitaram-me compreender a importância social desta instituição para a comunidade local e regional, bem como vivenciar a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão. Participei de congressos, seminários palestras e fiz parte do diretório acadêmico de pedagogia por dois anos. Procurei ser um membro atuante em todos os movimentos, em prol da melhoria da universidade pública. (Kelli Consuelo)

Com histórias de vida distintas, os colaboradores revelam traços comuns em relação com a profissão, a opção consciente pelo curso. A partir do caminhar de cada um, dos dominantes de suas histórias, esta opção vem marcada de representações distintas, pois cada processo de formação é singular, único. Para Kelli, que já atuava como professora, a entrada Universidade e a opção pelo curso se deram a partir de um projeto de formação muito bem definido. Edson Carvalho vê na escolha do curso e na aprovação do vestibular, a superação, o empenho pessoal de retomar os estudos após tantos anos. Para Emerson, o curso de

Pedagogia representa a possibilidade de uma formação sócio-político e pedagógica para atuar com os movimentos sociais. Edson Barreto e Kelli revelam o esforço para conciliar trabalho, família e formação inicial, realidade comum a maioria dos professores brasileiros para efetivarem seu processo de formação inicial. E destacam, apesar da grande jornada de trabalho, o prazer e satisfação com o curso escolhido, os desdobramentos dessa escolha, as experiências nos projetos de pesquisa e extensão, no movimento estudantil e nos eventos acadêmicos, ampliando os espaços formativos.

Para os outros docentes, colaboradores da pesquisa, a entrada no curso de Pedagogia deu-se de forma mais casual, pela falta de opção de outros cursos, tidos com socialmente mais referendados, como nos mostram Jânia e Rosa:

A entrada no curso de Pedagogia na verdade não foi bem uma escolha, esta resposta é bastante comum, principalmente numa região como a nossa. Talvez por ser um curso de licenciatura, não ter o destaque de grandes salários e de prestígio social, afasta, sobretudo, os jovens dessa área de atuação e também pelos percalços que a gente já imagina passar na profissão, até pela nossa própria história de vida que temos com os professores, imaginamos que ser professor não é uma tarefa muito fácil. Mas, felizmente, assim que ingressei no curso comecei a me relacionar com as disciplinas, e passei a perceber a atuação do professor de outra forma, acabei gostando muito do curso. Logo no início da graduação eu precisava trabalhar, então comecei a fazer um estágio remunerado pelo governo do estado. Depois disso não parei mais, e estou até hoje na profissão, sentindo-me satisfeita com a minha opção profissional (Rosa Maria).

Como todo adolescente queria na verdade sair para fazer outro curso, mas pelas condições de meus pais isto não era possível, então resolvi fazer o primeiro vestibular da UNEB em Barreiras para o curso de Pedagogia. Tive a felicidade de ser aprovada, embora, confesso que realmente não era o curso que desejava, na verdade tinha vontade de fazer outro curso bem distante da educação, mas fui seduzida por este assim que comecei a fazê-lo. Terminei o curso de Pedagogia aqui na UNEB, tanto é que hoje sou professora desta instituição. E hoje agradeço tudo que sou e possuo em termos de conhecimentos e bens materiais, a esta minha profissão (Jânia Cardoso).

A itinerância desses atores/colaboradores da pesquisa, a partir das experiências rememoradas, a forma como cada um organizou suas narrativas, o

que elegeu como experiência formadora e o seu envolvimento com o ato de narrar, são fatores que influenciam o trabalho com a abordagem (auto)biográfica, pois conforme Josso (2004), o *eu* está presente ou não na sua narrativa, quando evidencia todo esforço que realizou, está à frente do processo, ou simplesmente relata de forma casual. Isso sinaliza se o *eu* é **ativo**, quando a relação com o saber universitário é uma procura por uma compreensão mais ampla, mais profunda e significativa, implicando um investimento, um trabalho intelectual e reflexivo; já o *eu* **passivo**, é uma expectativa de saberes, informações prontas, produzidos por outro, no caso o formador.

O segundo grupo de colaboradores da pesquisa é formado por alunos de duas turmas do curso de Pedagogia, de organizações curriculares distintas. A primeira é do curso de Pedagogia com Habilitação em Administração e Coordenação Pedagógica, que funciona no turno matutino. A segunda turma é do Curso de Pedagogia Docência e Gestão de Processos Educativos, implantado no início de 2004 com a reformulação curricular, no turno noturno. A escolha das turmas foi feita levando-se em conta o fato de já atuar enquanto docente em uma das turmas, e de perceber as influências da reformulação curricular no desenvolvimento do estágio.

As duas turmas totalizavam 54 alunos. No decorrer dos trabalhos, nas disciplinas de estágio nos semestres letivos de 2007, fiz o recorte com seis discentes, que numa perspectiva colaborativa compõem o segundo grupo de colaboradores dessa pesquisa.

Esta composição aconteceu a partir das leituras do perfil biográfico das turmas e dos memoriais de formação dos discentes, observando os seguintes critérios: a disposição em participar do trabalho, o empenho e envolvimento na participação das fases do trabalho, a organização das escritas narrativas, os contextos que compõem os itinerários de vida e de profissão de cada um, possibilitam apreender suas singularidades, regularidades e irregularidades históricas, contribuindo para a efetivação do trabalho de pesquisa e o alcance dos objetivos propostos.

O grupo de seis discentes é formado por dois homens e quatro mulheres,

com idades entre 23 e 35 anos, sendo que destes, apenas um não atua na área de educação e outro tem um ano de experiência em espaços educativos não-formal, os demais possuem entre 3 a 11 anos de experiência profissional docente. Por opção desse grupo, foram utilizados pseudônimos na apresentação de suas narrativas. Por ser esta uma das primeiras experiências, no Departamento com pesquisa (auto)biográfica, desconhecida da maioria dos discentes, considero ser esta a melhor escolha. Apresento os discentes colaboradores:

Quadro 3: Discentes do Curso de Pedagogia - Colaboradores da pesquisa

Discente de Estágio	Idade*	Curso /Ano de Ingresso	Turno do curso	Experiência Docente**	Atuação Profissional
Expedito	38 anos	Pedag. com Hab. Adm. e Coordenação de Projetos Pedagógicos/2003	Matutino	Não possui	Administração Pública
Nairene	32 anos	Pedag. com Hab. Adm. e Coordenação de Projetos	Matutino	6 anos	Docência 1ª a 4ª
Ana Lúcia	23 anos	Pedag. com Hab. Adm. e Coordenação de Projetos Pedagógicos/2003	Matutino	3 anos	Educação Infantil – Rede Municipal
Ícaro	24 anos	Pedagogia Docência e Gestão - 2003	Noturno	3 anos	Docência do I 5ª a 8ª
Amanda	23 anos	Pedagogia Docência e Gestão - 2003	Noturno	1 ano	Docente do PETI
Adriana	31 anos	Pedagogia Docência e Gestão - 2003	Noturno	11 anos	Docência de 1ª a 4ª série

Fonte: Memoriais de Formação, perfil biográfico\Ano 2007 quando a pesquisa foi realizada.

Expondo, o outro lado desta trama, apresento os seis discentes colaboradores da pesquisa, a partir dos excertos das narrativas dos memoriais de vida e de formação produzidos por cada um, no desenvolvimento dos trabalhos. Os discentes, talvez por terem produzido as narrativas escritas, evocam, de modo mais livre e com mais detalhes, a infância e as primeiras fases de escolarização, as lembranças de antigos professores, pessoas, lugares, experiências decisivas nos seus percursos formativos, de modo mais livre.

Os discentes com idades variando entre 23 e 38 anos, vivenciaram o processo de escolarização em contextos históricos distintos da educação brasileira. Os mais velhos trazem à dificuldade de acesso a escola pública,

resultado da falta de políticas públicas de garantia do direito à educação para todos, enquanto os mais jovens trazem questões mais recentes como a educação pré-escolar, como início desse processo de escolarização, um maior número de homens como professores, nas séries iniciais do ensino fundamental. O grupo de colaboradores da pesquisa destacou as mulheres da família, mães, avôs, tias e madrinhas, como grandes responsáveis pelo acesso e permanência na escola.

Expedito¹⁹ inicia sua narrativa, refletindo sobre a experiência da escrita do memorial de formação, o impacto dessa experiência, a emoção de rememorar as primeiras lembranças da escola, onde foi matriculado pela avó, como também as longas caminhadas até chegar à sua instituição escolar:

Fui alfabetizado aos seis anos. Lembro-me como se fosse hoje quando minha avó a caminho da casa de uma comadre, no distrito de Olhos D'Água, entre Miguel Calmon e Jacobina, quando na volta passou pela escola Paroquial e me matriculou. Na semana seguinte, estava estudando com a Irmã Lourdes, pessoa meiga, educada e gentil e muito agradável. O percurso da minha casa até a escola era longo, tínhamos que atravessar um rio, mas mesmo assim era divertido. Apesar das dificuldades, graças à minha mãe, mesmo morando na zona rural, nunca parei de estudar, e no ano seguinte fui estudar na sede do município de Jacobina. Inicialmente, morei com uma tia na cidade, em seguida voltei para a zona rural e fazia o percurso diário entre a minha casa e a escola na cidade. Em 80, mudamos para a cidade e dividia meu tempo entre o estudo e o trabalho para ajudar nas despesas da casa.

Os cheiros e sabores das merendas, as histórias e brincadeiras usadas pela professora de Alfabetização, e até os cartazes do único professor, que atuava, naquela escola, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o nervosismo das aulas de Matemática, são os elementos que compõem as narrativas de Nairene²⁰ e de Ana Lúcia²¹, que tiveram a mãe como professora e referência na escolha da

¹⁹Expedito é natural de Jacobina – Bahia, solteiro, sem filhos, cursou Contabilidade no segundo grau, é funcionário público, onde atua como técnico do setor financeiro, veio transferido para Barreiras após aprovação no Vestibular para Pedagogia, devendo retomar à cidade natal após o término do curso.

²⁰ Nairene Barros, aluna do curso de Pedagogia com Habilitação em Administração Escolar, atua como professora da rede pública municipal de uma cidade próxima a Barreiras - Bahia.

²¹ Ana Lúcia aluna do curso de Pedagogia com Habilitação em Administração Escolar atua como professora de Educação Infantil à 3 anos numa creche municipal da cidade de Barreiras.

profissão:

A minha infância transcorreu tranqüila. Morava num povoado da zona rural e podia correr e brincar livremente. Meus pais trabalhavam na lavoura e no cuidado do pequeno rebanho para garantir o sustento da família. Comecei a estudar aos seis anos em uma escola próxima de casa. Lembro-me da professora que usava história da literatura infantil e músicas para alfabetizar. E de um professor da primeira série que usava cartazes, um grande relógio de papel para ensinar as horas. Na adolescência, ainda no mesmo colégio, era muito tímida e tinha dificuldade de me relacionar com os demais colegas, o que dificultava até meu desenvolvimento nas disciplinas. Tinha pavor das aulas de matemática, onde muitas vezes tinha que ir ao quadro responder questões. No ensino médio vim estudar aqui em Barreiras, cursei Magistério e Secretariado. Nesse período, consegui superar mais a timidez e ter um melhor envolvimento com os colegas (Nairene Barros).

Fui uma criança tranqüila e sempre apegada à minha família, especialmente minha mãe. Minha primeira experiência foi na educação infantil, estudei numa escola particular, bem pequena, que logo fechou e fui para a escola pública. Lembro-me de uma professora bem exigente, na alfabetização que colocava muitas atividades no quadro, e eu reclamava com minha mãe. Em seguida, minha mãe abriu uma pequena escola onde estudei da 1ª a 4ª série. Quando fui para 5ª série passei para uma escola pública, grande. Lembro-me que havia muitas moças e rapazes e eu fiquei muito ansiosa e insegura nos primeiros meses. A partir da adolescência, sempre ajudava minha mãe na escolinha de casa, por isto a opção pelo magistério e, em seguida pelo curso de Pedagogia, foi algo natural. Sempre gostei de trabalhar na área de educação, principalmente com educação infantil. (Ana Lúcia).

Descortinar a memória, na arte de lembrar-se de cada ator e atriz implicados com a pesquisa, a partir da compreensão de si, de suas escolhas e dimensões existenciais e formativas, permite revelar, através das experiências formadoras as representações e influências da família e da escola, nos desafios que enfrentaram ao longo da vida. A apreensão dessas memórias permitiu-me, como professora e pesquisadora compreender atitudes e posturas do cotidiano da universidade e marcas da formação dos colaboradores da pesquisa.

Destaco as lembranças de Adriana²², que inicia sua narrativa com seu

²²Adriana é discente do curso de Pedagogia Docência e Gestão, turno noturno e viaja diariamente de sua cidade até Barreiras, cerca de 70 km para fazer seu curso de graduação. Atua como

nascimento, apresentando solenemente o nome completo dos pais, o amor dos irmãos, o detalhe da “bota da Xuxa”, dos anos iniciais de escolarização, as lembranças das filas, na entrada da escola, e das correrias e gritarias do recreio, o primeiro dia de aula da 5ª série.

Há momentos em nossas vidas que ficam guardados em nossas lembranças e revividos quando ativamos a memória. Outros são esquecidos, talvez por não terem importância. Quando volto ao passado, consigo trazer na memória muitos momentos importantes, como o dia do meu nascimento: 27/04/1977. Filha de José Pereira Silva e Maria da Glória da Silva tenho cinco irmãos maravilhosos. Passamos por dificuldades financeiras, pois só meu pai trabalhava para nos manter. Trabalhava em outra cidade e só vinha para casa nos finais de semana. As dificuldades para comprar roupa e calçados para todos, e alegria que tive ao ganhar uma “bota da Xuxa”. Comecei a estudar aos sete anos. Da primeira série, não tenho muitas recordações dessa escola. Lembro-me da fila para entrar na sala, da correria e gritaria do recreio. No ano seguinte, mudei de escola, onde fiquei até concluir a quarta série. Ali, vivi momentos maravilhosos, com as festinhas que a escola promovia. Tivemos várias estagiárias, eu adorava quando elas chegavam, pois as aulas eram mais dinâmicas e, no encerramento, sempre tinha aquelas festas. Outro momento importante foi à entrada na 5ª série, acordei bem cedo, estava ansiosa tudo era muito novo, muitas turmas, vários colegas novos, muitos professores em uma série só, Do Ensino Fundamental ao magistério foi um pulo. Comecei a estudar à noite. Lembro-me do primeiro estágio, chamado “Estágio de Observação”, onde passava 4 horas sentada, sem fazer nada, observando a professora dar aula, o que me dava muito sono. O estágio de regência foi uma experiência maravilhosa! Desde então atuo como professora. (Adriana)

As marcas de sofrimento, dos desajustes familiares, como separação ou alcoolismo, presente nos excertos das narrativas de Ítalo²³ e Amanda²⁴, mais uma vez, a força da figura materna na superação e compensação das perdas e tristezas revela as dimensões psicológicas, sociais e afetivas das trajetórias, as várias representações da escola, a partir das singularidades dos contextos históricos e sociais vividos por cada um:

professora das séries iniciais da rede municipal, em sua cidade.

²³Ítalo tem 23 anos, também é aluno do Curso de Pedagogia Docência e Gestão, turno noturno, atua como professor não-licenciado de 5ª a 8ª série, com disciplinas como Inglês, passou atuar após o ingresso na Universidade.

²⁴Amanda é solteira, natural de Salvador – Bahia, onde sua família reside até hoje, veio para Barreiras após ser aprovada no vestibular, morou durante o primeiro ano na residência universitária, hoje divide aluguel com outras colegas, não possui emprego fixo, começou atuar na docência durante o curso. Após conclusão do curso, no próximo semestre retornará a Salvador.

Nasci em Nova Soure, cidade do interior da Bahia. Lá fui criado por minha mãe e por meu pai, com mais dois irmãos. Aos quatro anos viemos para Barreiras terra natal de minha mãe, fugindo do alcoolismo e violência de meu pai. Aqui foi onde minha infância teve realmente início, apesar de meu pai vir ao nosso encontro, um ano depois, e os problemas continuarem. Comecei a estudar numa pequena escola particular, próximo de casa. A dedicação da professora foi fundamental para o meu sucesso, pois me recordo de várias cenas daquela época. Nos primeiros quatro anos do Ensino Fundamental comecei a entender mais a vida, que era bom aluno, muito tranqüilo, quase não tinha amigos. Ao contrário do meu irmão que brigava e sempre procurava confusão. A partir dos últimos quatro anos do Ensino Fundamental houve uma transformação, o estudo foi ficando em segundo plano, o rótulo de estudioso da família já não importava. Dividia o tempo entre o estudo e o trabalho na padaria do meu tio. No ensino médio, fase da adolescência passava dias sem ir à escola, dava voltas pela rua e retornava para casa dizendo que não havia aula. Minha mãe descobriu o que fazia, conversamos e fui estudar à noite, só pensava em trabalho, não via a hora de concluir os estudos e não precisar mais estudar só que ao concluir o Ensino Médio, comecei a sentir falta dos estudos, buscava livros para ler nas horas vagas, fiz curso de inglês. Dois anos depois, fiz vestibular e fui aprovado para Pedagogia. Comecei o curso meio fora do ritmo mas, aos poucos, fui me adaptando e, quando entrei pela primeira vez em uma sala para lecionar, toda magia aumentou. (Ícaro Reis)

Nasci em Salvador, no Hospital IPERBA (Brotas). Quando tinha dois anos e meio meus pais se separaram. Foi muito triste. Passei a vê-lo em intervalos cada vez maiores. Fui criada por minha mãe. Morávamos nós duas, meu irmão mais novo do que eu, minha tia e minha avó. Minha mãe trabalhou em grandes hotéis de Salvador. Comecei a estudar aos oito anos, bolsista de uma grande escola particular do bairro onde minha mãe trabalhou durante algum tempo. Tinha tudo nesta escola, piscina, biblioteca, o momento mais triste era a festa do dia dos pais. Minha tia me dava reforço até nas férias para acompanhar o ritmo da escola. Na 4ª série fui para uma escola pública para passar a bolsa para meu irmão menor. Nesta escola cheguei adiantada nos conteúdos, era considerada a CDF da turma. Na 5ª série mais uma vez troquei de escola. Fui estudar na Escola Estadual em Nazaré, considerada escola modelo da cidade. Foi um momento ímpar, deixou saudades, adorava todos da escola, tinha uma excelente equipe. No Ensino Médio não tive a mesma sorte, pois foi o primeiro ano da implantação do Curso de Formação Geral, sendo que a escola tinha tradição com o antigo curso de Magistério. Faltava professor, principalmente da área de exatas. No primeiro ano do Ensino Médio fui “Menor Aprendiz” do SETAS, trabalhei na Secretaria Estadual de Saúde durante um ano. Após concluir o Ensino Médio fiz cursinho pré-vestibular e, mesmo assim, não consegui aprovação. Nos dois anos seguintes, continuei estudando e tentando em várias universidades e em cursos diferentes e, para minha surpresa, fui

aprovada em Pedagogia para UNEB de Barreiras. Ao chegar, detestei a cidade, até hoje não me acostumei, mas em compensação me apaixonei pelo curso, apesar de ser afetada a todo o momento por problemas financeiros, de moradia, de saúde, emocionais, (lágrimas) Digo que não fui eu quem escolheu a pedagogia, a pedagogia que me escolheu. (Amanda).

A partir deste conjunto de narrativas aproximo-me dos atores colaboradores da pesquisa, tendo em vista apreender representações sobre a escola e seus rituais pedagógicos. Para os discentes, a entrada na quinta série representou um marco no processo de escolarização. Revelam a influência dos antigos mestres no seu processo formativo, as vinculações com as práticas pedagógicas que começam a serem tecidas desde o início do processo de escolarização, as diferentes posturas e formas de enfrentamentos frente as dificuldades da profissão.

Apresento a seguir, como se deu a escolha dos instrumentos, os percursos metodológicos realizados neste caminhar da pesquisa – formação, o envolvimento e disposição dos colaboradores foram essenciais para o avanço do trabalho e, principalmente, possibilitou uma aprendizagem coletiva.

2.5 Definindo os instrumentos: diferentes percursos da pesquisa

O cuidado na escolha dos instrumentos para recolha das fontes que materializaram a proposta, faz parte do aprendizado que a pesquisa possibilita. “A pesquisa com história de vida tem suas fontes agrupadas em *documentos pessoais*, (biografias, autobiografias, diários, cartas, fotografias, objetos pessoais) e as *entrevistas narrativas ou biográficas*” (SOUZA, 2006, p. 137). Por isso, consciente do diferencial da pesquisa (auto)biográfica como trabalho colaborativo, no qual pesquisador, junto com seus pares é autor e ator, ensina e aprende, .

Defini como instrumentos a entrevista narrativa, a escrita dos Memoriais de vida e de formação, os diários de estágio e a observação direta, por reconhecer o

papel social da pesquisa na emancipação humana, e que ao fazer esta opção não se furta do rigor e da cientificidade, defende que a experiência humana não pode se restringir à aplicação de técnicas e instrumentos, seguidos de mera descrição e análise.

Com o grupo de professores, optei por trabalhar com as entrevistas narrativas (BAUER, 2002) e, na reunião da Comissão de Estágio do Curso de Pedagogia, apresentei o projeto de pesquisa, a sistematização da metodologia, fiz o convite para participarem do trabalho e agendei as entrevistas. A dificuldade foi definir datas e horário compatíveis com as disponibilidades de cada um dos colaboradores, como também encontrar o espaço físico adequado, livre de interrupções e que pudesse deixá-los o mais à vontade possível para desenvolverem suas narrativas.

Bauer apresenta a seguinte definição deste importante instrumento:

[...] A entrevista narrativa tem em vista uma situação que encoraje e estimule o entrevistado, que na entrevista narrativa é chamado de “informante” a contar história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social. [...] É considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas. É motivada por uma crítica do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas [...] A influência do entrevistador deve ser mínima. Contrasta diferentes perspectivas, e leva a sério a idéia de que a linguagem, assim como meio de troca, não é neutro, mas constitui uma cosmovisão particular (2002, pp. 95/7).

Seguindo essas orientações, realizei as entrevistas com cada docente individualmente (Anexo I), retomei os objetivos do trabalho, a forma como organizei aquele momento e o funcionamento da entrevista, lancei alguns pontos relacionados ao problema e às questões da pesquisa para que organizassem as narrativas, como a história de vida e o processo de formação, a entrada na escola e as várias fases de escolarização; a formação inicial, a escolha do curso e os momentos marcantes nessa trajetória; a experiência profissional e a docência no ensino superior; como organizam o trabalho docente na disciplina de estágio, concepção de estágio, principais problemas enfrentados,

Com a prévia autorização dos participantes (Anexo II), as entrevistas foram gravadas, transcritas e apresentadas a cada um dos entrevistados, para leitura e modificação, caso considerassem necessário. Durante a narrativa desses pontos, as intervenções foram feitas, apenas quando julgavam extremamente necessárias, para maior esclarecimento de algum ponto de suas narrativas.

Com os estudantes-estagiários, a pesquisa foi desenvolvida ao longo do trabalho das disciplinas de estágio nos semestres 2007.1 e 2007.2. Cada turma possuía um professor de estágio que participava de todas as atividades. No primeiro semestre apresentei às duas turmas o projeto de pesquisa a ser desenvolvido no espaço da disciplina, para que os prováveis colaboradores optassem pela participação ou não no trabalho, uma vez que essa participação não foi impositiva. Com o grupo de discentes, utilizei como instrumento os memoriais de formação e os Diários de estágio.

Durante as duas primeiras semanas do primeiro semestre de 2007, foram desenvolvidos momentos de “sensibilização e aproximação” das turmas com a abordagem (auto)biográfica, ampliados durante o desenvolvimento das disciplinas ao longo do semestre, com o suporte da referência bibliográfica das disciplinas de estágio, o que foi fundamental para que os discentes compreendessem o percurso e os instrumentos de pesquisa.

A escrita dos Memoriais de Vida e Formação foi feita, tomando como questões centrais a infância, a família, o processo de escolarização, destacando a alfabetização e as séries iniciais, a vida profissional, o ingresso na universidade, o curso de Pedagogia, expectativas frente ao estágio que desenvolveriam naquele semestre (Anexo III). Foi uma atividade que mobilizou a todos, chegando a chamar atenção de colegas de outras áreas que queriam saber mais detalhes sobre a atividade.

Os Diários de Estágio, como espaço de escrita em que os alunos-estagiários registraram a experiência, de forma diária ou por períodos definidos por cada um, com espaço de tempo mais ou menos regular. A opção pelos diários ancora-se na perspectiva proposta por Zabalza (2004), que os compreende como documentos em que os professores anotam suas impressões sobre o que estão

fazendo enquanto profissionais da educação. É uma forma de distanciamento que permite ver perspectivas, refletir sobre a sua forma de atuar, desvelar-se, ter uma atitude de autoconhecimento, que possibilita a autoformação, como propõe Josso (2004).

Essa fase da pesquisa, de escrita, tanto dos Memoriais de vida e de Formação, quanto os diários de estágio geraram bastante inquietação, tais como: o como fazer, a busca dos modelos, a dificuldade de escrever sobre si, uma escrita mais pessoal, subjetiva, de ler sua história para o grupo. Nesse momento a mediação do processo de escrita biográfica foi essencial para o desenvolvimento das atividades propostas dentro dos objetivos propostos e já apresentados na introdução desse trabalho.

Nos dois semestres em que a pesquisa foi realizada, as turmas desenvolveram o Estágio de Docência em Espaços Formais; no segundo semestre discente do curso de Pedagogia com habilitação em Administração e Gestão de Projetos Pedagógicos realizaram o estágio em Coordenação Pedagógica com uma carga horária de 165 horas; os discentes do Curso de Pedagogia Docência e Gestão, o estágio de Docência em Espaços Não-Formais com carga horária de 105 h.

Nesta fase do trabalho de pesquisa destaquei como momentos importantes: A leitura em grupo dos memoriais, em que cada aluno se dispunha a ler sua história, a falar sobre a experiência de escrever sobre si; aprofundamento teórico sobre a abordagem (auto)biográfica e as fontes de pesquisa como diário, narrativas biográficas, conhecendo definições, tipos, discussões a cerca deste importante processo de pesquisa-formação; a escrita dos diários de estágios, quando narraram toda a experiência e compartilharam com professores e colegas, atividade aceita por todas as duas turmas, independente de participarem ou não da pesquisa.

Assim como os memoriais, organizei junto com o colega professor de estágio de uma das turmas, um material em que onde apontamos algumas questões para orientar o trabalho de escrita dos diários de estágio, que oferecesse um apoio frente a esse desafio (Anexo IV).

2.6 Análise interpretativa das fontes e o processo investigativo

Por respeitar os princípios teóricos metodológicos que sustentam a abordagem (auto)biográfica, como uma abordagem experiencial, que remete o pesquisador e os pesquisados para o centro do processo, ambos experienciando aprendizagens significativas, que implicam em uma prática subjetiva, busquei manter o respeito com a singularidade dos sujeitos, e suas histórias, por considerar esse fator preponderante para o desenvolvimento do trabalho. Isto exige uma postura ética e comprometida, sem perder de vista que a interpretação e análise das fontes na pesquisa. Como afirma Macedo, todo processo, de todo trabalho científico apresenta um produto final orientado pelos objetivos iniciais da pesquisa. “Há uma produção visada que se objetiva num *corpus* de conhecimento a serviço da formação e que tem uma relevância social”; um produto final aberto (2006, p.136), um trabalho que exige um envolvimento, um mergulho em cada fonte mas, ao mesmo tempo, com o distanciamento necessário para perceber o que foi dito e os silêncios, interpretando, buscando seus significados, realizando análises interpretativas e compreensivas das fontes, a partir de análise documental e leitura interpretativa, com a triangulação das fontes.

A análise documental foi importante para a pesquisa, pois possibilitou identificar as implicações dos documentos no desenvolvimento do curso e, em específico, no estágio. Para tanto, tomei como base para esta análise o Projeto de Curso, Projeto de Estágio do Curso, Regulamento Geral de Estágio da UNEB (Anexo V), o registro dos Encontros de Estágio da UNEB, relacionando-os com as questões norteadoras da pesquisa.

Assim, empenho-me em seguir os princípios da pesquisa (auto)biográfica, que são: escutar a voz dos seus atores, respeitando suas subjetividades e especificidades, com postura ética, respeito e autonomia ao organizarem suas narrativas. Por se tratar de documentos pessoais, o processo de análise das fontes foi feito numa perspectiva de leitura interpretativa-compreensiva das mesmas.

Com os diários de estágio, memoriais de vida e de formação, entrevistas narrativas ao realizar a leitura com triangulação das fontes, considerei como

propõe Souza (2006, p. 79) “[...] o tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido”, associada à triangulação, com base nas seguintes leituras:

Na primeira leitura das fontes, realizei a pré-análise para traçar o perfil biográfico do grupo. Na segunda leitura, cruzei as fontes, destacando as regularidades e irregularidades, as particularidades das interpretações das narrativas e de seus agrupamentos temáticos. Em seguida, configurando-se como a terceira leitura, busquei agrupar por temática com base na triangulação das fontes tendo em vista: memoriais de formação, diários de estágio, análise documental, sistematizar o resultado dessa análise, levando em conta as questões que me dispus a investigar e compreender.

O percurso metodológico ganhou vida ao longo do tempo de trabalho, sofrendo as influências dinâmicas do processo de investigação-formação, conforme explicita a figura abaixo, na qual busco ilustrar a construção do processo.

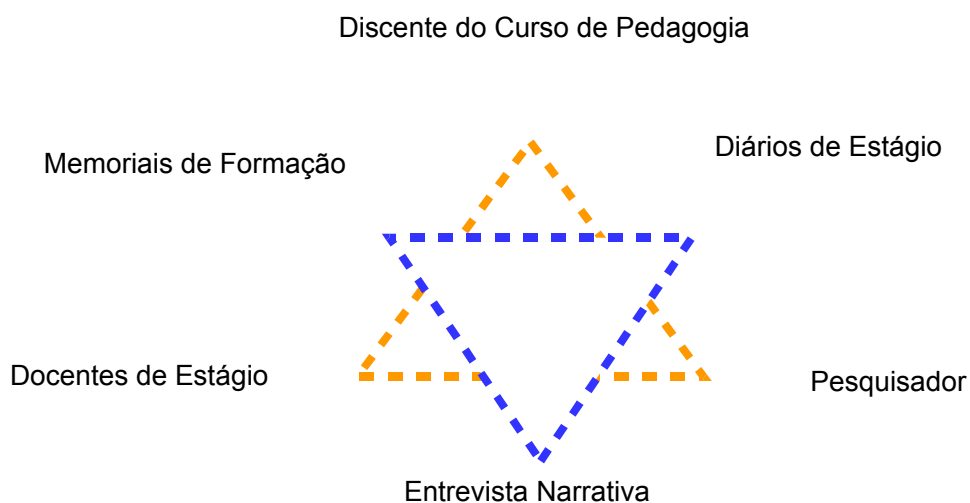


Figura 01 – Interpretação triangular das fontes da pesquisa

A análise interpretativa das fontes ocorreu de forma que respondesse às questões da pesquisa à luz do referencial teórico, visando alcançar os objetivos propostos, isto é, de compreender, por meio das narrativas (auto)biográficas, qual o papel do estágio nos cursos de formação de professores, a partir das questões de pesquisas abaixo explicitadas: Qual compreensão é construída, ao longo do

curso, pelos sujeitos pesquisados sobre o papel do estágio supervisionado para sua formação? Quais as dificuldades enfrentadas pelos estudantes no desenvolvimento do Estágio? Em que medida as experiências alternativas de estágio provoca mudanças na concepção de Estágio Supervisionado do Curso? Quais as dificuldades enfrentadas pelo Professor de Estágio Supervisionado na Universidade? Quais as concepções de Estágio que permeiam a prática destes professores? Que possibilidades apontam a utilização da abordagem (auto)biográfica no estágio supervisionado do curso de Pedagogia como percursos de formação inicial destes alunos?

Nesta perspectiva, apresento no capítulo seguinte, a discussão em torno da formação de professores enquanto território de construção da identidade docente e o estágio como eixo dessa formação. Busco, deste modo, refletir a partir dos resultados da análise interpretativa das fontes, os Encontros de Professores de Estágio da UNEB, a organização do trabalho docente nessa área, na tentativa de responder as questões acima explicitadas que orientaram esse estudo.

