

Estágio curricular: contribuições para o rendimento de sua prática

Coleção Pedagógica

7

2^a
edição

Maria Lúcia Santos F. da Silva
(organizadora)

Estágio curricular
contribuições para o
redimensionamento de sua prática

Coleção Pedagógica n. 7

Estágio curricular
contribuições para o
redimensionamento de sua prática

Maria Lúcia Santos Ferreira da Silva
organizadora

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Reitor: José Ivonildo do Rêgo

Vice-Reitor: Nilsen Carvalho F. de Oliveira Filho

Diretor da EDUFRN: Enilson Medeiros dos Santos

Editor: Francisco Alves da Costa Sobrinho

Capa: Olavo Oliva

Coordenação de revisão: Risoleide Rosa

Revisão: Nelson Patriota

Editoração eletrônica: Marcus Vinícius Devito Martines
Lara Ovídio de Medeiros Rodrigues

Supervisão editorial: Alva Medeiros da Costa

Supervisão gráfica: Francisco Guilherme de Santana

Catálogo da publicação na Fonte. UFRN/Biblioteca Central “Zila Mamede”
Divisão de Serviços Técnicos

Estágio curricular: contribuições para o redimensionamento de sua
prática / Maria Lúcia Santos Ferreira da Silva, Organizadora. – Natal,
RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2005.

96 p. (Coleção Pedagógica; n. 7)

1. Currículo. 2. Pedagogia. 3. Estágio curricular. 4. Psicologia. I.
Silva, Maria Lúcia Santos Ferreira da. II. Série.

RN/UF/BCZM

2005/53

CDU 371.214

Todos os direitos desta edição reservados à EDUFRN – Editora da UFRN
Campus Universitário, s/n – Lagoa Nova – 59.078-970 – Natal/RN – Brasil
e-mail: edufn@editora.ufrn.br – www.editora.ufrn.br
Telefone: 84 3215-3236 – Fax: 84 3215-3206

SUMÁRIO

Apresentação, 7

Maria Lúcia Santos Ferreira da Silva

Estágio curricular - desafios da relação teoria e prática, 11

Maria Lúcia Santos Ferreira da Silva

O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente, 21

Arnon de Andrade

Mudando o cotidiano docente: uma experiência de avaliação da prática de ensino, 27

Elena Mabel Brutton Baldi

O relatório segmentado de estágio supervisionado – efeitos de sentido, 39

Maria das Graças Soares Rodrigues (DCSH/PPGEL)

Estágio em Psicologia:

um exemplo na área de Psicologia Escolar/Educacional, 65

Herculano Campos/UFRN

O estágio no processo da formação profissional de assistentes sociais e sua dimensão educativa, 77

Maria Célia Correia Nicolau

APRESENTAÇÃO

Com a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os currículos mínimos foram substituídos por diretrizes curriculares, instituindo-se um novo paradigma para o ensino nos cursos de graduação. A centralização no processo de aprendizagem, e não mais nas disciplinas, exigiu uma mudança substancial no processo de formação do aluno, a ser empreendida pelos cursos de graduação.

Comprometida com a política institucional da qualidade acadêmica, a Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD – vem desenvolvendo um conjunto de ações para que os cursos, segundo os padrões acadêmicos estabelecidos, construam seus projetos político-pedagógicos.

Com a edição da Coleção Pedagógica, em seu sétimo volume, abordando sobre o estágio na graduação, a PROGRAD apresenta à comunidade universitária reflexões sobre o estágio, visando contribuir para a (re)construção de práticas que atendam as prerrogativas de uma atividade acadêmica. Em seis textos, a temática do estágio é abordada sob várias perspectivas. O primeiro analisa questões mais gerais, referentes à relação teoria e prática no processo de formação profissional, e os demais tratam do desenvolvimento do estágio em áreas específicas da graduação, enfocando espaços de iniciação do exercício profissional e aspectos conceituais e metodológicos do processo de acompanhamento aos estágios.

Estágio Curricular – desafios da relação teoria e prática, primeiro texto deste volume, sinaliza para a necessidade de aprofundar questões relacionadas ao estágio no confronto das duas lógicas, compreendendo a da profissionalização técnica, priorizando a dimensão tecnológica do pensamento; e a da formação, delineada na dimensão filosófica, ético-humanista e social.

Exercitar a relação teoria e prática no estágio, conforme a autora, é condição necessária para que o aluno aprenda e interprete dados da realidade, relacionando-os com outros conhecimentos e saberes, tornando-se, assim, mais capacitado para compreender as relações de produção e de trabalho e as ingerências do mercado no campo profissional. Fundamentado em dados de uma auto-avaliação, realizada junto a professores supervisores e alunos, o texto apresenta, como um dos obstáculos para o desenvolvimento dessa competência, a visão instrumental do estágio, restrita à aplicação ou adequação da teoria à prática, expressando a dissociação entre uma forma idealizada do conhecimento, constituída de um conjunto de teorias e procedimentos e de uma prática profissional formada por atividades repetitivas e fragmentadas.

