

**A RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA NO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA:
desafios e possibilidades**

***THE RELATIONSHIP BETWEEN UNIVERSITY AND SCHOOL TO
THE SUPERVISED PROBATION IN THE COURSE PEDAGOGY:
challenges and possibilities***

Marilia Marques Mira¹

Joana Paulin Romanowski²

RESUMO

Este artigo tem o propósito de apresentar reflexões sobre a relação universidade-escola, no campo do estágio supervisionado no curso de Pedagogia. O estudo é parte integrante de uma pesquisa sobre o papel do estágio supervisionado para o exercício profissional dos pedagogos, em que a relação universidade-escola foi definida como uma das principais categorias de conteúdo no processo de análise efetivado. A metodologia de investigação é qualitativa e utilizou entrevistas semiestruturadas com professores e coordenadores das IES, cujos dados foram relacionados à pesquisa bibliográfica e análise dos projetos pedagógicos dos cursos. A análise dos dados foi efetivada com base nos estudos de Martins (1998), Roldão (2007), Lüdke e Rodrigues (2010), Diniz-Pereira e Silva (2010), entre outros. Os resultados indicam que a relação entre a universidade e as escolas apresenta-se como um dos aspectos mais frágeis do estágio, pela dificuldade no estabelecimento de parcerias mais efetivas, aliado às possibilidades de acompanhamento implantadas em função das condições institucionais de trabalho.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Relação Universidade-Escola. Curso de Pedagogia.

ABSTRACT

This article presents reflections on the relationship between universities and schools in the field of supervised practice in pedagogy courses. The study is part of a research on the role of supervised formation for the professional practice of teachers in the university-school was set to one of the main categories of content in

¹ Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, professora do curso de Especialização em Gestão do Trabalho Pedagógico da Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER/PR). E-mail: mmira@sme.curitiba.pr.gov.br

² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), professora da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e da Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER/PR), Bolsa Produtividade em Pesquisa – CNPq. E-mail: joana.romanowski@gmail.com

the analysis process effective. The research methodology is qualitative and used semi-structured interviews with teachers and coordinators of the IES and the data were related to the literature search and analysis of the pedagogical courses. This analysis was done based on studies of Martins (1998), Roland (2007), Lüdke and Rodrigues (2010), Diniz-Pereira and Silva (2010), among others. The results indicate that the relationship between the university and schools is presented as one of the most fragile stage, the difficulty in establishing more effective partnerships, combined with the possibilities of monitoring implemented according to the institutional conditions of work.

Keywords: Supervised Practice. University-School Relationship. Pedagogy Course.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta reflexões sobre como vem se efetivando a relação universidade-escola no campo do estágio supervisionado no curso de Pedagogia. Toma como referência uma pesquisa realizada sobre o papel do estágio supervisionado para o exercício profissional dos pedagogos escolares, focalizando a relação universidade-escola. A pesquisa considerou para a análise de dados entrevistas com professores de estágio e com coordenadores de curso de três universidades da cidade de Curitiba.

As discussões sobre a formação do pedagogo e sobre o curso de Pedagogia sempre estiveram presentes ao longo da própria história do curso, conforme explicitado por autores como Brzezinski (2008) e Bissolli da Silva (1999). Scheibe (2007), ao analisar a longa trajetória de reformulação das diretrizes para a Pedagogia, destaca a importância da extinção das habilitações e afirma que

as funções estabelecidas para os formados em Pedagogia aproximam-se daquelas reivindicadas pelo movimento dos educadores, pois sinalizam para um avanço no que se refere à superação da dicotomia entre licenciatura e bacharelado (SCHEIBE, 2007, p. 56).

A autora ressalta, porém, que é significativo o fato de o Parecer referente às Diretrizes não se referir à formação do pedagogo, mas à formação do licenciado em Pedagogia.