CAPÍTULO 3

O ESTÁGIO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: territórios, identidades e saberes da profissão

*Somos o que fazemos para transformar o que somos,
A identidade não é uma peça de museu,
Quetinha na vitrine,
Mas a assombrosa
Síntese das contradições nossas de cada dia.
Eduardo Galeano*

3.1 - Tornar-se Professor: identidade e saberes da profissão docente

Por compreender o estágio e a pesquisa como um dos eixos articuladores da formação docente apresento neste capítulo mais um entrelaçar dos fios, no tecer deste trabalho de investigação científica. Para tanto, discuto o estágio no curso de licenciatura, especificamente no curso de Pedagogia como um dos territórios de formação, de construção de saberes e de identidade profissional docente. Esse território, na pesquisa (auto)biográfica, vincula-se à memória, ao tempo e às experiências formadoras, marcado pelas pertencas e pelas formas de estar no mundo. Na perspectiva defendida por Raffestin (apud BORDO, 2007), território é o espaço onde se projeta trabalho, energia, informação e revela marcas de poder, pois ao se apropriar dele, concreta ou abstratamente, o ator o “territorializa”, demarcando suas linhas, limites e fronteiras. Partindo desta abordagem conceitual, e a partir das contribuições de Josso (2007), pode-se afirmar que as narrativas (auto)biográficas, na formação docente, possibilitam ao sujeito territorializar sua formação, e neste movimento o sujeito emerge da formação e a formação emerge do sujeito, atingindo a formação de si.

Ao iniciar na profissão, desde seu nascedouro, na escolha, desenvolvimento e conclusão da graduação, até a entrada no território da carreira docente começa-se a demarcar as linhas de fronteiras, a impor limites e a perceber aqueles que nos são impostos, a fazer as escolhas de como ocupar esse espaço, “territorializá-lo”, diferenciá-lo dos demais e, neste processo de ocupação, tornar-se professor(a), pedagogo(a), construir cotidianamente a identidade profissional, na relação do sujeito consigo mesmo e com o outro.

Ao pensar um projeto de formação, é necessário levar em conta o processo identitário, dando voz às inquietações dos atores sociais (JOSSO, 2007), para se sentirem parte de um grupo, identificam-se com uma profissão, com um fazer, não se imaginarem fazendo outra coisa. A identidade profissional é construída, fortalecida, dia a dia, pois não nascemos professor e professora, e, portanto, não é algo pronto e acabado. A identidade profissional carrega a

dimensão do individual e do coletivo. A dimensão individual é intransferível, com as marcas de nossa história de vida, nossas recordações-referências (JOSSO, 2004), situando-as em um tempo e espaço históricos determinados, enquanto que a identidade coletiva, é própria do grupo profissional de que fazemos parte e expressa as marcas da cultura da profissão:

[...] a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no ato do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca constrói [sua identidade] sozinho: depende tanto dos julgamentos dos outros, como das suas próprias orientações e autodefinições. [Assim] a identidade é produto de várias socializações. (DUBAR apud PIMENTA e LIMA, 2004, p. 63)

No processo identitário, o trabalho com as histórias de vida propicia o *conhecimento de si*, a tomada de consciência de seus valores, suas pertencas e escolhas, aprendizagens e trajetórias, que coloca em *cheque* as heranças culturais, os conhecimentos socialmente construídos e as novas demandas, de saber-fazer, assim como a identidade coletiva profissional.

A identidade profissional se constitui a partir das socializações, ganha forma à medida que o sujeito vai observando, refletindo, discutindo com seus pares, para compreender o cotidiano de profissão, o profissional e o seu meio. Por esse motivo, é importante pensar a formação inicial e continuada e o próprio local de trabalho como espaço para esta construção. Segundo Maheu (2008, p. 12) “[...] os modelos de professores marcantes que vêm a tona e que eles querem seguir como exemplo positivo, assim como existe também os contra-modelos, aqueles que não pretendem reproduzir, exemplos de como não fazer, de como não ser”, o que se confirma nos excertos das narrativas de alguns dos colaboradores da pesquisa:

Minha primeira professora, Irmã Lourdes, uma pessoa gentil e educada, muito agradável. Todos os dias andava a pé, atravessava riachos, mas valia à pena, era muito divertido, gostava da escola, dos colegas e principalmente da professora (Expedito).

Passei por três escolas, numa delas me lembro que a professora era muito exigente, colocava muitas atividades no quadro para copiar e eu reclamava do jeito dela para minha mãe. [...] em outra escola tive uma professora com a letra linda e eu adorava quando ela copiava em meu caderno (Ana Lúcia).

O momento mais marcante do Ensino Fundamental foi à existência de um professor que utilizava muito o lúdico em suas aulas. Ele contribuiu muito para minha formação e a escolha da profissão (Nairene).

Essas imagens nos acompanham, deixam marcas, influenciam na formação da identidade profissional e devem ser consideradas no processo formativo, pois a cultura da profissão é transmitida no processo de socialização, muito antes da entrada nos cursos de formação ou do exercício profissional. Assim, a formação inicial de professores não pode ficar alheia a esse processo e continuar reproduzindo a organização curricular dos bacharelados, com maior parte do curso destinado às disciplinas e/ou componentes curriculares dos chamados “fundamentos da educação” e áreas específicas que teorizam sobre a profissão, para no final dos cursos abrir espaço para as chamadas metodologias, didáticas e práticas pedagógicas, através dos estágios.

Entendo necessário haver um imbricamento entre as áreas do currículo para que todas possam teorizar e oportunizar a prática, repensar para ressignificá-la, em um contínuo processo de ação-reflexão-ação refletida, pois, a formação passa como defendem Pimenta e Lima (2004), pela mobilização de vários saberes, oriundos da prática reflexiva ou de uma teoria, ou ainda da atuação pedagógica que fazem parte da cultura da profissão.

É imprescindível o contato com esta cultura da profissão, o que Dubar (apud MAHEU, 2008) chama de “passagem através do espelho” quando, desde o início do curso o aprendiz entra em contato com o seu futuro campo de atuação e tem a possibilidade de um maior contato com professores mais experientes, aprende na interação com o outro, na reflexão da prática pedagógica, à luz dos aportes teóricos propostos pelo curso.

Nesta perspectiva, a Didática, os Estágios Supervisionados como processo de iniciação e a escrita (auto)biográfica como prática de formação, (CATANI, 2001)

e (SOUZA, 2002) apontam para uma perspectiva de formação com o centramento no sujeito professor, na sua história de vida, indo muito além da dimensão profissional, nos seus diversos espaços de atuação, de *con-vivência*, numa epistemologia da formação experiencial, de autoformação, como propõe Josso “[...] um processo de produção de saber fundado na intersubjetividade e na valorização da singularidade existencial” (2004, p. 130).

Essa concepção representa uma ruptura com os modelos de formação influenciados pelo dualismo assumido na modernidade, pela produção do conhecimento científico, criando dicotomias entre teoria e prática, ensino e pesquisa, subjetividade e objetividade, repercutindo em várias áreas, entre elas, a formação e profissionalização docente. Neste sentido, “a crise de identidade dos professores, objeto de inúmeros debates ao longo dos últimos vinte anos, não é alheia a esta evolução que foi impondo uma separação entre o *eu* pessoal e o *eu* profissional” (NÓVOA, 2000, p. 15).

Nos cursos de licenciatura, esta dicotomia ainda persiste. Com a prevalência do discurso teórico, uma maior valorização da pesquisa em detrimento do ensino, o estágio como espaço da prática leva a uma desvalorização do fazer cotidiano do profissional professor, centrando-se em uma concepção simplista desse saber/fazer pedagógico. Essa visão influencia sobremaneira o processo identitário do discente/aprendiz, pois este passa a rejeitar a docência, principalmente na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, considerada função menor na carreira docente.

Na contemporaneidade, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, o avanço das tecnologias da comunicação/informação, a ação de organismos internacionais em áreas estratégicas, no mundo globalizado e marcado pelas políticas neoliberais acabaram influenciando as reformas e mudanças no campo educacional, em específico na formação de professores, como afirma Maués: “[...] na definição de políticas públicas em todo mundo, de modo a implantar um *pensamento único* e a alinhá-los a nova ordem mundial econômica, política e social, aproximando a educação do modelo empresarial, que corresponda à lógica do mercado” (2003, p.2).

Contudo, para compreendermos essa lógica da formulação e implementação de políticas públicas no cenário educacional na perspectiva da globalização e do neoliberalismo, principalmente no que tange a formação docente, faz-se necessário o retorno a um passado recente.

O final da década de 70 e início dos anos 80 constituíram-se em marco na luta dos educadores pela defesa e democratização da educação pública, na tentativa de romper com a visão tecnicista de educação presente nas políticas públicas de formação dos profissionais da educação, vista apenas como formação de *recursos humanos*. Essa mudança paradigmática de formação de professores começa a ser construída a partir da criação da Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador - CONARCFE²⁵, hoje ANFOPE.

Ainda na década de 80 a partir dos trabalhos desenvolvidos pela referida comissão, emergem os primeiros projetos de formação de educadores, no sentido de superar a dicotomia entre professor, especialista, e generalista. Essa perspectiva defende a docência como base da formação do profissional de educação levando em conta as diferentes dimensões do fazer/saber pedagógico, alinhada com as particularidades e as especificidades dos diversos níveis e modalidades de ensino.

No decorrer da década de 90, muito se perdeu em relação a esses avanços. A formação docente centrou-se nos conteúdos escolares, na sala de aula, isolando o educador de atuar em espaços, a exemplo da gestão da escola, da organização sindical, das questões sócio-culturais presentes no entorno da escola, entre outros. Associado a isso, assistimos a expansão dos institutos de educação superior privados, a ofertar uma formação de caráter técnico

²⁵No contexto do movimento, iniciado em 1978, pela reformulação dos Cursos de formação dos profissionais da educação, em novembro 1983, no Encontro Nacional de Educadores, realizado em Belo Horizonte, que transformou o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador (sede em Goiânia) foi transformado na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador - CONARCFE, que trabalhou intensamente de 1983 a 1990 e marcou definitivamente o afastamento do movimento em relação ao projeto dos órgãos oficiais. A comissão promoveu cinco encontros nacionais de avaliação e organização do trabalho em prol da reformulação dos cursos, sendo que neste último encontro os educadores decidiram pela transformação da Comissão na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE que continuou e ampliou a organização em torno da formação de profissionais da educação no Brasil.

instrumental, orientada pelas políticas neoliberais, desconsiderando a pesquisa e a extensão como elementos estruturantes na formação do educador na contemporaneidade, que coloca a prática reflexiva como fundante no saber/fazer docente, o que culminou com a queda na qualidade da formação do profissional da educação.

Essa visão acaba afastando, cada vez mais, o profissional da educação da formação científica, acadêmica, com a instituição da chamada “competência” no centro das políticas públicas de formação e avaliação, tanto em relação ao atrelamento da distribuição de verbas, de acordo com o desempenho das instituições e programas, quanto também dos profissionais da educação.

Na década atual, com a aprovação das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia, continua a discussão de como a formação docente pode contribuir para elevar o magistério ao *status* de profissão. Ramalho (2004) discute os conceitos de *profissão e profissionalização* e alerta para a necessidade de termos clara a base teórico-metodológica que caracteriza e define o processo formativo dos educadores, o que implica em rever os modelos formativos e as políticas de aperfeiçoamento, reconhecendo o educador como produtor de sua identidade docente.

A palavra profissão vem do latim *professio* e significa ato ou efeito de professar, uma declaração pública que alguém faz de sua maneira de pensar; ofício, mister, ocupação especializada (FERREIRA, 2001, p.597), e que ajuda a compreender o conceito mais amplo da profissão, o que esta escolha representa. Muito além de uma mera ocupação, a profissão, como prática social, evidencia as marcas das mudanças sociais e históricas. A atividade docente, por sua complexidade, necessita de uma identidade e de sua própria concepção de profissão, pois ao mesmo tempo em que nega os modelos da sociologia clássica, aproveita os elementos que auxiliam na construção da identidade profissional. Esta mudança na concepção da profissão docente, conduz à profissionalização (RAMALHO, 2004).

Neste contexto de mudança de paradigmas da formação docente a profissionalização é compreendida como o processo de desenvolvimento

sistematizado pela aquisição de capacidades específicas da profissão, pois envolve não apenas a formação de competências e habilidades, mas também aptidões, valores, atitudes do indivíduo com o cotidiano da profissão, assumindo-se como produtor dessa profissão.

A produção teórica construída nos meios acadêmicos passa a valorizar a história de vida de cada docente, suas especificidades, seus contextos, uma profissionalização construída de dentro para fora, reunindo “pesquisa – formação – profissão”. Deste modo, as agências formadoras são convocadas a assumirem essa “cultura profissional”, apontando propostas curriculares de formação que respondam a esse desafio (RAMALHO, 2004).

Implica a necessidade de uma mudança na prática organizacional institucional, em que as discussões filosóficas e epistemológicas atinjam todas as estruturas — administrativa, organização curricular, entre outras — como também a postura do formador e do formando frente ao processo formativo, para assumir cada um seu papel, com uma concepção clara do que é formar/forma-se, tornar-se professor, na qual a organização do tempo e do espaço é definida a partir das necessidades e das práticas formativas, a partir da abordagem experiencial de formação e não o inverso.

Compartilho a perspectiva da formação experiencial defendida por Souza (2005), Josso (2004), Catani (2003) e outros pesquisadores, que apontam a necessidade de uma escuta sensível das histórias de vida dos professores, seus saberes e conhecimentos, construídos ao longo da vida, na dimensão profissional e pessoal, dando voz ao professor. Tudo isso objetiva a possibilidade de reconstruir a imagem docente, a partir da compreensão plena do ofício de professor, do fortalecimento da identidade, da profissionalização, com a superação da proletarização do trabalho docente.

3.2 O estágio na história dos cursos de licenciatura

Ao longo da história dos cursos de formação de professores e, em específico, do curso de Pedagogia no Brasil e no mundo, é constante a discussão

sobre a dualidade teoria e prática. O estágio, nesta perspectiva, é visto como o representante dessa “prática”, não tendo muito claro o seu conceito e função no processo de formação visto muitas vezes como rito de iniciação profissional, a hora da prática ou um treinamento, um ensaio da futura atuação, um teste de conhecimento.

Nesse sentido, discuto os vários conceitos de estágio, sua organização e as implicações deste para a formação docente ao longo da história dos cursos de formação de professores no Brasil, com base nos trabalhos de Lima (2001, 2004, 2008), Pimenta (1997, 1999, 2004, 2008), Catani (2001), Fazenda (1998), Piconez (1998), Souza (2003, 2004, 2005, 2006, 2008), Barreiro (2006), Ghedin (2004, 2008), Freitas (2006), Maués (2003), Ramalho (2002).. Início com uma análise histórica, a partir da década de 30, com o Curso Normal e a criação do Curso de Pedagogia, até o cenário atual, após promulgação das Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia, tomando como referência os estudos de Aguiar (2006), Libânio (1999, 2007), Pimenta (1999, 2002, 2004, 2007), Brzezinski (1996, 2006) Franco (2003, 2007) que me auxiliam na compreensão da problemática e do problema de pesquisa.

O contexto da década de 30 foi de intensa produção no campo dos estudos e proposições em torno da educação brasileira. O movimento educacional brasileiro, que resultou na elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, abriu a discussão sobre a educação brasileira em todos os níveis e modalidades de ensino, propondo um projeto para educação nacional, com políticas públicas definidas. Com o Estado Novo, em 1937, este projeto é implantado de forma centralizada nos municípios e estados, com grandes discrepâncias, principalmente entre os estados mais desenvolvidos, com maior poder econômico. Nessa época, as Escolas Normais eram regidas por legislação estadual. Na Bahia, como nos mostra Pimenta:

[...] havia Didática, Metodologia Geral e Metodologia Especial, todas como disciplina. À última consistia em apresentação prática dos métodos e processos preferidos pelo professor e deveria possibilitar a devida apreciação crítica pelos alunos. Estes deveriam também reger classes durante duas semanas no último ano do curso.(1997, p. 23-24)

Uma organização curricular centrada na racionalidade técnica, com divisão entre as disciplinas fundamentos, que teorizam os processos educativos e as disciplinas de didática, metodologias e estágio, a partir dos princípios da eficiência, eficácia e produtividade pedagógica. Uma educação reprodutivista onde o futuro professor, é compreendido como sujeito passivo no seu processo formativo, devendo apenas *apreciar* os métodos de ensino apresentados pelo professor formador, para mais tarde no estágio *aplicar* de maneira correta e eficiente.

Em 1939, foi criado o curso de Pedagogia que se destinava a formar bacharéis, os técnicos de educação e licenciados em Pedagogia, inaugurando o que veio denominar-se de esquema 3 + 1, com currículo organizado em dois blocos: o primeiro para o bacharelado, com a duração de três anos voltados para o Pedagogo que atuava na área de administração escolar, com disciplinas de fundamentos, sem espaço para a prática; o segundo bloco, para a licenciatura, opcional, após a conclusão do bacharelado, com duração de um ano: A licenciatura ou “curso de Didática”, como era denominado na época, envolvia as disciplinas de Didática Geral, Didáticas Especiais, que trabalhavam as metodologias de ensino de áreas específicas como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais. Integravam também este currículo, Administração Escolar, Fundamentos da Biologia, Fundamentos Sociológicos da Educação, Psicologia Educacional e o Estágio Supervisionado, que acontecia no desenvolvimento das disciplinas da área de Didática.

O curso de Pedagogia, de acordo com a organização apresentado desde a sua origem, explicita marcas da divisão e distorções entre bacharelado e licenciatura: o primeiro voltado para a formação acadêmica, científica, formando o intelectual, o pesquisador, aquele que pensa a Educação; enquanto que a formação do licenciado é restrita nas questões da “prática” na educação, considerada esta menor, e que, portanto, não necessita de um aprofundamento teórico, apenas o “como fazer”. Isto reflete, deste modo, a concepção de formação docente calcada na dicotomia teoria e prática, método e conteúdo, fazer científico e fazer pedagógico.

Na década de 40, de acordo com Barreiro (2006), é criada a Lei Orgânica do Ensino Normal, estabelecendo dois níveis para o curso em todo o território nacional: o primeiro com duração de quatro anos, formando professores para atuarem no chamado Ensino Primário, atualmente corresponde as séries iniciais do Ensino Fundamental; o segundo, com duração de três, formava profissionais para atuarem no Ensino Colegial, hoje corresponde a 2ª etapa do Ensino Fundamental (5ª a 9ª série). É neste momento histórico que foi criado o curso de especialização em Administração Escolar do Grau Primário. A partir desta lei começa a imprecisão entre as disciplinas Didática, Prática de Ensino e Metodologias.

Conforme Barreiro (2006), nos cursos de Licenciatura sob a responsabilidade das Faculdades de Filosofia e Letras, os alunos matriculados nas disciplinas de Didática realizavam, nas “Escolas de Aplicação”, os estágios supervisionados previstos no currículo dos cursos. Enquanto essa disciplina assumia a responsabilidade de coordenar os estágios, a disciplina de Prática de Ensino não era obrigatória, era trabalhada mais como temática, com carga horária mínima.

Nos anos 50, surge nos Estados Unidos uma nova tendência pedagógica no campo educacional conhecida como Pedagogia Tecnicista, influenciando o movimento pela expansão do número de cursos de formação de professores tanto em nível do curso Normal, quanto de Pedagogia, impulsionado pelo desenvolvimento econômico que exigia elevação do nível de formação dos profissionais da educação.

Nos primeiros anos da década de 60, embasada no discurso liberalista da Constituição de 1946, aprovou-se, após mais de 15 anos de engavetamento, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei ° 4.021/61, que assegurava a garantia de direitos e liberdades individuais como também o acesso de todos à educação. Com base nos dispositivos da referida Lei, o Parecer do CFE nº. 251/62 de autoria do conselheiro Valnir Chagas regulamenta que o curso de Pedagogia passe a formar professores para atuarem no Curso Normal e também para as funções administrativas, como a de Orientador e Supervisor Educacional.

Vale ressaltar que o discente só poderia escolher uma dessas habilitações, após ter cursado mais da metade do curso, incluindo aprovação em Didática.

Apesar da introdução dessas mudanças, verifica-se a manutenção de forma indireta, do esquema 3+1, em que uma parte do curso era dedicada aos fundamentos e outra parte para a formação pedagógica, com carga horária bem inferior. Neste contexto, mantêm-se as escolas de aplicação e o estágio supervisionado continuava a ser feito na disciplina de Prática de Ensino ou Didática Especial, de acordo com a habilitação escolhida pelo discente, com carga horária mínima de 5% do tempo do curso.

Por sua vez, o Decreto nº 292/62 estabelece o currículo mínimo com as disciplinas obrigatórias, específicas da habilitação, dividida em “disciplinas de conteúdos específicos” e “disciplinas pedagógicas”, além das opcionais ou complementares.

A década de 60 foi marcada pela efervescência política, pela luta pelos direitos civis, pela democracia com liberdade de expressão, pela restauração dos valores morais, religiosos e econômicos. Porém, todo esse discurso progressista que caracterizou esse momento histórico foi interrompido com o golpe militar de 1964. Toda repressão não consegue abafar as críticas às medidas do governo para atender ao acordo MEC/USAID, entre eles a Reforma Universitária estabelecida pela Lei Federal 5.540/68 e o Parecer 627/69, que substitui a disciplina Elementos de Administração Escolar por Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau. (BARREIRO, 2006).

A análise histórica da década de 30 a 60 aponta que o estágio supervisionado nos cursos de formação de professores foi desenvolvido a partir das disciplinas de Didática e as chamadas Didáticas Especiais, seguidas pelas disciplinas de Prática de Ensino ou Matérias de Ensino. Reforça-se a concepção de estágio com um caráter suplementar para formação, a partir de observação e reprodução de modelos teórico-metodológicos já existentes, sem espaço para um momento de reflexão e de construção do fazer docente. A dicotomia teoria e prática com influência do pensamento de Jonh Dewey, centrada em uma pedagogia normativa, na qual deve ser seguido o método, o como fazer,

caracterizou a concepção de estágio desse momento histórico. Os estágios supervisionados ocorriam no desenvolvimento dessas “Didáticas”, compreendida como a teoria, a técnica e o estágio como momento para *experimental, aplicar e testar* técnicas de ensino (PIMENTA, 1997).

A década de 70 é marcada pelo fortalecimento e expansionismo da concepção tecnicista, vinculando a educação ao modelo econômico, transpondo para a educação os ideais da organização, dos princípios de eficiência, eficácia e produtividade imprimidos pela visão capitalista industrial, o que se traduziu em educação como produto. Soma-se também à essas questões, a forte influência da Psicologia Comportamentalista, resultando na instrumentalização técnica como eixo central da formação, da racionalização e planejamento rigorosamente ‘executados’ (SOUZA, 2006) sem permitir alteração ao longo do percurso.

Essa década traz também como marco para a história da educação brasileira a aprovação da Lei nº 5.692/71 que institui a reforma do ensino de 1º e 2º graus, centrada nos ideais da pedagogia tecnicista desenvolvida nos Estados Unidos. Em relação a essa Lei, Pimenta afirma que os estudos demonstraram que ela foi um dos instrumentos da ditadura militar para reordenação da sociedade civil e manutenção da ordem. Além disso, também teve como objetivo frear os movimentos sociais que demandavam o acesso ao ensino superior. A saída encontrada, segundo a autora, “foi à profissionalização compulsória no ensino de 2º Grau — o que acabou por não se efetivar exatamente nos moldes previsto pela legislação” (1997, p. 56).

Para se adequar à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional são instituídos decretos de leis a partir de pareceres e resoluções, sem, contudo, representar mudanças estruturais mais profundas. Mais uma vez, a lógica do modelo 3+1 permanece, mesmo que de forma disfarçada, pouco alterando a formação do professor, o que ao longo do tempo, provocou desgastes. O sistema nacional de formação de professores é quase que desmontado, acarretando críticas na formação e, conseqüentemente, na atuação desses professores na educação, como meros executores, sem autonomia para planejar e decidir, tendo em vista a organização burocrática da educação com muitos cargos e funções.

No que diz respeito à concepção de estágio, na década de 70 prevalece à compreensão do estágio como “prática”, enquanto instrumentalização técnica, com o profissional professor, como afirma Pimenta e Lucena (2004) reduzido ao prático, sem precisar de uma base de conhecimentos científicos, mas apenas, aplicar, nos momentos corretos, técnicas eficientes de ensino-aprendizagem. Essa concepção acarretou ênfase na dicotomia teoria e prática e influenciou negativamente no processo formativo do aprendiz, com o entendimento equivocado da prática pela prática, da total desvinculação entre prática e teoria, ou vice-versa.

O estágio visto como a hora do fazer, dissociado do pensar, da reflexão, um festival de técnicas a serem aplicadas no *lócus* do estágio, momento para desenvolver e/ou testar, aperfeiçoar habilidades relacionadas ao “controle de classe”, revela por sua vez, a deficiência do ensino e este passava a ser é resolvido, a partir, apenas, da utilização correta de técnicas, alicerçada pela conhecida pedagogia compensatória, alimentada, pela ideologia do mito metodológico, como esclarecem Pimenta e Lima: “[...] a didática instrumental aí empregada freqüentemente e gera a ilusão de que situações de ensino são iguais e poderão ser resolvidas com técnicas” (2004, pp. 39/40). No final da década 70 as escolas modelos ou de aplicação são deixadas de lado e o campo de estágio é ampliado para todas as escolas da rede pública e particular de ensino.

A década de 80 inaugura uma nova fase de crítica às concepções de estágios reduzidos à prática instrumental e por sua vez à precariedade da formação do profissional da educação em nosso país como reflexo das reformas educacionais instituídas em âmbito mundial. No Brasil, a superação do autoritarismo da ditadura militar e a introdução do processo de redemocratização demarcam esse momento histórico, como assinala Souza (2006), como o tempo e o espaço de análise crítica dos aspectos políticos, econômicos e sociais, de organização dos movimentos políticos, dentre eles, o da organização docente iniciado na década de 70 e intensificado nos anos 80.

Esse cenário de mobilização e mudanças mundiais, como a queda do Muro de Berlim e o fim do modelo socialista, bem como o fortalecimento das entidades representativas dos educadores, motivaram pesquisas, estudos e

questionamentos sobre a qualidade da educação, condições de trabalho, profissionalização e formação docente, que culminou, entre outras coisas, em um movimento de revitalização do Curso Normal e a reformulação do curso de Pedagogia, tomando como base uma concepção de educação sócio-crítica, vinculando formação com a função social da escola e da ressignificação do papel do professor.

Em contrapartida, foi uma década de achatamento e perdas salariais, de divisão técnica do trabalho pedagógico, em que o professor era visto como tarefeiro, com um programa a seguir, resultando na proletarização da profissão. No bojo das discussões sobre a precarização da educação pública e da formação docente, aprofundam-se pesquisas e fóruns de discussões no âmbito da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, da ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, do ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, sobre a relação teoria e prática e a organização do estágio nos cursos de formações docentes.

Pimenta e Lima (2004) também chamam a atenção que à crítica a didática instrumental e à escola, em especial, como aparelho ideológico do estado, fez inicialmente o estágio ficar restrito a avaliar a prática docente, a gestão, o que gerou conflitos na relação Universidade e Escola, dificultando a aceitação dos estagiários nesse espaço, ou seja, nas escolas pólos de estágio, entraves que persistem ainda hoje.

Distorções e dificuldades levaram, ainda nessa década, a uma maior preocupação com o estágio, ampliando o debate no interior dos cursos sobre a necessidade de ampliação de estudos e pesquisa sobre essa temática, contribuindo para a construção de um novo entendimento de estágio e de prática, entendendo a relação da unidade teoria e prática como indissociável, na articulação entre “*o que ensinar*”, “*como ensinar*”, “*para que ensinar*” e “*para quem ensinar*”. O estágio como iniciação, aproximando o estagiário com o campo de trabalho em que vai atuar.

Na década de 90, introduz-se no Brasil o pensamento do Professor Reflexivo, inicialmente nos trabalhos de Donald Schön e ampliado no conceito de

Contreras (apud LIMA, 2004), que defende o pensamento crítico-reflexivo, a partir do intelectual transformador de Gramsci. Acompanhando este pensamento, Pimenta afirma que “[...] o estágio é visto como atividade teórica instrumentalizadora da práxis e a práxis como unidade indissolúvel de duas dimensões distintas do conhecimento: a teoria e ação” (1999, p. 121).

Nesta perspectiva, o estágio acompanha as transformações na formação de professores, mostrando a necessidade de integrar pesquisa e ensino, constituindo-se como um campo de conhecimento com estatuto epistemológico, superando a concepção tradicional de mera atividade prática instrumental. O aumento e a qualidade das pesquisas e produções acadêmicas sobre essa temática, a partir das pesquisas desenvolvidas por diferentes autores, confirmam essa perspectiva.

Ao longo dos seus vinte e oito anos de realização, o ENDIPE contribuiu para essa consolidação, por ser um espaço de socialização de pesquisas, debates, reflexões e aprofundamento de discussões sobre os estudos no campo da didática, da prática de ensino por todo o Brasil. Os encontros têm apontado avanços como também constitui em um espaço importante de formação para os formadores, contribuindo para “desfazer a visão meramente instrumental da didática e ampliando sua abrangência” (PIMENTA E LIMA, 2004, p.75), como revela a professora Kelli em sua entrevista narrativa:

Quanto a configuração do estágio enquanto campo de conhecimento, vou dar um exemplo: quando era aluna do curso e fiz meus dois estágios, na biblioteca da UNEB, não havia um livro que abordasse o estágio, hoje se você busca uma livraria ou se vai participar de um ENDIPE, o que mais tem são professores discutindo sobre estágio, então eu acredito que cada vez mais o campo de estágio está se definindo um campo de investigação, publicação, de descoberta. Isso é positivo no sentido que dá até um “know hal”l ao campo do conhecimento, pois o campo do conhecimento existe, mas na maioria das vezes ele não é representado, publicado. Hoje o professor de estágio tem muito mais apoio teórico para organizar o seu trabalho do que há 8 ou 10 anos atrás.(Kelli)

Kelli enquanto egressa do curso e hoje na condição de professora aponta, a partir de suas recordações, a mudança do conceito de estágio no curso ao longo

desses anos, confirma a importância no ENDIPE para essa mudança, consolidando o estágio enquanto campo de conhecimento e principalmente enquanto espaço de formação do professor de estágio.

A promulgação da nova LDB nº 9.394/96, resultado de um grande debate envolvendo diferentes segmentos da sociedade civil, entidades representativas, introduziu uma série de mudanças na educação brasileira entre essas no campo da formação docente, ao instituir a carga horária mínima de 300 horas de “prática de ensino”.

Contudo, apesar do avanço da lei em diferentes aspectos, alguns dispositivos foram de encontro ao que propunham os movimentos organizados, entidades e fóruns acadêmicos sobre a formação do educador e do Curso de Pedagogia, ao retirar deste a responsabilidade pela formação de educadores transferida para os Cursos Normais Superiores por meio dos Institutos Superiores de Educação. A exigência legal de graduação como formação inicial fez crescer a corrida pela formação superior e com ela a expansão desordenada da rede particular/privada de ensino superior, como um promissor mercado financeiro. Nesta perspectiva, a formação é transformada em mercadoria, com o desenvolvimento de projetos especiais de formação aligeirados, de curta duração com diferentes com diferentes organizações curriculares.

Souza (2003) alerta para o equívoco ocorrido nesse período da história da Educação Brasileira, de se pensar a formação de professores representada com a proliferação do Ensino Superior nos Institutos de Educação, da rede privada, do Curso Normal superior que desvinculava a pesquisa, com uma concepção reducionista da prática e do estágio, enquanto espaço da mera aplicação e reprodução de técnicas e metodologias, o *fazer* dissociado da *teoria* e da *reflexão*.

Em contrapartida o movimento de educadores de todo país reconduz o curso de Pedagogia como espaço de formação de professores. Crescem o debate, pesquisas e produções acadêmicas sobre a Pedagogia como ciência da educação e suas bases epistemológicas, o campo de atuação do pedagogo, a diversidade de habilitações, perfis profissiográficos e organização dos projetos de curso espalhados por todo Brasil. Esse conjunto de fatores fez crescer a necessidade de

Diretrizes específicas para a construção da identidade do curso e do profissional Pedagogo.

Nesse contexto de mudanças no cenário da educação brasileira, deflagrada pela atual LDB, foi criado um conjunto de dispositivos legais como o Parecer CNE/CP nº. 28/2001 que fundamentou o projeto de Resoluções CNE/CP 01/02 e 02/02 que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. As Diretrizes estabelecem entre outras questões, a ampliação da carga horária dos cursos, extingue a organização curricular a partir de um currículo mínimo e pré-requisitos, amplia a carga horária dos Estágios Supervisionados e implanta carga horária específica para a Prática de Ensino, ambas de 400 horas, a ser desenvolvida de forma seqüencial, desde o primeiro semestre do curso.

Esses documentos centram a formação docente nas competências profissionais e fazem ressurgir de forma aperfeiçoada o discurso tecnicista da década de 70 quanto à atuação do professor, substituindo os conceitos de saberes profissionais, a experiência e os conhecimentos científicos que estes produzem, deslocando, como alerta Pimenta e Lima (2004, pg. 85) “[...] a identidade deste trabalhador para o local de trabalho”, exigindo uma corrida à formação, para a certificação e atendimento as exigências do mercado de trabalho.