O segundo texto – *O estágio no processo da formação profissional de assistentes sociais e sua dimensão educativa* demonstra que não se pode pensar o estágio desarticulado do projeto político pedagógico do curso. Segundo a autora, *o estágio configura-se como um momento específico da formação profissional porque proporciona ao discente uma maior aproximação com o trabalho profissional através de sua inserção no espaço sócio-institucional, objetivando capacitá-lo para o exercício da futura profissão.*

O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente, o terceiro texto deste volume, apresenta inquietações e reflexões sobre o desenvolvimento do estágio nas licenciaturas. A preocupação central do autor é demonstrar que, *para ser professor, é preciso vivenciar a escola, essa instituição que é o espaço de sua prática profissional, e que se encontra povoada de praticantes de um mesmo afazer, que só existe como prática coletiva – e é isso que o estágio supervisionado permite, mas não garante.*

Esse autor salienta a necessidade de uma política que promova uma articulação entre a universidade – instituição formadora – e as escolas públicas – campos de estágio. Somente assim, o estágio poderá cumprir o seu papel, fazendo com que o licenciando assuma preliminarmente a sua identidade profissional

e o compromisso com o aluno, com sua família e com sua comunidade.

Ainda na área da licenciatura, um outro texto intitulado *Mudando o cotidiano docente: uma experiência de avaliação de prática de ensino* apresenta uma metodologia inovadora de avaliação da aprendizagem. A construção dessa nova metodologia foi a *alternativa encontrada para viabilizar uma proposta formativa, capaz de suscitar exigências pessoais do aluno e de contribuir para a elaboração e sistematização do saber docente e do saber fazer adquirido e vivenciado.*

A autora conclui que *a experiência, ao respeitar o ciclo de aprendizagem, contribuiu para que o aluno internalizasse e compreendesse os elementos de regulação da própria ação, situada no contexto da interação de aprendizagem, e valorizasse o eu profissional.*

O relatório segmentado de estágio supervisionado – efeitos de sentido, quinto texto deste volume, apresenta um estudo que teve por objetivo analisar a qualidade da produção textual expressa em relatórios de Estágio Supervisionado de Prática de Ensino de Língua Portuguesa.

A realização do estudo demonstrou que os alunos concluintes têm dificuldades de produzir textos escritos, exigindo que o ensino das licenciaturas em Letras priorize a leitura e a produção de textos ao longo de todo o curso. O aluno de Letras, conforme constata a autora, *só poderá escrever bem se ele adquirir esse conhecimento, através da prática redacional orientada, do contrário, ele vai continuar escrevendo sem observar os parâmetros textuais desejáveis.*

O texto intitulado *Estágio em Psicologia: um exemplo na área de Escolar/Educacional* apresenta uma experiência desenvolvida em uma instituição que atende adolescentes do sexo masculino cumprindo medida socioeducativa de privação de liberdade. A importância do trabalho está na metodologia apresentada, em que consegue articular os conhecimentos da psicologia com o atendimento ao adolescente em conflito com a lei, desenvolvendo

intervenções no estágio direcionadas para a família, a escola e o adolescente.

Dedicar este volume da coleção pedagógica à temática do estágio tem um grande significado porque envolve, além da inter-relação de saberes e de práticas, a relação entre universidade e sociedade, mediada pela iniciação do aluno no processo de trabalho.

Pela importância que tem o estágio no processo de formação do aluno espera-se que, a partir das reflexões aqui apresentadas, os cursos de graduação realizem, em seus foros acadêmicos, discussões e estudos visando o redimensionamento do estágio no projeto político-pedagógico do curso.

Faz-se necessário que cada professor perceba a dimensão ético-humanista do momento de iniciação do aluno no processo de trabalho. Pois esta é uma oportunidade ímpar para a formação de profissionais comprometidos com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia em uma sociedade que privilegie a cultura, a democracia e a justiça.

Natal, 22 de agosto de 2005

Maria Lúcia Santos Ferreira da Silva
Coordenadora Didático-Pedagógica

ESTÁGIO CURRICULAR DESAFIOS DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Maria Lúcia Santos Ferreira da Silva¹

A escolha do tema deste artigo surgiu após a realização de um estudo sobre a realidade do estágio na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Os dados extraídos dos projetos dos cursos de graduação e de oficinas de auto-avaliação, realizadas com professores e alunos dos sete centros acadêmicos,² apontaram para a necessidade de se refletir sobre o estágio como componente curricular.

O desenvolvimento dessa temática tem como pressuposto básico a compreensão do contexto da universidade, que diante do avanço científico e tecnológico e das mudanças nas relações de produção e de trabalho, com desdobramentos nas dimensões política, econômica e cultural da sociedade, é desafiada a repensar o processo pedagógico.

O desencadeamento desse processo é perpassado por tensões. Há o enfrentamento de duas lógicas: a da profissionalização técnica, priorizando a dimensão tecnológica do pensamento e a da formação, delineada na dimensão filosófica, ético-humanista e social.

Nesse confronto, a produção e a disseminação do conhecimento, função precípua da universidade, é ameaçada pelas exigências de uma profissionalização que atenda aos interesses do mercado. Estes, de natureza imediata e volátil, não podem ser os

¹ Professora aposentada do Departamento de Serviço Social, da UFRN. Atualmente, Coordenadora Didático-Pedagógica da Pró-Reitoria de Graduação.

² Os resultados da auto-avaliação foram apresentados no relatório sobre o diagnóstico do estágio na UFRN, realizado em 2004, que teve a finalidade de subsidiar uma política de estágio na UFRN.

únicos parâmetros para a formação dos alunos. Sobre isso Romano adverte:

a invasão dos interesses imediatos do mercado, esvazia em nossas escolas a preocupação com o todo da pesquisa científica e configura o espectro de uma profissionalização ilusória, que nem mesmo atinge os fins pretendidos, isto é, garantir a subsistência aos egressos dos bancos universitários (1999, p. 43).

A compreensão desse cenário é imprescindível para uma discussão sobre o estágio como componente curricular. Responsável pela introdução do aluno no campo profissional, é no estágio que mais se evidenciam as pressões advindas do mercado, das novas relações de trabalho, do desemprego e da desregulamentação das profissões.