Aguiar (2006) retoma a história da formação do educador no curso de Pedagogia nas últimas décadas e, nesse contexto, a história da construção das Diretrizes do referido curso. A partir dessa retomada, afirma que as atuais Diretrizes abrem um amplo horizonte para a formação e a atuação profissional dos pedagogos, sendo que a formação deverá articular a docência, a gestão educacional e a produção de conhecimento na área da educação. Para a autora, o sentido da docência é ampliado, articulando-se à ideia de trabalho pedagógico a ser desenvolvido nos diferentes espaços de atuação do pedagogo, entre eles as escolas. Essa é uma preocupação presente na literatura educacional e evidenciada na legislação específica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), no artigo 64, indica que:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996).

É no bojo dessa discussão que se coloca, também, a questão da organização das práticas de ensino e dos estágios supervisionados.

Em outra pesquisa, coordenada por Gatti e Nunes (2009, p. 22-32), foram analisadas as ementas e os projetos de diversos cursos de licenciatura no país, entre eles o de Pedagogia. Em relação aos estágios no curso de Pedagogia, as autoras apresentam uma série de considerações entre as quais destaco: a) em muitos casos, não há especificação clara de como os mesmos são realizados, supervisionados e acompanhados; b) não estão claros os

objetivos, as exigências, formas de validação e documentação, se há ou não convênios com escolas de educação básica; c) a metade dos cursos da amostra pesquisada computa um número maior de horas do que o mínimo (300 horas), porém algumas Instituições de Ensino Superior (IES) mencionam apenas o total de horas, sem detalhá-las e, em outras, os estágios são integrados às disciplinas, não sendo feitas referências explícitas aos mesmos. As autoras afirmam que os dados referentes aos estágios apresentam uma série de imprecisões, as quais dificultam uma análise do que realmente acontece nesses espaços de formação, com base apenas nos currículos dos cursos.

Não obstante, as observações largamente difundidas sobre o funcionamento dos cursos de Pedagogia nos autorizam a sugerir que a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas (GATTI; NUNES, 2009, p. 32).

A questão dos estágios nos cursos de Pedagogia, na atualidade, ganha destaque, pois a maioria dos estudantes que neles se encontram não mais provém de cursos de magistério de Ensino Médio e também não exercem a docência enquanto estudantes. Pimenta e Lima (2004) esclarecem que o maior desafio das instituições formadoras consiste no intercâmbio, durante o processo formativo, entre o que se teoriza e o que se pratica, no sentido de que o futuro profissional consolide sua formação se compreender essa relação. Piconez (2001, p. 17) afirma:

o conhecimento da realidade escolar através dos estágios não tem favorecido reflexões sobre uma prática criativa e transformadora nem possibilitado a reconstrução ou redefinição de teorias que sustentem o trabalho do professor

E, também, que sustentem o trabalho do pedagogo.

Fundamenta-se a questão do estágio com o pressuposto de que a formação do pedagogo transcende os muros das IES,

relacionando-se com a qualidade das oportunidades de aprendizagem propiciadas nos campos de estágio. Vários autores vêm afirmando a importância da parceria entre escola e universidade na formação inicial dos profissionais da educação (LÜDKE; RODRIGUES, 2010; DINIZ-PEREIRA; SILVA, 2010). As discussões reportam-se a aspectos como as diferentes estratégias para viabilização das parcerias entre as IES e as escolas até o entendimento da escola básica como *locus* da formação e construção de saberes. Roldão (2007) entende que a formação dos profissionais da educação requer a articulação das escolas de educação básica com as IES, possibilitando a inserção do futuro profissional em seu ambiente de trabalho futuro. Nessa perspectiva, a autora afirma que “a formação inicial somente será eficaz se transformar-se em *formação em imersão*” (ROLDÃO, 2007, p. 40, grifo da autora), de modo que se construam parcerias de formação, as quais devem gerar a transformação dos contextos de trabalho. A escola básica, nesse sentido, é concebida como espaço de formação profissional, ou seja, não são apenas as Instituições de Ensino Superior as responsáveis por esta formação.

O estágio articula-se com essa perspectiva, na medida em que pode propiciar essa imersão nas escolas. Para Lüdke (2010), o estágio supervisionado está situado justamente nessa intersecção entre a universidade e as escolas de educação básica, e deve possibilitar a articulação entre a dimensão teórica e a dimensão prática na formação do professor.