Apesar das Diretrizes para formação de professores destacarem o papel da articulação teoria e prática para a formação de professores e apontarem para a necessidade de pensar e planejar a prática pedagógica, alguns estudiosos da área consideram a divisão da carga horária dos cursos entre os diversos componentes curriculares, como um retrocesso, uma falha do documento, que demonstra a permanência histórica da dicotomia entre teoria e prática, o fazer e o pensar nos cursos de licenciaturas (PIMENTA E LIMA, 2004). Concordo com as autoras que esse modelo influencia de forma negativa a imagem da profissão, pois desqualifica o professor e seu processo formativo, visto como técnico e não como intelectual e produtor de conhecimento.

Os cursos de pedagogia, após alguns anos de espera e indefinições em torno de diretrizes específicas, tiveram aprovado em 2005 o Parecer CNE/CP 05

que embasou as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia e, no ano seguinte, a Resolução CNE/CP 01/2006, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. A lei estabeleceu a retirada da prática de ensino como componente curricular dos cursos, devendo acontecer de forma integrada às demais áreas, bem como o estágio supervisionado teve sua carga horária reduzida de 400 para 300 horas, o que representou uma perda de importante espaço formativo no curso (GHEDIN, 2008). Mesmo assim, as Diretrizes indicam a necessidade das agências formadoras repensarem seus projetos de formação para que:

[...] Os estágios e as práticas se organizem em unidades de sentido e que auxiliem a construção de identidade profissional do professor, com os saberes docentes necessários para atuar na escola pública contemporânea (GHEDIN, 2008, p.44).

Esse pressuposto consolida o estágio como espaço de formação da identidade profissional e de iniciação ao campo de atuação profissional (SOUZA, 2006), uma vez que se deu a partir do seu delineamento enquanto campo de conhecimento, com o desenvolvimento de estudos e pesquisas, superando a tradicional redução de atividade instrumental, assentado na concepção do estágio como atividade teórica instrumentalizadora da práxis (PIMENTA, 1994). Daí que a produção acadêmica que discute o estágio na formação do professor, o processo identitário e os saberes da profissão, vem ganhando espaço nos fóruns de pesquisa, como o ENDIPE, retroalimentando as discussões como também tem e vem provocando as mudanças na forma de pensar e de organizar o estágio nos projetos de curso de licenciatura e, em especial, do Curso de Pedagogia.

Então, a partir das reflexões tecidas no território do Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Pedagogia conforme abordamos, sistematizo aspectos da memória dos “Encontros de Estágio da UNEB” com o objetivo de discutir os vários momentos de organização do estágio na instituição, apontando seus limites e possibilidades.

3.3 Encontros de estágio supervisionado da UNEB: discussão acadêmica, organização política e mudanças na prática

No contexto das últimas reformas educacionais, especificamente no campo da formação de professores, as Universidades em todo país enfrentaram e enfrentam o desafio de atender o que estabelece a legislação, mantendo a autonomia de pensar estas reformas no contexto de cada instituição, respeitando a diversidade e necessidades de cada região em que estão inseridas, além de ter que lidar com os conflitos e tensões epistemológicas e sociopolíticas presentes no universo acadêmico.

Um desses conflitos se manifesta no campo teórico quanto ao conceito de estágio construído nos cursos de licenciatura, no tocante a relação teoria e prática, a influência da formação no processo identitário docente, as várias concepções de formação docente e organização curricular que surgem a partir das diferentes perspectivas teóricas. Neste sentido, a UNEB enquanto uma instituição de ensino superior que tem como vocação maior a formação de professores, com cursos de licenciaturas e, mais tarde, com a pós-graduação, consolida essa sua missão em todo estado da Bahia, seja por meio dos cursos regulares e/ou projetos especiais, a exemplo da Rede UNEB 2000²⁶.

Os dilemas que envolvem o estágio nos cursos de licenciaturas, discutidos ao longo deste trabalho, ganham contornos específicos frente à organização multicampi da UNEB, por meio dos seus 29 Departamentos, principalmente antes do processo de reformulação curricular, quando convivia com uma diversidade de currículos para um mesmo curso. Daí que, as grandes distâncias territoriais entre os campi, com um orçamento muito aquém das reais necessidades para

²⁶Programa de Formação, em Serviço, para Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvido pela UNEB, em convênio com as Prefeituras Municipais, o Curso Intensivo de Graduação, Licenciatura Plena em Pedagogia, que acontece de forma presencial, com duração de três anos, carga horária de 3.240 horas. O programa funciona desde 2000, já tendo atuado em 130 municípios do Estado da Bahia. Atualmente o Programa expandiu suas ações oferecendo, com esta mesma organização, cursos de Licenciatura Plena em áreas específicas como Letras, Matemática, História, Biologia, em convênio com o governo do Estado da Bahia (PROESP).

desenvolver suas ações finalísticas no campo do ensino, da pesquisa e da extensão e, com uma administração burocratizada, centralizada na capital do estado, incoerente com o seu modelo de multicampia, constitui fatores que “contribuem para as insatisfações e críticas sobre os cursos e, em específico, ao Estágio Supervisionado” (SOUZA, 2002).

Ao mergulhar na problemática da pesquisa, buscando compreender o objeto de estudo, entendo ser necessário conhecer o percurso histórico das discussões sobre o estágio nesta universidade e no curso de Pedagogia, relacionando as questões históricas com o contexto atual. Resolvi fazer esta itinerância, a partir das memórias dos Encontros de Estágio da UNEB, por este representar um divisor de águas tanto nas políticas de estágio da instituição, quanto no fomento à pesquisa, à produção acadêmica e a organização dos professores de estágio.

Na história da UNEB, a preocupação com o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, teve início no antigo CETEBA e, após várias discussões, em outubro de 1979, aprova em seu estatuto uma carga horária mínima para efetivação do estágio. Outro fato importante aconteceu como nos mostra Souza (2002), com a implantação da Superintendência de Ensino Superior do Estado da Bahia – SESAB, em 1983, órgão que congregava as diversas Faculdades públicas isoladas que estavam espalhadas na capital e no interior do estado. A superintendência respondendo aos movimentos em prol de uma maior organização do estágio instituiu neste mesmo ano, o “regulamento geral de estágio” que determinava um limite de 25% da carga horária total do curso para esta atividade.

Com a criação da UNEB em 1985, a SESEB foi incorporada à universidade, continuando as discussões em torno do estágio, instituindo um grupo de trabalho que elaborou o Projeto de Estágio com maior fundamento teórico para o desenvolvimento das ações, explicitando “o que é o estágio, para que serve e como deveria funcionar”, como afirma Souza:

[...] enfoque centrado no processo educacional, profissional e sistêmico. O processo **educacional** privilegia experiências práticas e voltava-se para o auto-questionamento, para formação do educador. O **profissional** levava o

estudante a vivenciar no próprio “lócus” de atividade sua integração técnica, científica e cultural ao mercado de trabalho. O **sistêmico** tende a ser institucional, ou seja, envolve a participação integrada de pessoas e recursos de modo a contribuir para a formação profissional de educando.(2002, p. 4) (*grifos do autor*)

As ações do grupo, de pensar uma proposta de estágio para a universidade, ampliaram as discussões e fomentaram ações importantes, como a implantação em 1987 da Coordenação Central de Estágio ligada a Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD, hoje denominada Comissão Central, com representantes docentes e discentes dos bacharelados e das licenciaturas e, nos campi as Comissões Setoriais, em cada campus, seguindo o que estabelecia o Regimento Geral de Estágio da UNEB nos seus artigos 163 a 166, foram implantadas em 1987 as Comissões Setoriais em todos os campi.

No Campus IX da UNEB, em Barreiras (DCH-IX), a Comissão Setorial com representação de todos os cursos não foi implantada, funcionam as Comissões de Estágio por curso, destacando-se o trabalho da Comissão de Estágio do Curso de Pedagogia. A ausência da Comissão Setorial de estágio no Departamento dificulta pensar coletivamente, enquanto campus, o estágio supervisionado e como se dá a relação teoria e prática nos cursos.

A implantação das comissões em toda a instituição oportunizou nos cursos e nos campi a discussão sobre os problemas enfrentados, a necessidade de reformulação do regimento e a organização de eventos como “**Seminário sobre a prática de ensino na formação do educador**” em 1989 e 1990 respectivamente. Nesses seminários, foram discutidas preocupações como a atuação do colegiado na resolução de problemas de estágio, os problemas e impasses enfrentados, a prática de ensino desenvolvida e como estágios nas licenciaturas e bacharelados eram organizados (SOUZA, 2002).

Em 1992, com uma organização diferenciada e um maior apoio institucional aconteceu o “**Encontro de Professores de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado**” realizado em Juazeiro, que discutiu as práticas de ensino desenvolvidas nos campi, e subsidiou a elaboração de resolução com

princípios que complementavam o Regulamento de Estágio Curricular da UNEB.

Na época, os estágios ainda eram pensados como o “grande final”, com a preocupação da terminalidade dos cursos e, neste processo, o professor assumia a condição de **supervisor**, assentado na tecnocracia taylorista, que detinha o conhecimento e avaliava o desempenho do estagiário certificando se estava apto ou não para assumir o status de *profissional*. A estrutura dos projetos de curso, seguiam a organização curricular fragmentada, disciplinas em “gavetas” isoladas no fluxograma do curso. Contudo, o pensamento reflexivo, já presente no Brasil, fazia surgir às inquietações e descontentamento de muitos docentes, que questionavam essa organização. Deste modo, pode-se afirmar que os seminários e encontros de prática de ensino foram se constituindo como espaço de formação e de organização do trabalho do professor de estágio.

Com o objetivo de ampliar a participação dos encontros não apenas para professores, mas também para os discentes estagiários, com uma maior representatividade dos campi²⁷, aconteceu em dezembro de 1995 mais um encontro, que ficou identificado como **'I Encontro de Estágio Supervisionado da UNEB'**. Neste contexto, Souza (2002) destaca que, pelo número de participantes e o avanço nas discussões, esse passa a ser considerado, efetivamente como o primeiro encontro de estágio da UNEB.

O evento foi realizado pela Faculdade de Educação de Serrinha (FES), porém aconteceu na cidade vizinha de Caldas do Jorro, por possuir uma maior estrutura hoteleira, o que gerou críticas da comunidade acadêmica local. Esse encontro foi o “divisor de águas” como afirma Souza:

Na realidade, o que mais se discutiu foram pontos levantados pelos departamentos acerca dos limites impostos ao desenvolvimento de um trabalho de estágio voltado para a formação de educador, Ficou clara a necessidade dos professores de estágio, dos diversos departamentos se encontrarem todos os anos, seja no espaço dos campi, através de seminários internos e bianualmente nos encontros de estágio supervisionado organizado pela PROGRAD e comissão central de estágio (2002, p.6).

²⁷ Antes da lei 7176/97 que implementou a reforma das universidades estaduais, a UNEB era organizada em UU's (Unidades Universitárias), após a reforma passou a ser denominado de campus universitário.

Esse encontro abriu caminhos para a organização política dos professores de estágio, que iniciaram em suas unidades de ensino, da UNEB, um processo de análise e aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas, as formas de organização do estágio, condições de trabalho, a estrutura de apoio pedagógico, o tempo para o acompanhamento das ações/atividades da disciplina. O Departamento de Ciências Humanas Campus IX, objeto de estudo deste trabalho, participou do encontro, apesar de não ter encontrado registros na instituição desta participação.

O I Encontro de Estágio Supervisionada da UNEB contou com a participação da Prof^a Dr^a Stella Piconez da USP, que discutiu os seguintes temas “Estágio Supervisionado: pesquisa e reflexão da realidade”; “Formação de Professores – alterando a forma de construir o conhecimento pedagógico” (FONTES; MARQUES, 1996, p.52). Também foram apresentados trabalhos em forma de Comunicação Oral por professores e estudantes de estágio dos campi de Juazeiro e Serrinha. No encerramento das atividades do encontro, a plenária final aprovou encaminhamentos para a PROGRAD e Unidades da UNEB (UU's), a saber: solicitação de recursos e implementação orçamentária para o estágio, “atualização pedagógica” para docentes de disciplinas pedagógicas que atuam nos Cursos de Licenciatura, como Didática e Metodologias de Ensino, reorganização do calendário acadêmico, encontros específicos por área de conhecimento, cursos sobre legislação e normas de estágio, publicação de boletim específico de prática de ensino.

O II Encontro de Estágio da UNEB, realizado em dezembro de 1996 na Faculdade de Educação de Senhor do Bonfim, com o tema '**Estágio Supervisionado: Limites e Possibilidades**', tomou como referência as discussões do encontro anterior que apontava as modalidades de estágio desenvolvidas na universidade, limites, entraves e avanços, conforme síntese abaixo:

Na UNEB o estágio é realizado sob a forma de regência e/ou mini cursos com elaboração de um projeto de estágio, tanto pelo aluno como pelo professor.

[...] LIMITES/ENTRAVES: o estágio no último semestre do curso esta sendo questionado por todas as UU's, Quadro de professores de Prática de Ensino insuficiente comprometendo a qualidade do estágio; Incompatibilidade do calendário das escolas com o da UNEB. Falta de recursos financeiros para acompanhamento dos estagiários. Desarticulação dos professores das disciplinas pedagógicas e de conteúdos específicos. Ausência de laboratórios de metodologia de ensino. Concepção linear das modalidades de Estágio Supervisionado das UU's. Falta de clareza sobre o perfil do profissional que estamos formando ou que queremos formar. Falta de uma política de integração/articulação entre ensino de 1º, 2º e 3º grau.

[...] AVANÇOS: Desenvolvimento do estágio em forma de mini-curso. Desenvolvimento de Pesquisa voltada para o Estágio. Seminários introdutórios e conclusivos do Estágio, envolvendo professores, diretores, DIREC, SEC. Socialização dos resultados de Estágio à Comunidade Acadêmica. Reflexão e reorganização dos cursos a partir das considerações finais dos estagiários. Criação do Núcleo de Prática de Ensino. Criação de uma equipe para coordenação e acompanhamento de estágio. Realização de Seminários anuais de Prática de Ensino com envolvimento da comunidade local. Iniciação de pesquisa com professores de escolas de 1º e 2º graus, sobre o estágio supervisionado desenvolvido pela Unidade. Elaboração e defesa de Monografia como pré-requisito para início do desenvolvimento de estágio pelo discente. (ANAIS DO ENCONTRO, UNEB, 1997, p. 03)

Um dos pontos polêmicos no Encontro foi a apresentação da proposta do Departamento de Barreiras da defesa de monografia como pré-requisito para o desenvolvimento do estágio, pois lá essa prática já estava em curso desde 1996 no Curso de Pedagogia. Contudo, o pouco tempo para efetivação do trabalho monográfico pelo discente combinada com a falta de professores para orientar e compor as bancas criou um clima de tensão muito grande em torno do estágio. O discente que fosse “reprovado” na monografia não poderia prosseguir com o estágio, o que gerou processos internos e na justiça comum, culminando na sua extinção por determinação do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONSEPE.

O Documento Síntese do II Encontro de Estágio da UNEB, intitulado “Carta de Bonfim”, traz os resultados das discussões e grupos de trabalhos realizados durante o evento, a tempo que propôs encaminhamentos e mudança nas políticas de estágio da UNEB.

As propostas apresentadas no documento final do encontro abriram um novo caminho na organização do trabalho do professor de estágio nos cursos de licenciatura, possibilitando no universo multicampi, reconhecer a necessidade de aproximar as vivências, as experiências, os projetos e as modalidades de estágios desenvolvidos nos diversos campi da UNEB. Deste modo, o encontro contribuiu para a implementação de novas metodologias e formas de organização do trabalho docente na disciplina de estágio, pois antes desse encontro a única modalidade de estágio aceitável e considerada “legal” era a regência de classe na escola formal. Outro aspecto positivo desse encontro, é que o mesmo possibilitou a socialização de experiências de estágio em desenvolvimento nos diferentes campi, contribuindo, sobretudo, com a implementação de concepção do estágio na universidade.

Vale ressaltar a importância desses encontros na minha história de formação como professora de estágio, como narrei no primeiro capítulo deste trabalho. Foi um momento de conhecimento, reencontro com antigos professores da graduação, agora colegas e, de inspiração e formação para organizar minha atuação docente e iniciar o processo de aproximação e interlocução com os demais campi. Na plenária do Encontro de Senhor de Bonfim foi aprovado, por unanimidade, o Centro de Ensino Superior de Barreiras para sediar o próximo encontro.

O ano de 1997 foi um período de grande efervescência política para as universidades estaduais, surpreendidas pelo Projeto de Lei nº 9197/97 que as reestruturou, provocando grandes mudanças na estrutura pedagógica, administrativa e política, obrigando as universidades a um longo processo de construção de novos estatutos, regimentos e toda legislação interna, além de ser um ano de eleição para escolha de novo reitor (a) da UNEB.

Neste contexto político de mudanças institucionais, o Campus IX organizou e realizou o **III Encontro de Estágio Supervisionado da UNEB, intitulado Estágio para a vida** (Anexo VI) A escolha desse tema deu-se a partir da análise dos relatórios e documentos dos encontros anteriores, apontando para a necessidade da superação da dualidade teoria e prática, o redimensionamento da

atual prática do estágio supervisionado, a busca por uma postura pedagógica interdisciplinar, estreitando a relação entre ensino, pesquisa e extensão, ampliando o conceito de conhecimento não apenas para qualificação profissional, mas também para a produção e o uso do conhecimento pelo homem e sua capacidade crítica de responder as necessidades da vida.

O referido encontro aconteceu no período de 12 a 14 de novembro de 1997 (Anexo VI), tendo como palestrantes convidados o Prof. Dr. Paulo Gurgel da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Prof^a Dr^a Maria das Graças Tavares da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), e do Prof. Dr. João Bosco Pavão do DCH-IX/UNEB. Também contou com a participação de alguns campi da UNEB, das cidades de – Senhor do Bonfim, Bom Jesus da Lapa, Guanambi, Caitité, Irecê - e faculdades particulares do município de Barreiras, além da participação dos estudantes do Campus IX.

Durante a realização do encontro foi apresentada a memória dos encontros anteriores, retomando os pontos principais, a partir dos documentos finais, como a “A Carta de Senhor do Bonfim”, além de discutir as seguintes temáticas: a necessidade da articulação epistemológica entre o conceito de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos no campo do estágio supervisionado; as políticas de estágio na UNEB frente à reestruturação das universidades estaduais. O documento síntese desse encontro ratificou a “Carta de Bonfim”, por considerar que as ações propostas naquele documento, não haviam sido implementadas no âmbito institucional.

Levando-se em conta o contexto político de transição por que passava a UNEB, o encontro de Barreiras não foi considerado pela Comissão Central de Estágio como legítimo, alegando a falta de envio de relatórios e de documentos comprobatórios de sua realização. Neste sentido, espero que esse trabalho possa contribuir para a reparação e o reconhecimento do mesmo na história dos Encontros de Estágio da UNEB, afinal se constituiu num espaço de discussões extremamente relevante sobre a problemática do estágio supervisionado. Por este motivo, adotei uma seqüência diferente das até então apresentada em eventos

oficiais da instituição e dos trabalhos existentes sobre o evento²⁸.

Nessa ordem, o **IV Encontro de Estágio da UNEB** aconteceu no ano de 1999 na cidade de Salvador, com o tema: '**Se não agora, quando?**'. Discutiu políticas públicas para formação de professores a partir da Lei nº 9.394/96 nos seus artigos 61 a 67; o Documento Final do III Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, realizado pela ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) e FORUNDIR (Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas), realizado em Junho/99. O encontro também centrou-se em temas polêmicos do cenário educacional da época, como o anteprojeto de resolução que criou os Institutos de Ensino Superior; as normas regulamentadoras do registro de professor, em função da revogação da Lei nº 7.0044/82; a legislação de estágio da UNEB.

O Encontro contou com a participação da Prof^a Dr^a Selma Garrido Pimenta da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP), expondo sobre as principais tendências de estágio supervisionado nos cursos de licenciaturas e as políticas atuais no campo de formação de professores, a partir do trabalho realizado como membro do Grupo de Trabalho designado pela SESU/MEC para Elaboração das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores.

Ao final do encontro foi eleita a Comissão Central de Estágio para o biênio 2000-2001, além de ser constituída uma comissão específica para realização de estudos e proposições para alteração da Legislação de Estágio Supervisionado da UNEB. O resultado das discussões, deliberações e encaminhamentos do evento foi sistematizado em documento final, aprovado em plenária. O documento aponta a necessidade de respeitar as especificidades do bacharelado e das licenciaturas tanto na legislação de estágio quanto nos próximos eventos, abrindo espaço para discussões específicas de cada área.

O V Encontro aconteceu em 2001, na cidade de Valença, abordando o tema: '**Entre o Pessoal e Profissional**' (Anexo VII) e contou com um número bem

²⁸ Interessados consultar o trabalho de SOUZA Clementino, Elizeu de. **Memórias dos Encontros de Estágio Supervisionado da UNEB**. In: XI ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2002, Goiânia. XI ENDIPE, 2002, v. 1

maior de representantes, desta vez, com todos os Departamentos e Cursos da UNEB, licenciatura e bacharelado. Segundo Souza, no encontro privilegiou-se:

[...] debater as especificidades existentes no processo de formação profissional da UNEB, discutir aspectos legais e metodológicos sobre o estágio supervisionado, o processo de formação profissional dos cursos oferecidos pela UNEB, analisar as principais tendências e desafios das experiências em estágio supervisionado, para a formação profissional, bem como levantar indicativos para ampliação e reformulação das propostas de estágio dos campi, tendo em vista aspectos legais indicados no regimento da UNEB (2002, p. 09).

O evento foi organizado a partir de conferências, painéis, mini-cursos e comunicações, sendo que estes dois últimos destacaram as experiências de estágio desenvolvidas nos diversos Departamentos, como também reservaram momentos com atividades específicas por cursos, uma antiga reivindicação de encontros anteriores. Esse momento possibilitou aprofundar questões específicas e pensar ações coerentes em cada área de atuação profissional; uma maior integração entre profissionais dos mesmos cursos, com interesses e problemas comuns em departamentos diferentes, sem perder de vista as questões coletivas dos professores de estágio da UNEB.

O documento síntese deste encontro destaca os limites do estágio na UNEB, a partir de questões já apontadas nos encontros anteriores como: o estágio nos últimos semestres dos cursos; quadro de professores de prática de ensino insuficiente nos Departamentos; incompatibilidade entre o calendário da universidade e as escolas da educação básica; falta de recursos financeiros para o acompanhamento de estágio; e, desarticulação entre os professores das disciplinas de conteúdos específicos e pedagógicos. Ao mesmo tempo sugere modificações nos aspectos legais, curriculares e pedagógicas, como: reformulação do regulamento de estágio reduzindo o número de discentes por turma de estágio de 15 para 10 discentes; ampliação da carga horária de estágio; fóruns permanentes nos departamentos para discussão e atualização dos perfis profissiográficos dos cursos; vincular o estágio com a pesquisa e a produção do Trabalho de Conclusão de Curso TCC/Monografia, com um período maior de

observação nas escolas.

Após sete anos, a Pró- Reitoria de Graduação, consciente da importância do evento e atendendo aos constantes pedidos das Comissões Setoriais dos campi, realizou o encontro no período de 13 a 14 de maio de 2008, no Departamento de Ciências Humanas - Campus IV, na cidade de Jacobina, com o objetivo de promover uma rede de discussões, socializar experiências, discutir como os currículos dos cursos compreendem esse componente curricular, promovendo uma ampliação democrática e ao mesmo tempo unificada do conceito de estágio na UNEB.

O encontro contou com a participação de representantes dos professores de estágios dos cursos de licenciaturas e bacharelados dos diversos campi dessa instituição. Foi eleita a nova Comissão Central de Estágio para o biênio 2009/2010 composta por professores de estágio e discentes dos cursos de bacharelado e licenciaturas, um representante da Pró-reitoria de Graduação - PROGRAD, com o desafio de reativar os encontros de estágio, criar espaços e condições institucionais para que as discussões sobre esta temática sejam aprofundadas frente às atuais demandas da Universidade, como o processo de reformulação curricular dos cursos.

A programação do evento contemplou conferência de abertura, abordando o tema “O Estágio Supervisionado mediado pela pesquisa”; mesas simultâneas de bacharelados e licenciaturas com a temática: “Prática e Estágio - muitos olhares, diversos saberes sobre o mesmo lugar”; painéis com apresentação de experiências, além de palestras versando sobre “Estágio e Prática: o que dizem as leis” e “Saberem profissionais”; grupos de trabalhos, das licenciaturas e dos bacharelados que analisaram o novo Regimento de Estágio aprovado em 2007 e as implicações da reformulação curricular na organização e desenvolvimento das disciplinas de estágio nos cursos.

Na plenária final, foram apresentados os resultados dos GTs, que apontaram críticas ao pouco espaço de tempo que tiveram para realizar a atividade, como também ao fato da comunicação de trabalhos terem ficado restrita a dois departamentos, convidados pela Pró-reitoria, organizadora do evento.

Defenderam a necessidade de garantir o espaço democrático para todos os professores e estudantes dos diversos cursos, que tenham interesse.

O documento final, a Carta de Jacobina (Anexo VIII), contemplou as proposições para o Estágio Supervisionado nos curso de licenciaturas e bacharelado, como a necessidade de Regulamentos de Estágio distintos para cada um, respeitando as especificidades dos cursos; necessidade de aprofundar as discussões a cerca da concepção de Práticas e Estágio Supervisionado, relação entre os componentes curriculares de Práticas Pedagógicas e Estágio Supervisionado, bem como a articulação entre eles e os eixos norteadores de cada semestre; quantidade e forma de distribuição da carga horária dos estágios; desburocratização dos convênios de estágios e cumprimento por parte da Universidade do pagamento de seguro de vida obrigatório para os estagiários.

Na realização desse trabalho de pesquisa o estudo sobre os Encontros de Estágio da UNEB, com análise de fontes como documentos sínteses dos encontros, anais, fotos, materiais de divulgação do evento, produção acadêmica sobre o tema, o relato oral dos colegas professores de estágio que participaram dos encontros e ativação de minhas lembranças enquanto participante do evento ao longo dos anos em que foi realizado permitiu desvelar aspectos históricos importantes da memória dos encontros e da própria instituição UNEB, as mudanças provocadas na legislação e nas políticas institucionais que envolvem o desenvolvimento do estágio, o aprofundamento das discussões sobre a concepção de estágio presente no currículo dos cursos de licenciaturas.

Ao longo da história da UNEB, os “Encontros de Estágios” se constituíram em espaço de formação do professor de estágio, de produção acadêmica, que permitiu a este professor formador teorizar a prática e os saberes pedagógicos, conferir ao estágio, enquanto campo de conhecimento, um estatuto epistemológico, e conseqüentemente buscar a sua valorização e integração as demais áreas do currículo, de pensar o estágio integrado a um projeto de curso e de formação docente (PIMENTA E LIMA, 2004). Provocaram mudanças na prática docente e na organização das disciplinas de estágio no interior dos cursos, ofereceu subsídios epistemológicos que orientaram a tomada de decisões nos

processos de adaptação/reformulação curricular e na criação de novos cursos do estágio ao longo do curso e não apenas no final, com ampliação de carga horária, atendendo as disposições das novas legislações educacionais com relação à formação docente.

Como espaço de organização política os Encontros de Estágio, propiciaram pensar e propor, coletivamente, modificações na legislação, nos projetos dos cursos e no trabalho do professor de estágio na universidade. resultando em avanços significativos como a implantação das Comissões Central e Setoriais de Estágio; a alocação de recursos financeiros, no Plano Operativo dos Departamentos para viabilização do acompanhamento, por parte do professor, ao discente no seu campo de estágio e da realização de atividades como seminário de estágio nos campi; modificação/atualização do Regimento Geral de Estágio, estabelecendo o máximo de 15 alunos por turma nas disciplinas de estágio, sendo o professor com 40 horas/semanais e/ou Dedicção Exclusiva responsável por uma turma de estágio. E a própria realização bianual dos Encontros de Estágio, como atividade institucional, coordenada pela PROGRAD, foi uma conquista da organização construída a partir desse importante espaço.

Contudo, o período de sete anos sem a realização do evento, causou prejuízos aos avanços alcançados no campo de estágio supervisionado na UNEB, enfraqueceu a organização dos docentes que atuam na área e o movimento de valorização do estágio no processo de formação docente, provocou retrocessos e perdas, inclusive em aspectos que dizem respeito à legislação de estágio, e as condições de trabalho do professor, com a ampliação no número de estagiário por turma, como estabelece o Artigo 19º do novo Regulamento Geral de Estágio da UNEB — Resolução 795/2007 do CONSEPE — a saber:

- Art. 19** - Nas licenciaturas, quando as modalidades de estágio supervisionado contemplar a regência do discente, professor sob regime de 40 horas acompanhará uma turma com até 20 discentes, registrando, pelo menos, as seguintes atividades em seu Plano Individual de Trabalho – PIT:
- a) Reunião com toda turma (2h)
 - b) Orientações individuais (1h)
 - c) Observação de estágio em campo (12h)
 - d) Trabalhos acadêmicos e complementares à docência (6h)

e) Comissão de avaliação de aproveitamento de estágio (1h)

A própria aprovação do documento e sua implementação comprovam o enfraquecimento da organização e revela a retomada de uma concepção fragmentada do estágio, como atividade meramente prática, dissociado da teoria, sem espaço para reflexão, o aumento no número de discentes por turma, a distribuição da carga horária que centraliza a ação do professor na observação de estágio em campo, seguida das atividades administrativas, com espaço reduzido para trabalhos coletivos que envolvam discussões e aprofundamento teórico, descaracteriza-o enquanto campo de conhecimento reduz à atuação do professor de estágio a supervisão, distância dos demais componentes curriculares do curso.

A realização deste último Encontro de Estágio Supervisionado da UNEB, as deliberações aprovadas na “Carta de Jacobina”, e a nomeação da nova Comissão Central de Estágio possam a revitalizar as discussões a cerca do estágio, a partir da retomada da realização dos encontros, enquanto espaços de diálogos, reflexões e construção coletiva e de melhoria no desenvolvimento dos estágios nos cursos e influência desses na formação docente na UNEB.

3.4 O Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia do DCH-IX da UNEB: currículo e percursos formativos

Por perseguir o objetivo traçado para esta pesquisa, por meio da abordagem experiencial com ênfase na pesquisa (auto)biográfica, busco discutir o papel do estágio nos cursos de formação de professores, qual concepção de estágio emerge das narrativas desses professores formadores e discentes do curso de Pedagogia, os diferentes percursos formativos no curso, tendo em vista finalizar este capítulo discutindo o estágio supervisionado nos dois projetos de curso de Pedagogia do DCH-IX, a partir da análise interpretativa da organização curricular, essencial para perceber o sentido atribuído ao estágio na proposta do

curso, as implicações desta organização no percurso formativo dos licenciados.

O Curso de Pedagogia com Habilitação em Administração e Coordenação de Projetos Pedagógicos foi implantado em 1999, para atender o que estabelecia a LDB 9.394/96 quanto à formação de professores. Inicialmente funcionava no turno noturno e mais tarde, em 2002, teve o número de vagas ampliado, passando a funcionar também no turno matutino. O perfil profissiográfico do curso centra-se na docência das matérias pedagógicas do Curso Normal, nível médio, Educação de Jovens e Adultos – EJA, Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ampliando o campo de atuação do pedagogo para a área de administração e coordenação pedagógica, elaboração, implantação e execução de projetos pedagógicos em espaços formais e não formais como, empresas, órgãos públicos, ONGs, entidades representativas de classe como sindicatos e associações.

Apesar de ter sido criado no contexto da nova LDB, o projeto de curso foi organizado, a partir de princípios da legislação educacional anterior. Traz na sua justificativa curricular²⁹ o discurso da interdisciplinaridade, da importância da pesquisa no processo formativo e apresenta competências e habilidades para serem desenvolvidas, contudo, o currículo está organizado em três blocos distintos, com disciplinas do currículo mínimo³⁰, parte diversificada com disciplinas obrigatórias e optativas, pré-requisitos e carga horária dividida em créditos teóricos, práticos e trabalho, herança da Reforma Universitária, Lei nº 5.540/68.

Na implantação do curso Pedagogia com Habilitação em Administração e Coordenação de Projetos Pedagógicos, o Estágio Supervisionado tinha uma carga horária total de 300 horas e acontecia em três momentos distintos, a partir do

²⁹ Nesse projeto de curso buscamos uma organização curricular que propicie a ação-reflexão-ação, [...] buscando inserir o discente em ambientes formais e não formais de educação, relacionando teoria e prática. [...] A pesquisa estará presente, seja como prática acadêmica, seja como atitude. Ressaltam-se os vínculos entre o ensino, a pesquisa e a extensão como forma básica de construção de saber [...] e como instrumento para desenvolvimento das competências do pensar e do fazer pedagógico, inerentes ao Pedagogo. A estrutura curricular do curso foi organizada objetivando proporcionar uma formação consistente em conhecimentos que se complementam, tendo em vista a interdisciplinaridade bem como a formação pautada na dimensão social. (UNEB, 2004, p. 108).