Ao estabelecer essas relações, o estágio possibilita ao aluno uma leitura da realidade e a construção de proposições de intervenção sobre ela. Este movimento que compreende a apreensão do real e a busca de caminhos de superação e transformação, integra o estágio às atividades de pesquisa e de extensão, tendo como condição necessária a articulação com os conhecimentos e aptidões desenvolvidas no processo formativo.

A complexidade decorrente dessa articulação dá indicações para a realização de inúmeros estudos sobre o estágio no contexto do curso. Entretanto, considerando que o objetivo desta publicação é contribuir para a elaboração e execução dos projetos político-pedagógicos dos cursos e que a limitação de espaço conferido a este artigo não permite maior explanação sobre o tema, foram priorizados três aspectos, considerados mais relevantes para esta abordagem: a) o estágio na organização dos conhecimentos da estrutura curricular; b) a contribuição do estágio à formação profissional; c) os fatores que dificultam a realização do estágio como atividade de ensino dirigida para a formação profissional.

O ESTÁGIO NA ORGANIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS DA ESTRUTURA CURRICULAR

Como atividade teórico-prática, o estágio deve relacionar-se à totalidade das ações desenvolvidas no Projeto Político-Pedagógico. Entretanto, nem sempre é possível estabelecer essa relação devido à forma como os conhecimentos se organizam na estrutura curricular. Na estrutura curricular há o conjunto de disciplinas teóricas que objetivam oferecer uma fundamentação básica e específica; e, situado, quase sempre, nos últimos períodos, há o estágio com a função de aplicar os conhecimentos adquiridos à futura vida profissional. Essa é a realidade constatada na UFRN, em que 74,5 % dos cursos de graduação realizam os estágios nos últimos períodos e apenas 25,5% o fazem a partir da metade do curso. Após realizar um cruzamento desses dados com outras informações obtidas junto aos professores, este estudo coloca algumas questões a respeito da concepção do estágio que poderão ser refletidas nas comissões responsáveis pela elaboração e execução dos Projetos Político-Pedagógicos: – Na proposta pedagógica, o estágio é uma atividade teórico-prática ou uma aplicação da teoria? Se o estágio é concebido como atividade teórico-prática, como entender a sua colocação no final do curso, em que se supõe ter o aluno acumulado quase todo o conhecimento teórico?

Na análise dos conteúdos apresentados nas ementas dos estágios predomina a compreensão do estágio como aprendizado de rotinas profissionais ou momento da aplicação dos conhecimentos teóricos. Em menor número, é considerado um instrumento de mediação entre o percurso acadêmico e o fazer profissional e, muito raramente, foi mencionada a relação com a pesquisa e a extensão.

Na tentativa de elucidar essas questões, buscou-se conhecer as percepções de professores, alunos e preceptores, participantes da oficina de auto-avaliação, sobre o estágio. De um modo geral, ele é considerado um instrumento de aquisição de experiência para competir no mercado e um elemento de aplicação e de obtenção

de conhecimentos práticos. A perspectiva de adequação da prática à teoria é predominante, revelando que o processo de organização de conhecimento está construído, tendo na sua base a dicotomia entre a teoria e a prática. Há o momento da teoria e o momento da prática, depois se tenta estabelecer uma relação direta e imediata entre um momento e outro. Também foi revelado que poucos compreendem o estágio como elemento de articulação da academia com a sociedade.

Diante dessas constatações, questiona-se até que ponto os estágios se adequam às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação, considerando que elas enfatizam o desenvolvimento da capacidade profissional, relacionada ao exercício da crítica e da formulação de proposições, tendo em vista o atendimento aos problemas e desafios vivenciados pela sociedade.

A CONTRIBUIÇÃO DO ESTÁGIO À FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A não internalização, pelos cursos de graduação, da proposta do MEC para os estágios oferece elementos para algumas reflexões sobre a caracterização do estágio no projeto curricular. Como atividade de ensino, o estágio não é, apenas, uma prática aplicada, uma verificação de teorias ou uma atividade de treinamento, mas um momento de apreensão do real no espaço de atuação profissional, desenvolvendo no aluno a capacidade de levantar problemas concretos de pesquisa que, certamente, poderão contribuir para o repensar da profissão e para o aperfeiçoamento da proposta curricular. Pois, ao introduzir o aluno no contexto do exercício profissional, *proporciona-lhe domínio de sua prática e de seu papel social, com base na reflexão contextualizada na ação, sobre a ação e sobre o próprio conhecimento na ação, num processo de ressignificação permanente* (FORGRAD, 2003. p. 183). Oferece-lhe, portanto, a oportunidade de trabalhar com a indagação e a dúvida, instrumentalizando-o para o exercício crítico da profissão e

para construção do seu projeto de intervenção na realidade – objeto de sua prática.

Além disso, o estágio oportuniza a extensão da academia às instituições prestadoras de serviço à sociedade. E, no contato com essas instituições, possibilita ao estagiário compreender a dinâmica organizacional, as relações de poder e de trabalho, imprescindíveis para sua inserção no mercado.

Restringir a compreensão do estágio ao aprendizado de atividades e procedimentos profissionais tem como consequência a formação de um profissional treinado apenas em habilidades e em procedimentos de rotina, mas despreparado para pensar, questionar e enfrentar as situações novas que são colocadas para a profissão. Se o estágio consegue, no processo de formação, criar as condições necessárias para o aluno aprender e interpretar dados da realidade, relacionando-os com outros conhecimentos e saberes, torna-o mais capacitado para compreender as relações de produção e de trabalho e as ingerências do mercado no campo profissional.