Nessa perspectiva, os dados aqui analisados evidenciam como as IES pesquisadas vêm pondo em prática essa relação com as escolas-campo de estágio, quais avanços vêm efetivando e as dificuldades que enfrentam nesse processo. Revelam, também, as alternativas desenvolvidas pelos profissionais e/ou instituições para tentar superar essas dificuldades.

2 A RELAÇÃO ESCOLA-UNIVERSIDADE: DAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO À BUSCA DE PARCERIAS MAIS EFETIVAS

Uma das questões da pesquisa buscou verificar como as IES vêm realizando as parcerias com as escolas, se há políticas institucionais e critérios específicos que orientam a escolha, como se realiza o processo vem sendo efetivado, quais as prioridades estabelecidas e de que modo reagem os envolvidos.

Este artigo focaliza as falas de professoras de estágio e coordenadores do curso de Pedagogia das três instituições investigadas, que estão indicadas por números, em seguida são realizadas as análises provisórias decorrentes.

Na IES 1³, as professoras entrevistadas relataram como era feito, anteriormente, o contato com as escolas-campo de estágio, revelando as mudanças ocorridas nos últimos anos em direção ao estabelecimento de critérios ou condições básicas para a escolha das escolas. Tais critérios dizem respeito, principalmente, às oportunidades e contribuições positivas para o processo de formação relacionado ao trabalho desenvolvido pelo pedagogo escolar ou pela equipe pedagógica nessa instituição.

E tem que ser uma escola que acolha, porque às vezes o pedagogo acolhe, mas a escola não. E elas sentem isso, nem sempre elas são bem acolhidas, às vezes não têm lugar para ficar, às vezes são vistas como intrusas, os professores se incomodam com a presença delas na sala dos professores, então acaba tendo um pouco desse constrangimento... Tem problemas de acesso, de distância, porque elas acabam tendo que tirar do próprio bolso... Aí a gente tem que tentar combinar escola boa com a possibilidade de acesso dessas alunas, porque tem horário, a maioria delas trabalha (PROF-4⁴).

Os depoimentos revelaram a busca das professoras por conciliar os diferentes fatores envolvidos na definição de critérios: o acolhimento, que deve se dar da parte da escola como um todo; a

³ Cada uma das IES pesquisadas foi identificada por um número aleatório.

⁴ Os profissionais entrevistados foram identificados por números de 1 a 12.

localização das escolas tendo em vista às condições de acesso e deslocamento dos estudantes, principalmente daqueles que trabalham; as condições que a escola oferece. Os campos de estágio também devem ser pensados a partir da possibilidade de acompanhamento da própria IES, o que está relacionado não somente ao acesso/deslocamento, mas também à quantidade de estagiários em cada escola e ao número de escolas para cada supervisor.

Na IES 2, a coordenação relatou que a organização do estágio, no que se refere ao número de estagiários atendidos por professor, é um dos aspectos que propicia uma relação melhor com as escolas, pois permite um acompanhamento mais efetivo pelos professores supervisores. Da mesma forma que na IES 1, para a escolha das escolas existem alguns critérios, relacionados com a forma de acolhimento; o retorno da escola com relação ao estagiário; a possibilidade de realizar um bom trabalho. Porém, observa-se que outras questões têm dificultado o estabelecimento de parcerias mais efetivas: a falta de autonomia das escolas, a burocracia exigida pelo próprio sistema de ensino:

A gente tem escolas muito boas, que nos aceitam bem, e essas a gente mantém. Mas, olha, é uma fase complicada até para os coordenadores de estágio, que eles fazem os contatos... Aí há entraves de ordem administrativa, às vezes, que eles têm que passar pela burocracia do sistema. A escola não tem muita autonomia. A documentação legal, tudo bem, está aí na lei e a gente tem que fazer o seguro (PROF-9).