³⁰ Lei nº. 02/67 do CFE que fixava conteúdos e duração do Curso de Pedagogia, Lei do CFE nº. 5540/68 que estabeleceu a reforma universitária Parecer nº. 252/69 oferece subsídio para a revisão dos currículos mínimos e da duração dos cursos superiores.

quinto semestre do curso. Em 2003, o curso passou por uma adaptação curricular sob determinação do CEE, para atender o disposto nas Resoluções de nº 01 e 02/2002 do CNE. A adaptação ampliou a carga horária dos estágios de 300 para 400 horas, sem alterar a organização do curso. Para atender a exigência das 400 horas de Prática de Ensino, foram destacadas no fluxograma do curso, disciplinas que possuíam créditos práticos na carga horária para corresponder à prática de ensino no curso.

Esse simples destaque, visando atender a carga horária, representou uma má interpretação da legislação, que propõe a “prática de ensino” ao longo de todo curso, não apenas restrita a algumas disciplinas, mas que todas que compõem os currículos dos cursos possam ter uma dimensão teórica e prática. Enquanto que o “crédito prático” diz respeito à organização da carga horária da disciplina, à metodologia desenvolvida pelo professor formador, em seminários, estudos dirigidos e que difere do que sugere a resolução CNE/CP nº 01/2002 nos Artigos que trata da prática de ensino³¹.

Os fluxogramas (Anexo IX) mostram que a adaptação curricular não alterou a organização do curso, pois preservou a mesma ordem e carga horária da maioria das disciplinas, bem como o ementário. A modificação se deu na carga horária dos estágios com a introdução da disciplina Seminário Monográfico, desdobrada em I e II com ampliação da carga horária, além de 200 horas para atividades acadêmicas, científicas e culturais (AACC), que não possui um espaço no currículo, por não se configurar como componente curricular, sendo necessário, apenas, a comprovação do cumprimento da carga horária por parte do aluno em espaços diversos, conforme resolução interna da universidade.

³¹Art. 12 § 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor. § 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Art. 13 Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problemas.

O processo de adaptação ocorreu a partir de um parecer do Conselho Estadual de Educação da Bahia³², que estipulou um prazo pequeno, até o final de 2003 para que todas as instituições de ensino superior do estado adequassem seus projetos de curso de formação de professores para atender as Diretrizes Nacionais Para Formação de Professores da Educação Básica, devolvendo todos os processos de reconhecimento, inclusive os de Pedagogia do DCH-IX da UNEB.

Por uma opção política da administração da Universidade na época, optou-se por um processo apenas de ajustes burocrático. Não foram dados espaço e tempo para uma ampla discussão sobre o projeto do curso, sobre as bases teóricas do currículo, do modelo de formação e que pedagogo queríamos e estávamos formando, proposições essas, que dominavam o cenário da educação nacional, com universidades, fóruns e entidades debatendo e se organizando em torno da questão.

O estágio no curso acontece a partir do 5º semestre, concomitante a outras disciplinas. O primeiro estágio — Projeto Pedagógico I³³ — centra suas ações na atuação do Pedagogo em espaços não-formais de educação como ONGs, empresas, sindicatos, etc. com a coordenação de projetos educacionais nesses espaços. Os discentes organizados em grupo de no máximo cinco alunos elaboram projetos educativos para serem desenvolvidos em empresas, hospitais, órgãos públicos, associação de moradores, sindicatos, ONGs, a partir de diagnóstico das necessidades do campo de estágio escolhido. A carga horária de 75 horas é distribuída em 10 horas para diagnóstico e primeiro contato com o

³² Parecer nº 163 de setembro de 2002 do Conselho Estadual de Educação da Bahia que interpretar o Parecer CNE/CP 028/2001, as Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002 e o Parecer CNE/CES 109/2002 com vista a disciplinar a análise, por esse Conselho, dos processos de autorização e/ou reconhecimento de cursos de licenciaturas em tramitação. Estabelece prazos para as adaptações, indicando que os cursos ou turmas com conclusão ultrapassem a data de 03 de março de 2004 deverão ser adaptados, imediatamente. Situação que se enquadravam todos os cursos de Pedagogia da UNEB implantados em 1999.

Para coordenar esse processo a UNEB instituiu a Comissão de Adaptação Curricular dos Cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia, conforme Portaria 1110/2003, compostas pelos Coordenadores de Colegiado dos Departamentos de Juazeiro, Barreiras, Serrinha, Teixeira de Freitas, Serrinha, Itaberaba, Irecê e Bom Jesus da Lapa. Mais tarde deu origem a Comissão de Reformulação Curricular dos Cursos de Pedagogia.

³³A disciplina de estágio apresenta a seguinte ementa: “Compreensão do estágio na sua relação teoria e prática. Elaboração, acompanhamento de projetos educacionais em situações sociais onde ocorre o fenômeno educativo”, conforme Projeto do Curso.

futuro campo de estágio; 20 horas para aprofundamento teórico; 10 horas para orientação; 45 horas para desenvolvimento do projeto de estágio e acompanhamento dos alunos em campo.

O segundo estágio — Projeto Pedagógico II — acontece no sétimo semestre, com mais quatro disciplina³⁴ e tem como pré-requisito a disciplina de Projeto Pedagógico I. A docência é objeto deste estágio, os discentes podem atuar na classe das séries iniciais do Ensino Fundamental ou nas matérias pedagógicas do Curso Normal, nível médio, nas turmas de programas de EJA, desenvolver projetos de formação continuada para professores do Ensino Fundamental e discentes do Curso Normal Nível Médio.

Os dois últimos estágios — Projeto Pedagógico II e Projeto Pedagógico III — por possuírem a mesma carga horária, 165 horas, com a mesma distribuição de 20 horas para aproximação e diagnósticos das necessidades de aprendizagens da turma para qual o professor irá atuar durante o estágio, 40 horas para aprofundamento teórico, orientação e organização do projeto de estágio, 90 horas para desenvolvimento do projeto, de acordo com a especificidade de cada objeto do estágio, no caso docência e coordenação pedagógica e, finalmente, 15 horas para elaboração do trabalho final de estágio que segue o planejamento específico de cada disciplina e o Seminário de estágio.

O terceiro e último estágio — **Projeto Pedagógico III**³⁵ — acontece no oitavo semestre, cursado com mais duas disciplinas no semestre. Tem como objeto a coordenação pedagógica nas escolas da rede pública e uma carga horária de 165 horas distribuídas da mesma forma que o Projeto Pedagógico II, e em cada um desses momentos procura-se trabalhar as especificidades de campo de atuação. Neste, por exemplo, desenvolvem-se painéis de discussões com coordenadores das redes públicas federais, estaduais, municipais e da rede privada, possibilitando uma maior aproximação com o profissional, objetivando conhecer como planeja e organiza sua atuação enquanto coordenador

³⁴ Prática Desportiva, Informática Educativa, Disciplina Optativa, Seminário Monográfico I.

³⁵ Ementa da disciplina: Concepções teórico-metodológicas de planejamento, coordenação e avaliação de projetos pedagógicos. Estágio nas escolas de 1º e 2º grau no âmbito da coordenação pedagógica.

pedagógico.

Planejar essa disciplina de estágio foi um dos grandes desafios para o grupo de professores de estágio do curso, e em específico para mim que assumi a primeira turma. Pensar essa primeira experiência, a formação e o estágio na área de gestão e coordenação pedagógica, com docentes acostumados a atuar e organizar os estágios em docência na Educação Infantil, EJA, este último com projetos voltados para a leitura e produção textual, exigiu um esforço para adentrar em um novo campo de conhecimento. Por outro lado, o currículo do curso não possibilitava espaço-tempo destinado para a coordenação pedagógica, ou seja, momentos de aprofundamentos teórico-práticos para que os discentes pudessem desenvolver suas ações no campo da gestão e da coordenação escolar de forma segura, consistente, capaz de atender as proposições previstas na ementa da disciplina.

Trabalhos como de Placco (2003, 2005, 2006), Almeida (2003, 2005, 2006) Vasconcellos (2002) e outros discutem o papel do coordenador no cotidiano escolar, ao pensarem a especificidades desse campo de atuação do pedagogo, as necessidades formativas, pois envolve saberes específicos e plurais, que superem a concepção do coordenador pedagógico enquanto “ *supervisor*” que registra as faltas do professor, dá vistos nos cadernos de planejamento, além de ser *o faz tudo da escola*. Para além dessa concepção, a coordenação pedagógica, no contexto da gestão participativa, democrática, exerce um papel fundamental de articulador do trabalho pedagógico com o administrativo, ao fazer a gestão pedagógica no sentido pleno, possibilitando que o projeto político pedagógico aconteça, saindo do papel, bem como criando espaços para que a formação continuada aconteça no cotidiano escolar.

Nesse sentido, ao planejar a disciplina de estágio, busquei garantir espaço na disciplina, para que a discussão teórica acontecesse, com momentos para leituras, debates e para conhecer a partir de vídeos e mesas redondas com coordenadores, o cotidiano deste profissional, a forma como organizava seu trabalho, os desafios e avanços, aproximando o estagiário do espaço de atuação

profissional do coordenador pedagógico. Às noventa horas destinadas à realização do estágio nas escolas-campo foram organizadas com 45 horas de atividades de coordenação pedagógica com os professores, nos horários de Atividades de Coordenação, denominadas na Bahia de AC; além das demais atividades do coordenador pedagógico. Momentos de formação continuada (20 horas) com os docentes coordenados pelos alunos estagiários. E, finalmente elaboração, com o grupo de professores de projeto de intervenção, com temáticas que envolvem a relação escola x comunidade.

Inicialmente, esse estágio acontecia apenas em escolas da rede estadual de ensino, onde os professores possuem carga horária semanal para coordenação pedagógica³⁶, com professores coordenadores fixos por escola, enquanto que no município os coordenadores não ficavam fixos em uma escola, fazendo visitas quinzenais e sendo responsáveis por mais de uma escola, o que inviabilizaria a efetivação da proposta de estágio, e o contato do estagiário com o profissional mais experiente e que já atua na área.

Considero importante a decisão de apresentar a proposta de estágio, no primeiro momento para Diretoria Regional de Educação – DIREC e diretores das escolas, e no segundo momento na própria escola para os professores, apresentando os estagiários, especificando as necessidades para que o trabalho fosse efetivado, e escutando o grupo quanto ao aceite ou negativa da efetivação do estágio naquela escola, as necessidades, expectativas e sugestões. Permitindo a cada unidade escolar conhecer a proposta e optar se queriam ou não recebe o estagiário e assumir coletivamente o trabalho, constituindo-se desde o início em espaço coletivo de formação.

Tudo isso representa ações importantes que contribuem para dar uma maior segurança ao discente/estagiário, abrir os caminhos para que o trabalho seja efetivado, e principalmente, buscar uma maior aproximação entre a universidade e as escolas- campo de estágio.

³⁶Lei Estadual 8.261 de 29/05/2002 – Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio que estabelece as funções/atribuições de professores, coordenadores e diretores de escolas públicas estaduais. Fixa 08 horas semanais para Atividade de Coordenação para os docentes com regime de trabalho de 40 horas semanais e de 04 horas semanais para docentes com regime de 20 horas semanais.

O segundo curso de Pedagogia que fez parte desta pesquisa, foi implantado na UNEB em 2004, como consequência do processo de reformulação curricular iniciado em 2003 e representou um esforço para unificar os diversos projetos de curso de Pedagogia. O projeto de curso foi construído pela Comissão de Reformulação do Curso de Pedagogia, comissão formada por representantes de doze departamentos que possuem o curso. Pereira destaca os principais desafios enfrentados na organização do projeto de curso, afirmando que:

[...] surgiram muitos conflitos no âmbito da perda da autonomia do *campus*, desvalorização da diversidade cultural das regiões que estava refletida nos currículos, engessamento das práticas e até mesmo dispensa de professores, ampliação da integralização curricular para os alunos, instalando – se assim uma *torre de babel*. No entanto, a questão mais dolorosa para comissão foi resolver a concepção curricular que daria ao curso de Pedagogia. [...] por fim, chegou-se à conclusão que seria interdisciplinar, pelas condições políticas e regionais desta Universidade (2006, p. 212).

Nesta nova organização o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia Docência e Gestão dos Processos Educativos, com uma carga horária de 3220 horas, não possuem “habilitação”. A estrutura curricular é assentada nos princípios de flexibilização, diversificação, autonomia, interdisciplinaridade e contextualização³⁷.

O currículo possui uma organização, a partir de eixos de conhecimentos, que no projeto do curso recebeu a nomenclatura de “Eixo Temática Articulador³⁸” distribuídos em dois núcleos: “Núcleo da Formação Básica” que vai do 1º ao 4º

³⁷ **Flexibilização** permite aos graduandos percorrer percursos distintos no mesmo curso, atendendo aos seus interesses de atuação profissional, sem a rigidez dos currículos mínimos e controle dos pré-requisitos. **Diversificação da formação** para atender as demandas e vocações dos departamentos que implantaram o projeto de curso, respeitando a **Autonomia de cada campus**. O desenho curricular **cria espaço tempo para que a interdisciplinaridade** aconteça, com integração das diversas áreas, rompendo a hierarquia das disciplinas e rompendo as fronteiras, respeitando as especificidades e campo de atuação. Permite a **contextualização** e a necessária articulação entre os componentes do currículo, uma interface da interdisciplinaridade, onde os saberes e experiências formativas são trabalhados de forma contextualizada.

³⁸ Cada eixo possui uma carga horária de 30 horas que deve ser trabalhada de forma interdisciplinar por todos os componentes curriculares daquele semestre, sob a coordenação do professor de Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP), Pesquisa e Estágio ou Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Estando os eixos organizados em quatro blocos: 1º e 2º semestres – Eixo I – Educação e Abordagem Sócio – Cultural; 3º e 4º semestre Eixo II – Abordagens Político – Pedagógicas; 5º e 6º semestres Eixo III – Tendências/ Abordagens Pedagógicas Contemporâneas; 7º e 8º semestres Eixo IV – A Pesquisa e a Prática como elementos constitutivos da formação do Pedagogo.

semestre e a partir do 5º semestre o “Núcleo de Formação Diversificada”, o projeto inicial apresentava cinco núcleos, devendo cada departamento escolher o mínimo de dois núcleos, conforme o fluxograma do curso (anexo IX). Em 2006, seguindo orientação da PROGRAD em atender as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, o Departamento implantou o Núcleo de Docência, Educação Infantil e Ensino Fundamental e o Núcleo de Gestão de Processos Educativos.

Na elaboração do projeto de curso buscou-se atender o que estabelecia as resoluções CNE/CP 01 e 02/02, o currículo contemplou às 400 horas de prática e às 400 horas de estágio supervisionado. O componente Pesquisa e Prática Pedagógica fica responsável pela carga horária de prática, acontece do primeiro ao quarto semestre, do quinto ao oitavo acontece o estágio supervisionado com a nomenclatura de Pesquisa e Estágio. Desta forma, a pesquisa, a prática e o estágio supervisionado, de forma articulada, perpassam todo o curso e são responsáveis por coordenar o trabalho dos eixos articuladores de cada semestre, na busca pela interdisciplinaridade, em que todos os componentes de cada período desenvolvem o trabalho, a partir do que o eixo propõe.

O primeiro estágio Pesquisa e Estágio I do curso ocorre no 5º semestre, com carga horária de 90h, tendo como objeto a pesquisa exploratória, observação do futuro campo de estágio, principalmente os espaços educativos formais. Um olhar atento sobre o espaço escolar, sobre projetos institucionais, práticas pedagógicas, a gestão escolar, a partir do interesse de cada estagiário, que já encaminha os primeiros passos para o trabalho de conclusão de curso (TCC). A operacionalização do trabalho é realizado organizando os discentes em grupos a partir dos interesses, o professor formador tem um papel fundamental de ajudar cada grupo, a pensar e organizar o caminho da pesquisa. Para tanto, a carga horária total da disciplina é distribuída em: 25 horas de encontros coletivos para aprofundamento teórico, discussão coletiva, organização do projeto de estágio/pesquisa, 45 horas para efetivação da pesquisa em lócus, 20 horas para análise e interpretação das fontes de pesquisa, produção do relatório de pesquisa e seminário para socialização dos trabalhos.

Na pesquisa exploratória, são utilizados instrumentos como observação

participante, análise de documental, entrevista e ou questionários, diário de pesquisa, registro fotográfico a partir da metodologia definida por cada grupo.

Os demais estágios do curso possuem a carga horária de 105 horas, que foram distribuídas em momentos para encontros coletivos de estudo, aprofundamento teórico, relato de experiência e orientação em grupo ou individual, diagnóstico subsidiado pela pesquisa realizada no primeiro estágio, elaboração e desenvolvimento do projeto de estágio e reflexão da experiência vivida, a partir da produção de material escrito como diários de estágio, relatório, artigo, de acordo com o planejamento de cada professor formador.

O segundo estágio –Pesquisa e Estágio –em Espaços Formais acontece no 6º semestre do curso, tem a docência como objeto, desenvolvido em turmas de Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, EJA, Disciplinas Pedagógicas do Curso Normal, nível médio e formação continuada para professores destes segmentos de ensino.

No sétimo semestre, que tem como eixo articulador “A pesquisa e a prática como elementos constitutivos da formação do pedagogo”, acontece o terceiro estágio (Pesquisa e Estágio em Espaços Não-Formais), que coordena o trabalho interdisciplinar do eixo. Este estágio continua com a Docência como centro e acontece em espaços da educação não-formal como ONGs, sindicatos, movimentos populares, etc.

Este estágio revelou alguns desafios para a Comissão de Estágio e para o próprio curso, exigiu uma reflexão e definição sobre a concepção educação não-formal, espaços educativos não-formais, diferenças e implicações entre esses dois conceitos. E, a partir dessas questões, surgem outras como a necessidade de critérios na escolha dos pólos de estágio para encaminhamento dos estagiários, a pouca quantidade de entidades, ONGs e empresas em Barreiras que desenvolvem projetos educativos, e quantidade de graduandos matriculados em cada semestre para realizar o estágio, o cuidado e respeito com discentes e com a comunidade em garantir estrutura para efetivação do projeto, que exige continuidade e não pode ser pensado apenas naquele espaço de tempo de realização do estágio. Como revela os excertos das narrativas de docentes e discentes do curso:

Um dos grandes desafios desse estágio foi encontrar o espaço para estagiar. Sempre que o grupo definia um dos espaços não-formais para desenvolver o projeto de estágio, já tinha um outro grupo de nossa turma ou da turma da tarde ocupando esse espaço. Eram muitos alunos, só na minha turma 32 estagiários, mais 28 da outra turma, era uma verdadeira *briga* por espaço. Todos nós do grupo trabalhamos durante o dia, a noite temos mais três disciplinas para cursarmos, restando de tempo livre para realizarmos o estágio duas noites e os finais de semana, tendo em vista a especificidade do estágio ser em os espaços não-formais. Quando já estávamos desistindo, com ajuda da professora iniciamos o contato com o sindicato dos trabalhadores rurais, daí até definir a linha de atuação muita água rolou, e correndo contra o tempo, pois o calendário acadêmico não espera, os prazos têm que ser cumpridos. Escolhemos uma comunidade na zona rural da cidade, fizemos as reuniões, só que o espaço da associação era muito pequeno não comportava o grupo de crianças com a qual o pretendíamos trabalhar, a Secretaria de Educação Municipal negou o pedido de utilizarmos o prédio da escolar pelo fato das atividades do estágio acontecerem aos finais de semana, não tendo funcionários para acompanhar. Optamos então em improvisar utilizando a sede da Associação de Mulheres do Povoado. Então mais um problema surgiu: falta de transportes para nos deslocarmos todos os finais de semana, além de arcar com todos os materiais, inclusive alimentação, água, tudo! A Universidade tem que pensar nisso, o estágio é uma atividade apenas do aluno, as instituições não têm responsabilidades? Acho que tudo isso tem que ser levado em consideração ao se organizar um estágio como esse no currículo do curso. Sem contar na comunidade, e quando o estágio acabar, acaba-se o projeto e tchau? Tudo isso me inquietou muito, e com certeza interferiu no desenvolvimento do meu estágio, não só meu mas de todos os demais colegas. (Adriana)

Apesar de que mesmo com a reformulação curricular, talvez até pela carga horária excessiva e a falta de um investimento da universidade de formação continuada, nós professores ainda estamos presos a disciplinaridade, temos dificuldade em fazer esta interdisciplinaridade que o currículo propõe. (Edson Carvalho)

Analisando, nesse contexto das discussões sobre a formação e a reformulação curricular, o curso de Pedagogia da UNEB, acredito que em relação às matérias pedagógicas foi um avanço muito grande. Fui formado nesta habilitação, não tive a oportunidade de vivenciar coisas diferenciadas que o pessoal desta habilitação curso tem, porém, ainda há algumas lacunas e sabemos disso.

Este currículo tem uma preocupação com a formação do sujeito abrindo novos espaços para atuação. O papel do estágio, nesta nova proposta é proporcionar não só a experiência em sala de aula, como principalmente, aqueles que não atuam profissionalmente na área educacional, ter a oportunidade de vivenciar durante o curso esta experiência nos vários ambientes educativos, formal e não formal

projetos de intervenção, no ambiente de regência formal e na gestão e administração de projetos em outros espaços. Por isso o estágio tem sido muito importante, não só por proporcionar essas experiências ao sujeito mas como levá-lo a refletir sua prática, refletir a sua caminhada desde o início até aquele momento, para que ele possa entender mais sobre o perfil do pedagogo que ele quer ser.

Este novo espaço de atuação do pedagogo supre a carência da área de atuação. Eu vejo isto com bons olhos, porque todo espaço que acontece nas relações humanas, é um espaço propriamente pedagógico, propriamente educativo, não no sentido formal, mas no ponto de vista das relações pedagógicas, pois o professor pedagogo pode estar atuando e deve atuar, neste sentido ele é o responsável de pensar a articulação das relações trazendo-as para o campo da educação. (Edson Barreto)

Questões que ainda persistem e que não conseguiram ser resolvidas, pois envolve não só a comissão de estágio, mais as demais áreas do curso, a política de ensino, pesquisa e extensão da instituição e retomam a cada nova turma de estagiários.

O quarto e último estágio do curso — Pesquisa e Estágio em Gestão Educacional — estágio, acontece no 8º semestre. Tem como objeto a coordenação pedagógica em Escolas da Rede Pública, em projetos e programas educacionais, setor pedagógico de DIRECs e /ou Secretarias Municipais de Educação. Segue a mesma organização do estágio em coordenação pedagógica desenvolvido no curso de Pedagogia com Habilitação em Administração e Coordenação de Projetos Pedagógicos, já apresentados nesse trabalho.

As questões aqui discutidas, como os impasses frente à organização das disciplinas de estágio deste novo currículo, a falta de professores que gera o não oferecimento de disciplinas que compõem o eixo, dificultam a construções de saberes profissionais,³⁹ necessários para a efetivação do estágio e do eixo de trabalho do semestre, descaracterizando a proposta do currículo.

Essas são questões que se agravam, com as seguidas modificações e/ou ajuste, substituição e criação de novos componentes, alteração de carga horária,

³⁹ Tardiff (2005) define com saberes específicos a atuação profissional que envolve saberes oriundos da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. Conceito que nasce no movimento de profissionalização docente.

remanejamento de um semestre para outro, como as realizadas no ano seguinte à implantação, até a mais recente iniciada em março de 2008, causam sérias distorções na proposta do curso e na efetivação dos estágios que coordenam o trabalho interdisciplinar dos eixos, inviabilizando a proposta inicial que se perde ao longo de tantas modificações, impossibilita um planejamento em longo prazo, a organização de um projeto de estágio, consistente e coerente e, principalmente, interfere na qualidade do processo formativo do profissional pedagogo que a instituição propõe formar.

O desenho da organização do estágio nos dois projetos de curso aqui apresentados, apontam especificidades, divergências e semelhanças que possibilitam um olhar compreensivo da realidade do estágio, necessários a interpretação e análise das fontes da pesquisa, que apresento no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

**NARRATIVAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: análise
interpretativa e compreensiva das fontes**

*[...] um acontecimento vivido é finito,
ou pelo menos encerrado na esfera do vivido,
ao passo que um acontecimento lembrado é sem limites,
porque é apenas uma chave para tudo
o que veio antes e depois.
Walter Benjamin*

4.1 As escritas dos diários: para além da descrição

Ao partir de idéias construídas por Benjamin (1993) sobre a importância do *lembrar* como parte importante da memória, essencial no processo auto-formativo que a abordagem biográfica propõe, discuto neste capítulo a análise interpretativa das fontes de pesquisa, as possibilidades e a repercussão da utilização desse aporte teórico-metodológico no processo formativo dos professores.

Início este capítulo interpretando os diários produzidos pelos seis discentes do curso de Pedagogia colaboradores desse trabalho. Debruço-me sobre esses escritos, cruzando-os com as demais fontes, bem como com o problema de pesquisa, tendo em vista aprofundar questões apresentadas na pesquisa.

Como destaca Zabalza (2006), a utilização dos diários para os processos de aprendizagens, possibilita racionalizar a experiência, no sentido de “descentrar-se” e situar-se como observador de si próprio, refletir, analisar a própria prática pedagógica. Por sua vez, permite um distanciamento das ações, das posturas e das escolhas. Esse processo de voltar à experiência para relê-la, refleti-la, orienta a tomada de decisões e, provoca transformações na *prática* docente, para efetivação da *práxis*.

Remi Hess nos lembra que escrever diários é uma prática antiga. No século XVII já se têm notícia dessa tradição, inicialmente com os *Diário íntimo* e mais tarde com os *Diários* de pesquisa, assim destaca ainda que:

Na sua 1808, Marc-Antoine Jullien, produziu a primeira sistematização do diário dos momentos. Nesse livro propôs aos jovens escreverem três diários diferentes: o diário de sua saúde, o diário de seus encontros e os diários de suas aquisições científicas.[...] Nesse registro, escrever um diário é um meio de construir sua identidade de pesquisador. O diário dos momentos é então uma maneira de preservar a memória de sua descobertas, mas também de suas idéias, de suas reflexões do dia à dia. (2006, pp.89-91)

Desde então, os diários vêm sendo usados em diversos contextos e

objetivos; de diários íntimos, a filosófico, de viagem, ao diários de pesquisa e de formação. Fazem parte dos documentos pessoais e materiais (auto)biográficos, que a partir dessa abordagem passam a ser considerados como instrumento de pesquisa formação.

No campo da formação docente, as narrativas expressas nos diários possibilitam um conhecimento de si e do outro, suas itinerâncias formativas, tendo em vista potencializar as experiências e escapar das tensões internas por meio da escrita, sua releitura permite uma reflexão sobre a prática. Zabalza discute a possibilidade de trabalho com os diários nos processos de formação inicial e contínua do professor, destaca sua utilidade como instrumento investigativo, como nessa pesquisa, bem como no desenvolvimento pessoal e profissional. A figura abaixo destaca os impactos formativos que a utilização dos diários podem alcançar:

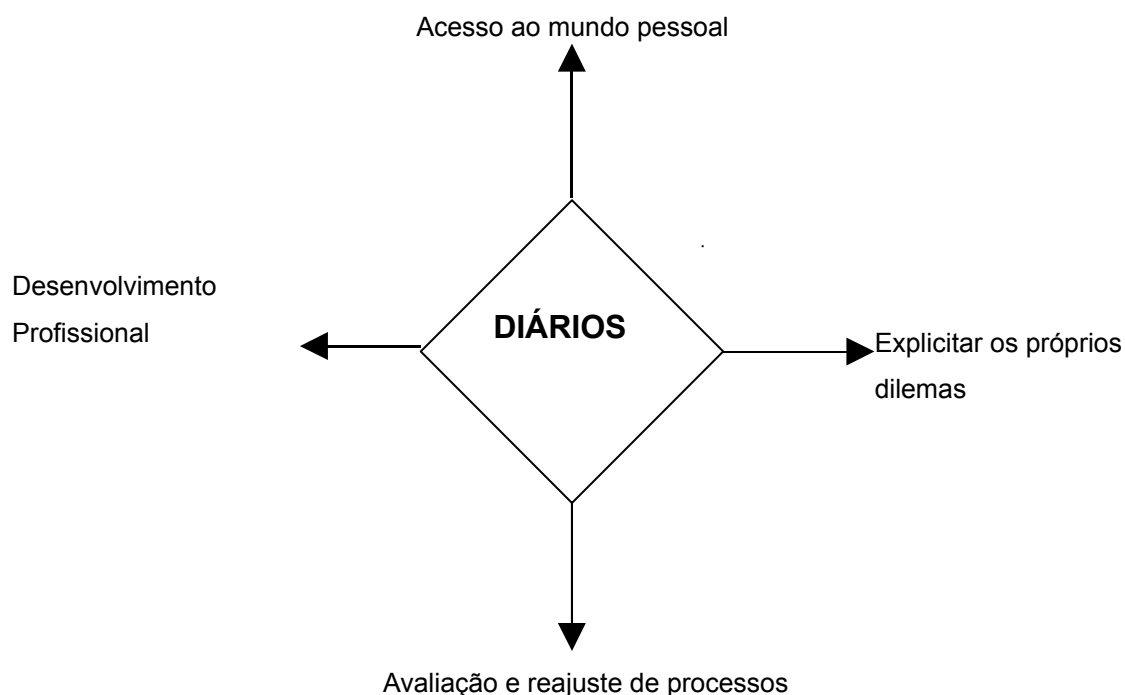


Figura 02 - Âmbitos de impacto formativo dos diários. Zabalza (2004, p. 16).

A figura explicita que a escrita do diário nos processos formativos permite

reconstruir a experiência, com distanciamento necessário para analisar e perceber o significado dado às experiências vividas, revisar conceitos e crenças, analisar os dilemas enfrentados na profissão, propiciando um conhecimento e desenvolvimento pessoal e profissional, uma superação dos modelos tradicionais de formação centrados no domínio de conteúdos, que desconsideram a dimensão pessoal no processo formativo.

Por acreditar no impacto formativo, ao escolher o diário (auto)biográfico como um dos instrumentos desse trabalho de pesquisa, um dos grandes desafios foi favorecer o envolvimento de cada diarista⁴⁰, discentes estagiários do curso de Pedagogia, com a escrita, por compreender que não pode ser imposto, como mera “tarefa”. Souza e Cordeiro alertam que “o diário no espaço de formação não pode funcionar como instrumento de controle do pensamento e do trabalho do professor”, tem que ser um opção de quem escreve de se lançar nessa aventura de narrar sobre si mesma e sobre seu cotidiano profissional e de formação, só assim será efetivamente formativo (2007, pp. 47,48).

