

AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO DOCENTE

Felipe Lima¹

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8671-747X>

Valdeci Luiz Fontoura dos Santos²

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7405-8251>

Paulo Fioravante Giareta³

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0649-4756>

RESUMO

O presente artigo faz parte de uma pesquisa mais ampla realizada junto ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores - GForP no curso de Pedagogia no ano de 2019 com o objetivo de compreender a relação existente entre o Estágio Não Obrigatório e a formação dos docentes desse curso. Metodologicamente responde pela abordagem qualitativa, a partir de uma leitura fenomenológica, buscando o levantamento de dados por meio de questionário com os alunos da turma de Pedagogia 2016/1 - Campus de Três Lagoas da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - que desembocasse na fala e percepção dos mesmos quanto a relação universidade. A pesquisa aponta, tanto para a necessidade de intensificação das pesquisas sobre a contribuição do Estágio Não Obrigatório na formação do professor, quanto pela definição, pela Curso de Pedagogia da UFMS de Três Lagoas, da função formativa desta modalidade de estágio em seu projeto pedagógico e nas práticas de orientação e acompanhamento de alunos vinculados a esta modalidade de estágio.

Palavras-chave: Formação de Professores; Mundo do trabalho; Estágio não obrigatório.

CONTRIBUTIONS OF THE NON-MANDATORY INTERNSHIP IN THE INITIAL EDUCATION OF THE TEACHING PEDAGOGUE

¹Pedagogo e Mestrando pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas (UFMS/CPTL). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores (GForP/UFMS/CPTL). Avenida Ranulpho Marques Leal, nº 3484, Parque Industrial, Três Lagoas/MS, Brasil. CEP: 79613-000. E-mail: felipelima_silva@outlook.com.

²Habilitado para o Magistério da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental pelo CEFAM Prof. Argemiro Machado Filho (Andradina -SP), Graduado em Pedagogia (Administração Escolar, Magistério das Matérias Pedagógicas e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) pelas Faculdades Integradas Rui Barbosa - FIRB (Andradina - SP), Especialista em Educação (Interdisciplinaridade) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS (Três Lagoas - MS) e Mestre em Educação (Formação de Professores) pela Universidade Estadual Paulista -UNESP (Presidente Prudente - SP). Professor Adjunto da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Campus de Três Lagoas - MS atuando no ensino, na pesquisa e na extensão na área da Didática. Pesquisador vinculado GForP/CPTL/UFMS (Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores). Avenida Ranulpho Marques Leal, nº 3484, Parque Industrial, Três Lagoas/MS, Brasil. CEP: 79613-000. E-mail: valdeci.fontoura@ufms.br.

³Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná, campus de Curitiba - UFPR (2013). Mestrado em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau - FURB (2008). Professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS (2014). Professor do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas (PPGE-CPTL/UFMS). Líder do GForP - Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores da UFMS/CPTL. Membro do Grupo de Pesquisa Laboratório de Ensino Aprendizagem - LEA (UFMS/CPTL). Coordenador do Projeto de Pesquisa Pedagogia Universitária para Formação de Pedagogos e a Qualidade da Educação Básica - UFMS/CPTL. Avenida Ranulpho Marques Leal, nº 3484, Parque Industrial, Três Lagoas/MS, Brasil. CEP: 79613-000. E-mail: pfgiareta27@yahoo.com.br.

ABSTRACT

This article is part of a broader research carried out with the Teacher Training Research and Study Group - GForP in the Pedagogy course in 2019 with the aim of understanding the relationship between the Non-Mandatory Internship and the training of teachers this course. Methodologically, it is responsible for the qualitative approach, from a phenomenological reading, seeking to collect data through a questionnaire with the students of the Pedagogy class 2016/1 - Campus of Três Lagoas of the Federal University of Mato Grosso do Sul - that ended in the speech and their perception of the university relationship. The research points, both to the need to intensify research on the contribution of the Non-Mandatory Internship in teacher training, and to the definition, by the Pedagogy Course at UFMS of Três Lagoas, of the formative function of this type of internship in its pedagogical project and in the guidance and monitoring practices of students linked to this type of internship.