Na IES 3, a professora entrevistada relatou como fazem o contato com as escolas, evidenciando que procuram informar previamente a instituição que receberá os estagiários sobre a proposta do estágio, para verificar se há aceitação ou não. Em relação aos critérios usados nessa instituição, as professoras procuram colocar as estagiárias em escolas públicas ou privadas, para que conheçam as duas realidades. Quando possível, buscam

atender aos interesses das estagiárias quanto à localização das escolas (próximo a casa ou ao local de trabalho).

Nas três instituições, verificou-se que as dificuldades para conseguir campo de estágio são maiores no período noturno, sendo que, às vezes, há a possibilidade de o estudante trocar de horário, objetivando estagiar em uma escola onde possa contar com o acompanhamento do pedagogo escolar (que nem sempre faz parte do quadro de profissionais do período noturno).

As dificuldades foram citadas também por outras professoras. Uma delas revelou a necessidade de se compreender o ponto de vista da escola, quando esta não aceita receber os estagiários. É preciso refletir sobre os motivos que levam as escolas a tomarem esse tipo de decisão. A questão destacada foi: qual é o retorno que tem sido dado pela universidade às escolas-campo de estágio?

E eu acho que a gente não pode rotular a escola como descompromissada. **A gente tem que pensar que tipo de estágio a gente faz que só suga a escola e que não dá um retorno.** Então, por exemplo, as escolas em que a gente vai, a gente procura mostrar assim: agradecer o abrir espaço e mostrar que a universidade é pública, que está aberta, fazer palestras para os alunos do Ensino Médio. Isso a gente já fez em outros anos e dá resultado (PROF-3, grifo nosso).

Nessa perspectiva, reafirma-se a importância dada ao fato de que a escola que recebe os estagiários tenha o suporte da equipe pedagógica. Roldão (2007) afirma que a escola básica também é espaço de formação do profissional da educação, embora não se possa afirmar que as escolas e seus profissionais tenham esse entendimento. No caso do trabalho do pedagogo escolar, o estágio requer o acompanhamento, na escola, desse profissional atuando na gestão dos processos pedagógicos escolares. Por esse motivo, essa é uma das condições necessárias para a realização do estágio, tendo sido apontada pela maioria dos profissionais das IES.

Outro aspecto abordado diz respeito ao acolhimento, à receptividade das escolas-campo de estágio, bem como o entendimento do significado do estágio, ou seja, de que ele deve envolver uma relação de troca e não de fiscalização ou crítica (apenas) do trabalho da escola. Alguns depoimentos indicaram que está-se buscando melhorar essa interlocução com a escola, mas ainda há um longo caminho a percorrer:

[...] A princípio, havia a ideia de que “vem aqui para ver a nossa escola e o que a gente ganha com isso?” Agora, cada vez mais essa interlocução tem se fortalecido. Não vou dizer que está ideal, não, a gente tem muito que caminhar ainda, mas essa interlocução com a escola, em que ela também tem a oportunidade de se rever com a nossa presença, com a equipe pedagógica, principalmente, essa interlocução com o campo de estágio traz uma oportunidade quando eles vão para a escola. Então a gente tem percebido uma abertura cada vez maior. Já houve anos em que a gente teve dificuldade de colocar nossos alunos. Mas temos conseguido a compreensão das escolas do significado desse estágio (PROF-1).

As experiências relatadas pelas professoras da instituição vão na direção da compreensão do estágio como ‘via de mão dupla’, de que ele se constitua como uma parceria mais efetiva entre a universidade e a escola básica. Lüdke (2010) aponta que essa parceria requer o envolvimento desses dois grupos de sujeitos: os professores que atuam na universidade e os que atuam na educação básica. Desse modo, os estágios poderiam ser mais próximos da realidade e das necessidades de formação dos estudantes, trazendo benefícios também para as escolas básicas, que receberiam seus futuros professores com uma formação “mais atenta às exigências dos alunos”, além da contribuição possível resultante do envolvimento em um trabalho de pesquisa em colaboração com a universidade.

Porém, pelos depoimentos, verificou-se que as ações realizadas nessa perspectiva ainda são pontuais, espaçadas e

fragmentárias, não se constituindo como possibilidade de formação (em serviço) para os profissionais da escola básica.