Para favorecer esse processo de implicação e de vontade de escrever, o “diário do estágio” foi propiciado aos estagiários, colaboradores desse trabalho, uma aproximação com autores que discutem o diário (auto)biográfico de formação, como Zabalza (2004), Alves (2006), Souza e Cordeiro (2007), os quais favoreceram aprofundar a discussão, conhecer melhor essa modalidade de formação. Por ser essa a primeira experiência da turma, com esse tipo de atividade, para auxiliar, nortear a escrita, organizei a partir de temáticas, questionamentos envolvendo o eu pessoal e profissional, interpretação e confronto: o planejado e o executado, vida profissional e a experiência de estágio, lembranças do estágio. Como mostra o esquema apresentado na figura:

⁴⁰ Aquele que escreve seu diário, palavras que vêm de “diário” (dia a dia) (HESS, 2006, p. 89)

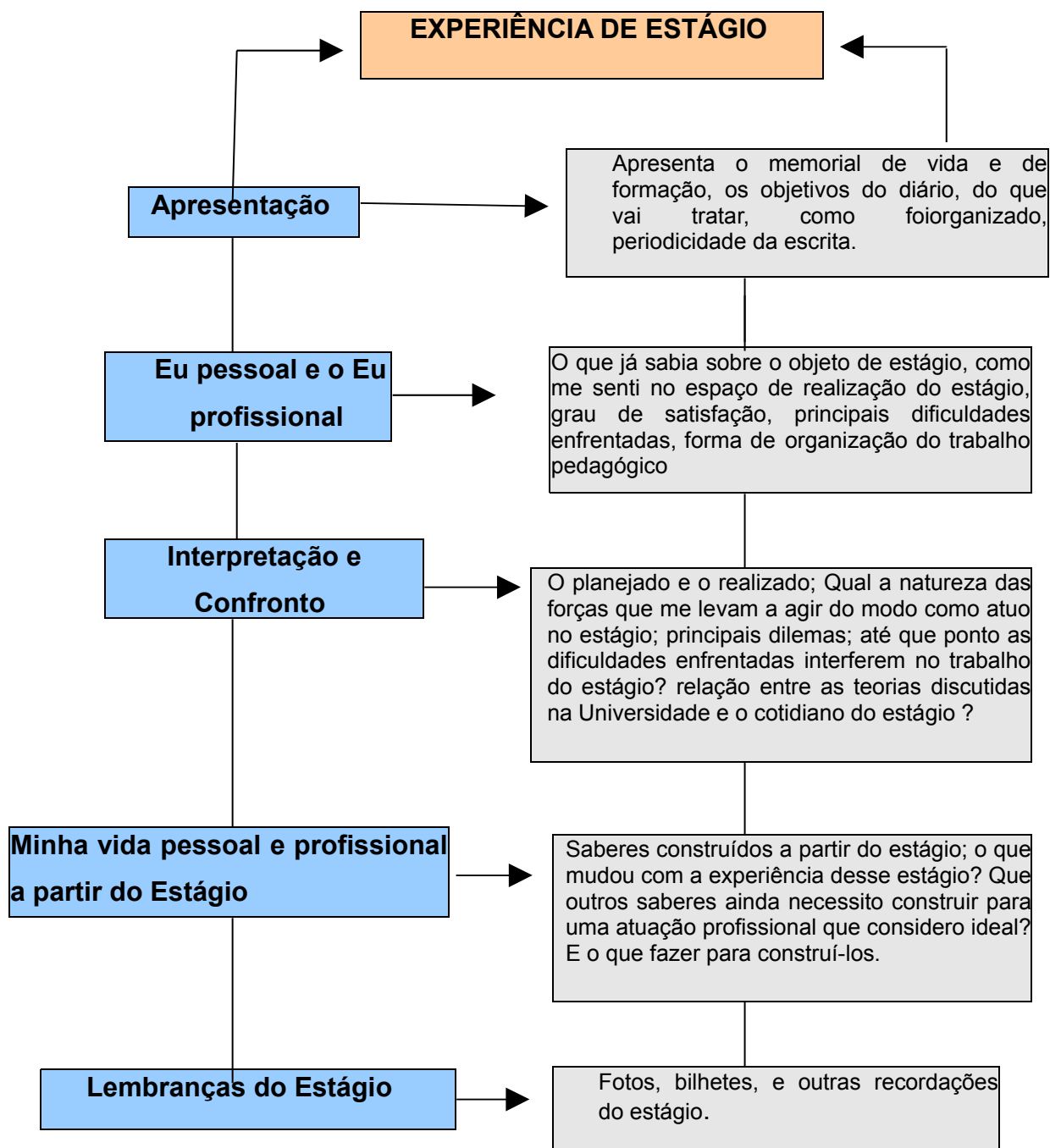


Figura 03 – Organização da escrita do Diário de Estágio

Essa organização do trabalho foi necessária, devido ansiedade das turmas de estágio quanto a escrita do diário, visto que ficavam presos a escrita

acadêmica, cobravam modelos e indagavam sobre a necessidade de sumário, folha de rosto, se poderiam colocar citações. Os homens do grupo se queixavam, de que a escrita do diário, por ser mais pessoal era difícil, talvez por exigir um maior distanciamento, um refletir sobre sua ação, uma organização da escrita em busca de um sentido e de uma compreensão do “leitor”.

No início do trabalho com o grupo de discentes estas questões estavam sempre presentes, queriam que fizesse a *correção dos diários*, e mais uma vez como o *Ancião* que caminha ao lado do *Contador*, os ajudasse a aguçar a atenção e o sentido, a encontrar o fio condutor, a partir das atividades de sensibilização, de aproximação teórico-prática com a abordagem (auto)biográfica, suas fontes e forma de recolha, e em específico com os diários de formação. Isto os auxiliou a desfazer os equívocos e a compreender que não fazia sentido “refazer” ou avaliar quantitativamente esse tipo de atividade, desconfigura o sentido e as perspectivas formativas da escrita. Passegi afirma que ao iniciar a escrita (auto)biográfica:

[...]o (futuro) professor interage com os valores atribuídos à escrita e modos de ser pré-existentes na instituição formadora. [...] Do mesmo modo, os modelos e padrões institucionais são apreendidos através dos textos que incidem sobre a forma de perceber o mundo e de estar nele. (2008, p. 378).

Isto justifica a resistência inicial à escrita dos diários, as indagações sobre os aspectos de formatação, a centralidade na avaliação, visto que os professores, e nesse caso aprendizes da profissão, discentes do curso de Pedagogia, não estão acostumados, como afirma Zabalza (2004) a escrever, a usar a função narrativa de voltar atrás e refletir sobre o que fizeram, a lidar com as emoções que o *feedback* da escrita narrativa produz, a expressar e registrar essas emoções.

A leitura interpretativa dos diários revelou uma evolução na organização das narrativas. Os primeiros meses de estágio apontam uma centralidade na mera descrição da rotina das atividades, nos “outros” envolvidos nessas atividades como alunos, professores regentes e demais participantes do projeto, com dificuldade de se colocar como protagonista, como sujeito narrador, de expressar sentimentos, e

dilemas enfrentados. Com o decorrer do tempo, a partir dos encontros de orientação e, principalmente, de experiência de releitura do próprio diário, os estudos dirigidos sobre a temática auxiliaram no processo e evolução da escrita meramente descritiva para um maior envolvimento, de uma posição protetora para uma posição exploratória, reflexiva sobre sua prática docente, tomando consciência dessa experiência para o seu processo formativo como mostra os excertos dos diários de dois colaboradores da pesquisa:

O Diário reflexivo está sendo, durante o meu estágio uma maneira de me expressar, de dizer o que estou pensando, sentindo e que considero importante para ajudar a percorrer o caminho de formação para atuar com segurança no meu futuro campo de atuação profissional. Sou uma pessoa que em determinado momento me sinto insegura e quando me ví diante da execução de mais um estágio, não foi diferente, a insegurança tomou conta de mim. E só o fato de estar escrevendo, falando sobre isso já está me ajudando muito. (Ananda)

Ao iniciar a escrita do diário, achei complicado, até para encontrar um horário para escrever, às vezes chegava cansado após um dia inteiro de atividade no trabalho, no estágio, assistindo as aulas das outras disciplinas e ainda ter de encontrar tempo para “escrever”. Fui aos poucos me organizando e tentando dá conta de tudo. Aos poucos foi ficando mais fácil e hoje sempre que vou planejar pego meu diário e começo a ler, e começo a avaliar o que fiz de bom o que poderia melhor e aí vou escrevendo mais, as idéias vão fluindo e a medida que vou refletindo sobre o que já fiz consigo visualizar como planejar as próximas ações. Acho que se um dia vier a trabalhar como coordenador em uma escola vou tentar desenvolver junto com os professores a escrita de diários, ajuda muito a nossa formação como profissionais e a nossa atuação. (Expedito)

Assim como Expedito e Ananda, Adriana⁴¹ demonstra nos escritos do diário do segundo semestre uma maior autonomia na escrita, um maior desprendimento nas atividades desenvolvidas, avançando quanto a capacidade de refletir sobre o ato da escrita do diário e sua importância, no processo formativo, como mostra os excertos a seguir:

⁴¹Lembro que esses são nomes fictícios, a opção foi dos próprios os discentes colaboradores da pesquisa, como já apresentei no capítulo 2 desse trabalho.

[...] É um exercício de reflexão que exige muita determinação, envolvimento no ato de escrever e também trabalho, pois é uma tarefa árdua, não é fácil. Mas, hoje tenho a clareza que refletir sobre as nossas práticas ajuda-nos a compreender e explicar as práticas educativas desenvolvidas nas escolas e auxiliar na reelaboração dessas práticas, na construção do conhecimento de forma crítica e criativa.

Enfim é fundamental que nós educadores sejamos motivados, auxiliados a refletir sobre nossa prática, a organizar nossas próprias teorias, a compreender a origem de nossas crenças para que possamos ser efetivamente um profissional reflexivo, melhorando nosso trabalho na sala de aula ou em qualquer outro ambiente em que formos atuar, possamos estar constantemente recriando nossa prática.
(Adriana)

A leitura de cada diário possibilitou-me, enquanto professora de estágio, perceber as marcas, as subjetividades, o estilo de cada um desses escritos, o percurso formativo, a aprendizagem efetivada na mudança de uma narrativa inicialmente meramente descritiva, factual, sempre como um observador, que fala do outro e não de si, para uma escrita em que o pessoal começa a aparecer, imbricado com o profissional, extrapolando a mera descrição e alcançando o poder de análise, contextualização crítica-reflexiva, que inclui o refletir sobre a experiência vivida e o próprio processo formativo de quem escreve.

Compartilho com Pineau (apud, SOUZA; CORDEIRO 2007, p. 48) que a “autonarração inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo de lembrar, de narrar, de refletir, de construir associações e de estabelecer sentidos ao que foi vivido, as quais são reveladas na capacidade e no investimento do ator”. Por isso o trabalho com o diário, além de potencial formativo, configura-se como importante instrumento de pesquisa, para veicular o pensamento do professor e a relação com a prática, os dilemas da profissão, bem como compreender como se apropriam da cultura universitária e da profissão. Nesse trabalho o diário possibilitou aprofundar as questões de pesquisa e chegar a importantes conclusões, como apresento no próximo subtítulo.

4.2 - O estágio supervisionado e as narrativas dos alunos

Nessa seção, tendo ainda como foco os diários narrativos de estágio, discuto a concepção de estágio que emerge nas narrativas dos diários dos discentes do curso de pedagogia, sujeitos dessa pesquisa, a compreensão que possuem do papel do estágio para sua formação.

Lembrando que os discentes participantes desse trabalho fazem parte de duas organizações curriculares distintas do curso de Pedagogia no DCH-IX da UNEB, com estágios também diferenciados, como já destacados no capítulo anterior. Do grupo, apenas um não atua na área de educação e dois iniciaram após ingresso no curso.

Nas narrativas de todos esses colaboradores/autores da pesquisa, identifico nos primeiros registros, a expectativa que cerca o momento de estágio, como o “grande momento do curso”, em que as aprendizagens e saberes construídos ao longo do curso vão, de certa forma, ser validado como nos mostra Adriana e Ícaro:

O estágio em coordenação pedagógica foi um momento muito esperado por mim e por todos os meus colegas, a ansiedade era intensa. Momento de atuar no futuro campo de trabalho, ponto central do curso. O nervosismo estava explícito em meu rosto, mesmo já conhecendo os funcionários da escola (Ícaro).

A experiência de estágio é um passo bem significativo na minha vida acadêmica, pude avaliar meu desempenho, minhas limitações e as minhas superações. É o momento pelo qual nos preparamos desde que entramos na Universidade, que colocamos em prática tudo que aprendemos e que mostra também o que faltou (Adriana).

Essas falas reforçam a concepção do estágio enquanto produto, a hora da prática, ritualizações e enquadramentos que afetam mesmo aqueles que já atuam no magistério e desvelam inseguranças e baixa auto-estima:

Hoje 19 de novembro, foi um dia de grande expectativa ao iniciar meu estágio, eu sei que a turma é minha, que trabalho com ela, era para ficar a vontade, mas isso não aconteceu. Ao entrar na sala e cumprimentar a turma estava tensa, lembro que um aluno perguntou porque eu estava nervosa.[...] Sou insegura e quando me vejo diante de situações como essa sinto medo, é como se estivesse no primeiro degrau de uma longa escada (Ananda).

Corroboram para esse estado de ansiedade as péssimas condições de trabalho com que alguns se depararam não só durante o estágio, mas também no exercício da atuação profissional, as questões sociais das comunidades onde os estágios foram desenvolvidos, na sua maioria periferia e zona rural da cidade. Nesse sentido, o estágio, para muitos estagiários, foi a primeira oportunidade de desenvolver projetos fora dos muros da Universidade, o que ajuda na tomada de consciência do alcance da atuação do profissional pedagogo e na construção da identidade profissional. Sobre essa questão Ana Lúcia e Amanda afirma que:

O Estágio fortaleceu muito minha visão social do mundo. Como futura pedagoga, vivenciei momentos que me mostrou a importância do papel do pedagogo perante a sociedade, o quanto que nós educadores podemos fazer para melhorar o nível de educação de nossas crianças. Por isso precisa que tenhamos um novo olhar para as questões que envolvem o processo ensino aprendizagem, valorizando o espaço onde estes educandos estão inseridos. Apesar das dificuldades que já coloquei aqui nesse diário, eu aprendi que por mais difícil que seja a situação, há sempre caminhos alternativos para desenvolver um trabalho pedagógico sério, de qualidade e com resultados positivos. (Ana Lúcia)

Antes do estágio não conseguia encontrar uma pedagoga em mim, agora vejo claramente, essa construção, com inclinações para atuar com a EJA. (Amanda)

Esse estágio em coordenação pedagógica foi muito gratificante, pois tive oportunidade de vivenciar momentos concretos de um pedagogo em uma escola pública. E senti que posso que tenho condições de assumir a coordenação pedagógica de uma escola, é isto que eu quero ser um coordenador pedagógico. (Expedito)

As narrativas desses discentes vêm confirmar a compreensão do estágio como rito de iniciação na profissão, que favorece tanto aos que atuam, quanto aos que já exercem a docência, compreenderem de forma crítica a organização do

ensino, suas especificidades, enfim a dinâmica da cultura profissional em que estão inseridos. Processo que a escrita das narrativas (auto)biográficas potencializa, permite ao sujeito que narra, a partir da ativação da memória, analisar de forma detalhada, cada experiência e tirar desses aprendizagem necessária a tomada de decisões frente os desafios que a vida impõe a cada dia.

A análise das narrativas também apontou a separação entre o estágio e os demais componentes curriculares do curso, mesmo no curso de Pedagogia Docência e Gestão que possui além da disciplina de estágio supervisionado, o componente de prática de ensino, fazendo com que o discente chegue até a disciplina de estágio, sem conhecer qual o objeto de estágio e, o que é mais grave, sem uma aproximação anterior com esse campo, sendo o estágio realmente uma “iniciação” em todos os sentidos. Mesmo com uma organização curricular que propõe um trabalho interdisciplinar, isso não se efetiva frente uma postura de isolamento e de separação entre áreas, principalmente entre as chamadas disciplinas de fundamentos, com as da área pedagógica, o que dificulta o desenvolvimento efetivo das propostas de estágio. Tomo como exemplo o estágio em espaços não-formais, a ausência de um maior número de projetos de pesquisa e extensão, de uma ação contínua da Universidade nesses espaços, a falta de uma estrutura que viabilize a ida desses alunos nos espaços a partir de projetos já desenvolvidos pela instituição e não apenas elaborado para efetivação do estágio, que faz com que tudo fique sob a responsabilidade do professor de estágio e dos discentes que tem de “criar” as condições para que o estágio aconteça.

Outra dificuldade enfrentada de forma recorrente nas narrativas, foi o pouco espaço de tempo na organização do curso, para que pudessem desenvolver o que as proposta de estágio estabelecem (diagnóstico, construção da proposta de estágio, execução), além de terem de conciliar essa disciplinas com as demais do semestre. Essa questão durante muito foram marcas de uma reivindicação dos fóruns de discussões sobre estágio e formação docente, para que o estágio não fosse realizado sozinho, ao final do curso, hoje é visto por esses discentes como um entrave para o bom desenvolvimento e aproveitamento do estágio no seu processo formativo.

Percebo que isso ocorre como consequência do isolamento do estágio com as demais áreas, e como já apontei no início dessa seção, da ausência de um projeto coletivo do curso que pense todas ações do curso de forma interdisciplinar e integrada a proposta de formação defendida e efetivada, o que atualmente não ocorre. Não adianta, para seguir a lei colocar, que o estágio aconteça a partir da segunda metade do curso, junto com os demais componentes curriculares do curso e não criar espaços para que isso ocorra, saia do papel e torne-se realidade. No momento do estágio torna bastante evidente, como revelam os excertos dos colaboradores da pesquisa:

Uma das dificuldades do estágio foi entender com objetividade as intenções da Universidade com essa proposta de estágio em espaços não-formais, a distância entre tudo que vi nas demais disciplinas do curso e o que era posposto era grande, fiquei inicialmente ansiosa, sem saber como fazer. No meio de tantos colegas que também iriam estagiar até encontrar um espaço que fosse viável foi bastante complicado, tivemos que correr para não ficar para trás, pois éramos duas turmas, além do mais meu grupo trabalhava e só tinha disponibilidade a noite nos horários das disciplinas e nos finais de semana. Aí vem a pergunta a comunidade estaria disponível? (Adriana)

Senti uma aflição tão grande quando foi lançada a proposta de estágio. O que vou fazer? Como vou fazer? Onde vou fazer? Perguntas que levaram certo tempo para responder, pensei até em desistir. Depois dos encontros com os professores de estágio para aprofundamento teórico, estudo dirigido sobre o objeto de estágio e orientação para organização do projeto é que fui compreendendo e criando mais segurança.

[...] Com a comida na mochila e o monte de material, lá fomos nós espremidos no carro de uma das colegas, a caminho da agrovila em um povoado da zona rural de Barreiras para realizar mais um dia de atividade de estágio. Chegando lá tínhamos que organizar o pequeno espaço da sede da associação de moradores para receber as crianças, que a cada encontro aumentava o número (Ícaro).

Depois de tudo que narrei nesse diário, fica a certeza de que a nossa formação não se constrói apenas por acumulação de conhecimentos e técnicas, mas sim através de um trabalho que possa unir teoria e prática, aliado com a reflexão sobre nossa prática e de reconstrução permanente de uma identidade profissional e pessoal. Portanto é preciso, repensar construir novos conteúdos e novas formas de formar professores com competência profissional para interferir e modificar a realidade educacional brasileira.

É preciso encurtar o caminho entre teoria e prática. E o estágio nos

possibilita essa experiência, mesmo sabendo que não é algo fácil (Nairene).

Identifico nesses escritos a tomada de consciência sobre o ato de escrever seu diário, de refletir sobre suas experiências de vida e de formação, e que o estágio potencializa essa reflexão, ao tempo em que também necessita dela para poder ser efetivamente uma experiência formativa e não apenas uma etapa burocrática para obtenção de um título de graduação, como mostra Nairene, ao continuar sua narrativa sobre o estágio e refletir sobre a escrita do diário, ao afirma que:

[...] É um exercício de reflexão que exige muita determinação, responsabilidade e envolvimento com o que se está fazendo. E refletir sobre as nossas práticas ajuda na compreensão e explicação das práticas educativas desenvolvidas na escola e auxiliar na construção, reelaboração de saberes pedagógicos e profissionais, de forma crítica e criativa. Enfim é fundamental que nós educadores sejamos auxiliados, motivados a refletir sobre nossa prática.

A análise dos diários também aponta para o papel do professor formador nesse processo de formação reflexiva, o que reforça certeza que tenho da importância da utilização da abordagem (auto)biográfico, de suas metodologias nos cursos de formação de professores. Fortalece ainda a necessidade de espaços na disciplina para momentos de encontros para discussão, leitura das narrativas, troca de experiência, aprofundamento teórico e não apenas ficar restrito a elaboração e execução do projeto de estágio.

Todos os seis discentes colaboradores explicitaram nas suas narrativas, mesmo com todas as dificuldades, a importância da experiência de estágio para seu processo formativo no curso de pedagogia e como marcou de forma positiva sua história de vida e de formação:

O estágio é de fundamental importância nos cursos de pedagogia, pois, acredito que só uma pesquisa da realidade escolar docente é que poderá nos oferecer subsídio para uma atuação profissional crítica, reflexiva da realidade e que o estágio nos possibilita realizar.

Percebi, a partir desse estágio, que pedagogo é sempre pedagogo, professor independente do ambiente em que atua, espaço educativo formal ou não-formal, pois o processo pedagógico caminha pelas mesmas etapas de organização: planejar, avaliar, pesquisar, o que importa é o ato educativo que esse profissional coordena. Essa minha identidade profissional que estou construindo ficou tão clara no estágio. Mesmo não pretendendo atuar com criança, adorei a experiência, foi algo marcante em todos os sentidos e que nunca vou esquecer.

Essa experiência foi necessária para minha formação acadêmica, guardo boas recordações, de todos os momentos até os mais delicados, pois nesses momentos que tive aprendizados essenciais para minha atuação profissional. Hoje já mim sinto pedagogo de fato.

Emerge dessas narrativas a compreensão do estágio enquanto atividade teórico instrumentalizadora da práxis (PIMENTA, 1994), espaço de formação profissional e de iniciação no campo de atuação profissional, desvelando a dimensão do pessoal e do profissional nesse processo formativo. Em seguida, que continuarei a discutir e analisar na próxima seção, essa questão ao apresentar a voz dos professores de estágio, também colaboradores dessa pesquisa.

4.3 O professor de estágio: suas dificuldades, concepções e práticas

No tecer de mais uma trama, busco nessa seção apreender a partir da análise das entrevistas narrativas realizadas com os seis docentes da área de Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia do DCH-IX, colaboradores dessa pesquisa, as dificuldades enfrentadas por esses atores no desenvolvimento de suas ações profissionais, no campo específico do estágio, como organizam o trabalho, a concepção de estágio que permeia essas práticas e as implicações para desenvolvimento do estágio no curso.

O fato de serem todos egressos dos cursos de Pedagogia da UNEB

permitiu, a partir das entrevistas narrativas, revelar aspectos importantes do estágio, na história do curso, bem com a influência dessa experiência no processo formativo e na atuação profissional. Para esses seis docentes a graduação na UNEB, a experiência dos estágios supervisionados são recordações-referências (JOSSO, 2004) de seus processos formativos, balizaram a fase inicial de entrada no magistério superior, auxiliou na organização do trabalho enquanto docente de estágio, no ensino superior:

Quando estagiei, na minha graduação tinha habilitação em Matérias Pedagógicas do 2º grau, o meu primeiro estágio aconteceu na reforma agrária no município de Angical, foi uma experiência riquíssima, decisiva para minha formação e minha atuação profissional. Na época não discutíamos, por exemplo, a formação *professor reflexivo*, pois no parecia impossível que um profissional que esteja lidando com a educação não reflita, então não havia essa preocupação [...] Edson Carvalho

Na época da minha graduação fiz parte do grupo que organizou o meu Projeto Renascer – Alfabetização de Jovens e Adultos, onde realizei meu primeiro estágio na graduação, e a medida que trabalhava fui ficando conhecido e recebendo vários convites para lecionar em escolas de Barreiras, (Emerson)

Talvez eu não pensasse o estágio como os alunos pensam hoje, com angústia e lamentações, até porque fiz estágio em níveis diferentes da educação: no 1º e no 2º grau, ambos em forma de projeto de extensão. O primeiro foi na área de ciências, com professor de metodologia das ciências dando suporte, isso foi válido, mas também me deparei com as mesmas questões de hoje sobre a organização da escola, os alunos apontam como coisas que chocam a eles, e que naquela época me chocava, isso ainda parece muito similar. O segundo estágio foi um projeto de formação de professores, em um município circunvizinho que aspirava muito a presença do estagiário, não sofremos rejeição. Foi um momento de muitos aprendizados que marcou definitiva meu processo formativo. (Rosa)

As narrativas trazem em comum, como já destacado, a importância do estágio para o processo formativo, colocando em cena um sujeito às voltas com suas aspirações, diferenciações e singularizações (JOSSO, 2004). Edson, assim como os demais, destaca a importância do estágio desenvolvido fora dos modelos tradicionais da regência, a partir de projetos de extensão, a grande diversidade de aprendizagens não só no campo pedagógico, quanto de formação política.

Emerson apresenta a contribuição dessa experiência para inserção no mercado de trabalho formal e para a construção de uma imagem pública de profissional da educação. Rosa estabelece um paralelo entre os problemas e aspirações dos discentes estagiários de ontem e de hoje, como reforça importância da orientação e da participação das diversas áreas do currículo no momento da efetivação dos estágios.

A leitura e análise das entrevistas narrativas revelaram pontos significativos quanto ao estágio na história do curso de Pedagogia, no campus IX da UNEB: destaco contribuições importantes para discutir a relação Universidade X comunidade, mediada a partir do estágio supervisionado, como mostra Kelli ao relatar sobre as lembranças de suas experiências de estágio, enquanto egressa do curso:

Quando fui aluna o Departamento tinha um número pequeno de discentes, então o estágio acabava sendo um momento em que tudo mundo se envolvia, tinha um olhar sobre ele, todos os professores participavam. Nos primeiros quatro anos do curso de Pedagogia aqui em Barreiras o estágio era novidade e todo o fazer do estágio nas escolas era considerado um diferencial, visto com qualidade. Naquela época os professores tinham uma postura diferente de vigiar e supervisionar os alunos. Não tinha os seminários de estágio, para discutirmos e apresentarmos nossos trabalhos. Tenho lembranças que haviam seminários quando ingressei enquanto docente do curso, em 1998.[...] Quando fiz meus dois estágios (1994), na biblioteca da UNEB, não havia um livro que abordasse o estágio, hoje já temos essa preocupação de termos no acervo títulos que discutam a temática, na participação de eventos como o ENDIPE podemos ver o grande número de trabalhos de pesquisa, então eu acredito que cada vez mais que o estágio está se definindo enquanto campo de conhecimento, Hoje o professor de estágio tem muito mais apoio teórico para organizar seu trabalho do que há oito ou dez anos atrás. (Kelli)

Percebe-se, acima, uma fala que destaca importantes contribuições para esse trabalho, inicialmente no que se refere ao impacto da implantação do curso de Pedagogia para a educação na região oeste do estado da Bahia, as expectativas e o estágio, enquanto momento que a comunidade fica mais próximo da Universidade, onde a história dos cursos de formação de professores no Brasil mostra ter sido cercado de rituais, de aplicação de modernas técnicas de ensino, o “*grande finale*”, momento de testar e mostrar publicamente tudo que aprendido na

academia. Superando esta concepção, Pimenta e Lima (2004) apontam para a possibilidade de transformar o estágio em espaço de mediação reflexiva entre Universidade, escola e sociedade.

Ao narrar sobre a postura *supervisava* do professor de estágio, a forma como o trabalho de estágio era organizado, a ausência de espaços de discussão e divulgação dos trabalhos como os Seminários de Estágio, corrobora com o cenário que apresentei no primeiro capítulo desse trabalho, das práticas de estágios desenvolvidas até 1996 e as modificações implementadas, a partir da renovação no quadro docente. Também analiso a compreensão do estágio enquanto campo de conhecimento e a contribuição do ENDIPE para o aprofundamento das discussões e estudos sobre a temática, espaço para socialização da produção acadêmica desenvolvida em todo Brasil ao longo desses anos.

A análise revelou as dificuldades enfrentadas no início da docência no ensino superior. Todos os seis colaboradores foram concursados/selecionados para a Disciplina de Estágio Supervisionado e destacam como dificuldade inicial a organização da proposta de trabalho, de lidar com o ritmo intenso de leituras e produções que a universidade exige, a adaptação a cultura universitária, com sua organização e rituais específicos, o excesso de burocracia no preenchimento dos diversos formulários como o Plano Individual de Trabalho (PIT), como também o preconceito enfrentado por serem egressos do curso, o fato de já residirem na cidade, terem sido colegas de algum dos discentes do curso e, principalmente, a pressão frente aos alunos de dar respostas as todas as suas dúvidas e indagações, dominarem conteúdos de áreas específicas como Língua Portuguesa, Matemática, História, entre outras.

Nessa fase de ingresso na docência do ensino superior, todos destacaram o papel importante do colega mais experiente na área, auxiliando-os nesse momento decisivo da vida profissional e o fato das turmas de estágios serem assumidas por dois professores, que planejam junto e dividem os grupos de 15 alunos para orientação, levando-se em conta que quando as entrevistas foram realizadas o novo Regimento de Estágio da UNEB que aumenta esse número para 20 alunos, estava em fase de aprovação. Assim como o fato da insuficiência no

quadro docente, nos últimos anos vem dificultando esta forma de distribuição, fazendo com que o professor de estágio assumira sozinho toda a turma, o que dificulta o trabalho coletivo e traz prejuízos a qualidade do trabalho.

Cumpram-se destacar como uma das dificuldades evidenciadas por todos esses sujeitos colaboradores, no desenvolvimento do trabalho docente na disciplina de estágio, diz respeito à desvalorização desse profissional frente as demais áreas do curso, chegando a influenciar na auto-estima desse profissional, fazendo-o pensar em mudar de área, como mostram os excertos, apresentados a seguir:

No começo da minha atuação na disciplina de estágio, eu pensei em mudar de área, porque não me sentia uma professora da UNEB, pois a sensação que eu tinha era de ocupar uma função que não tinha muito contato com os outros professores, e a forma como os outros professores tratam o professor de estágio é como se ele não fosse professor. Com o passar do tempo comecei a compreender e sentir a importância de se trabalhar com estágio. (Rosa)

Eu me decepcionei com algumas coisas, tanto que estou afastada esse semestre é a concepção equivocada que alguns alunos e colegas professores tem do estágio; os alunos tem a noção que o estágio é a solução para todos os problemas deles, todas as faltas e lacunas do curso irão ser selecionadas no estágio e de repente o professor de estágio tem que ser polivalente. Em relação a alguns colegas que tem a idéia que professor de estágio não faz nada. O fato de não terem horários rígidos, específicos, ele não faz nada. (Kelli)

A relações entre o professor de estágio com os demais colegas são distantes, e não sei como o professor de estágio consegue se encontrar. (Edson Barreto)

As relações com colegas de outras áreas, são muito distantes, não há uma articulação da disciplina de estágio com as demais para podermos planejar. [...] a gente se assoberba de afazeres, a carga horária é muito apertada, e o tempo disponível para a gente fazer pesquisa, extensão, está articulando com os colegas é muito restrito. (Edson Carvalho)

Observa-se nessas narrativas, de maneira contundente e contraditória, apesar do crescente desenvolvimento da produção acadêmica, a Universidade ainda está arraigada à concepção de estágio enquanto meramente técnica,

burocrática e finalista para obtenção do título, gerando um afastamento das demais atividades do curso, com desvalorização do trabalho do professor de estágio frente às demais áreas, ao ponto de alguns profissionais como Rosa e Kelli pensarem em mudar de área, para fugirem da desvalorização. Isto fragmenta a concepção de estágio no interior do curso e dificulta uma compreensão crítica, por parte do discente, da importância da experiência de estágio para sua formação e indica a necessidade de investimentos para mudar essa realidade.

Apontam ainda como dificuldades, a rotatividade na distribuição das disciplinas de estágio e nas demais disciplinas do curso, a cada semestre uma nova disciplina e/ou uma nova turma, o que dificulta não só o trabalho individual do professor, mas também da Comissão de Estágio do Curso, prejudica o avanço das discussões, da construção de uma proposta coletiva de estágio para o curso, de vencer as dificuldades, e principalmente de construir uma identidade coletiva do professor de estágio do curso.

Ganham destaque também às questões e as condições de trabalho do professor de estágio, a falta de um orçamento adequado que contemplasse o acompanhamento dos estágios nas diversas escolas pólos, principalmente no turno noturno, na zona rural e em outras cidades da região, o reduzido número de funcionário para atender às demandas de apoio técnico para o desenvolvimento do trabalho docente e das atividades da comissão de estágio do curso e do professor de estágio, como as de cunho burocrático administrativo, como a falta de convênios com as secretarias de educação do estado e do município que emperram todo o trabalho, deixando discentes e docentes à mercê destes órgãos, não se estabelecendo uma relação institucional, de certa forma a administração da universidade se ausenta e o professor de estágio aparece enquanto representante, tendo que resolver todos os impasses, diferente dos bacharelados, onde as próprias empresas estabelecem um melhor posicionamento e ação institucional, iniciando com assinatura de convênio, pagamento de seguro de vida para os estagiários, enquanto que na licenciatura isso não acontece. Aspectos que foram apresentados tanto por docentes, quanto pelos discentes como entraves para o estágio no curso.

Ao apresentarem como organizam o trabalho docente na área de estágio supervisionado, os docentes apontam a necessidade de pensar em um perfil do professor de estágio que se identifique com a área, tenha inserção na comunidade, principalmente nas escolas, possuam experiência docente na área objeto de estágio, e como afirma Emerson “ter compreensão da importância da pesquisa e da extensão, para o processo formativo do discente estagiário, ser comunicativo e gostar do que faz”.

O trabalho com as disciplinas de estágio supervisionado é organizado a partir dos encontros nas reuniões de estágio. A dificuldade é manter um contínuo desses encontros durante todo o semestre, visto que os docentes, principalmente os professores substitutos possuem outros vínculos empregatícios além da UNEB, além do grande número de atividades inerentes à docência, a falta de um horário comum para os encontros. Assim como as constantes adaptações, modificações feitas na proposta inicial de reformulação curricular do curso de Pedagogia, impede o trabalho coletivo e a construção de um projeto de estágio para o curso.

Identifiquei que todos os docentes buscam garantir momentos para aprofundamento teórico, discussões de temas, a partir do objeto do estágio, em seguida um período de diagnóstico e aproximação do campo de estágio, com uma preocupação e cuidado especial com este momento de aproximação. Continua com a elaboração do projeto de estágio, que em alguns semestres é apresentado em forma de seminário, para os demais colegas e turmas que realizarão os mesmos estágios. Reservam espaços para orientações individuais e encontros semanais por turma para relato de experiências, reflexão sobre o fazer pedagógico e o Seminário Final de estágio, onde são apresentados os trabalhos desenvolvidos pelos discentes estagiários, avaliando todo o processo e indicando alguns encaminhamentos para o próximo semestre, como mostra Edson Barreto:

Desenvolver o programa de disciplina com os alunos não é tarefa fácil, pois o tempo é curto, a carga horária destinada para discussões é pequena, orientar para o diagnóstico e elaborar o projeto, e executar. No decorrer do semestre falta tempo para os encontros de orientação e reflexão do que estão vivenciando. O aluno por sua vez tem pressa, quer ir logo para prática. (Edson Barreto)

As narrativas dos professores trazem a tona um dos limites do estágio que vem desde a implantação das novas habilitações do curso de Pedagogia em 1999 e persistiram na reformulação, quanto à falta de espaço-tempo no currículo para orientações, momentos para aprofundamento teórico e reflexão da prática no coletivo das turmas.