Trabalhar nessa perspectiva, exige uma (re)conceitualização do estágio no projeto pedagógico. Além do seu programa de estudos, deve ser definido o papel do professor orientador que terá a função de motivar e preparar o aluno para a construção do conhecimento com base na crítica e na incorporação da atitude reflexiva e problematizadora face às questões advindas do campo profissional. Esta prática pedagógica não pode prescindir de uma direção teórica acerca do processo do conhecimento, que, em sua essência, não se manifesta de maneira direta e imediata; supõe o estabelecimento de nexos e relações, processo complexo, no qual, algumas vezes, passa-se da prática à teoria e, em outras, desta à prática. Sobre a vinculação das teorias às necessidades práticas, Vásquez mostra que *a geometria euclidiana teve como premissa a observação direta das propriedades geométricas dos corpos reais com os quais os homens mantinham uma relação prática* (1986, p. 218). Também a prática não se auto-explica e não pode ser vista como se tivesse a sua própria lógica, independente da teoria. A racionalidade da prática não transparece diretamente, necessita de um olhar, de uma

reflexão. Assim, por exemplo, a prática experimental de manipulação de um medicamento só é reveladora para aquele que a pode interpretar conhecendo a linguagem conceitual correspondente. Ao se confrontar com as dificuldades de aprendizagem, com a violência social e outros problemas vivenciados na prática do estágio, o aluno necessitará da teoria para compreendê-los, transpondo os limites do senso comum.

Se a teoria media a compreensão da prática, o desenvolvimento da prática impulsiona a produção do conhecimento. Atualmente, o avanço das tecnologias, da automação e as demandas da economia globalizada desafiam as ciências e as instituições formadoras a se redimensionarem e aperfeiçoarem as suas teorias.

Nesse sentido, exige-se, cada vez mais, que os projetos pedagógicos dos cursos de graduação cumpram o seu papel de formar profissionais para o exercício de aprender sempre, fazendo de sua prática um objeto de estudo e investigação. Na formação desses profissionais o estágio só exercerá um papel relevante, se possibilitar ao aluno o desenvolvimento de capacidades como: identificar, caracterizar, analisar as necessidades sociais, compreendendo os determinantes dessas necessidades e as possibilidades de construir ações de superação.

A reflexão dessas questões é necessária para a definição da posição e dos conhecimentos a serem desenvolvidos nos programas de estágio dos projetos curriculares, uma vez que, qualquer modificação na organização dos conhecimentos do curso deverá decorrer de um posicionamento teórico.

OS FATORES QUE DIFICULTAM A REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO COMO ATIVIDADE DE ENSINO DIRIGIDA À FORMAÇÃO PROFISSIONAL

No estudo desses fatores, além do relatório do estágio, foram consultadas outras fontes³, buscando estabelecer relações e nexos na perspectiva de evidenciar as dificuldades, consideradas mais relevantes, a saber:

a) a visão fragmentada do processo de construção do conhecimento presente na organização dos projetos pedagógicos, que tem na teoria positivista as suas raízes, valorizando as certezas e punindo as dúvidas, é um dos principais obstáculos para que o estágio cumpra a sua finalidade: introduzir o aluno no campo profissional, proporcionando a análise, a crítica, a (re)leitura da realidade, dando ao conhecimento o caráter, ao mesmo tempo, explicativo e projetivo;

b) a compreensão do estágio como o momento da aplicação ou adequação da teoria à prática, expressando a dissociação entre uma formação idealizada, constituída de um conjunto de teorias e procedimentos e uma prática profissional formada por atividades repetitivas, fragmentadas, de caráter apenas instrumental;

c) a separação entre o mundo da academia – espaço da produção intelectual, da investigação e da construção do conhecimento – e o mundo do exercício profissional – espaço do exercício da técnica, do fazer imediato, burocratizado. O supervisor da prática é o que executa e, para este, a teoria atrapalha; o professor é quem detém o saber acadêmico sobre a prática profissional, mas, na maioria das vezes, está distanciado da realidade institucional onde o estágio se realiza;

d) concepção burocrática do estágio, por parte de alguns cursos, considerando o estágio como mero cumprimento de uma

³ Foram consultados relatórios de oficinas de auto-avaliação dos cursos de graduação, realizadas pelo Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB, no período de 1999 a 2002.

exigência legal, desconectado do contexto acadêmico, do projeto pedagógico do curso;

e) as exigências do mercado para o exercício de uma prática voltada para o imediato, priorizando as atividades laborais em detrimento da formação profissional e cidadã;

f) a dissociação entre o estagiário aluno e o estagiário como futuro profissional, não considerando que a prática é para o aluno o espaço de identificação pessoal e de afirmação como sujeito da ação. Um exemplo desse procedimento é a avaliação do estágio centrada no cumprimento e registro de atividades, sem levar em conta a participação e a análise do aluno que as vivencia.

E, finalizando estas reflexões, é válido sinalizar para dois pontos que são da maior importância para o redimensionamento do estágio como componente curricular: – a articulação do estágio com o conjunto de conhecimentos do projeto pedagógico do curso deve ser um princípio norteador do seu programa e das orientações realizadas pelos professores orientadores; – a relação com a pesquisa e a extensão é necessária, considerando que a sua prática tem, ao mesmo tempo, um caráter explicativo e projetivo.

Redimensionar o estágio, buscando resgatar a sua identidade como componente curricular é um imperativo da universidade comprometida com a formação de profissionais que, no exercício da reflexão, da produção intelectual e da construção do conhecimento, capacitam-se para responder aos anseios da sociedade.