Keywords: Teacher training; Non-mandatory internship; World of work.

LAS CONTRIBUCIONES DE LA PASANTÍA NO OBLIGATORIA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PEDAGOGO DOCENTE

RESUMEN

Este artículo hace parte de una investigación más amplia realizado junto al Grupo de Estudios e Investigación en Formación de Profesor - GForP en el curso de Pedagogía en año del 2019, con el objetivo de comprender la relación que existe entre la Pasantía no Obligatoria y la capacitación de maestro del esto curso. Metodológicamente utilizado un planteamiento cualitativo, basado en una lectura fenomenológica, que busca reunir datos a través de un cuestionario con los alumnos de la clase de Pedagogía 2016/1 – en el Campus de Três Lagoas de la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) - que resulta en el discurso y las percepciones de los mismo cuánto la relación universitaria. La investigación apunta, tanto a las necesidades de intensificar estudios sobre la contribución de la Pasantía no Obligatoria en la formación de maestro, como por definición, por el curso de Pedagogía en la UFMS de Três Lagoas, de la función formativa de este tipo de pasantía en su proyecto pedagógico y en las prácticas de orientación y monitoreo de los alumnos vinculados a este tipo de pasantía.

Palabras-clave: Formación de Profesor; Mundo de trabajo; Pasantía no obligatoria.

INTRODUÇÃO

O presente artigo⁴ destaca o estágio não obrigatório como experiência importante para formação de pedagogos. Para tanto, recorreremos aos referenciais teóricos sobre estágio obrigatório, destacando as reflexões de Barreiro e Gebran (2006) e de Pimenta (2010; 2011), entre outros, para podermos compreender a relação desse fenômeno com o processo formativo. A pesquisa desenvolveu no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores (GforP), vinculado à linha de Políticas Públicas e Formação de Professores.

Com os limites da abordagem qualitativa (KNECHTEL, 2014) assentada em uma revisão bibliográfica (MARCONI; LAKATOS, 1992), socializamos a análise das perspectivas de um grupo de estudantes do curso de Graduação em Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Câmpus de Três

⁴ Este texto é resultado de parte de uma pesquisa de trabalho de conclusão de curso desenvolvida no âmbito do processo de graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Três Lagoas, tendo sido desenvolvido junto ao Grupo de Estudos em Formação de Professores – GForP - do próprio campus.

Lagoas), no que diz respeito a suas experiências com o estágio não obrigatório e os reflexos dessa em sua formação. Por meio da análise da visão do estudante, pretendemos estabelecer uma melhor compreensão do fenômeno, que ocorre no espaço relacional entre escolas campo do estágio, a Universidade (o espaço formal de formação do pedagogo) e o agente integrador (mediador formal das relações legais e administrativas).

Exposto nosso objetivo, este trabalho organiza-se em três seções. A primeira seção estabelece o marco teórico-conceitual sobre o estágio, enquanto modalidade formativa. Na segunda, definimos a compreensão sobre a abordagem qualitativa e o uso da escala Likert (1932) na mensuração dos dados coligidos via questionário. Na terceira e última seção, socializamos a análise dos dados do caso estudado. Seguem nossas considerações finais e as referências utilizadas neste trabalho.

O Estágio e a formação de professores no Brasil⁵

A pesquisa, articulada à leitura de Pimenta (2011), parte do reconhecimento de que o estágio, na formação de professores, não deve ser visto como práxis, mas, sim, como uma atividade teórica de preparo para a relação integrada e formativa entre teoria e prática. Para a autora, o estágio é concebido como uma aproximação com a prática profissional, já que um curso não é a prática docente, mas a teoria que se reflete na prática docente.

As pesquisas de Gatti (1997) colaboram com esta leitura, já que qualifica os estágios para além da mera aproximação semântica, indicando uma aproximação naturalizada da relação entre teoria e prática. Para a autora, o estágio apresenta prontos críticos com programação e com controles muito precários, fazendo com que a observação da aula se apresente como atividade sistemática. Freitas (1996) corrobora essa observação, ao identificar a separação entre teoria e prática no processo formativo como disciplinamento inerente ao modo de produção social capitalista.