A organização curricular centraliza ações da disciplina no desenvolvimento das atividades de estágio, reforça a concepção de estágio enquanto atividade menor, meramente prática, dissociada da teoria, que não necessita de espaço para reflexão, descaracteriza-o enquanto atividade teórico-prática e contribui para afastá-la das demais disciplinas do curso.

Atuando com estágio em várias modalidades, em espaços educativos formais e não-formais, na docência e em áreas da gestão escolar como a coordenação pedagógica, venho utilizando várias estratégias de formação, no sentido de fortalecer a concepção de estágio enquanto campo de conhecimento, articulando ensino, pesquisa e extensão, como: a escrita do memorial de formação, de diários de estágio, *portfólios*, o desenvolvimento de oficinas pedagógicas, mesas redondas, palestras, sessão de filmes, documentários, entre outras.

O grupo de docente demonstra uma preocupação com a avaliação processual, contínua, em que o discente conheça e compreenda os instrumentos e critérios utilizados. Tanto na análise documental feita nos programas de disciplinas de estágio, quanto na entrevista narrativa isso foi bastante explicitado, evitando uma avaliação meramente quantitativa, centrada no preenchimento de fichas e de relatórios finais. Os professores buscam diversificar os instrumentos e possibilitarem uma maior participação dos demais envolvidos no desenvolvimento do estágio como o próprio discente-estagiário, professora regente entre outros. Utilizam como atividade avaliativa final da disciplina, além do seminário de estágio, com apresentação de comunicação sobre a experiência, constroem relatório final, artigos científicos e diários de estágio, os quais potencializam uma análise crítica e a reflexão sobre o estágio enquanto experiência formadora. Destacam a

importância dos Seminários de estágio enquanto espaço coletivo de avaliação, como principalmente, um espaço de produção, de reflexão e de proposições sobre o estágio de forma ampla, integrado ao curso, sua organização, a atuação docente e a instituição UNEB.

Para falar da forma como organizo a avaliação na disciplina, vou contar a experiência da última etapa que acompanhei. A ementa da disciplina de estágio é muito seca, não tem assim muito direcionamento e nesta de educação infantil, como já havia sido feita uma pesquisa na escola, nós elencamos alguns aspectos que fala da prática pedagógica na educação infantil, do papel do professor, do espaço do estágio como um momento de reflexão. Então organizamos em 3 momentos: o de estudo, o de orientação no trabalho que eles iam produzindo (planejamentos), assim, todas as sextas-feiras nos encontrávamos para estudar, socializar, expor as angústias e dificuldades e descobertas durante o estágio, e os momentos de ir às escolas acompanhando, e como muitos não tinham qualquer relação com a área da educação, foi necessário se fazer atendimentos individuais. Os estagiários também construíam o diário de bordo o qual recolhíamos toda a sexta-feira, no qual liamos e devolvíamos com considerações a respeito do que eles poderiam dar continuidade, o que deveriam repensar produzir.

Não havia trabalho final. A produção escrita durante o estágio, o próprio diário, pois elas passavam 20 dias na escola, então, todo dia tinham uma produção para falar da prática delas, não era um relatório, mas elas problematizavam o curso, o que faziam em sala, a concepção de conhecimento, aprendizagem juntamente com o projeto de intervenção. (Kelli Consuelo)

Estamos trabalhando a avaliação de forma processual, pois compreendo que o estágio não é só o ato de fazer alguma lá, enquanto ação prática, isolado, mecânico, mas é o ato de pensar esta ação, planejar, de discutir as possibilidades de se alcançar êxito ou não, e de voltar para rediscutir onde errou e onde acertou, o que preciso modificar, onde foi que acertei, qual a experiência que deu certo e compartilhar isso na coletividade. E a avaliação tem que acompanhar esse processo, não pode estar dissociada ou ser um mero cumprimento de tarefas. Tem sido difícil, mas esta realidade está mudando aos poucos, isto começa a mudar em função de que os professores tem chamado o alunado e contribuído para ele se perceber assim. O estágio tem contribuído para que o alunado cresça enquanto pessoa, enquanto acadêmico.

Nesta perspectiva o estágio tem o papel de proporcionar ao pedagogo estes momentos de experiência teórica e prática, reflexão-ação-reflexão, possibilitando-o ser aquele professor que pesquisa a partir da universidade, e esta pesquisa se estende para a comunidade em atuar, e continua ao longo da vida.

Pensando qual o nosso papel, enquanto professor de estágio neste processo de formação deste aluno-estagiário. Em primeiro momento o papel do professor é de estar caminhando com seu aluno, percebo que ele não vai ser apenas aquela pessoa que está ali enquanto professor e sim enquanto companheiro de jornada, aquele que tem experiência e pode ajudar neste início de atuação profissional, isto numa perspectiva freiriana vai proporcionar problematizações de situações que estão vivenciando.

Em um segundo momento, eu diria que outro papel seria de desafiar o sujeito a se auto-responsabilizar por aquilo que ele vai construir em sua caminhada, estar chamando o aluno a assumir o curso como sendo algo inerente a seu fazer que é fundamental para sua formação. Um terceiro papel do professor seria na sua caminhada, neste desafio que ele faz ao aluno, ele queira também tenha flexibilidade, analisando cada situação, poder contribuir com esse aluno para que reveja determinados pontos, e outra também, ao final do curso ele tenha humildade de olhar onde foi que errou e recomeçar novamente. (Edson Barreto)

Emergem das entrevistas narrativas a preocupação dos docentes com a formação continuada, as dificuldades enfrentadas pela própria organização multicampi da UNEB, as distâncias dos grandes centros e as estratégias utilizadas por alimentarem suas necessidades formativas, como a participação em eventos, a inserção em grupos de pesquisas. Percebe-se que alguns conseguiram avançar mais do que outros, participando de eventos acadêmico- científicos fora do âmbito local e institucional, com apresentação de trabalhos, preocupados com a formação de grupos de pesquisa no departamento, enquanto que outra parte ainda não conseguiu dar este salto e confessam passar anos sem conseguir sair para participar de evento, como por exemplo, o ENDIPE, de encontrar tempo para realizar projetos de pesquisa e extensão, estão presos ao ensino. Os excertos apontam a influência de autores como Lima, Pimenta e Souza na formação continuada e na construção de sua concepção de estágio e docência no Ensino Superior:

A minha formação continuada acontece basicamente nos estudos que faço e com o planejamento com os colegas. Vejo uma situação bastante complicada quanto a formação continuada . A UNEB por ser uma universidade multi-campi, deixa muito a desejar, não existe um projeto, nem políticas de formação continuada, não tem oferta de qualificação profissional.

Com base na minha experiência e de meus colegas mais próximos, de uma maneira geral, raros tem a oportunidade de fazer o mestrado e raríssimos os que podem fazer o doutorado, é o que vai dar uma formação mais qualificada. No meu caso e de alguns colegas, quem forma o formador são os teóricos, a partir das leituras, do aprofundamento teórico que buscamos por conta própria, de forma isolada, e também somos formados com a prática de sala de aula, ou seja, a vivência do dia-a-dia. (Edson Carvalho)

A medida que você vai passando, você vai amadurecendo mais e vai se comprometendo. Hoje vejo que esta minha ação de planejamento tem um tempo maior que no início da atuação docente no ensino superior, pois dedico mais tempo para o estudo, dedico mais tempo para planejar e como vou fazer articulação nas aulas.

Neste momento agora vou trabalhar um texto de LUCENA, que questiona porque o professor que já atua no magistério tem que fazer estágio? Pensar prática pedagógica no estágio? Uso também textos que permitem discutir sobre o regimento de estágio da UNEB, proposta pedagógica da universidade. Acredito que é fundamental a gente não só refletir a prática, e no transcorrer do curso trabalhar com os alunos no lócus de atuação, voltando para o curso de formação para planejar e nós conseqüentemente estaremos dando continuidade a este trabalho teórico que vai fundamentar a sua prática após este diagnóstico.

Quanto ao meu processo de formação continuada, vejo que na universidade, em si tratando de pedagogia, que é a minha área de atuação, o colegiado está tentando criar estes espaços, tem acontecido em momentos esporádicos, mas vejo que falta uma preocupação e um investimento a nível de universidade, temos ações mais isoladas, que esbarram na questão financeira e na sobrecarga de trabalho do professor. Tenho feito alguns estudos com alguns professores, o que tem propiciado ampliar nossas informações e também nos dado mais motivação para estar na universidade. (Edson Barreto)

Kelli, Rosa e Emerson também apresentam a preocupação com a formação continuada, apontam questões relacionadas às políticas de formação continuada da instituição e revelam a forma como compreendem e organizam seu projeto formativo, a importância do outro, do compartilhar com o colega essa construção:

Gosto muito de estudar e sempre estou a busca de novos conhecimentos e de que forma este conhecimento pode ser socializado, então este aspecto eu acho que possuo, o de busca, de

querer crescer junto com o aluno, nunca vejo o aluno como um sujeito que está ali e que eu vou ensinar, muito pelo contrário vejo ele com potencial de também trocar informações, trocar conhecimento. Me acho organizada em alguns aspectos, nunca entro na sala de aula sem estar com minhas coisas registradas, ler o texto, fichar e registrar no caderno, estas coisas contribuem no fazer docente.

Pegando as falas de alguns alunos, dizem que sou um pouco exigente, embora não vejo como eles vêem esta exigência. Me vêm apaixonada pelo que faço, e deixo isso bem claro e acredito que é por isso que eles me identificam com uma pessoa que tem o perfil mesmo para professor; comunicativa. Acho que são estas as minhas características. (Kelli Consuelo)

Quanto à política de formação da universidade, colocando de acordo com a minha experiência, enquanto professora substituta, não sei se devido ao rótulo de ser substituta e não ter vínculo efetivo com a instituição, eu sinto que as coisas são para “alguns”. Os cursos são para alguns, as informações, inclusive na maioria das vezes ficam restritas, das possibilidades que tem, do apoio que se tem.

É óbvio que, nesta convivência com os demais professores, observo que tem alguns que participam; tem alguns que viajam; alguns que trabalham em outras atividades da universidade; mas que isso fica realmente reservado, não é aberta. Não sei se é pelo fato de existir mesmo a discriminação, não é algo gritante mas, existe esta separação, e o professor substituto não faz parte da instituição e a impressão que se tem é que ele não precisa ser beneficiado com estas propostas de formação. Enfim, sabemos pelos corredores, que existe este processo de formação e que a instituição financia as passagens, financia a participação em congressos.

Quando falei que busco muito os professores para ter determinadas referências, obviamente que estou concordando que o professor é peça fundamental neste processo de formação. Ele tem experiência, tem conhecimento advindo desta experiência, ele tem outras perspectivas, então o formador é importante, agora, simultâneo a isso, tem a autoformação, quando você se dispõe a formar, desde que você tenha essa necessidade, e que esta necessidade é inicial se transforme em processo prazeroso. (Rosa)

Bem, agora falando um pouco sobre como organizo minha formação continuada. A vida vai me dando esta formação continuada e eu vou vendo as necessidades, e em cima das necessidades, eu vou procurando leituras, cursos, e a medida que vai surgindo eu vou fazendo, para melhorar. Durante alguns cursos a formação continuada acontece também nos corredores, através das relações com os colegas vamos vendo o que se está lendo e conhecendo novas leituras, novos autores. Infelizmente nós que estamos no interior do país acabamos penalizados na questão da formação, pois se estivéssemos na capital poderíamos ampliar as possibilidades de especialização. Hoje existe um verdadeiro comércio de

especializações onde os indivíduos fazem somente para dizer o que são sem nenhum aprofundamento na área, o fazem por modismo e nada mais. Muitas vezes saem vazias como entraram, ou quase, sem consciência crítica da profissão e de seu papel na sociedade.

Acho que a formação continuada fica a cargo do professor, pois não existe uma política de formação continuada efetiva, que sai do discurso, do marketing das reitorias e atenda as reais necessidades do professor. Em nível de discurso a universidade está vendendo a idéia de que esta preocupada, mas ela demonstra que não tem preocupação nenhuma, pois abre concurso procurando mestres somente para não se preocupar em investir em mestrado para seu professores que estão nos seus quadros.

A minha relação de aprendizado na vida é uma grande escola. As leituras vão aparecendo e vou lendo e isto serve para minha própria formação continuada, autores com Socorro Lucena Lima, Selma Garrido Pimenta, Elizeu Clementino de Souza são importantes, pois oferecem um norte, nos ajudam a refletir e a construir uma concepção de estágio coerente com o acreditamos enquanto modelo de Universidade, formação e atuação profissional. Em relação aos meus alunos eu não trabalho muito com teorias, pois acho que durante os quatro anos eles já tiveram muitas teorias, embora trabalhe muito com textos direcionados enfocando as questões do dia-a-dia para auxiliá-los em sua prática. A observação é muito importante, pois gosto de observar meus alunos e através desta observação consigo ajudá-los a resolver os problemas que vão surgindo durante o estágio. (Emerson Marques)

No início dessa seção, apresentei como ponto inicial da análise das fontes da pesquisa, as diferentes dominantes reveladas nas narrativas de vida dos seis docentes, o dominante político, emocional, familiar, ao destacar as diferenças pertencas, que influencia no processo identitário, na postura frente o mundo e que se revelam na atuação docente de cada um, as concepções de estágio e o papel deste na formação do Pedagogo, como esclarece os excertos:

Compreendo que o estágio não pode ser descartado no processo de formação do pedagogo, levando em consideração vários tipos de perfis de alunos; ajuda muito na relação de extensão da universidade com a comunidade, e se levarmos para o lado da pesquisa, retornar a informações adquiridas e fizermos pesquisa encima, isto vai fazer com que a universidade crie um perfil do curso mais voltado para a região que está inserida, formando gente para sua região. O estágio é que faz esta centralização destas tendências. E o professor do estágio é o líder deste processo amarrando estas situações práticas com os

pesquisadores da universidade. O processo de estágio tem o papel de articular estas situações.

E o professor do estágio é o líder deste processo formativo, amarrando estas situações práticas com os pesquisadores da universidade. O processo de estágio tem o papel de articular estas situações. (Emerson Marques)

Ao refletir sobre o papel do estágio para a formação do Pedagogo, vejo que o estágio contribui no sentido de que ele vai utilizar o campo de estágio como um espaço de práxis, reflexão, colocando em evidência sua formação, suas competências. No estágio eles denunciam a estrutura curricular do curso que não contribuiu muito para eles verem o estágio como um processo de aprendizagem, enfim, desta forma o estágio pode realmente ter um papel mais determinante na formação do pedagogo.

O papel do professor de estágio nesse processo de formação, é o de desmistificar o estágio como este espaço de prática, de um fazer. Mostrar que o estágio é mais um espaço de construção da identidade. Mediar o “estar” lá na escola ou nos outros espaços com conhecimento, com estudos, com orientações. (Kelli Consuelo)

Quanto a concepção de estágio, considero que está sendo construída graças à UNEB. Temos feito alguns estudos, até mesmo a partir dos textos da professora Maria Socorro Lucena, que é que tem dado sustentabilidade a essa formação de concepção de estágio. O que a gente tem construído é aquela idéia que o estágio tem que acontecer mais cedo na vida do aluno e que leva perspectiva de inicialmente o aluno ter no estágio um caminho para ele conhecer, diagnosticar aonde ele vai atuar, que inicialmente seriam os espaços formais de educação, para ele começar a refletir e estabelecendo uma relação com tudo que ele tem visto nas outras disciplinas. Ele precisaria ter no estágio a oportunidade a se reportar, por exemplo, à questões legais, questões de políticas públicas de educação, precisaria estar resgatando a própria história do Brasil e tentar sair verificando os avanços, e tentar estar compreendendo porque ainda está havendo tantos problemas e o que seria necessário para minimizar os problemas da educação. Enfim ele precisaria de toda esta prática inicial para estabelecer relações entre todos fundamentos teóricos da universidade para ter também a oportunidade de reconstruir essa ação dele. (Rosa Maria)

Quanto a concepção de estágio que acredito e que busco operacionalizar na minha prática, estou tentando sair do discurso, tanto é que estamos fazendo uma proposta de estágio interdisciplinar e que atenda sobretudo as reais necessidades da escola alvo, ou seja, a escola que se vai trabalhar, para isso é preciso fazer um diagnóstico mais exaustivo, mais sistematizado; conversando com os profissionais que estão dentro da instituição pois são os conhecedores da realidade; não levando projetos prontos para que sejam

operacionalizados. A concepção de estágio não pode acontecer como um espaço somente para cumprimento do currículo mas sim, como um espaço para pesquisa. O aluno precisa fazer sua pesquisa, refletir e agir sobre sua pesquisa. (Jânia)

Defendem a concepção de estágio enquanto atividade teórico prática instrumentalizadora da práxis, como defende Pimenta (1997), que junto com a pesquisa é articuladora das diversas áreas do curso. Contudo, não conseguem avançar no trabalho coletivo, de fazer com que esta concepção de estágio possa ser efetivada no cotidiano do curso. Todas as dificuldades aqui discutidas contribuem para isso, principalmente a rotatividade da composição do grupo, atualmente dois desses docentes, com contratos temporários estão fora do quadro da universidade, como também a falta de um espaço de produção coletiva, de produção e de construção de uma proposta de estágio para o curso, são obstáculos que precisam ser superados, na dimensão individual enquanto docentes da disciplina de estágio, coletiva enquanto grupo de professores, comissão de estágio, enquanto curso envolvendo discentes, docentes das demais áreas e institucionalmente enquanto universidade, que possam pensar o estágio integrado com uma proposta de curso de Pedagogia e de formação docente.

4.4 - As experiências alternativas e concepção de Estágio de Estágio Supervisionado na história do curso

As discussões sobre o estágio nos cursos de formação de professores mostram que sua organização, a partir dos modelos tradicionais de observação, co-participação e regência, centrados numa compreensão de ensino e formação docente com aplicação de técnicas não se sustentam, por si só, uma prática profissional transformadora (PIMENTA E LIMA, 2004). O que não significa, contudo, desprezar o espaço da escola e da sala de aula como *locus* privilegiado da formação docente, esse espaço é problematizado, a partir de posturas metodológicas de investigação, reflexão e intervenção pedagógica. Em se tratando do Curso de Pedagogia o estágio é organizado, levando-se em conta o perfil

profissiográfico proposto pelo curso, oportunizando experiências de pesquisa da prática pedagógica, de docência e de coordenação pedagógica em espaços educativos escolares e não – escolares. Nessa seção discuto a influência das experiências alternativas de estágio, para a mudança na concepção de Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia Departamento de Ciências Humanas.

Na minha intinerância enquanto professora e mais recentemente pesquisadora da área, acompanho de perto as mudanças ocorridas no estágio supervisionado do curso de Pedagogia, não só do Campus de Barreiras, mas nos demais campi da UNEB, com a socialização de trabalhos que mostram o desenvolvimento do estágio, a partir de projetos de pesquisa e extensão e como esses causam um impacto positivo não só nos discentes e docentes envolvidos, mas em toda comunidade, representando um importante espaço de interação entre Universidade e Comunidade.

No desenvolvimento desse trabalho de pesquisa, nos encontros de orientação e reflexão da prática pedagógica, na análise dos diários de estágio e das entrevistas narrativas dos docentes essas experiências de estágios são narradas de forma diferenciada, demonstrando um maior envolvimento e encantamento, constituindo-se como um diferencial no processo formativo desses sujeitos.

Na história do curso de Pedagogia do Campus IX da UNEB, a década de 90 representa um marco, com o desenvolvimento de projetos na área de estágio, que modificaram a dinâmica de organização da disciplina, anteriormente centrada na realização de estágio de regência em turmas regulares da Educação Básica. Contudo, a falta de uma memória institucional dificulta a análise, visto que os únicos registros encontrados no campus foram o livro de projetos do NUPE e as narrativas de docentes egressos do curso.

Nessa década, destaco alguns projetos significativos desenvolvidos nas áreas de Educação e Movimentos Sociais; Educação para a 3ª idade; Alfabetização de Jovens e Adultos, Mini-cursos na área de formação de professores nas diversas cidades da região oeste e em Programas institucionais como o PRONERA.

A partir de 2001 o Departamento iniciou as primeiras experiências de estágios, com ênfase em projetos de pesquisas na área de Educação Infantil e Gestão Educacional, conseguindo organizar dados e informações importantes sobre a realidade da Educação na região oeste. Também expandiu os projetos de estágio para os espaços educativos não-escolares, como ONGs, movimentos populares, órgãos públicos e empresas, ao possibilitar aos estagiários “aprenderem a profissão e encontrarem elementos de sua identidade na interação e intervenção que lhes confirmam um maior reconhecimento de sua presença naquele espaço, realizarem articulações pedagógicas” (LIMA, 2008, p. 3).

Dessas experiências, destaco o Projeto Renascer, projeto de alfabetização de jovens e adultos criado em 1996 para atender as necessidade de estágio supervisionado do curso e que continua em execução. O projeto tem como um dos seus objetivos oferecer aos discentes do curso de Pedagogia experiências concretas na área de educação popular de jovens e adultos, visando uma inter-relação entre teoria X prática, enriquecendo e ampliando sua formação. Durante esses anos de existência o projeto, a partir de convênios com Cooperativas de trabalhadores, igrejas e sindicatos de Barreiras e a Pró-reitoria de extensão da Universidade, alfabetizou um grande número de jovens e adultos da cidade de Barreiras, além de desenvolver atividades de formação continuada para professores da EJA.

Ao ingressar no projeto, a partir de seleção pública, o discente passa a ser um estagiário monitor, participando de importantes momentos de formação, tais como: Formação inicial para monitores, onde conhecem a organização do projeto, os objetivos e as bases teórica metodológicas do projeto; Período de observação e diagnóstico das turmas já existentes no projeto e/ou formação de novas turmas; Encontros semanais que constituem-se importante espaço para as ações de planejamento, avaliação, relato de experiências; Grupo de estudo: partindo das reflexões sobre a prática, as dificuldades encontradas no processo pedagógico, são organizados estudos de temáticas que auxiliam no planejamento e avaliação do processo; Organização de relatório com apresentação da análise interpretativa de dados envolvendo o processo de ensino-aprendizagem alfabetizando e

monitores estagiários do projeto.

Em todas essas experiências do estágio supervisionado aqui apresentadas tem-se a preocupação com a continuidade dos projetos, que durem não apenas o tempo de realização do estágio, o que possibilita uma avaliação dos objetivos e resultados alcançados, levando-se em conta o respeito às comunidades onde os projetos são desenvolvidos. O que envolve pensar numa estrutura institucional de financiamento e manutenção dessas atividades, que garantam condições de trabalho com infra-estrutura, recursos materiais. Inicialmente os projetos eram realizados com recursos apenas da universidade, além dos discentes estagiários. No caso do Projeto Renascer partiu-se para captação de recursos externos, via convênios, o que permitiu a continuidade do mesmo e o pagamento de bolsas de monitoria.

Os projetos alternativos de estágio, como denominamos no Departamento, inicialmente criou impacto, principalmente, entre os professores, que questionavam a validade dessa experiência quanto aos aspectos legais e na cultura do “estágio de regência”, contudo com o passar do tempo, com a grande repercussão entre os discentes, muitos mesmo após o término do período de estágio continuam participando do projeto.

Outro aspecto importante diz respeito à participação de docentes de outras áreas. Muitos desses projetos só foram viabilizados, a partir da colaboração desses docentes que já possuíam trabalhos na área de concentração do projeto. O início de uma aproximação do estágio com as demais áreas a possibilitou pensar o estágio integrado ao ensino, pesquisa, extensão, na tentativa de fortalecer ações de formação desenvolvidas no curso.

O desafio é ampliar essas experiências, levando em conta que atualmente apenas o Projeto Renascer está integrado ao estágio. O crescimento do campus, com ampliação no número de curso e de turmas dos já existentes, sem uma política de ampliação do quadro docente que acompanhasse esse crescimento, vem à cada dia sobrecarregar os professores do curso, muitos com contrato temporário de trabalho, restringindo a atuação docente ao ensino, dificultando o envolvimento com a pesquisa e a extensão, pois é essencial que o curso, a partir

do estágio possibilite espaços e tempos para a construção de aprendizagens existenciais, instrumentais, relacionais e reflexivas, dando voz as inquietações dos atores sociais (JOSSO, 2007). Não cabe mais pensar o estágio distanciado da realidade, uma atividade meramente finalista, que não compreenda a atuação profissional enquanto prática social e política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta aventura de conhecer a si mesmo,
todo ser vive. É ela que dá sabor,
sentido e luz a vida
Charles Juliet

Por ser esse um trabalho de pesquisa (auto)biográfica, na condição de pesquisadora sou também, como os demais colaboradores da pesquisa, projetado para compreender os singularidades dos sentidos das narrativas no campo da formação docente. Por tudo que a conclusão do trabalho representa, desde as primeiras inquietações, a tomada de decisão do que pesquisar, o delineamento do projeto, o caminhar da pesquisa, a capacidade de vencer a resistência inicial de narrar, de escrever sua própria história e de compreendê-la como experiência formativa. Leva-me a superar a certeza de que não existem verdades prontas, acabadas, e que é o final de um círculo e o início de outro, pois ao amarrarmos um fio, muitos outros aparecem para serem também “amarrados”.

Esta pesquisa situou-se numa proposta de investigação-formação, no âmbito da abordagem experiencial, que tem o sujeito aprendente, seu cotidiano e suas experiências como centro. A partir da problemática dos questionamentos sobre a função do estágio e a forma como vem sendo organizado e da tentativa de superar a insuficiência no quadro docente e o pouco investimento na pesquisa e extensão, bem como a evolução do conceito de estágio ao longo da história dos cursos de licenciatura, aliado ao crescimento e fortalecimento da abordagem (auto)biográfica, permitiram-me compreender que o conceito de estágio é construído, ao longo do curso pelos sujeitos pesquisados, destaca o papel do estágio supervisionado para sua formação inicial.

Com o objetivo de compreender, por meio das narrativas (auto)biográficas, o papel do estágio nos cursos de formação de professores, bem como analisar que relações são estabelecidas entre as narrativas no âmbito do estágio supervisionado para formação do pedagogo e qual concepção de estágio emerge desses textos narrativos, discuti a organização do trabalho docente do professor de estágio na universidade, as concepções que permeiam estas práticas, a implicação destas na sua atuação e no resultado final do estágio.

A análise realizada em documentos como: os dois projetos de curso de Pedagogia do DCH-IX cenário dessa pesquisa; o Regimento Geral de Estágio da UNEB; documentos dos Encontros de Estágio da UNEB; Diretrizes Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica e Diretrizes Nacionais para o Curso

de Pedagogia, entrecruzando com os demais instrumentos de pesquisa como as entrevistas narrativas e diários de estágio, possibilitaram estabelecer relações entre o estágio no curso e as implicações desses documentos no contexto institucional.

Inicialmente, quanto ao Projeto de curso, as duas organizações analisadas: Licenciatura Plena em Pedagogia com Habilitação em Administração de Projetos Pedagógicos e Licenciatura Plena em Pedagogia Docência e Gestão, permitiu destacar que:

Os projetos de curso, principalmente o de Administração e Coordenação de Projetos, apresentam na sua justificativa curricular o discurso da interdisciplinaridade, da importância da pesquisa e do estágio supervisionado no processo formativo, contudo a organização curricular não acompanha estes princípios e apresenta disciplinas separadas em parte diversificadas, com disciplinas obrigatórias e optativas, pré-requisitos e a carga horária dividida em créditos teóricos, práticos e trabalho, herança da Reforma Universitária, com base na Lei nº 5.540/68, como mostra o currículo pleno do curso, ao isolar o estágio das demais disciplinas, reforçando a dicotomia teoria e prática.

Destaco também que em ambos os projetos do curso permanece uma distância entre as disciplinas responsáveis pela Prática de Ensino, prevista nas Diretrizes, e os Estágios Supervisionados, não havendo um projeto interdisciplinar, fazendo com que o Estágio seja único espaço no curso de aproximação do graduando com a prática pedagógica e o futuro campo de atuação.

O currículo do curso não oferece espaços-tempo para que os fundamentos teórico-metodológicos de alguns objetos de estágio, como a coordenação pedagógica, sejam trabalhados em outros momentos anteriores e/ou concomitantes ao estágio. O que dificulta a construção de saberes necessários à atuação nesse campo de atuação profissional.

Ao orientar a formação para a atuação docente em espaços formais,

desconsidera o perfil profissiográfico e a existência de estágio supervisionado em outras instâncias da organização escolar como a gestão e a coordenação pedagógica e em espaços educativos não-formais.

A distribuição da carga horária, no interior das disciplinas de estágio, enfatiza o desenvolvimento da “prática” no campo de estágio, desconsiderando a necessidade de carga horária para aprofundamento teórico, orientações e reflexões sobre a prática ao reforçar a concepção de estágio enquanto disciplina prática, dissociado da teoria, diferente das demais componentes curriculares do curso. Esta concepção é confirmada no Regimento Geral de Estágio, no seu artigo 19º ao dispor sob a distribuição da carga horária de trabalho do professor de estágio, com uma carga horária maior para visitas e “supervisão” aos discentes estagiários, em detrimento da carga horária para encontros, orientações e aprofundamento teórico.

No Curso de Pedagogia Docência e Gestão falta de professores dificulta o desenvolvimento da proposta curricular do curso, impedindo o oferecimento de todos os componentes do eixo e desenvolvimento do trabalho interdisciplinar dificultando o desenvolvimento do estágio, segundo propõe o projeto de curso, causando sérias conseqüências para o processo formativo desses graduandos.

A falta de um projeto de estágio do curso dificulta pensar em uma proposta de estágio a curto, médio e longo prazo, que envolva as demais áreas do curso e que integre as políticas de ensino, pesquisa e extensão da universidade. Os processos de ajustes e modificação da proposta do curso, desde a sua implantação, causam sérias distorções a proposta inicial, dificulta a construção da identidade do curso, surpreendidos a cada semestre por alterações.

A análise documental revelou também pontos importantes da evolução das discussões sobre o estágio supervisionado na instituição, a partir da memória dos Encontros de Estágio da UNEB, quanto a importância dos Encontros de Estágio

como espaço de organização, formação e produção acadêmica, enquanto área de conhecimento, confirmada nas narrativas dos docentes. Influenciou na modificação da organização das propostas de estágios nos cursos, na prática docente do professor de estágio, tendo em vista a compreensão do estágio enquanto espaço de iniciação profissional, atividade teórica instrumentalizadora da práxis. Orientou também a tomada de decisão institucional, quanto a valorização do estágio no processo formativo nos cursos de graduação, como a criação da Comissão de Central e Setorial de estágio, a organização na carga horária docente respeitando as necessidades e especificidades da área.

Os prejuízos causados pelos sete anos sem a realização do evento enfraqueceram a organização docente, o movimento de valorização do estágio no processo formativo, provocou perdas e retrocessos na legislação de estágio da instituição, ao ampliar o número de estagiário por turma, reduzindo à atuação do professor de estágio a supervisão, dificultando a discussão coletiva e o avanço na resolução dos problemas que cercam o estágio nos cursos de formação de professores. Nesse sentido, a retomada da realização dos encontros e a nomeação da nova Comissão Central de Estágio têm uma grande relevância neste momento de consolidação das propostas de reformulação curricular dos cursos, em tempo que dá um ânimo quanto a retomada e o avanço das discussões.

Compreendendo que as histórias de vida são auto-reveladoras, possibilitam um investimento na pessoa do professor, potencializa uma escuta sensível no processo formativo. Nesta perspectiva esse trabalho permitiu compreender como esses diferentes sujeitos constroem conhecimentos sobre os saberes e identidade docente, as dificuldades enfrentadas por esses grupos de sujeitos colaboradores ao desenvolverem a atividade de estágio e a concepção que emerge dessas narrativas.

A entrevista narrativas com os professores revelaram que as experiências de estágio são recordações referencias de seu processo formativo, e auxiliando-os na organização do trabalho docente enquanto professor de estágio e no início da atuação profissional no Ensino Superior. Apontam como positivo o fato de serem egressos do curso de Pedagogia da UNEB, o que possibilitou atuar com mais

segurança e consciência quanto aos aspectos que precisam ser melhorados no trabalho com a disciplina, assim como destacam as dificuldades enfrentadas.