[...] sempre que a gente manda o estagiário, eu procuro dar uma orientação para eles nesse sentido: tem que ser uma via de mão dupla, nós aprendemos com a escola, mas o que a universidade pode levar para a escola? (PROF-3)

Eu acho que ainda é muito fragmentada [a relação com a escola]. Nós acabamos podendo construir meio por ações individuais, de alguns pedagogos de escolas que acabam se aproximando da gente e a gente mantém um certo vínculo, a gente conhecer essas escolas, mas ela ainda é muito fragmentada. [...] Então eu sempre discuto com a escola assim: a gente chega, vai conhecer a realidade da escola, e aí a gente vai negociar qual é a demanda que a escola tem do nosso estágio e o que a gente, dentro do que ela pede, pode contribuir (PROF-4).

Esse último depoimento traz à discussão uma questão relevante: qual é o trabalho exercido pelos pedagogos nas escolas? Na medida em que as escolas acabam recebendo muitos 'projetos prontos' oriundos de diferentes instituições (e o pedagogo escolar tem que gerenciar tudo isso), o estágio não pode se constituir como a aplicação de mais um projeto definido 'de fora' da escola: é preciso conhecer a realidade escolar, saber qual é a demanda que a escola tem, para poder contribuir efetivamente com as necessidades postas pela realidade. Da mesma forma, é preciso considerar que, embora se observe esse movimento de aproximação da universidade com as escolas, pode-se questionar se a postura de 'aprender com a escola' tem sido frequente. Nessa perspectiva, revelaria um indício de mudança de lógica na própria concepção do estágio: não é apenas a escola e seus profissionais que aprendem com a universidade; a escola também se constitui – efetivamente – como espaço de aprendizagem para os docentes das IES. Assim, 'a via de mão dupla', a relação de troca efetiva de saberes entre os diferentes sujeitos desse processo se constituiria como uma parceria que

ultrapassa a concessão do campo de estágio, o acolhimento e acompanhamento dos estagiários.

A coordenação da IES 2 explicou o que acontece quando os estagiários acabam realizando o estágio em escolas que não atendem aos critérios expostos: o estágio, em vez de se constituir como elemento de aproximação da realidade das escolas, acaba se tornando um fator de desestímulo para a continuidade na profissão.

Os depoimentos que seguem revelaram algumas alternativas buscadas por professores das IES para melhorar as condições de realização do estágio. Na IES 1, uma das experiências foi o estágio desenvolvido nas escolas da região do Tatuquara⁵, em que as professoras e estudantes iam até as escolas com transporte cedido pela Secretaria Municipal de Ensino⁶ e permaneciam lá a manhã toda. Outra experiência relatada foi a organização de um curso de extensão que teve a participação dos profissionais das escolas-campo de estágio. Tais experiências configuram-se como ações individuais ou de pequenos grupos dentro do curso. Gisi, Martins e Romanowski (2009, p. 213) afirmam que a realização de eventos que contam com a participação dos professores da educação básica favorece a aproximação entre a universidade e as escolas, podendo, inclusive, contribuir com a formação continuada dos profissionais das escolas. Nesse sentido, mesmo sendo ações pontuais, são importantes nesse processo de aproximação entre esses dois campos de formação, embora se evidencie a necessidade de avançar para além dessas ações.

Nessa instituição, há um movimento em direção a um processo de institucionalização do estágio, o que poderia, na opinião de alguns entrevistados, melhorar o estágio como espaço de interlocução e parceria efetiva com as escolas de educação básica.

⁵ Refere-se a um bairro da região sul do município de Curitiba.

⁶ Foi estabelecida parceria de colaboração entre a Prefeitura e a professora de estágio para o desenvolvimento de uma pesquisa articulada ao estágio.

Eu acho que tem a ver mais com as condições interinstitucionais, talvez caminhar na direção da institucionalização do campo de estágio. Embora isso possa também ter desvantagens, porque você ficaria atrelado a um determinado rol de escolas, ao passo que assim você tem oportunidade de conhecer mais escolas. Mas eu acho que os ganhos seriam maiores pela continuidade das parcerias (PROF-1).