Para Santos, Barbosa e Santos (2015), os estágios, mais do que a função corretiva do princípio da práxis, têm o propósito de integrar a prática em um determinado espaço com os conceitos que o estudante aprende em sua Graduação, buscando superar a falsa dicotomia existente entre saberes teóricos e práticas profissionais.

Inicialmente, o curso de formação de professores para a primeira etapa (anos iniciais) denominava-se Escola Normal e havia sido instituído pela Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei n. 8.530, de 1946), ainda na primeira metade do século XX. Na

⁵ O referencial teórico desta pesquisa versa sobre o estágio obrigatório, uma vez que, durante a etapa de revisão de literatura, não encontramos referenciais sobre o estágio não obrigatório.

década de 1970, a Lei n. 5.692/1971 instituiu a Habilitação Específica para o Magistério como modalidade formativa desse professor (PIMENTA, 2011). Datam desse período a explicitação das preocupações com a profissão de professor, passando-se, então, a levar em conta a preparação futura do profissional educador.

Sob uma perspectiva histórica, a profissão de professores não era considerada uma profissão, mas, sim, uma ocupação, que deveria ser, efetivamente, exercida pelas mulheres, oriundas de segmentos economicamente desfavorecidos da sociedade com a característica marcante de a Educação das crianças ser uma extensão do lar.

Ao voltarmos à de 1940, identificaremos uma demanda crescente da sociedade brasileira por professores, devido ao êxodo rural e ao processo de urbanização dos grandes centros o que consequentemente amplia de forma quantitativa a escolarização primária. Nesse sentido, assinala Tanuri (2000).

Uma tendência importante nas décadas de 1930 e 1940 atingiu particularmente o ensino normal. Trata-se do movimento ruralista – oriundo já do final da segunda década –, com propostas e iniciativas no sentido de ajustar os currículos da escola primária e normal às peculiaridades do meio. Buscava-se utilizar a escola para reforçar os valores rurais da civilização brasileira, para criar uma consciência agrícola e assim se constituir num instrumento de fixação do homem ao campo. Com vistas à preparação de professores especializados para o magistério na zona rural, defendeu-se a criação de “escolas normais rurais”, cuja denominação expressava não apenas a localização da escola em zonas agrícolas e pastoris, mas sobretudo o objetivo de transmitir conhecimentos de agronomia e higiene rural (TANURI, 2000, p. 74).

Depreendemos que a escola primária, hoje, anos iniciais do Ensino Fundamental, garantiu que a formação escolar fosse o alicerce indispensável e a condição primeira para o exercício pleno da cidadania e para o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. Na atualidade, a Educação brasileira deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e de dignidade, respeitando e valorizando as diferenças (BRASIL, 2013).

Nesse contexto, a prática profissional sobre a forma de um estágio não se colocava como necessária, uma vez que não tínhamos uma profissão e que o destino das alunas da escola normal não era o exercício do magistério, mas o cumprimento de modelos pré-programados pela sociedade capitalista na reprodução de um sistema já instaurado (PENTEADO, 1995)⁶.

Ainda sobre a década de 1970, houve um aumento da rede escolar de 27.148 estudantes para 347.837, contrapondo-se ao número insuficiente de professores

⁶ O texto está disponível no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Publicado originalmente na Série Documental/Relatos de Pesquisa n. 25 em maio de 1995 como artigo síntese, parte de uma exigência do convênio firmado entre o INEP e a Universidade de São Paulo – USP.

primários para preenchimento de vagas. Cenário esse que instituiu a figura dos professores leigos. Ocorre, nesse momento, uma precarização no sistema de formação de professores, cujo política educacional é tratada, pelo Estado, como um serviço qualquer, que pode ser privatizado (PIMENTA, 2011; TANURI, 2000).