Pude identificar pontos comuns e reveladores nessas narrativas, como a importância do estágio desenvolvido fora dos modelos tradicionais de regência, a partir de projetos de extensão, a diversidade de saberes não só no campo pedagógico, profissional, mas também político e social de tomada de consciência do papel do pedagogo na sociedade contemporânea. O impacto da implantação do Curso de Pedagogia na Cidade de Barreiras e as modificações na prática do docente e na concepção de estágio que permeava o curso, inicialmente enquanto atividade finalista, cercado de rituais, a ausência de espaços para aprofundamento teórico e discussão sobre experiências vividas, geram modificações, a partir da renovação no quadro docente, da influência na participação em eventos, como o encontro de estágio da UNEB e o ENDIPE, o aumento das pesquisas e produção acadêmica na área, possibilitou aos professores ampliarem sua formação e modificarem suas práticas, a partir da compreensão do estágio enquanto campo de conhecimento.

Destacam o papel importante dos colegas que já atuam na área, para o início da atuação docente no ensino superior, dos momentos de trabalho coletivo, para superar as dificuldades e construir uma identidade profissional, ao evidenciarem as principais dificuldades da atuação docente na área de estágios no curso de Pedagogia, ao destacarem os seguintes aspectos:

O distanciamento do estágio com as demais áreas do currículo; a dificuldade de um trabalho mais interdisciplinar; a desvalorização da disciplina vista como atividade meramente burocrática, sem caráter acadêmico, e a reflexão sobre a imagem do professor de estágio frente aos colegas.

As condições de trabalho, com o aumento de turmas, dificultam o acompanhamento do estágio, o deslocamento do professor em campos localizados na zona rural, em periferias e em outras cidades da região, assim como a falta de suporte técnico-administrativo de apoio as

atividades docentes.

A falta de uma ação institucional na assinatura de convênios que garanta o desenvolvimento de estágio e diminua os conflitos frente o estabelecimento de responsabilidades tanto da universidade, quanto da escola/entidade que recebem o estagiário.

A insuficiência no quadro de professores efetivos, a rotatividade causada pela constância de professores com contrato temporário de trabalho, dificultam a consolidação de um grupo de professores de estágio no curso, prejudicam o avanço das discussões e a construção de um projeto de estágio para o curso.

A organização curricular que destina pouco tempo para orientações, reflexões da prática, dificulta a implementação da proposta de trabalho dos docentes.

Emerge das entrevistas a preocupação de se pensar um perfil de professor de estágio que se identifique com a área, que tenha inserção na comunidade, que tenha consciência do papel do estágio para formação do pedagogo, de pensar o estágio aliado não só ao ensino, mas também à pesquisa e extensão. Uma preocupação em garantir o estágio, a partir de uma concepção crítica de formação, investindo em aportes teóricos metodológicos, que possibilitem ir além da concepção tradicional de formação, em que o sujeito da formação seja valorizado e o estágio entendido como eixo articulador dessa formação, com ênfase na pesquisa (auto)biográfica.

A leitura interpretativa dos diários de estágio, dos memoriais de formação dos discentes estagiários revelou uma evolução na organização das narrativas, uma tomada de consciência da experiência da escrita biográfica para seu processo formativo, uma maior autonomia na escrita no decorrer do trabalho de pesquisa. As narrativas indicam uma compreensão inicial por parte desses discentes do estágio enquanto grande momento do curso, de validação de conhecimentos e de, principalmente, identificação com as profissão escolhida, com a ritualizações e enquadramentos que afetam mesmo os que já atuam no magistério. Para muitos, o

estágio foi o primeiro contato com a docência e como experiência com o futuro campo de atuação.

Apontam também a necessidade do curso propiciar desde o início, momentos de aproximação com a profissionalização e de uma integração entre as disciplinas do curso, tendo em vista desenvolver a teoria aliada à prática, articulando-os de forma mais organizada no futuro campo de atuação. Destacam também, a necessidade de uma maior integração entre os projetos de pesquisa e extensão do curso com o estágio supervisionado, oferecendo um espaço de discussão, aprofundamento teórico e de experiências formativos que os auxiliem na construção e desenvolvimento dos projetos de estágio, bem como a valorização do papel do professor de estágio na efetivação desse processo de integração com a demais áreas, que auxilia na compreensão do estágio enquanto atividade teórica instrumentalizadora da práxis.

Compreensão que ao longo da análise das narrativas dos discentes foi sendo explicitada de forma mais contundente, deixando clara a importância do estágio para seu processo formativo, para a construção da identidade profissional.

O percurso de desenvolvimento do trabalho de pesquisa, de análise e interpretação das fontes, permitiram esclarecer questões e evidenciar outras que precisam ser aprofundadas, uma vez que o caminhar da pesquisa nos mostra possibilidades de outras descobertas. Permite sinalizar que o estágio como ritual de iniciação profissional, centrado em percursos metodológicos e com outra organização, deixa de ser atividade burocrática e finalista, para ser uma atividade teórica mediadora da práxis no processo de formação inicial, a partir do trabalho com as narrativas (auto)biográficas, os quais contribuem para a construção do processo identitário, do desenvolvimento profissional e pessoal do pedagogo.

Ao escrever sua história de vida, narrar e refletir sobre suas experiências profissionais docentes e discentes tomam consciência dos porquês de determinadas práticas, exercitam a capacidade seletiva e, sobretudo, de reflexão aliada a ação – refletida, tornando-se efetivamente um profissional da educação, reflexivo, seja no espaço da sala de aula, da gestão dos espaços formais e não formais.

Experiências de estágios como as desenvolvidas neste trabalho, confirmam a importância da abordagem (auto)biográfica como metodologia de pesquisa-formação, ao destacar a possibilidade de diferentes percursos formativo não apenas centrado na competência, ao sinalizar para a necessidade da academia reconhecer o espaço da subjetividade na construção de conhecimentos, sobretudo, nos cursos de licenciatura, ao colocar o professor para o centro do processo formativo.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna (org.) **Aventura (auto)biográfica: teoria e empiria.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

AGUIAR, Márcia Ângela. BRZEZINSKI, Iria. DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: DISPUTAS DE PROJETOS NO CAMPO DA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006 819. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

ALARCÃO, Isabel. DO OLHAR SUPERVISIVO AO OLHAR SOBRE A SUPERVISÃO. In: RANGEL, Mary.(Org) et al. **Supervisão Pedagógica: princípios e práticas.** Campinas- SP: Papirus Editora, 2002

ALVES, Francisco Cordeiro. Diário – um construtor para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilema. In: **Educação, Ciência e Tecnologia,**

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. GEBRAN, Raimunda Abou. **Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores.** São Paulo: AVERCAMP, 2006

BISSOLLI DA SILVA, Carmem Sílvia. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade.** Campinas: Autores Associados, 1999.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento.** Campinas: Papirus, 1996.

BECKER, Fernando. **A Epistemologia do Professor: o cotidiano da escola.** 7ª ed., Petrópolis: Vozes, 1999.

BORDO, Adílson Aparecido. **As diferentes abordagens do conceito de território.** Disponível: http://www.temasemdebate.cnpm.embrapa.br/textos/051018_TERRITORIO_ESPACO_quarta.pdf. Acessado em 05 de janeiro de 2008.

BOIS, Danis. RUGIRA, Jeanne Marie. Relação com o corpo e narrativa de vida. In: SOUZA, Elizeu Clementino de & ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.) **Tempos, Narrativas e Ficções: a invenção de si.** Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006, p. 31/46.

BUENO, Belmira et al. **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração.** 4ª ed.— São Paulo: Escrituras Ed, 2003

- BURIOLLA, Marta A. Feiten. **O Estágio Supervisionado**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999
- CARVALHO, Ana Jovina Oliveira Vieira. **Relatório Final de Estágio Supervisionado** do Curso de Pedagogia. Faculdade de Educação de Serrinha-UNEB, 1994. Serrinha-Ba
- CARVALHO, Ana Jovina Oliveira Vieira. *Projeto Renascer...uma experiência alternativa de Estágio Supervisionado região oeste*. In: **IV ENCONTRO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA UNEB - Entre o Pessoal e o Profissional: o estágio e o processo de formação**, 2001. Valença-Bahia. *Anais* . Valença. p.133 – 145.
- CATANI, Denice Barbara . As Leituras da própria vida e a escrita de experiências de formação. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 14, nº 24, p. 31- 40, jul./dez.,2005
- CATANI, Denice Barbara et al. **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. 4ª ed. — São Paulo: Escrituras Editora, 2003.
- CATANI, Denise Bárbara. Entre o Pessoal: O Estágio, as Narrativas e o processo de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **IV Encontro de Estágio Supervisionado da UNEB - Entre o Pessoal e o Profissional: o estágio e o processo de formação**, 2001. Valença-Bahia. *Anais*. Valença; p.9-26.
- DOMINICÉ, Pierre. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, nº 2 , p. 345-357, maio/agosto.2006
- DUBAR, Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. Artigo Traduzido por Alain P. François. **Educação & Sociedade**, 1998, vol.19, n. 62. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acessado em 30 de agosto de 2008
- DUBAR, Claude. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. Artigo Traduzido por Alain P. François. **Educação & Sociedade**, 1998, vol.19, n. 64. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acessado em 30 de agosto de 2008
- DUARTE JR, João-Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. 3ª edição. Campinas- SP: Papirus, 1994
- FAZENDA, Ivani (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do**

conhecimento. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1997

FAZENDA, Ivani. O papel do Estágio nos cursos de formação de professores. In: PICONEZ, Estela C. B. **A Prática de Ensino e o Estagio Supervisionado.** 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 53-62.

FAZENDA, Ivani. **Práticas interdisciplinares na Escola.** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como Ciência da Educação.** Campinas: Papirus, 2003

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. ELEMENTOS PARA A FORMULAÇÃO DE DIRETRIZES CURRICULARES PARA CURSOS DE PEDAGOGIA. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007 <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/05.pdf>

FERRAROTTI, Franco. Sobre a Autonomia do Método Biográfico. In NOVOA, Antonio e FINGER, Matthias. **O Método (auto) biográfico e a Formação.** MS/DRHS/CFAP, 1988.

FRANCO, Maria Amélia. **Pedagogia Como Ciência da Educação.** Campinas, SP: Papirus, 2003.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. ELEMENTOS PARA A FORMULAÇÃO DE DIRETRIZES CURRICULARES PARA CURSOS DE PEDAGOGIA. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007 <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/05.pdf>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** - saberes necessários à prática educativa. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 18 Setembro 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mineaurélio Século XXI: o minidicionário da Língua Portuguesa.** 5ª edição, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

GHEDIN, Evandro Luz. Formação do Professor do Campo: fundamentos

epistemológicos do desenvolvimento do estágio com pesquisa. In : **XIV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 2008, Porto Alegre. Anais XIV ENDIPE. Porto Alegre-RS, 2008, p. 1-12

GHEDIN, Evandro Luz. et al. **Formação de Professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Liber Livros Editora, 2008

GHEDIN, Evandro Luz. A Pesquisa como Eixo Interdisciplinar no Estágio e a Formação do Professor Pesquisador- Reflexivo. **Olhar do Professor**, Ponta Grossa, n.7 (2): 57-76, 2004

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida de professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antonio.(Org.) **Vidas de Professores**. 2ª ed. Portugal: Porto, 2000, p. 63-78

HESS, Remi. Momento do diário e diário dos momentos. In: SOUZA, Elizeu Clementino de & ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.) **Tempos, Narrativas e Ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006, p. 89/103.

HUBERMAN, Michael. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA, Antonio. (Org.) **Vidas de Professores**. 2ª ed. Portugal: Porto, 2000, p. 31-62

JOSSO, Marie-Christine. A realização do ser humano como processo de transformação da consciência: ensinar, acompanhar e aprender: um mesmo desafio para uma vida em ligação. In: TRAVERSINI, Clarice et al (Org.). **Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas**; livro 2. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 17-58.

JOSSO, Marie-Christine. Abordagem biográfica em situações educativas: formação de si. **Revista Presente!** nº 57, ano 15, Salvador, p. 15 a 20, junho/agosto 2007

JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de história de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, Elizeu Clementino de & ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.) **Tempos, Narrativas e Ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006, p. 21/40.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de Vida e de Formação**. Tradução José

Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JÚNIOR. João Francisco Duarte. **Fundamentos Estéticos da Educação**. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

KULCSAR, Rosa. O Estágio Supervisionado como atividade integradora. In: PICONEZ, Estela C. B. **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 63-74.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Trad. João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, ANPED, São Paulo, nº.19, p 20-28, jan/abril. 2002

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999a.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº. 68, Dezembro/99 b, pp. 239/ 277. <http://www.cedes.unicamp.br>

LIMA, Maria do Socorro Lucena. **A Hora da Prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente**. 2ª ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha e Editora UECE, 2001.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. O Estágio como aprendizagem da profissão, mediado pela pesquisa. In: **XIV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 2008, Porto Alegre. Anais XIV ENDIPE. Porto Alegre-RS, 2008, p. 1-12

LOURO, Guacyara Lopes. Gênero e Magistério: identidade, história e representação. In: CATANI, Denice Barbara et al. **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. 4ª ed. — São Paulo: Escrituras Editora, 2003. p.77-84

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa-Formação**. Série Pesquisa. Brasília: Líber Livros Editora, 2006

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, Mar 2003, n.118, p.89-118.

MAHEU, Cristina D'Ávila. Ser ou não ser: um estudo sobre a construção da identidade profissional e profissionalidade docente em curso de formação inicial de professores. In: **XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 2008,

Porto Alegre. Anais do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 1-14.

MEC/ Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de Professores**. Brasília, 1999

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de Trans-formação. In: NÓVOA, Antonio et al. **Vidas de Professores**. 2ª ed. Portugal: Porto, 2000, p.111-140

NÓVOA, Antonio e FINGER, Matthias. **O Método (auto) biográfico e a Formação**. MS/DRHS/CFAP, 1988.

NÓVOA, Antonio. Para um estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Prática**, Porto Alegre, Pannonica, n.4, p. 109-139, 1991

NÓVOA, Antonio et al. **Vidas de Professores**. 2ª ed. Portugal: Porto, 2000.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa 2002.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. 2ª edição. Lisboa- Portugal: Codex, 1998

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (Orgs) **Imagens de Professor: Significação do Trabalho Docente**. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2004

OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Org.) et al. **Confluências e divergências entre didática e currículo**. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 1998

PASSEGGI, Mª Conceição. Figuras antropológicas da mediação biográfica na formação docente. In: **XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 2008, Porto Alegre. Anais do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 372 à 388.

PASSEGGI, Mª Conceição. Memoriais de Formação: Processos de Autoria e de (Re) construção Identitária. In: **III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural**. Campinas, 2000. Disponível em:<http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1970.doc>. Acesso em janeiro 2006.

PASSEGGI, Maria Conceição. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, Elizeu

Clementino de & ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.) **Tempos, Narrativas e Ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006, p. 203/218.

PLACCO, Vera Maria N. De S. & ALMEIDA, Laurinda Ramalho. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2006.

PLACCO, Vera Maria N. De S. & ALMEIDA, Laurinda Ramalho.(Orgs.) **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.

PEREIRA, Antonio. PEDAGOGIA, FORMAÇÃO DO(A) PEDAGOGO(A) E REFORMULAÇÃO CURRICULAR NA UNEB: desvelando nexos de uma experiência conflituosa. In: **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, v.15, n.26. p. 211-226, jul/dez.,2008

PICONEZ, Estela C. B. **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

PIMENTA. Selma Garrido. **Pedagogia Ciência da Educação?** São Paulo : Cortez, 1996

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores**: unidade teoria e prática. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. et al. **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002a.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002b

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, E. **Professor Reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002c.

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

PINEAU, Gaston. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: SOUZA, Elizeu Clementino de & ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.) **Tempos, Narrativas e Ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDPUCRS;

Salvador: EDUNEB, 2006, p. 42/59.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. Tradução Dora Rocha Flaksman. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 2, nº3, p. 3-15, 1989. Disponível em: <http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arg/43.pdf>. Acessado em 04 de julho de 2008.

RAMALHO, Betânia Leite. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: 2ª ed. Sulina, 2004.

RANGEL, Mary.(Org) et al. **Supervisão Pedagógica: princípios e práticas**. Campinas- SP: Papyrus Editora, 2002

RIBEIRO, Célia. Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 16, nº 01, p. 109-116, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br> . Acessado em 18 de junho de 2008

SCHEIBE, Leda and AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação e Sociedade**. 1999, v.20, nº.68, pp.220-238. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

SONNEVILLE, Jacques Jules. O educador na contemporaneidade: formação e profissão. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 13, n. 22, p. 455-465, jul/dez, 2004.

SOUZA, E. C. ; CATANI, D. B. ; SOUSA, C P de . A pesquisa (auto)biográfica e a invenção de si no Brasil. **Revista FAEEBA**, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A Formação como processo de conhecimento: histórias de vida e abordagem (auto) biográfica. In: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza, ARAÚJO, Mairce da Silva (orgs), et al . **Vozes da Educação: memória, histórias e formação de professores**. – Petrópolis- Rio de Janeiro: DP &A, 2008

SOUZA, Elizeu Clementino de; CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. Por entre escritas, diários e registros de formação. **Revista Presente!** nº 57, ano 15, Salvador, p. 45 a 49, junho/agosto 2007

SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de & ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs. **Tempos, Narrativas e Ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006, pp. 135/148.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O Conhecimento de Si: estágio e narrativas de**

formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

SOUZA, E. C.. A Didática como iniciação: fabricação de identidades, políticas e práticas de formação de professores. In: Maria Lúcia de Figueiredo Barbosa. (Org.). **Políticas Educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino**. Recife: Edições Bagaço, 2006, v., p. 15-27.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Epistemologia da formação: políticas e sentidos de ser professor no século XX. **Presente! Revista de Educação**, Salvador, mar/mai 2005.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Estágio e narrativa de formação: escrita (auto)biográfica e autoformação. **Revista Educação & Linguagem** — Memórias na Educação. Universidade Metodista, vol 1, nº1, p.51 - 74, São Bernardo do Campo-SP, 2005.

SOUZA, E. C.. Memórias e trajetórias de escolarização: abordagem experiencial e formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. In: **27ª Reunião Anual da ANPED, 2004, Caxambu. Livro de Programa e resumos 27ª ANPEd**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 247-248.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Cartografia Histórica: trilhas e trajetórias da formação de professores. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v12, n. 20, p 431- 445, jul/dez 2003

SOUZA Clementino, Elizeu de. Memórias dos Encontros de Estágio Supervisionado da UNEB. In: XI ENDIPE- **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2002**, Goiânia. XI ENDIPE, 2002, v. 1

SILVA, Lázara Cristina da. MIRANDA, Maria Irene.(Org.) **Estágio Supervisionado e Prática de Ensino: desafios e possibilidades**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2ª Ed, Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. os para uma epistemologia da prática profissional dos Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários : elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em

relação a formação para o magistério. In: **Revista Brasileira da Educação**, Rio de Janeiro, nº13, p.5 – 24, jan/abril 2000

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002

ZABALZA. Miguel A. **Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Anexos

ANEXOS

Anexo I- Entrevistas Narrativas dos Docentes de Estágio (CD)

Anexo II- Termo de Autorização dos Sujeitos pesquisados para divulgação e utilização das informações contidas nos instrumentos de pesquisa

Anexo III- Perfil Profissiográfico e Orientação para escrita do memorial de vida e formação

Anexo IV- Orientação para escrita dos Diários de Estágio

Anexo V- Regimento Geral de Estágio da UNEB

Anexo VI- Programação do Encontro de Estágio da UNEB de Barreiras

Anexo VII- Síntese do Encontro de Estágio da UNEB em Valença-Ba

Anexo VIII- Carta de Jacobina

Anexo IX- Fluxograma do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Administração e Coordenação de Projetos Pedagógicos

Anexo X - Fluxograma do Curso de Graduação em Pedagogia Docência e Gestão

Anexo XI - Informativo de Estágio- Semestre 2007.1

Anexo I-

Entrevistas Narrativas dos Docentes de Estágio

ANEXO II

Termo de Autorização

Eu, _____

brasileiro(a), maior, portador do RG nº _____, residente à rua _____, nº _____, na cidade de Barreiras-BA. Participei como sujeito colaborador do projeto de pesquisa intitulado “Estágio supervisionado e narrativas (auto)biográficas: experiências de formação docentes” desenvolvida por Ana Jovina Oliveira Vieira de Carvalho, sob orientação do Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza, no âmbito da Linha de Pesquisa II, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc do D.E. Campus I da UNEB. Autorizo a divulgação e publicação de meu nome no corpo desse trabalho, bem como e de todo material produzido com minha participação como: entrevista narrativa; memorial de formação; diários biográficos de estágio.

Barreiras, ____ de _____ de 2007



ANEXO III.1

UNEB – Universidade do Estado da Bahia
Deptº de Ciências Humanas – Campus IX – Barreiras-Ba

Traçando o Perfil Biográfico

I – Identificação

Nome: _____

Nascimento: _____

Endereço: _____

Telefone: _____ celular: _____

e-mail : _____

Área de atuação profissional: _____ Tempo de atuação: _____

Local de trabalho: _____

Função : _____

Endereço : _____

Telefone: _____ Horário de Trabalho: _____

II– Questões Gerais :

1 -Quais suas expectativas em relação à disciplina?

2 – Quais os objetivos você espera cumprir ao longo do curso ?

3 – Quais os temas/ conteúdos que considera serem importantes de serem trabalhados nesta disciplina?

4 – Sugestões e/ou observações que considere relevantes para o trabalho da disciplina.

ANEXO III.2



UNEB - Universidade do Estado da Bahia
Deptº de Ciências Humanas - Campus IX - Barreiras - BA

Memória Educativa - Puxando o fio da nossa história

Caro aluno você está iniciando um novo semestre, onde vivenciará mais um dos estágios previstos no currículo do curso de Pedagogia, tendo como objeto a docência em espaço formal. Por acreditar na importância da escrita de si para o processo de formação e para a construção da identidade profissional, pois esta vem constituindo-se, como afirma Josso (2002, p.35) numa experiência formativa, propomos a escrita do seu memorial educativo e de formação, onde terá a possibilidade de puxar o fio da sua história e tecer de forma ainda mais consciente o seu processo de formação e autoformação, contribuindo para uma maior aproximação com a profissão.

Vamos começar esta história, onde você é o narrador e o personagem principal. Puxe o fio bem lentamente... Rememore os momentos, libere as emoções, deixe as lembranças virem sem pressa, remexa as gavetas, abra os bilhetinhos guardados há tanto tempo, resgate aquela foto... Vá refletindo sobre cada momento, selecione o que considerar mais marcante na sua história quanta pessoa, estudante e quanto profissional professor(a) / pedagogo(a). Pode consultar documentos, pedir ajuda a pessoas da família neste seu relembrar. Comece a escrever a sua história, destacando:

1 – A infância , os fatos mais marcantes.

2 – Sua vivência escolar :

- Primeiras experiência com a escola
- O processo de alfabetização
- Os momentos mais marcantes
- As várias fases da vida e de escolarização

3 – Diante desta vivência sua concepção de :

- Função social da escola
- Ensino e Aprendizagem
- Aluno
- Professor
- Profissão
- Universidade

4. - Porque optou pelo curso de Pedagogia?

4.1 – O ingresso na Universidade, expectativas e conflitos .

4.2 - Momentos marcantes do curso. Impressões do primeiro estágio.

5 – O ser Pedagogo ou Pedagoga? Aprendizagens, aproximações, você e a profissão.

6 – Os desafios e as perspectivas. A formação continuada.

Sucesso !
Abraços Prof. Ana Jovina Carvalho



ANEXO IV

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB

CAMPUS IX – DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS

DISCIPLINA: Projeto Pedagógico III PROFESSORA: Ana Jovina Carvalho

ORIENTAÇÃO PARA ESCRITA DO DIÁRIO DE ESTÁGIO

Caro aluno buscando orientar seu trabalho de organização do Diário Reflexivo sobre o estágio apresentaremos orientações de como construir seu diário de estágio. Diário reflexivo, também chamado de diário etnográfico. Como o nome já sugere não é apenas relato do que fez ou deixou de fazer, isto faz parte, mas não é só isto. Nele você vai analisar o que se disse, o que se fez, explicar o que se pretendia ou pretende, pensar os materiais que serão necessários, refletir, compartilhar dúvidas e certezas sempre foram e continuam sendo fundamentais para o desenvolvimento do nosso trabalho.

Neste momento de final de curso nós enquanto professores de estágio, queremos **ver de você** neste processo: O que fez, como fez, ou não fez, o que impediu. As dificuldades enfrentadas, limitações, o que foi prazeroso, sucesso. Queremos ver você refletindo criticamente no seu diário. Por ser um documento pessoal sugere-se que seja manuscrito em caderno seguindo a organização de um diário, pense em como arrumá-lo para que se identifique com você e com a experiência vivida, dar um tom mais pessoal possível, mas seu quiser pode fazer digitado. Lembre-se não é um RELATÓRIO. Mas também não pode ser uma mera descrição do que fez.

ITENS QUE NORTEARÃO A ESTRUTURA DO DIÁRIO REFLEXIVO:

1º MOMENTO: Apresentação : (Breve caracterização, objetivo do diário e sua identificação, do que ele vai tratar, de que estágio? Onde foi realizado, qual o período); Sem precisar constar o nome apresentação , visto que é uma escrita pessoal.

2º MOMENTO: Descrição (Eu pessoal e profissional) – O que já sabia sobre o objeto de estágio, O que fiz, como senti coordenador pedagógico: grau de satisfação / Quais as principais dificuldades por mim encontradas, o que mais incomoda, angustia, atrapalha na vida profissional, pessoal, familiar e social / Quais as características da cultura docente e da coordenação (hábitos, vícios e qualidades, etc.) quais os conflitos internos que vivenciam, quais seus projetos pessoais e profissionais e em que medida estão se concretizando / Como vem se dando a sua formação profissional / E a escola enquanto local de estágio, a gestão escolar, o projeto político pedagógico, participação dos pais, estrutura física e organizacional, relações interpessoais, planejamento e ações coletivas de trabalho / E o professor em sala de aula, como se dá a organização do trabalho pedagógico em sala (alunos, instalações físicas, mobiliário, recursos didáticos, processo ensino-aprendizagem / E as condições de trabalho, as políticas públicas, processo formativo inicial e continuado e como tudo isso conta na sua atuação enquanto estagiário em coordenação pedagógica.

3º MOMENTO: Interpretação e confronto - O que significa tudo isso? Qual a natureza das forças que me levam agir do modo como atuo na escola? Como tornei assim? Até que ponto as dificuldades encontradas no dia-a-dia escolar interferem no meu trabalho? Quais as marcas da sociedade atual estão presentes na escola? Quem são os seres humanos que convivem na escola? A formação que tenho recebido na universidade contribui na minha atuação enquanto profissional? Como sou visto enquanto ser humano? Qual a relação entre as teorias discutidas na Universidade com meu cotidiano escolar? O pensamento à ação? O desejo e o realizado? Como tenho enfrentado os impactos das reformas e mudanças que ocorrem no âmbito educacional.

4º MOMENTO: Um novo olhar sobre a minha vida pessoal e profissional a partir do estágio.

No programa de disciplina apresentamos referências bibliográficas tratam da escrita de diários (auto)biográfico no processo formativo.

ANEXO V
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO - CONSEPE
Estrada das Barreiras, s/n - Cabula - Salvador-Bahia.

RESOLUÇÃO N.º 795/2007
(Publicada no D.O. de 13-02-2007, pág. 20)

REGULAMENTO DO ESTÁGIO

CAPÍTULO I - DO ESTÁGIO CURRICULAR E SEUS OBJETIVOS

Art. 1º - Considera-se estágio curricular as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao educando pela vivência em situações reais de vida e trabalho, no ensino, na pesquisa e na extensão, na modalidade regular e Projetos Especiais perpassando todas as etapas do processo formativo e realizadas na comunidade em geral, ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, ONGs, Movimentos Sociais e outras formas de Organizações, sob a responsabilidade da Coordenação Central e Setorial.

Parágrafo único - Compreende-se por Projetos Especiais os cursos de graduação criados pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, com a finalidade de atender as demandas sociais específicas de formação profissional.

Art. 2º - O estágio curricular visa a oferecer ao estudante a oportunidade de:

I - Vivenciar situações reais de seu campo de trabalho, de modo a ampliar o conhecimento e a formação teórico-prática construídas durante o curso;

II - Analisar criticamente as condições observadas nos espaços profissionais com base nos conhecimentos adquiridos e propor soluções para os problemas levantados, por meio de projetos de intervenção social;

III - Desenvolver a capacidade de elaborar, executar e avaliar projetos na área específica de seu estágio.

Art. 3º - A articulação da teoria/prática ocorrerá ao longo da formação dos cursos de graduação, condicionada à articulação dos componentes curriculares, de forma a subsidiar a vivência e consolidação das competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional.

Art. 4º - Os cursos desenvolverão programas que possibilitem a inserção dos discentes de estágio curricular, promovendo a interação entre: ensino, pesquisa e extensão.

Art. 5º - Os estágios obedecerão aos regulamentos próprios, elaborados pelas coordenações setoriais, em conjunto com o colegiado de cada curso e aprovados pelo Conselho de Departamento, observado o que dispõe a legislação pertinente.

Parágrafo Único – Quanto os Projetos Especiais os regulamentos próprios serão elaborados pela coordenação geral de cada curso.

Art. 6º - A carga horária mínima dos estágios curriculares dos cursos atenderá à legislação nacional vigente, específica para cada curso e ao projeto pedagógico dos mesmos.

CAPÍTULO II - DA COORDENAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR

Art. 7º - A Coordenação Central de Estágios da UNEB está vinculada à Pró-Reitoria de Ensino de

Graduação – PROGRAD e tem as seguintes atribuições:

- I - assessorar os coordenadores de estágio dos Departamentos;
- II - acompanhar e avaliar as atividades desenvolvidas pelos coordenadores;
- III - promover reuniões para análise e discussão de temas relacionados a estágios;
- IV - reunir informações relativas a estágio e divulgá-las entre os *campi*;
- V - promover o Encontro Anual de Estágio Supervisionado.

Art. 8º - A Coordenação Central de Estágio será composta por:

- a) Gerente de Desenvolvimento de Ensino;
- b) Subgerente de Apoio Pedagógico;
- c) 01 (um) docente representante das Licenciaturas;
- d) 01 (um) docente representante dos Bacharelados;
- e) 01 (um) discente de Curso de Licenciatura;
- f) 01 (um) discente de Curso de Bacharelado;
- g) 01 (um) representante das Comissões Setoriais;
- h) 01 (um) docente representante dos cursos seqüenciais;
- i) 01 (um) discente representante dos cursos seqüenciais.

Parágrafo Único - Os representantes constantes nas alíneas “c”, “d”, “e”, “f” e “g” serão escolhidos no Encontro Anual de Estágio.

Art. 9º - As coordenações setoriais de estágios da UNEB, serão organizadas, por curso, tendo as seguintes atribuições:

- I - elaborar anualmente o plano de atividades da coordenação de estágios;
- II - elaborar o projeto e o regulamento de estágio do curso;
- III - planejar, acompanhar e avaliar o processo dos estágios;
- IV - cadastrar as instituições locais, regionais e estaduais que possam oferecer estágio;
- V - propor convênios de estágio;
- VI - encaminhar os estagiários aos locais de estágio.

Art. 10 - As coordenações setoriais de estágio terão a seguinte composição:

- I - os professores de estágio supervisionado, sendo um deles, eleito por seus pares, o coordenador Setorial de Estágio;
- II - um (01) representante do corpo discente por curso, indicado pelo diretório acadêmico, dentre aqueles regularmente matriculados na disciplina ou componente curricular.

§ 1º - A Coordenação de Estágio dos Projetos Especiais terá a seguinte composição:

- a) Coordenação Geral de Cursos;
- b) Coordenação Local;

- c) 01 Representante de cada Movimento Social (quando houver);
- d) 01 Representante de cada Movimento Sindical (quando houver);
- e) Professor(es) de Estágio;
- f) 01 Representante discente.

§ 2º - O mandato do coordenador setorial será de 02 (dois) anos, podendo ser reconduzido por igual período.

Art. 11 – As coordenações setoriais de estágio devem articular-se com o Departamento, tendo em vista fortalecer as ações que lhes competem.

CAPÍTULO III - DAS PESSOAS ENVOLVIDAS NO ESTÁGIO CURRICULAR

Art. 12 - Os profissionais envolvidos com o processo do estágio curricular terão as seguintes denominações e competências, a saber:

I - Coordenador de estágio e/ou professor de estágio será(ao) docente(s) da UNEB e lhe(s) competem:

- a) o planejar semestralmente as atividades, devidamente aprovados pelo colegiado do curso;
- b) acompanhar o desenvolvimento do estágio;
- c) realizar reuniões com demais docentes da disciplina/componente curricular de estágio;
- d) responsabilizar-se pela articulação dos docentes e pelo processo de fechamento da disciplina/componente curricular;
- e) exercer atividades de coordenação, acompanhamento e avaliação do aluno nos diversos campos do estágio.