REFERÊNCIAS

COUTINHO, R. Q.; MARINO, G. J. (organizadores). **Resgatando espaços e construindo idéias: ForGRAD 1997 a 2003**. Recife: Editora Universitária, 2003.

BARBOSA, A. G. B. **O importante papel do estágio no desenvolvimento de competências**. Revista Agora – Fascículo Atual. Ano 1, n.1, outubro de 2004.

FÁVERO, M. L. A. **Universidade e estágio curricular:subsídios para discussão**, in: ALVES, N. (Org.). Formação de Professores – Pensar e Fazer. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

PICONEZ, S. C. B. **A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão** in: PICONEZ, S. C. B. (Coord.) Col. Magistério e formação do trabalho pedagógico. Campinas: Papirus,1994.

PIMENTA, S. G. LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

ROMANO. R. **A questão epistemológica da graduação**, in: Caderno de Graduação na UCSAL: referencial para uma nova organização curricular. Salvador: ano 1, n.2. 1999.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A PRÁXIS DOCENTE

Arnon de Andrade¹

Hoje, nenhum profissional está satisfatoriamente formado após um curso de graduação, dado o volume de conhecimentos produzidos dia a dia em todas as áreas da atividade a que o homem se propõe. No caso particular do professor, de qualquer nível de ensino, nós acrescentamos, como razão essencial, *o objeto*, por sua natureza, mutante a uma velocidade vertiginosa. Um professor não estará, nunca, inteira e suficientemente formado, por uma ou outra razão.

A educação, na confluência do social, do econômico, do natural, do cultural, do político, do biológico, exige um profissional com múltiplas competências e que, a todo e qualquer momento, em toda e qualquer situação, esteja dotado de uma atitude fenomenológica diante do mundo, de um agudo sentimento do real que se esconde atrás de aparências e, também, com uma dúvida incurável que o impulse na direção do aluno e do que este representa.

Não é suficiente, para ser professor, saber os conteúdos dos manuais e dos tratados, conhecer as teorias da aprendizagem, as técnicas de manejo de classe e de avaliação, saber de cor a cronologia dos acontecimentos educativos, nomear as diversas pedagogias da história. Para ser professor é preciso conhecer o seu papel, sua razão profissional – *ajudar os alunos a ver e compreender a realidade, expressar-se e expressar a realidade, descobrir e assumir a responsabilidade de ser elemento de mudança dessa realidade* (NIDELCOFF, 1985, p. 6).

Para ser professor, é preciso vivenciar a ESCOLA, esta instituição que é o espaço de sua prática profissional, e que se encontra povoado de praticantes de um mesmo afazer, e mais, de

¹ Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Caen, França.

um afazer que só existe como prática coletiva – é isso que o Estágio Supervisionado permite, mas não garante. Formar um professor é mais do que a soma de todos os créditos de um “Histórico Escolar”, mais do que expressam as ementas das muitas disciplinas *pagas* durante o curso. O todo continua a ser maior do que a soma das partes.

Assim, o Estágio deve preparar *para um trabalho coletivo, uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor, pois a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais* (PIMENTA, 2004, p. 56).

Se examinarmos os currículos e sua prática nos cursos de licenciatura de muitas universidades, é quase certo que constataremos que nesses currículos faltam ainda muitas partes que permitam o aparecimento dos *fractais* que reproduzem, em nível micro, toda a complexidade do macro. Falta a simetria que torna a *prática dos professores das licenciaturas*, conteúdos imprescindíveis da formação do licenciado – *façam o que eu digo e façam o que eu faço*.

Como podemos pensar na formação de um professor se o professor formador não é e não quer ser professor? Ao contrário, há na academia um sentimento de que professor universitário não precisa ser professor, basta saber sua *ciência*; não precisa saber fazer uma hierarquização do conhecimento, uma adequada avaliação por amostra de conteúdo e por domínio do comportamento. Parece até que para ensinar não é necessário saber ensinar, não é preciso saber que tipo de profissional se está formando, não é preciso nem mesmo saber a que serve sua *ciência*.

É imprescindível refletir que um curso de Licenciatura em Química, por exemplo, não tem o conteúdo e suas práticas laboratoriais como seu principal objeto de compreensão e mudança. O objeto de estudo e preocupação numa licenciatura, qualquer que seja ela, é o aluno que aprende aquela ciência e a inclusão dessa ciência no seu espaço vital. Um bacharelado e uma licenciatura são cursos diferentes, com objetos e práticas diferentes.

O futuro professor de química, nosso estudante, será, antes de tudo, professor e é nessa condição que ele será chamado para dirigir uma escola, coordenar ou participar de um projeto, relacionar-se com a comunidade e participar do desenvolvimento dos seus alunos como seres humanos completos e como cidadãos. Saber química é importante nesse contexto para compreender a sociedade em que convivemos com as transformações científicas e tecnológicas, que estão relacionadas com o ar que respiramos, com nossos alimentos, com o meio ambiente, com a instalação de indústrias, enfim, com a realidade material que se apresenta, muitas vezes, sob a forma de opções políticas.

As disciplinas ensinadas em sala de aula, até por uma questão de inércia, se cristalizaram como disciplinas teóricas. Se observarmos os setores de sala de aula no Campus Universitário – chamados de *setores de aulas teóricas* – esquecemo-nos de que ali se realiza uma das práticas que mais caracterizam a instituição: a prática docente. Não é outra a razão das diretrizes para a reformulação dos cursos de graduação recomendarem a dedicação de 400 horas à realização de práticas como atividades curriculares. Não que essas disciplinas devam deixar de ser teóricas, mas, sendo teóricas, dediquem parte de sua carga horária à busca da relação entre o geral e o particular, entre o conceitual e o concreto, entre o virtual e o real.