Para Candau (1986), o descaso do Estado implicará na falta de identidade na profissão do magistério, e mesmo sendo uma habilitação como qualquer outra vista como de segunda categoria para onde se dirigem alunos com menos possibilidades de fazerem cursos com mais status. Gatti (2014) indica os aspectos que mais contribuem para a desvalorização do magistério, destacando (i) a improvisação de professores, (ii) a ausência de uma política nacional específica para as licenciaturas, (iii) a pouca atenção às pesquisas sobre o tema, (iv) as diretrizes curriculares isoladas por curso, (v) os currículos fragmentados, (vi) os estágios sem projeto e acompanhamento, (vii) o aumento da oferta de cursos à distância e (viii) o despreparo de docentes das Instituições de Ensino Superior para formar professores; além das características sócio-educacionais e culturais dos estudantes, que influenciam diretamente na permanência e na evasão nos cursos.

Retomando a discussão de Pimenta (2011), identificamos uma crença da autora de que cursos excessivamente teóricos não contemplam a prática e o estágio passa a ser empregado para desenvolver atividades de microensino. Para ela, as escolas deverão representar o verdadeiro e positivo campo de estágio, para que o futuro professor receba exemplos salutareis que lhe servirão de modelo e de inspiração na atividade docente. O microensino desenvolverá apenas ações experimentais para que o futuro professor desenvolva as habilidades docentes consideradas eficientes; mesmo que o professor deva desenvolver a habilidade de saber, adequadamente, lançar mão de técnicas, conforme as diversas situações, o que implicará do mesmo a criação de novas técnicas.

Para Veiga (2008), a atividade docente deve ser vista de forma ampliada, já que o trabalho do professor ultrapassa a tarefa de apenas ministrar aulas, devido às inúmeras necessidades e finalidades no processo de ensino-aprendizagem. O educador deve compreender o contexto em que atua, buscando atender as necessidades do processo de ensino aprendizagem.

Promulgadas na Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Curso de Graduação em Licenciatura em Pedagogia trazem em seu corpo a constatação de que a docência é uma

[...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construída em relações sociais influenciando a Pedagogia em si com a articulação entre conhecimentos científicos e culturais construindo-se no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006).

O ensino insere-se no contexto do trabalho docente, o qual extrapola a clássica regência de classe. Oliveira (2010), considera que o trabalho docente envolve atividades e relações, que estão presentes nas instituições educativas formais ou que se realizam com a intenção de educar, configurando o trabalho do professor para muito além da sala de aula. Para a autora, professor, supervisor, coordenador, estagiário etc., todos são sujeitos docentes.

A trajetória pré-profissional (percurso pessoal e social, antes e durante a formação do magistério) tem importante influência na construção do saber. A compreensão do movimento existente entre esses saberes que constituem para o trabalho docente permite articular os processos formativos em uma relação com a prática pedagógica e social. Devemos, então, buscar entender o conceito de práxis, para que possamos desconstruir o senso comum de que a prática e a teoria não possuem articulação (SANCHEZ VÁZQUEZ, 1978).

A Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOPE), a Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED) e o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) organizam movimentos de luta, em defesa do reconhecimento de que a escola é uma instituição social, cuja função específica é a produção e a difusão do saber historicamente acumulado, como instrumentalização dos alunos para participarem de lutas sociais mais amplas, objetivando a necessária transformação da sociedade em uma comunidade justa. A escola precisa traduzir, em seus mecanismos internos de trabalho, condições propícias de aprendizagem social, a partir da população atendida por ela, já que o contato e que o acesso aos conhecimentos são requisitos necessários ao questionamento das relações de dominação. Dessa forma, o acesso não ocorrerá de forma explícita, pelo contrário, ele é mediado pelo professor.

É extremamente importante que durante a formação do professor, o estágio seja visto como um momento da prática e de aprendizagem de técnicas de bem-fazer, não reforçando a perspectiva do ensino com imitação de modelos, sem privilegiar a análise crítica do contexto escolar e da formação de professores. Proporcionar ao futuro professor o contato e a reflexão sobre a prática docente, é um processo que garantirá a ressignificação e a produção de sua própria teoria (BARREIRO; GEBRAN, 2006; SANTOS; BARBOSA; SANTOS, 2015).

O Estágio Não Obrigatório é regulamentado pela Lei n. 11.788/2008 (BRASIL, 2008). A referida lei define o estágio como uma atividade cidadã para a vida e para o trabalho desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória. Quanto ao estágio não obrigatório, esse se tornou um dos principais caminhos na imersão do graduando no chão da escola, desde os primeiros anos de sua

formação. Diferente do Estágio Obrigatório, essa modalidade, muitas vezes, antecipa a imersão do graduando nas práticas formativas, mas quando procuramos pesquisas nesse sentido, notamos escassez de dados e de contribuições científicas.