Na IES 2, observa-se a busca por alternativas que auxiliem o estabelecimento de parcerias mais efetivas com as escolas, como a realização de projetos de extensão, palestras e grupos de estudo que contam com a participação de profissionais das escolas interessados.

Mas uma das propostas que a gente tem [...] é estabelecer a parceria com as instituições que a gente já sabe que está funcionando bem. E o que seria um exemplo disso? Uma instituição que nós tivemos um bom desempenho dos alunos, um projeto de gestão que trouxe contribuições para a instituição e aí a gente propor a continuidade, na interlocução entre a universidade e a escola, por meio de outras ações, que seria, por exemplo, um projeto de extensão... [...] Então, a gente pode estar propondo – e eu já comecei a fazer isso com as minhas alunas –, nós vamos elaborar um projeto de pesquisa, agora, para poder propiciar a oferta de um grupo de estudos na área de matemática, que tem a ver com o projeto que as alunas realizaram na gestão. E a gente já tem um curso de extensão que está acontecendo na área de didática, que a professora lá daquele colégio veio fazer... É assim que a gente tem percebido essa parceria (PROF-7).

A realização de projetos de extensão, grupos de estudo, palestras e outras atividades relacionadas tem se constituído como estratégias para fortalecer a interlocução com as escolas, auxiliando na mudança do próprio entendimento do estágio, na medida em que as escolas vislumbram a possibilidade de algum retorno pela universidade. Na opinião da profissional, porém, é preciso uma equipe pedagógica comprometida para que se perceba que o estágio também pode trazer contribuições para a escola.

Entendo que a questão vai além do comprometimento: os profissionais da escola precisam se envolver com os estágios

assumindo o papel de partícipes da formação, o que requer orientação/formação para exercer essa atribuição de forma competente, contribuindo efetivamente para a formação dos estudantes estagiários. Também são necessárias condições de trabalho para que o profissional possa dar conta de mais essa atribuição, numa época em que as demandas para todos os profissionais (tanto das escolas quanto das IES) só vêm aumentando.

Lüdke e Rodrigues (2010) ressaltam a necessidade de se reconhecer o papel da escola como espaço de formação do futuro profissional, mas relatam algumas dificuldades e limites dessa proposta, destacando a falta de tempo adequado para a realização dos estágios (para acompanhamento dos estudantes, discussão, planejamento e avaliação das atividades). Para as autoras, os maiores desafios se referem à necessidade de preparação do professor da escola básica para receber, acompanhar e orientar os estagiários, além da própria necessidade de revisão das condições de trabalho nas escolas, de modo que os professores pudessem ser liberados de parte de suas atividades diárias para se dedicar à formação dos futuros docentes, o que implica em investimento financeiro por parte das mantenedoras. As autoras acrescentam, também, a necessidade da própria preparação do supervisor da universidade responsável pelos estágios.

Para Leite, Ghedin e Almeida (2008, p. 79), o supervisor de estágio tem como tarefa fundamental orientar os estudantes, mediante a revisão da literatura, a tomada de consciência da complexidade dos problemas enfrentados pela escola, assumindo, junto com os estagiários, uma perspectiva interdisciplinar para a abordagem desses problemas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados obtidos evidenciam que a relação entre a universidade e as escolas de educação básica vem se apresentando como um dos aspectos mais frágeis do estágio supervisionado. A maior parte das dificuldades refere-se a duas questões principais: a ausência da institucionalização dos estágios, dificultando o estabelecimento de parcerias mais efetivas com as escolas; e as possibilidades de acompanhamento implantadas em função das condições institucionais estabelecidas, tais como o número de estudantes por professor para acompanhamento;, o acesso/deslocamento às escolas-campo de estágio; o acolhimento e o acompanhamento dos estagiários pelas escolas e seus profissionais, principalmente nos cursos noturnos; a demanda de trabalho dos profissionais das escolas e das IES.