O Estágio Supervisionado, além das *práticas como atividade curricular* em cada disciplina, é o próprio confronto entre as várias formulações teóricas e alguns problemas com que se depara a escola. No estágio, os alunos perceberão a interdisciplinaridade necessária para a compreensão da realidade. É preciso sempre pensar a teoria como instrumento de compreensão e intervenção [...]

O papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade (PIMENTA, 2004, p. 43).

Está visto que o professor, pela intenção e pela competência, será sempre um pesquisador.

O Estágio permite a integração da teoria e da prática e é o momento de concretude da profissão. É, portanto, uma importante parte integradora do currículo, em que o licenciando vai assumir, pela primeira vez, a sua identidade profissional e sentir, na pele, o compromisso com o aluno, com sua família, com sua comunidade, com a instituição escolar, que representa a inclusão civilizatória de vastas camadas da população; com a produção conjunta de significados em sala de aula; com a democracia, com o sentido de *profissionalismo* que implique competência, isto é, – *fazer bem o que lhe compete*.

Quando falamos em um modelo desejável de Estágio Supervisionado, integrado no processo de formação, pode parecer que esquecemos que a escola pública está longe de ser a escola pela qual temos lutado tanto. É nesse momento que a teoria serve de referência para a compreensão da realidade e para a mudança dessa realidade, enfocando a formação profissional pela crítica, pela reivindicação – por um projeto político do futuro.

Este é, seguramente, um tema para reflexão dos supervisores de Estágio: as escolas dos sistemas de ensino, público ou privado, não têm sido espaço real de formação para os alunos das licenciaturas, nos termos em que as diretrizes supõem. As escolas privadas não se interessam por estagiários supervisionados, por agências formadoras como a UFRN, e, além disso, essas escolas não são o modelo para o qual formamos nossos alunos. As escolas públicas, embora sejam a parte principal do mercado de trabalho do profissional de educação, não participam desse esforço de formação com uma política que defina, junto com as agências formadoras, o perfil do professor do ensino básico e que ofereça espaço para os estágios de formação. Os estágios, hoje, são resultado de relações entre amigos em que professores da instituição formadora e professores e diretores das escolas públicas estabelecem as condições para que os estágios supervisionados aconteçam em cada semestre, e que, depois, são oficializados por meio de dezenas de ofícios (um ofício por professor,

grupo de alunos, licenciatura, escola, turno etc). As condições de funcionamento da escola não permitem uma atuação profissional – faltam laboratórios, as bibliotecas são precárias, muitas vezes faltam professores nas disciplinas em que os licenciandos deverão estagiar, e, para o professor dessas escolas receber os estagiários é um sobre-trabalho para o qual ele não foi consultado, não foi preparado e que exige dedicação, expondo-o à crítica e, finalmente, pelo qual não é recompensado. As condições da educação pública parecem esvaziar todo o discurso pedagógico da expectativa de um estágio como culminância em um processo de formação.

À universidade, como agente formadora, também faltou uma política de formação de professores, definindo o perfil do profissional que quer formar, estabelecendo normas gerais que unifiquem as práticas de integração entre as licenciaturas e distinguindo, definitivamente, as licenciaturas dos bacharelados. Foi na compreensão desse momento crítico, e a exemplo do que vêm fazendo outras universidades federais (UFPb – Resolução 04/2004) que a Pró-Reitoria de Graduação, junto com o Departamento de Educação e as Coordenações das Licenciaturas começaram a discutir uma proposta de resolução, para submeter ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, regulamentando a formação de professores, incluindo aí a conceituação precisa da *Prática como Atividade Curricular* e do *Estágio Supervisionado*.

A esse movimento interno da Universidade deve corresponder, da parte das Secretarias de Educação Estadual e Municipais, uma aproximação com as agências formadoras de modo a transformar a escola pública em co-partícipe no processo de formação, particularmente, na discussão do perfil do profissional e, no Estágio Supervisionado, definindo espaços, momentos, rotinas, calendários, enfim, a amplitude dos estágios de formação.

Precisamos realizar o planejamento dos estágios em articulação com o planejamento pedagógico das escolas, de tal modo que: as ações se completem; as inovações sejam possíveis; a escola possa ampliar o conhecimento de seus alunos e da comunidade

em que está inserida; a pesquisa se instale nas escolas como atividade rotineira e imprescindível à educação escolar básica.

Em foros acadêmicos, promovidos pelo Departamento de Educação com o apoio da Pró-Reitoria de Graduação, representantes dos sistemas de ensino e das agências formadoras e coordenadores de Cursos de Licenciatura da UFRN externaram um sentimento de insatisfação com a prática dos estágios que acontecem hoje nas escolas do sistema público.

Os novos conceitos de prática e de estágio nas licenciaturas apontam para a necessidade de reformular procedimentos institucionais. A política de educação adotada pelo estado brasileiro prevê para os próximos anos: a ampliação da jornada escolar e redução das turmas; a diversificação de tipos e modalidades de ensino; a implantação para todos os profissionais de educação, da formação continuada; a ampliação e intensificação da educação de jovens e adultos.

Diante desse cenário e dos recursos tecnológicos disponíveis para a educação, não podemos mais repetir a falsa oposição entre a quantidade e qualidade.

A compreensão de todos esses problemas e a concretização das condições para a realização adequada dos estágios de formação, fazem parte desse real esforço de salvação nacional que é a construção de um Sistema Público de Educação decente.