Uma consulta à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), usando o indexador “Estágio Não Obrigatório” resulta em apenas 6 trabalhos sobre o tema, no período de 2007 a 2018. Quando refinamos a pesquisa para a área educacional, o resultado cai para 4, dos quais 2 são da área de formação docente, o que se difere em outras etapas do estágio diferentes dessa. Apesar de a Lei centrar-se na discussão e na regularização do Estágio como primeira prática de profissionalização, a ausência de pesquisas revela a necessidade de maior atenção para esse contexto tão importante da etapa acadêmica, que auxiliará na formação do futuro professor para além da mera sobrevivência financeira durante o período da graduação. Em sua pesquisa realizada em um Centro Universitário da região noroeste do estado de São Paulo, Balderramas, Silva e Martins (2013) comprovam que 83,94% dos estudantes de cursos de licenciatura são trabalhadores.

Independente do seu formato, o estágio deve ser compreendido como via fundamental na formação de professores, já que é um dos principais caminhos da relação entre teoria e prática, exaustivamente debatida pelos currículos dos cursos de licenciatura. A aproximação da realidade escolar faz com que o futuro docente perceba os desafios que a carreira pode trazer, refletindo sobre a profissão que ele irá exercer (KULCSAR, 1991).

METODOLOGIA

A abordagem qualitativa é um modelo constituído de um marco na prática da pesquisa em Educação no Brasil, já que instiga uma investigação para possíveis ações de intervenção na realidade (SILVA, 2009).

O aspecto qualitativo propõe que a pesquisa se desenvolva, buscando entender fenômenos humanos e obtendo uma visão mais detalhada e mais complexa devido a uma análise científica do pesquisador (KNECHTEL, 2014). É uma pesquisa, cujo âmago é a necessidade de significar os fenômenos e os processos sociais. Mesmo considerando a subjetividade do pesquisador, os critérios (motivações, crenças e representações das relações sociais) considerados no levantamento dos dados validam a análise feita.

Knechtel (2014, p.101) considera, ainda, como os pressupostos básicos desse tipo de pesquisa (i) a preocupação primária com os processos, não se preocupando diretamente com os resultados e com o produto; (ii) o interesse pelo significado; (iii) os relatos e experiências feitos pelos sujeitos da pesquisa e sua respectiva visão de mundo;

(iv) a busca por informações diretamente no campo de pesquisa; (v) a ênfase e a descrição dos fenômenos com sua explicação e (vi) a utilização de processos indutivos, a fim de construir conceitos, hipóteses e teorias.

A abordagem qualitativa permite a aproximação da visão dos processos que se constituem no mundo e são diretamente dados e pouco questionados, clarificando os conceitos fundamentais de uma dada realidade e transcendendo a ingenuidade, que é o que ocorre com a convivência de forma pacífica com o não justificado (MOURA, 1989).

Para a coleta de dados, utilizamos a revisão bibliográfica (MARCONI; LAKATOS, 1992) para o aporte teórico e o questionário (LUDKE; ANDRÉ, 1986), todos explicitados de forma o mais esclarecedora possível aos envolvidos com a pesquisa, desembocando, assim, em uma análise documental dos registros obtidos.

Adotamos como instrumento de coleta de dados o questionário. Neste trabalho, os questionários, utilizados para a coleta de dados, eram compostos de 10 questões semiestruturadas, mais o conhecimento do perfil social do estudante de Pedagogia. Para facilitar a análise dos dados, algumas questões (3, 4, 5, 6, 7 e 10) estão estruturadas na escala Likert (1932), o que permite uma melhor mensuração do estágio no âmbito em que a pesquisa está centrada. As palavras-chave utilizadas para a mensuração proposta foram “Excelente” (como extremo positivo), “Muito Boa”, “Boa”, “Razoável” e “Ruim” (como extremo negativo).