As dificuldades apontadas pelos profissionais, no que diz respeito às condições de trabalho, estão relacionadas à precarização do trabalho dos profissionais da educação (SAMPAIO; MARIN, 2005, p. 1204)⁷ e podem ser compreendidas no contexto da implantação das políticas neoliberais na educação, a partir da década de 1990. Entendo que tais questões dificultam, também, a própria possibilidade de um acompanhamento e de uma orientação do estágio supervisionado pelos profissionais da escola, na perspectiva de um trabalho conjunto com a universidade.

Além disso, considera-se que o pano de fundo para uma possível alteração desse quadro situa-se na questão do entendimento do estágio como parceria efetiva entre IES e escolas, uma parceria em que também a escola e seus profissionais tenham possibilidade de se perceber e atuar como instituição formadora. Da mesma forma, é importante que os professores das IES assumam uma outra lógica nesse processo de formação, 'aprendendo com as

⁷ As autoras afirmam que os problemas ligados à precarização do trabalho escolar são constantes e crescentes e se relacionam às condições de formação e de trabalho dos professores, às condições materiais de sustentação do atendimento escolar e da organização do ensino, entre outras questões. A este respeito ver Sampaio e Marin,(2005, p. 1204).

escolas' em um processo de produção/sistematização coletiva de conhecimentos (MARTINS, 1998). Fazer com que o estágio deixe de se configurar apenas como atividade burocrática, ou como campo de aplicação da teoria, e assuma um caráter essencialmente formativo, como momento de articulação teoria-prática em que a parceria entre escolas e universidades seja efetivamente uma 'via de mão dupla', ainda constitui um grande desafio a ser enfrentado.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. A formação dos profissionais da educação básica no curso de Pedagogia. In: AGUIAR, M. A.; FERREIRA, N. S. C. (org.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas, SP: Papyrus, 2002. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico)

BISSOLLI DA SILVA, C. S. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade.** Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

BRASIL. Lei n. 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial União**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

BRZEZINSKI, I. (org.) **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares.** São Paulo: Cortez, 2008.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; SILVA, M. C. L. O movimento pela profissionalização do trabalho docente e as novas possibilidades de parceria universidade-escola na formação de professores. In: CORDEIRO, A. F. M.; HOBOLT, M. S.; AGUIAR, M. A. L. de (org.). **Trabalho docente, formação, práticas e pesquisa.** Joinville: Univille, 2010. p. 47-62.

GATTI, B. A; NUNES. M. M. (org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas.** São Paulo: Fundação Carlos Cagas, v. 29, 2009. (Coleção Textos FCC) Disponível em: http://programabolsa.org.br/biblioteca/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexado.pdf Acesso em: 20 out. 2012

GISI, M. L.; MARTINS, P. L. O.; ROMANOWSKI, J. P. Os estágios nos cursos de licenciatura. In: ENS, R.; VOSGERAU, D. S. R.; BEHRENS, M. A. (org.). **Trabalho do professor e saberes docentes**. Curitiba: Champagnat, 2009. p. 201-216. (Coleção Educação: Teoria e Prática, v. 10)

LEITE, Y. U. F.; GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. de. **Formação de professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro, 2008.

LÜDKE, M. **Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores**. Disponível em: <http://formacaodocente.autentica_editora.com.br/artigo/exibir/1/5/5> Acesso em: 6 jul. 2011

LÜDKE, M.; RODRIGUES, P. A. M. O estágio como porta de entrada para o trabalho docente. In: CORDEIRO, A. F. M.; HOBOLT, M. S.; AGUIAR, M. A. L. de (org.). **Trabalho docente, formação, práticas e pesquisa**. Joinville: Univille, 2010. p. 29-46.

MARTINS, P. L. O. **A didática e as contradições da prática**. Campinas: Papirus, 1998.

PICONEZ, S. C. B. (coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ROLDÃO, M. C. Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, ano 10, n. 15, p. 18-42, jan./jun. 2007. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewFile/155/165>> Acesso em: 23 ago. 2011

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 25 abr. 2012

SHEIBE, L. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/04.pdf>> Acesso em: 20 set. 2012

Recebido em 26/09/2012

Aprovado em 16/11/2012