REFERÊNCIAS

NILDECOFF, M.T. **Uma Escola Para o Povo**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PIMENTA, S. G. LIMA, M.S.L.– **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

UFPB – Universidade Federal da Paraíba – **Resolução – CONSEPE 04/2004 – Estabelece a Base Curricular para a Formação Pedagógica dos Cursos de Licenciatura**. João Pessoa, 2004.

MUDANDO O COTIDIANO DOCENTE: UMA EXPERIÊNCIA DE AVALIAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO

Elena Mabel Brutten Baldi¹

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma experiência realizada em Prática de Ensino², que se caracteriza como uma tentativa de superar o caráter formal de avaliação, atribuído a essa disciplina.

As atividades de prática de ensino foram desenvolvidas com alunos do oitavo período do Curso de Pedagogia junto ao Ensino Fundamental. A competência pretendida orientou-se para que o aluno fosse capaz de articular os diferentes saberes pedagógicos, vivenciados na experiência da escola campo de estágio, de forma eficiente, ética, comprometida com o desempenho das atividades docentes, procurando atender aos objetivos:

- estabelecer relações entre os estudos feitos durante o Curso de Pedagogia com a realidade do Ensino Fundamental nas séries iniciais da escola campo de estágio;
- investigar o campo de estágio para analisar, compreender e propor alternativas de trabalho que possibilitem melhorar qualitativamente a prática educativa;
- descrever e analisar o processo de construção, reconstrução da prática em sala de aula;
- sistematizar relatos de experiências à luz dos fundamentos teórico-práticos trabalhados na disciplina.

¹ Doutora em Educação pela UFRN. Professora do Curso de Pedagogia.

² Em virtude do Curso de Pedagogia ainda não ter se adequadado às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, Curso de Licenciatura (Resoluções CNE/CP nºs 1 e 2 de fevereiro de 2002), a experiência não se refere ao estágio, mas à Prática de Ensino.

Ao final de cada semestre, conforme a prática adotada pela disciplina, o aluno teria que elaborar um relatório, contendo a contextualização da escola, o registro de suas observações sobre a prática docente do professor colaborador, os planos de ensino elaborados para sua regência, a sistematização e organização de seu trabalho, pondo em evidência a sua forma de ensinar. O percurso sistemático de todos esses itens tem por objetivo conferir ao relatório um caráter formal e científico. No entanto, os resultados obtidos com a prática desses relatórios têm sido insuficientes para realimentar o processo de formação de professores em nível superior comprometidos com a qualidade da rede básica de ensino fundamental e médio.

Construir uma nova metodologia de trabalho foi a alternativa encontrada para viabilizar uma proposta formativa capaz de suscitar exigências pessoais do aluno e de contribuir para a elaboração e sistematização do saber docente e do saber fazer adquirido e vivenciado.

Na viabilização da proposta adotou-se a avaliação com Portefólio de Apresentação por parte do aluno, à luz do que foi apresentado no Colóquio de la Adme-Afirse, em Lisboa, por Anne Jorro (LISBOA, 2004), com a finalidade de propiciar e suscitar possibilidades de elaborar uma reflexão mais aprofundada sobre a construção da identidade profissional. Pretende-se que o aluno, em contato com o contexto escolar e na posse de uma visão formativa que ressalta o caráter reflexivo do fazer pedagógico, realize um trabalho de avaliação, privilegiando o espaço para a análise e a construção do *eu profissional*. São utilizados questionamentos do tipo: quem sou como professor? O que caracteriza minha vivência de sala de aula? Qual a minha posição perante a prática docente?

A AVALIAÇÃO DA PRÁTICA E SUAS INTERFACES

A experiência ora apresentada substituiu o tradicional relatório formal por uma descrição global do percurso formativo

pessoal do aluno, compreendendo cinco momentos diferentes dentro do processo de desenvolvimento do trabalho: o eu professor; uma experiência formativa relevante; investigando sobre a docência; construção de uma auto-avaliação do estágio; e apresentação oral do trabalho.

EU PROFESSOR

Neste momento, solicitou-se dos alunos a elaboração de um projeto individual de carreira com relato do percurso profissional do formando, caso este já lecionasse. Esse registro fez referência aos acertos e dificuldades no início da docência, procurando explicitar o que o licenciando pretende para o futuro, em termos de formação e qualificação, após vivenciar a prática do ensino.

UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA RELEVANTE

Para entender esse outro momento, buscou-se analisar uma experiência formativa profissional ocorrida durante a prática, visando perceber as deficiências, necessidades de investigação e/ou estudos relevantes. Foi feita uma tentativa de explicitar as situações vivenciadas no contexto da escola, em que foi possível constatar a pertinência da fundamentação teórica do curso com as necessidades do trabalho desenvolvido. A partir de então, foi possível sintetizar as pontes entre princípios teóricos e a prática. Paralelamente a esse recurso metodológico, o aluno identificou-se, especificou os contextos e espaços de trabalho, o gerenciamento das situações profissionais e de tomada de decisão e apresentou constatações em que ficavam evidenciadas fragilidades nos fundamentos teóricos do curso.

INVESTIGANDO SOBRE A DOCÊNCIA

O foco do terceiro momento foi uma investigação sobre a docência. Nele o formando registrou seu posicionamento intelectual, de preferência uma dissertação, sobre alguma característica do trabalho docente, podendo optar por um dispositivo de investigação

pertinente ao desempenho profissional, por exemplo, o conceito de autonomia do trabalho docente segundo diferentes autores.