Os questionários permitiram a coleta de dados, a fim de compreendermos como os sujeitos participantes enxergam a prática pedagógica a partir do contexto que vivenciam. Construindo, assim, um banco de dados que possibilita melhorar a visibilidade das questões abordadas. Para tanto, levamos em conta a participação da universidade na sua atividade teórica e o respaldo oferecido pelos órgãos envolvidos na contratação desses estudantes como estagiários. Para o momento, atentar-nos-emos à análise de parte das questões escalonadas em Likert (1932).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A percepção dos sujeitos desta pesquisa sobre o estágio não obrigatório em seu percurso formativo é, em si, objeto valioso para mais estudos. As questões (1 a 6)⁷ foram sistematizadas na Tabela 1, que ilustra, em certa medida, a desvalorização dessa modalidade formativa.

⁷ Questões: 1) Na sua prática de estágio não obrigatório você se considera valorizado de forma? 2) Quanto aos seus direitos, o agente integrador e a instituição educacional o apoiam de forma? 3) A remuneração para a atividade é considerada? 4) A atividade teórica contribui para a sua profissionalização como docente de forma? 5) O trabalho da Comissão de Estágio Obrigatório (COE) do curso de Pedagogia pode ser considerado? e, 6) Sobre a orientação recebida pode se afirmar que ela foi?

Tabela 1 – Respostas dos estudantes de Pedagogia 2016/1 nas questões estruturadas na escala Likert (1932)

	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4	Questão 5	Questão 6
Excelente	00	02	00	02	00	01
Muito boa	02	01	01	09	02	01
Boa	08	03	05	06	06	05
Razoável	04	10	06	01	04	05
Ruim	04	02	06	00	06	06
Total	18	18	18	18	18	18

Fonte: adaptado de Lima (2019).

A questão (1), como no trabalho de Lima (2019), procurava compreender se os sujeitos sentiam alguma valorização de suas intervenções práticas no estágio não obrigatório. Das 18 respostas obtidas, a grande maioria optou pela resposta de grau mediano dentro da escala (Boa), que é o ponto neutro dentro da escala Likert (CUMMINS; GULLONE, 2000) e representa neutralidade com relação a resposta buscada na questão. Para Coelho e Esteves (2007), o ponto neutro pode demonstrar que o respondente não tem uma opinião formada sobre o que se pergunta e, no tocante ao assunto, a resposta neutra seria a mais indicada. Assim, constatamos que a maioria dos sujeitos não possui uma opinião concreta sobre a valorização de sua modalidade de estágio.

A outra parte dos sujeitos enquadra-se no grau inferior ao neutro, dentro da escala. Esse grupo acredita que sua valorização está mais próxima da desvalorização, no que tange ao papel da instituição de ensino na relação com a atividade teórica realizada, indicando um possível sinal da efetiva posição de tal modalidade dentre as existentes, atualmente, no curso.

Na questão (2), buscávamos compreender se a instituição escolar e o agente integrador do estágio eram fiéis aos direitos previstos pela Lei n. 1.1788/2008 e as cláusulas dos contratos de estágio. Do conjunto de sujeitos, dez consideram que os direitos dos estagiários são respeitados de forma razoável por ambas as partes. Isso acontece, porque, muitas vezes, a escola rompe as fronteiras da obrigatoriedade do estágio com o estudante e cobra-lhe o cumprimento de horas aos finais de semana, a substituição de professores ausentes e, ainda, a execução de atividades referentes a outros cargos, como até mesmo de inspetor.

Em uma das respostas discursivas, um dos sujeitos afirma que, muitas vezes, a escola imputa-lhe obrigações que a deixavam responsabilizada por atividades de pessoas de férias ou que aparentava muito mais um vínculo empregatício com a instituição do que um estágio não obrigatório. Ações como essa enfraquecem o caráter formativo e dialético que o estágio não obrigatório traz e, ainda, sobrecarregam o estudante com afazeres que se distanciam muito do proposto pelo arcabouço teórico.

Art. 8º - Os órgãos e entidades poderão celebrar convênio com as instituições de ensino para aceitação de estagiários, no qual constarão as atividades a serem desenvolvidas pelos estudantes, desde que guardem estrita correlação com a proposta pedagógica do curso (BRASIL, 2008).