II - Professor orientador e/ou supervisor de estágio será(ao) docente(s) da UNEB e lhe (s) competem:

- a) orientar os alunos durante o estágio, nos aspectos específicos de sua área de atuação;
- b) realizar supervisão com visitas in loco;
- c) promover articulação entre a UNEB e a instituição ou empresa concedente do estágio;
- d) exercer atividades de acompanhamento e avaliação do aluno, nos diversos campos do estágio;
- e) fornecer dados à coordenação setorial, para tomada de decisão relacionada com o estágio.

III – Orientador de Estágio/supervisor de campo/regente de classe/preceptor do estágio, profissional da instituição cedente de estágio que orienta o aluno na sua área de atuação.

§ 1º - No que diz respeito às licenciaturas, o professor-orientador e/ou supervisor de estágio poderá(ão) acumular as competências listadas nos incisos I e II.

§ 2º - Quando se tratar de projetos especiais, as atribuições e competências deverão atender as especificidades de cada curso conforme seus projetos.

Art. 13 - Os profissionais envolvidos com o processo do estágio curricular - coordenador, professor, orientador, supervisor/regente/preceptor-, terão formação acadêmico-profissional na área de conhecimento do curso, salvo em situações específicas de cada área, a serem discutidas e aprovadas em Colegiado.

§ 1º - Nos cursos de licenciatura, o professor supervisor será licenciado na área. Quando não houver disponibilidade de professor com essa formação, ficarão responsáveis conjuntamente pelos estágios os professores da área específica e professores graduados em Pedagogia, com experiência em ensino superior.

§ 2º - Na inexistência de professor com a formação exigida no caput desse artigo, caberá ao Conselho de Departamento, ouvida a comissão setorial, indicar o profissional, levando-se em conta:

- a) A formação acadêmica;
- b) A experiência profissional;
- c) A legislação em vigor.

Art. 14 - Ao aluno da UNEB, regularmente matriculado em disciplina/componente curricular de estágio compete:

I - cumprir a carga horária de estágio e as atividades de avaliação previstas no projeto pedagógico de cada curso;

II - comparecer aos locais de estágio, munido da documentação exigida;

III - respeitar as normas regimentais e disciplinares do estabelecimento onde se realiza o estágio;

IV – Submeter o planejamento elaborado ao orientador de estágio ou à coordenação de área da escola ou empresa antes da execução do estágio;

V - apresentar a documentação exigida pela universidade, quanto ao estágio curricular;

VI - participar de todos os processos de estágio, segundo o plano aprovado pela coordenação setorial.

CAPÍTULO IV - DOS CRITÉRIOS E INSTRUMENTOS DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

Art. 15 - Para o estágio curricular serão considerados os critérios de acompanhamento e de avaliação do processo de ensino-aprendizagem, a saber:

I - Articulação entre teoria e prática, nas produções e vivências do aluno, durante o estágio;

II - Frequência integral na realização da atividade-campo do estágio;

III - Trabalhos realizados durante o período de estágio e socialização dos mesmos, de acordo com o projeto pedagógico e normatização do estágio de cada curso;

IV - Participação do aluno nos encontros de orientação de estágio, atendendo ao critério mínimo de assiduidade na disciplina/componente curricular, conforme legislação vigente;

V - Auto-avaliação do aluno;

VI - Outros critérios definidos pela coordenação setorial ou coordenação geral dos projetos especiais.

§ 1º - Cabe à coordenação setorial de cada curso e as coordenações gerais dos projetos especiais, elaborar instrumentos de acompanhamento e avaliação do aluno, conforme especificidades dos projetos pedagógicos e regulamento de estágio de cada curso.

§ 2º - O estágio será avaliado sistematicamente pela coordenação setorial e pelas coordenações gerais dos projetos especiais, conforme o projeto pedagógico e regulamento de estágio de cada curso.

Art. 16 - Caberá à UNEB disponibilizar os recursos necessários aos Departamentos, para garantirem a realização do estágio curricular dos cursos regulares.

§ 1º - A UNEB se responsabilizará pela efetivação anual do seguro de vida para os docentes de estágios dos cursos regulares cujo campo de trabalho implique em situação de risco.

§ 2º - Quando o estágio ocorrer fora da unidade sede, além dos recursos previstos no caput deste artigo, a UNEB se responsabilizará pelo seguro de vida, despesas de deslocamento e hospedagem para os docentes (quando necessário).

CAPÍTULO V - DO APROVEITAMENTO DA PRÁTICA DO EXERCÍCIO PROFISSIONAL PARA CARGA HORÁRIA DE ESTÁGIO

Art. 17 - Nos cursos de licenciatura será permitida a redução de até 200 (duzentas) horas dos componentes curriculares de estágio supervisionado; obedecendo, no máximo, à redução de 50% da carga horária, em cada componente.

I – A redução de carga horária para o componente estágio supervisionado I será permitida, para o discente que comprovar a docência, em qualquer área de conhecimento, nos últimos 03 (três) anos;

II – A redução de carga horária para os demais componentes de estágio supervisionado será permitida para o discente que comprovar efetivo exercício da docência, na área específica do respectivo estágio, a partir dos últimos 03 anos, antes de seu ingresso na Universidade.

§ 1º - No ato da solicitação para a redução de carga horária, de até 200 horas, dos componentes curriculares de estágio supervisionado, o discente apresentará ao Colegiado do Curso a documentação comprobatória que será encaminhada à Coordenação Setorial de Estágio do Curso, para análise e parecer.

§ 2º - Aprovado o parecer pela Coordenação Setorial do Estágio, o Colegiado de Curso encaminhará o processo à direção do Departamento para a homologação e encaminhamento à Coordenação Acadêmica, para registro no prontuário do discente.

Art. 18 - Nos cursos de bacharelado, a prática do exercício profissional será aproveitada para carga horária de estágio, nas seguintes situações:

I - quando o discente exercer atividade de trabalho correlata com a área de sua formação, o projeto de estágio será direcionado às suas atividades profissionais;

II - quando o discente exercer atividade de trabalho não-correlata com a área de sua formação, o projeto de estágio se fundamentará na área de sua formação, aplicada a sua área de trabalho.

Parágrafo Único - Na área de saúde, não será permitido o aproveitamento de exercício profissional, para a carga horária de estágio.

CAPÍTULO VI - DAS ESPECIFICIDADES DAS MODALIDADES DE CURSOS

Art. 19 - Nas licenciaturas, quando as modalidades de estágio supervisionado contemplarem a regência do discente, o professor sob regime de 40 horas, acompanhará uma turma com até 20 discentes, registrando, pelo menos, as seguintes atividades em seu Plano Individual de Trabalho – PIT:

- a) Reunião com toda a turma (2h);
- b) Orientações individuais (1hora por aluno);
- c) Observação de estágio em campo (12h);

- d) Trabalhos acadêmicos e complementares à docência (6h);
- e) Comissão de avaliação de aproveitamento de estágio (1h).

§ 1º - Para turmas inferiores a 08 (oito) discentes, o docente complementar a sua carga horária assumindo, pelo menos, um componente curricular de até 60 horas, ou desenvolverá atividades de pesquisa, ou extensão, aprovadas pelo Departamento.

§ 2º - Quando o Estágio Supervisionado, organizar-se sob a forma de: observação, co-participação, o professor sob regime de 40 (quarenta) horas acompanhará até duas turmas; com, no máximo, 20 discentes; (ou) uma turma de estágio e um outro componente curricular de até 60 (sessenta) horas, registrando-se a carga horária das alíneas de “a” a “e” do artigo 19 que serão adaptados de acordo com as turmas assumidas pelo docente.

Art. 20 - Nos bacharelados o professor, sob regime de 40 (quarenta) horas, acompanhará uma turma, com até 20 (vinte) discentes, registrando, pelo menos, as seguintes atividades em seu PIT:

- a) Reunião com toda a turma (2h);
- b) Orientações individuais (1 hora por aluno);
- c) Observação de estágio em campo (12h);
- d) Trabalhos acadêmicos e complementares à docência (6h);
- e) Comissão de avaliação de aproveitamento de estágio (1h).

I - Para o professor co-orientador de estágio, será computada a carga horária de orientação do estagiário, observando o limite máximo de 06 (seis) discentes por professor, com 02 (duas) horas-semanais de orientação por aluno;

II - não será permitido o aproveitamento da carga horária de estágio extracurricular, para o estágio curricular.

§ 1º - Nos cursos da área de saúde, a relação docente/discente no estágio será de acordo com a especificidade de cada curso, não excedendo o quantitativo de seis discentes, por docente/campo.

§ 2º - Para os projetos especiais a relação docente/discente no estágio será definida nos projetos de cada curso.

Capítulo VII – DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 21 – Este Regimento Geral de Estágio fundamenta-se na legislação a saber: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, Lei nº. 6.494/77 (alterada pela Lei 8.859/94 e MP nº. 1726/98), Resolução CNE/CP 01 e 02/2002 e Decreto nº. 10.181 de 14/12/2006 - Regimento Geral da Universidade do Estado da Bahia.

Art. 22 - Os casos omissos serão resolvidos em primeira instância pela Coordenação Setorial de Estágio ou Coordenação Geral dos Projetos Especiais, e referendados pelo Conselho de Departamento, de acordo com a legislação pertinente.

Art. 23 – Este Regulamento tem sua vigência prevista em caráter transitório, por um ano a contar da data de publicação do mesmo, quando deverá ser reavaliado por este Conselho.

Art. 24 – O presente Regulamento de Estágio Supervisionado entra em vigor na data da sua publicação, revogada a Resolução nº. 088 de 05/08/93 e demais disposições em contrário.

apoio:

**PRÓ-REITORIA
DE ENSINO
DE GRADUAÇÃO
PROGRAD/UNEB**

**CENTRO
DE ENSINO SUPERIOR
DE BARREIRAS - CESB**

COORD. PROFS.:

**RENATO DALTRO
COSME WILSON
NILSA MARTINS
WALQUÍRIA AMORIM**

LOCAL:

**Auditório do CESB / UNEB
Barreiras - Bahia**

GRÁFICA IRMÃOS RIBEIRO - FONE (077) 81.1.4773

**UNIVERSIDADE
DO ESTADO DA BAHIA**

UNEB

**CENTRO DE ENSINO
SUPERIOR DE BARREIRAS - CESB**



CESB / UNEB

**ENCONTRO DOS PROFESSORES DE PRÁTICA
DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA UNEB.**

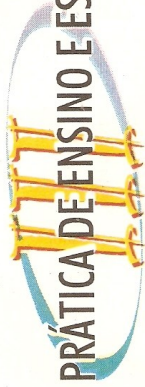


ILUSTRAÇÃO: AGAMENON AMORIM

**DIAS 12, 13 E 14
DE NOVEMBRO DE 1997**

BARREIRAS - BAHIA

ENCONTRO DOS PROFESSORES DE PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA UNEB.



O Encontro dos Professores de Prática de Ensino tem sido um fórum de reflexão das práticas vivenciadas nos estágios nos vários campos da UNEB. As temáticas discutidas nos últimos encontros apontam para uma superação dualista entre teoria e prática.

Pensar a relação da teoria com a prática é encarar esse conhecimento a partir do cotidiano e do imaginário dos estagiários. Assim sendo, estaremos vivenciando, também, o exercício prático da universidade que coletivamente pensamos e queremos.

Uma das propostas que busca redimensionar a atual prática do Estágio Supervisionado, apoia-se numa discussão que vem se estruturando interdisciplinarmente, relacionando ensino, extensão e pesquisa.

Compreender, portanto, a reflexão interdisciplinar como prática de ensino, significa qualificar não o conhecimento, mas o uso pelo homem do conhecimento de sua capacidade crítica para responder as necessidades da vida.

PROGRAMAÇÃO

12.11.97

19:30h - Abertura

20:00h - Retrospectiva dos encontros de estágio da UNEB

21:00h - Momento cultural

QUARTA-FEIRA

13.11.97

MATUTINO

08:30h - Palestra: Revisão Epistemológica do Ensino (Paulo Gurgel - UFBA)

09:30h - Debate

10:15h - Coffeabreak

10:30h - Relatos de Experiências.

11:30h - Momento Conclusivo

12:00h - Almoço

QUINTA-FEIRA

13.11.97

VESPERTINO

14:00h - Palestra: A extensão como Prática de Ensino (Prof.^a Maria das Graças Tavares - UFAL)

15:00h - Debate

16:00h - Coffeabreak

16:15h - Relatos de Experiências.

17:45h - Momento Conclusivo

18:30h - Jantar

14.11.97

MATUTINO

08:30h - Mesa redonda: A pesquisa, o ensino e a extensão no estágio supervisionado

Expositores, João Bosco Pavão (UNEB),

M.^o das Graças, Paulo Gurgel.

10:00h - Coffeabreak

10:15h - Debate

11:15h - Momento Conclusivo

12:00h - Almoço

VESPERTINO

14:00h - A política de Estágio na UNEB frente à reestruturação das universidades estaduais (Trabalho de Grupos).

15:30h - Coffeabreak

15:45h - Apresentação das conclusões

16:45h - Apresentação, discussão e aprovação do documento síntese do III Encontro de

Estágio Supervisionado na UNEB

17:45h - Encerramento do Encontro

SEXTA-FEIRA

Anexo VII

IV ENCONTRO DOS PROFESSORES DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

ENTRE O PROFISSIONAL: o estágio e o processo de formação.

SÍNTESE DO GRUPO DE TRABALHO

Grupo: **PEDAGOGIA / LICENCIATURA**

Coordenador(a) Faní Quitéria Nascimento Rehem

Participantes: Simone Wanderley

Jardelina B. do Nascimento

Vilma Braga

Alexsandro da Silva Souza

Sioneide da Paixão Norberto

Isaura Santana Fontes

Marinalva Nunes Fernandes

Rita de Cássia Breda M. Lima

Zuma Evangelista Castro da Silva

Elivânia Reis de A. Alves

João Silva Rocha Filho

Lormina Barreto Neta

Gedival Sousa Andrade

Josenita Costa de Souza

Jorge Bastos

Ana Jovina O. V. de Carvalho

Adriana dos Santos M. Lima

Maria Almeida de Oliveira

Idéias e posições discutidas...

1. Que seja contemplado no orçamento da Universidade recursos para o estágio. Garantindo qualidade e condições de trabalho para docente e discente.
2. Veículos nos Departamentos específico para o estágio. Que a Universidade

possa ampliar a frota destes Departamentos.

3. Garantir que seja cumprido os 15 alunos por turma para professores de estágio dos cursos de licenciatura com 40 horas aula.
4. Ampliação do número de vagas para docente que garanta o ponto acima e que possa ser organizado o grupo de professores de estágio de cada Departamento.
5. Unificação dos currículos dos Cursos de Pedagogia e suas respectivas habilitações oferecidas pela UNEB, guardada as especificidades e necessidades de cada região ou campus.
6. Que a PROGRAD organize urgente encontro com os Coordenadores de Pedagogia para orientação e efetivação de reformulação do curso atendendo às exigências de carga horária, estágio, etc.
7. Fortalecer a participação nas discussões sobre a criação e/ou implantação do Conselho Nacional de Pedagogia.
8. Incluir no calendário da UNEB, os Encontros de Estágio Supervisionado a nível geral e de Departamento.
9. Moção de repúdio que deverá ser enviada ao CONSU e CONSEPE denunciando que a proposta de Regimento de Estágio encaminhado pela Comissão Central de Estágio foi completamente modificado e que o documento aprovado não contempla os anseios do grupo representado pela comissão.
10. O estágio na formação docente deve adotar a docência com base. O que não restringe este momento apenas a regência de classe.
11. Criar espaço no site da UNEB para Comissão Central de Estágio que contemple as comissões de estágio dos Departamentos, Professores, projeto de estágio, produção de alunos e professores, anais dos encontros de estágio, troca de informações.
12. Garantir o campo de estágio junto a secretarias municipais e DIREC que evite a burocratização e boicotes, defendendo um direito do aluno ao estágio.
13. Reformulação dos termos de convênio da UNEB para atender as especificidades do estágio
14. Organização de grupo de estudos/pesquisas de estágio nos Departamentos a

partir das comissões setoriais de estágio.

15. Organização de Revista para divulgar as experiências e trabalhos na área de estágio e formação profissional.
16. Que os encontros de Estágio da UNEB aconteçam na seguinte forma:
 - Encontros anuais nos Departamentos
 - Encontro bianual geral com todos os Departamentos
17. Que o próximo encontro geral aconteça em Salvador ou Juazeiro, corrigido a questão de ordem - VI Encontro.
18. Que as comissões setoriais busquem uma maior aproximação com as secretarias municipais, DIREC's e direção de escolas campo de estágio para integrá-los ao trabalho de construção das propostas de estágio.

Valença-Ba, 29 de Novembro de 2001

ANEXO VIII



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
ENCONTRO DE PRÁTICA E ESTÁGIO DA
Jacobina – Bahia, 13 e 14 de maio de 2008



Carta de Jacobina

Os Grupos de Trabalhos (GTs) do Encontro de Prática e Estágio da UNEB, na Cidade de Jacobina, Bahia nos dias 13 e 14 de maio, discutiram questões pertinentes a Prática Docente e ao Estágio Supervisionado nos cursos de Licenciatura e Bacharelado, chegando às seguintes proposições que representa a discussão feita em cada GT a serem encaminhadas à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da UNEB na condição de pontos de reflexão para futuros debates e reformulações no âmbito do funcionamento dos cursos de licenciatura e bacharelado.

Grupo de Trabalho 01: Licenciatura – Regulamento de Estágio

Proposições:

- Realizar encontros específicos para discutir os Projetos Especiais, acerca da normatização do Estágio Supervisionado;
- Socializar as experiências de Estágio;
- Promover fórum (encontro ampliado) de discussão para debater o Regimento de Estágio da UNEB, antes do próximo CONSEPE;
- Garantir que as especificidades de cada Departamento sejam atendidas no regulamento interno das Comissões Setoriais;
- Realizar Encontro Bienal de Estágio.

Grupo de Trabalho 02: Licenciatura – Concepções de Prática e Estágio

Proposições:

➤ **Concepções de Estágio/Prática**

São componentes curriculares que permitem ao licenciando articular teoria e prática, através da docência em espaços pedagógicos diversos, associando ensino, pesquisa e extensão.

➤ **Eixos norteadores do trabalho em prática e estágio**

Pesquisa {Observação *in lócus*

Monitoria

Extensão – intervenção –

Vivências em espaços educativos, não apenas em escola

Socialização {Publicação - memorial, artigos, relatórios etc.

Eventos (Simpósios, congressos, seminários etc.;

Publicações – revistas, livros etc.)

➤ **Relação Estágio/Prática**

O Componente Curricular de Prática compreende a aproximação com a realidade educativa em seus aspectos técnicos, administrativos, didáticos e pedagógicos, com base em fundamentos teóricos, vivências e pesquisas nos diversos espaços educativos. O que diferencia Componente Curricular de Prática do Componente de Estágio Supervisionado, é que este último tem como acréscimo a promoção do efetivo exercício da docência numa relação teoria e prática.

➤ **Carga Horária de Estágio**

Cada Componente Curricular de Estágio Supervisionado deverá reservar 40% da carga horária, para efetiva vivência do estagiário com os espaços educativos, seja sob a forma de observação, co-participação, intervenção ou regência.

➤ **Convênios**

O Estágio Supervisionado em Instituições formais de ensino deverá ocorrer mediante convênio celebrado entre a Universidade e as Secretarias Municipais de Educação, DIRECs e Escolas particulares.

Grupo de Trabalho 03: Bacharelado – Estágio

- Faz-se necessário a criação, urgentemente, de dois REGULAMENTOS DISTINTOS, sendo um para os cursos de bacharelado e outro para os cursos de licenciatura onde se tenham contempladas as especificidades de cada modelo;
- Criação das COMISSÕES SETORIAIS (para os cursos que ainda não têm) e elaboração do Manual de Estágio Supervisionado, para ser apresentado até o dia 14 de julho de 2008. (**VER CAPÍTULO II – PARÁGRAFO ÚNICO - Art. 9º**);
- Desburocratizar a CELEBRAÇÃO DOS CONVÊNIOS entre a Universidade e as empresas e tornar mais próximo a Procuradoria Jurídica da realidade de cada curso, evitando, com isto, interpretações e compreensões equivocadas de processos de celebração de convênios; ainda deverá se cogitar a celebração de convênios com pessoa física já que no caso de fazendas, consultórios dentários, etc. este fica impossibilitado pelo atual regimento;
- Resolver definitivamente a questão do SEGURO DOS ACADÊMICOS; se a universidade vai realmente se comprometer em cumprir o seu próprio regulamento arcando com esses seguros (nesse caso deverá dar encaminhamento à licitação da empresa prestadora do serviço) ou se isso passará a ser uma responsabilidade de cada acadêmico, ou até mesmo da empresa onde será realizado o estágio, caso isso seja juridicamente correto;

- Firmar uma política de relacionamento entre Universidade e Empresas, possibilitando, com isso a fluência dos estágios bem como a melhor aceitação e credibilidade da academia dentro das empresas. Consideramos importante a criação de uma unidade na universidade que promova permanentemente o empreendedorismo nos diversos cursos, visando a articulação dos saberes com as necessidades concretas da sociedade e empresas. Incubadora de empresas da UNEB.
- A PROGRAD deverá apoiar a criação de uma comissão para discussão e proposição do regulamento de estágio específico para os bacharelados, a ser aprovado posteriormente pelas instâncias competentes.

Jacobina, 14 de maio de 2008.

ANEXO X I

Disciplina: **Pesquisa e Estágio em Espaços Formais**

Carga Horária: 105 horas

Informativo de Estágio de Docência em Espaços Formais - Semestre 2007.1

Caro aluno apresentamos a seguir informações sobre seu segundo estágio no curso de Pedagogia, desenvolvido na disciplina **Pesquisa e Estágio em Espaços Formais**, tendo como responsáveis por esta disciplina os professores: Cleiton Santos, Ana Jovina Oliveira Vieira de Carvalho, Maria Almeida, Jânia Cardoso. Esperamos que as informações apresentadas, possam servir para situá-lo quanto à proposta de estágio.

Neste estágio temos como objeto central à docência em espaços formais, nas escolas da rede pública de Barreiras e algumas cidades da região Oeste, podendo ser desenvolvido com turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental e nas matérias pedagógicas do Curso Normal, nível médio, formação continuada para professores do ensino fundamental.

I Organização da Carga horária da Disciplina: A disciplina tem uma carga horária de 105 horas assim distribuída:

- 15 horas para orientação e encontros semanais para estudo e aprofundamento teórico.
- 90 horas para execução do trabalho de estágio nas escolas , com carga horária diária de 5 horas/aula em dois dias da semana.

I - Objetivos de trabalho:

- Favorecer a compreensão do Estágio Supervisionado enquanto um elemento real de contribuição para formação do Pedagogo , oportunizando um contato com o campo de atuação profissional, a partir de uma prática reflexiva, efetivando o processo de ação-reflexão - ação .
 - Promover a articulação entre os fundamentos teóricos e metodológicos construídos ao longo do curso de graduação e a realidade escolar em que vai atuar enquanto Pedagogo .
 - Estender os conhecimentos produzidos e vistos no decorrer do curso de Pedagogia para a comunidade , através do estágio curricular , oferecendo uma maior aproximação entre Universidade X Comunidade .
19. Oportunizar subsídios teórico-prático para ampliar a discussão sobre a identidade docente do Pedagogo, a importância desta dimensão da profissão do pedagogo, articuladora da construção identitária coletiva deste profissional.
20. Propiciar aos discentes contato com a abordagem (auto) biográfica, experienciando a partir das narrativas autobiográficas e dos diários de formação, de sua dimensão formativa e autoformativa, desvelar pontos importantes da formação inicial do Pedagogo.

III – Informações Importantes:

A experiência de estágio, mesmo para aqueles que já exercem a docência, como toda atividade formativa requer um tempo para estudo, aprofundamento teórico e orientações com o professor de estágio, que serão essenciais para o sucesso do nosso trabalho. Pois quando enviamos um aluno para estágio ele leva o nome desta instituição e de todos que nela atuam.

Por isso será importante cumprir os horários agendados para orientação individual, os encontros coletivos para aprofundamento teórico, bem como os prazos para entrega dos trabalhos solicitados.

O estágio será realizado individualmente, em escolas públicas de Barreiras, Baianópolis, Cristópolis, Angical. Antes de iniciar o estágio propriamente dito o aluno deverá realizar um período de diagnóstico que irá de **09 a 20 /04** onde deverá buscar conhecer a escola e o membros de sua comunidade a partir de um processo de investigação e pesquisa subdividido no que denominamos **momentos de aprendizagens¹** que juntos tecerão o diagnóstico do aluno-estagiário sobre a escola em que desenvolverá o estágio:

- 1 Momento de Aprendizagem de Chegada
- 2 Momento de Aprendizagem: A escola, sua história e seu entorno
- 3 Momento de Aprendizagem sobre a Escola em Movimento
- 4 Momento de Aprendizagem sobre o grupo de alunos e o professor regente
- 5 Momento de Aprendizagem sobre o Planejamento do professor regente
- 6 Momento de Aprendizagem sobre a Sala de Aula e as formas de organização do processo ensino – aprendizagem
- 7 Momento de Aprendizagem a gestão escolar (PIMENTA. LIMA. 2004, p. 118-121)

Estes momentos serão mais bem detalhados no roteiro em anexo. Sendo que o aluno-estagiário poderá utilizar diversos instrumentos para construir este diagnóstico como:

- a) Fotografia
- b) Observação direta
- c) Conversa informal
- d) Entrevista
- e) Aplicação de questionário

Com estes dados deve organizar um diagnóstico da escola, em forma de texto, podendo lançar mão dos dados e materiais diversos que poderão ser anexados ao diagnóstico, tendo em vista a construção do Projeto de Estágio, conforme modelo em anexo.

IV ORGANIZAÇÃO DO ESTÁGIO

Período de efetivação dos Estágio em Coordenação Pedagógica com 90 horas aula organizado com as seguintes etapas:

1ª ETAPA: 20 horas – Diagnóstico – 09 à 20/04

2ª ETAPA: Socialização do Diagnóstico – 20 ou 24/04 Encontro com todas as turmas de estágio do curso de Pedagogia para socialização do diagnóstico realizado . 18 horas no Cantinho Universitário. Sendo que esta duas etapas não contam carga horária de execução do estágio.

3ª ETAPA: 90 h/a – 23/04 à 21/06 – Execução do Projeto de Estágio

4ª EPAPA: 26/06 à 05/07 – Apresentação do Diário de Estágio e o Seminário Final de estágio com exposição de trabalhos, fotos, realizados durante o estágio.

V – TEMAS PARA ESTUDO E APROFUNDAMENTO TEÓRICO

Os encontros Coletivos para estudos e aprofundamento teórico serão realizados nos horários de 2ª feira, onde serão desenvolvidos os seguintes temas

- a) Curso de Pedagogia – formação do pedagogo- campo de atuação**
- b) Identidade e Trabalho Docente**
- c) Profissionalização**
- d) Cotidiano da Sala de aula**
- e) Narrativas, história de vida e formação de professores**

Foi organizado um módulo com texto para a disciplina que tava a disposição na copiadora do departamento , com leitura obrigatória.

VI – AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA

Serão Utilizados os seguintes instrumentos de Avaliação:

- Leitura, análise reflexiva, dos textos, participação das discussões em sala.
- Memorial Escolar e de Formação
- Diagnóstico e Projeto de Estágio
- Diário de Estágio – relato reflexivo do estágio (individual) e caderno de planejamento com os projetos de intervenção pedagógica
- Seminário final de estágio – com apresentação sobre a experiência vivida, com exposição de fotos e trabalhos desenvolvidos , por escola.
- Ficha de avaliação da escola sede do estágio

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

- 1 - Pontualidade na entrega dos trabalhos
 - 2 - Frequências nos encontros de orientação e estudo
- Organização e capacidade de liderança
 - Qualidade e aprofundamento teórico dos trabalhos escritos

- Coerência entre o planejado e o executado
- Postura Pedagógica envolvendo:
 - ⇒ Criatividade
 - ⇒ Metodologia adequada no desenvolvimento dos conteúdos e temas nas aulas
 - ⇒ Domínio de Conteúdo no desenvolvimento das atividades de docência em sala do ensino fundamental e matérias pedagógicas do curso normal.
 - ⇒ Capacidade de organização do tempo e do espaço da sala de aula.
 - ⇒ Relação com a comunidade da escolar
 - ⇒ Poder de liderança e capacidade de resolver problemas em sala de aula
 - ⇒ Responsabilidade e envolvimento com as atividades proposta
 - ⇒ Pontualidade, freqüência e postura ética - profissional na escola campo de estágio

VII – CRONOGRAMA DE TRABALHO

Datas de entrega das avaliações

- 20 ou 24/04 - Encontro para apresentação, análise e discussão do diagnóstico por escola
- 20/04 – Entrega do Memorial Escolar e de Formação
- 07/05 – Entrega do Projeto de Estágio (por escola) com diagnóstico e ficha de entrevista em anexo, fotos ou transcrição de entrevista.
- O diário será apresentado a cada 15 dias junto com o caderno de planejamento nos encontros de orientações e no final do estágio o diário será entregue por completo.
- 26/06 à 05/07 - Organização do Seminário Final de estágio com exposição de trabalhos, fotos, realizados durante o estágio.

SUGESTÃO DE ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO E DIAGNÓSTICO NAS ESCOLA

1- Momento Chegada à escola - local onde a escola esta situada, cidade, bairro. Podendo fotografar as fachadas e entradas da escola. Quais as marcas da sociedade atual e histórica? Como é organizada a entrada e saída de pessoas na escola.

2- Momento: A escola, sua história e seu entorno - contextualizar suas origens e transformações, aspectos físicos e arquitetônico, sua relação institucional e funcional com as demais escolas e com a comunidade. Caracterizar o entorno da escola aspectos sociais, econômicos e políticos.

3 - Momento: a Escola em Movimento - O cotidiano escolar nos seus diversos momentos: horários de inicio e termino das atividades, atividades no pátio, recreio, cantina.

4-Momento: o grupo de alunos e o professor regente : Faixa etária , características principais dos alunos, apresentação (Vestimenta), Conversas, forma de tratamento e relacionamento entre eles e entre o(a) professor(a), comportamento nas aulas. Quanto ao(a) professor(a) formação, experiência e principais características e postura em sala de aula. Relacionamento como os alunos. Relacionamento do professor com a disciplina. Como resolvem-se os problemas. De que forma o processo avaliativo é organizado.

5- Momento: o Planejamento do professor regente - Como o professor organiza o planejamento. Faz planejamento semanal ou diário. Trabalha com a Pedagogia de Projetos. Qualidade / organização e integração entre os itens que compõem um planejamento(objetivo, conteúdo, metodologia, recurso, avaliação, bibliografia). Coerência entre o planejado, o executado e as necessidades da turma

6- Momento: a Sala de Aula e as formas de organização do processo ensino – aprendizagem : Movimentação (entrada e saída dos alunos, professores e outras pessoas) Relação disciplina/indisciplina. Como é tratada essa questão pela professora, ou professores. O que é considerado indisciplina. Como o conteúdo é apresentado, que aspectos educativos/formativos são trabalhados na aula, como é a metodologia e os recursos didáticos .

7-Momento: a gestão escolar - a equipe gestora da escola: diretor, vice-diretor, quadro administrativo, coordenação pedagógica, como se constitui cada um em suas funções, modos de gestão e participação nos processos decisórios, sobretudo o apoio administrativo e pedagógico para o trabalho docente. Disponibilidade de materiais, recursos materiais e estrutura para realização das atividades de ensino-aprendizagem. (PIMENTA;LIMA, 2004, p. 118-121)

ORIENTAÇÕES PARA CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE ESTÁGIO

O projeto de estágio deverá ser organizado tomando como elemento inicial o diagnóstico da escola e da turma em que realizará o estágio, a partir dos diversos momentos de aprendizagens vivenciados neste período de diagnóstico, numa perspectiva de *pesquisação*, de aproximação com o universo da docência em espaços formais . Aprendizagens que somados aos conhecimentos produzidos ao longo do curso, produzem novos saberes na formação inicial do Pedagogo. Por isto apresentamos a seguinte sugestão de organização do Projeto de Estágio, obedecendo as regras da ABNT:

1 – Capa (Tema)

2 – Folha de Rosto

3 - Identificação

4- Sumário

I – Introdução (Marco Referencial) - apresentação do trabalho, contendo objetivos,

pressuposto teóricos sobre o fundamento da educação, o papel da escola e da área em que irá atuar, destacando suas especificidades (primeira etapa do Ensino Fundamental, EJA, Ensino Normal) na atual conjuntura educacional brasileira.

II – Justificativa a partir da diagnose.

III – Objetivos

- Objetivo Geral
- Objetivos Específicos

IV – Operacionalização Metodológica

- Concepção,
- Descrição do fazer
- Iniciação — desenvolvimento— conclusão

V – Recursos

- Materiais
- Humanos

VI – Cronograma de Execução

Semana	Subtema	Objetivos Específicos	Conteúdos
Data/ período			

VII – Avaliação

- Concepção
- Descrição (critérios e instrumentos)

VIII – Bibliografia