A questão (3) refere-se ao grau de satisfação do estagiário quanto ao valor da bolsa recebida pela atividade realizada: seis consideram o valor razoável; outros seis, ruim. Mencionando os valores levantados anteriormente, percebemos uma padronização quanto ao valor das bolsas feito tanto pela instituição escolar, como pelo próprio agente integrador que tem a função de regularizar toda e qualquer demanda referente a esta modalidade de estágio. A referida lei faz menção à bolsa auxílio referente a atividade teórica em seu artigo 12.

O estagiário poderá receber bolsa ou outra forma de contraprestação que venha a ser acordada, sendo compulsória a sua concessão, bem como a do auxílio transporte, na hipótese de estágio não obrigatório (BRASIL, 2008).

A discordância entre a remuneração e suas diferentes amplitudes na ocasião estudada não fere o artigo da lei que regulamenta esse tipo de estágio. Entretanto, fere a valorização do trabalho docente e, em alguns casos, dificulta a sobrevivência do sujeito e seus princípios básicos, ainda mais com valores inferiores a R\$ 321,00, como constatado no trabalho original. Em muitos casos, essa é a única fonte de renda própria do universitário na graduação e os processos, cada vez mais “burocratizantes”, da universidade dificultam muito o alcance de auxílios socioeconômicos, ainda mais na instabilidade educacional causada pelo atual governo.

Buscamos, na questão (4), saber se os sujeitos consideravam que a atividade teórica contribuía para sua formação como pedagogos docentes. Nenhum deles considerou a contribuição como algo ruim, com 11 entrevistados ficando acima do ponto neutro da escala, o que contribui para afirmar sua inserção no mundo do trabalho como importante e como significativo momento formativo, no que tange à construção da relação entre teoria e prática. A participação prolongada, nessa modalidade de estágio, parece auxiliar na construção de um repertório de saberes e de conhecimentos que se constituirão em bases para a docência futura. Nesse sentido, Canário (1988) já esclareceu que a escola não é apenas o lugar onde as crianças aprendem; muito pelo contrário, é o local onde o professor aprende e entende o que é verdadeiramente importante: o aprender a ser professor.

Enfocando internamente o estágio não obrigatório, a questão (5) analisou a o trabalho da Comissão de Estágio Obrigatório (COE). Nenhum dos respondentes considerou o trabalho da comissão excelente. Dos 18 entrevistados, 10 consideraram o trabalho razoável ou ruim, escala abaixo do ponto neutro, demonstrando a insatisfação

dos estudantes com o trabalho desenvolvido. Possivelmente, a comissão não faz a intervenção necessária na escola ou o trabalho de abordagem que demonstra que a universidade está atenta e que valoriza essa modalidade formativa.

Uma das demandas mais urgentes demonstrada pelos estudantes do curso é a necessidade de intervenção e de direcionamento no trabalho realizado na escola (orientação de estágio) devido a cobrança de funções e de atividades que em nada condizem com as atribuições exigidas para a execução da atividade teórica.

Por fim, a questão (6) buscou compreender, especificamente, a questão da orientação que os sujeitos receberam, seja nas escolas campo ou na universidade. A grande maioria das respostas (16) encaixaram-se na escala neutro para a extremamente inferior, fato que aponta para a possível inexistência de ocorrência dela nas questões de cunho pedagógico. De fato, a orientação só ocorria para o preenchimento de termos e para o cumprimento de prazos com a documentação ou quando um estudante procurava algum professor seja na escola, seja na universidade, para o direcionamento do trabalho realizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca por uma melhor formação docente é uma realidade nos cursos de licenciatura. Nesse sentido, o estágio não obrigatório, como modalidade de estágio, pode colaborar para a melhoria do processo formativo, e, ainda mais, aproximar o futuro pedagogo de seu campo de trabalho: as diferentes instituições que envolvem processos educativos, como empresas, hospitais, fundações, instituições e é claro, a escola.

Parece existir a necessidade do estabelecimento da orientação acadêmica para essa modalidade de estágio no interior da universidade, como há em outras modalidades, a exemplo dos programas de iniciação à docência, de residência pedagógica e de estágio obrigatório.

O estabelecimento da relação de orientador-orientado no estágio não obrigatório poderia facilitar a resolução de problemáticas no desenvolvimento da atividade teórica não obrigatória ou com a universidade e, ainda, daria mais segurança aos estudantes devido ao suporte e ao apoio teórico-prático específicos.

A universidade poderia acompanhar, inteirando-se sobre o trabalho desenvolvido nessa modalidade de estágio, por meio da relação de orientação já citada. Dessa forma, melhor tutelaria a formação do estudante, colaborando na salvaguarda do preconizado na política brasileira para essa modalidade de estágio.

REFERÊNCIAS

BALDERRAMAS, H. A.; SILVA, R. M. A.; MARTINS, C. R. B. Futuros Docentes: Perfil de alunos dos cursos de licenciatura. XI Congresso Nacional de Educação. II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação. IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente. In: **Anais....** Curitiba, 2013, p. 10465-10479. Disponível em https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8660_5740.pdf. Acesso em 11 jul 2020.

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor. In: BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006. p. 41-48.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 11 jul 2020.

BRASIL. **Lei n. 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em 11 jul 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Revista de Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 6, p. 9-27, 1988. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/42874>. Acesso em 11 jul 2020.

FREITAS, H. C. L. **O trabalho como princípio articulador da prática de ensino e nos estágios**. Campinas: Papirus, 1996.

GATTI, B. A. **Formação de Professores e Carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 1997.

GATTI, B. A. Formação inicial de Professores para a Educação básica: Pesquisas e Políticas Educacionais. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan/abr 2014. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf>. Acesso em 11 jul 2020.

HOLANDA, A. Questões sobre a pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. **Análise Psicológica**, Lisboa, n. 3 (XXIV), p. 363-372, 2006. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v24n3/v24n3a10.pdf>. Acesso em 11 jul 2020.

KNECHTEL, M. R. **Metodologia da pesquisa em Educação**: uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: Intersaberes, 2014.

KULCSAR, R. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: PICONEZ, S. C. B. (org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 1991. p. 63-74.

LIMA, F. **As contribuições do estágio não obrigatório na formação inicial do pedagogo docente**: um estudo de caso. 2019. 66 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação

em Pedagogia) – Câmpus de Três Lagoas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2019.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do Trabalho Científico**. 4. ed. São Paulo: Ed. Atlas, 1992.

MOURA, C. A. R. **Crítica da Razão na Fenomenologia**. São Paulo: EDUSP, 1989.

OLIVEIRA, D. A. Trabalho Docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010. [On-line]. Disponível em <https://www.gestrado.net.br/pdf/429.pdf>. Acesso em 11 jul 2020.

PENTEADO, H. D. O Estágio em Quatro Tempos. In: PENTEADO, H. D. (coord.). **Série Documental**: Relatos de Pesquisa. V. 3. 2. ed. Brasília: INEP. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/486324/O+Est%C3%A1gio+em+Quatro+Tempos/5a8670be-08cd-4dd6-a8ff-01ed7582e839?version=1.0>. Acesso em 11 jul 2020.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **O professor reflexivo no Brasil**: gênese crítica de um conceito. 6. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na formação de Professores**: unidade teoria e prática? 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, G. K. O.; BARBOSA, M. S.; SANTOS, V. F. O estágio obrigatório e a formação docente para a Educação da infância no curso de Pedagogia: o que dizem os estagiários? In: CARVALHO, C. R.; CIRÍACO, K. T.; ALMEIDA, R. M. R. **Contextos Formativos no ensino, pesquisa e extensão universitária**. Curitiba: Editora CRV, 2015. p. 15-44.

SANCHÉZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

SILVA, M. A. Os contrapontos da produção acadêmica na emergência da pesquisa qualitativa. **Educativa**, Goiânia, v. 12, n. 1, p. 163-170, jan/jun 2009. Disponível em <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/901/639>. Acesso em 11 jul 2020.

TANURI, L. M. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-68, maio/jun/jul/ago 2000. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05.pdf>. Acesso em 11 jul 2020.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A.; D'AVILA, C. M. **Profissão Docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008. p. 13-21.