CONSTRUÇÃO DE UMA AUTO-AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO

Nesse momento, considerando os critérios qualitativos de desempenho como elementos indispensáveis à formação, o formando respondeu se atingiu os objetivos da disciplina, analisou e interpretou erros e acertos e avaliou melhorias a serem feitas no trabalho. É relevante o desenvolvimento dessa etapa no processo de formação porque nela o sujeito constitui-se objeto de apreciação de si mesmo, tornando mais complexo e mais rico o processo de aprendizagem. Bernardes (2003, p. 23) defende a auto-avaliação porque se centra *num conjunto lógico de ações, no qual o aluno é o principal operário. Estas ações têm como objetivo último levar o aluno a melhorar as suas aprendizagens.* Além disso, a própria auto-avaliação é *dinâmica e interativa: ajuda a compreender e constrói-se na ação e interação com os outros. Este aspecto interativo da avaliação chama-se co-avaliação* (Ibidem p. 23).

APRESENTAÇÃO ORAL DO TRABALHO

Do ponto de vista da aprendizagem, esse momento representa o ato de verbalização, uma tomada de consciência das razões do êxito alcançado ou das dificuldades ultrapassadas e das estratégias e conhecimentos construídos. Cada um dos alunos expôs suas experiências, socializou suas aquisições, compartilhou as estratégias de trabalho bem-sucedidas e criou contextos de análise de erros e acertos.

A vivência desses momentos propiciou a construção do eu profissional, registrado durante toda a experiência por meio de fichas de frequência, tarefas realizadas, fotografias etc. Possibilitou, ainda, a elaboração de uma síntese pessoal mais abrangente e generalizante, constituindo-se em chaves para a reflexão e construção da imagem do aluno, futuro docente frente à profissão.

SUPERANDO O FORMALISMO

Em educação, realizam-se novas sínteses porque o processo envolve sempre pessoas e, a cada momento, exige-se um trabalho de mediação, permeado por idéias que são revistas e atualizadas, pautadas na necessidade de articular diferentes conhecimentos, saberes e práticas, para aplicá-las a uma situação vivida no contexto social.

O relatório Educação para o Século XXI, da UNESCO, recomenda, entre outros, o princípio de que a educação deve trabalhar para o desenvolvimento total da personalidade, por meio do aprender a ser, *considerando – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade* (DELORS, 2002, p. 99). Existe ainda, como recomendação neste referencial, trabalhar *a imaginação, a criatividade, a autonomia, a inovação e as manifestações da liberdade* para superar os comportamentos estandardizados, desenvolvidos por intermédio de outras atividades sociais. Daí, vincular-se a possibilidade de elaborar instrumentos e referenciais intelectuais formativos relevantes para as aquisições profissionais, considerando a experiência e sua revalorização em um espaço de trabalho institucional. Esse princípio materializou-se na experiência vivenciada com os alunos do Curso de Pedagogia e apresentada neste relato.

A prática da supervisão de estágio como processo de mediação, adotada nesta experiência, propõe a utilização do relatório em uma perspectiva de sistematização dos saberes docentes, e do Portefólio de Apresentação como um dos instrumentos capazes de atender a essa lógica de ensino-aprendizagem.

O sentido explicitado do portfólio como forma de avaliação encontra a sua definição conceitual como: *coleção significativa dos trabalhos de seu autor que ilustram os seus esforços, os seus progressos e as suas realizações num ou em diferentes domínios* (BERNARDES *et al.*, 2003). No caso específico da disciplina Prática de Ensino o Portefólio de Apresentação destaca-se como uma

abordagem formativa, pois privilegia a reflexão, por parte do aluno, sobre o seu fazer no campo de estágio.

Segundo Bernardes *et al.* (2003), é necessário trabalhar com dois tipos de portfólio, os de Apresentação do Aluno e os de Aprendizagem. Estas autoras o caracterizam como *uma coleção dos melhores trabalhos dos alunos contendo suas reflexões[...] sobre as escolhas das atividades e que tem por finalidade ilustrar as competências do aluno. O seu conteúdo apresenta suas reflexões e auto-avaliações [...] comentários dos colegas, dos encarregados de educação e do professor (seus utilizadores). O portfólio tem ainda por objetivos: encorajar o aluno a esforçar-se e desenvolver a preocupação de realizar um trabalho de qualidade, demonstrar ao professor e aos encarregados de educação o que o aluno valoriza na sua aprendizagem, e evidenciar as melhores realizações do aluno.*

A característica fundamental do portfólio é a valorização do processo de aprendizagem tendo em vista a participação ativa e pessoal no processo. Paralelamente, existe no percurso a sistematização da aquisição de competências profissionais, uma vez que o próprio instrumento deve demonstrar, de forma clara, as aquisições a partir da apresentação de situações significativas no âmbito do trabalho docente. O aluno deve, necessariamente, registrar reflexões, estabelecer relações e vínculos de compreensão, falar de suas hipóteses de trabalho, dos desafios enfrentados enquanto limites de sua preparação e das estratégias utilizadas para dar respostas a essas situações. O discente deve ainda, apreciar o seu próprio trabalho, reconhecer as suas fraquezas e seus progressos, tomando consciência de seu profissionalismo. Tudo isso se constrói sob os princípios da internalização, compreensão e reflexão. O portfólio é um instrumento que,

representa seu autor em termos profissionais, já que nele é possível encontrar as suas estratégias de ensino e aquilo que ele faz para aprender [...]. Permite reagrupar, organizar e apresentar a sua formação, as suas práticas pedagógicas e a sua relação com os alunos [...]. verificar ainda a sua evolução como docente (BERNARDES *et al.*, 2003, p. 33).

Sua utilização sinaliza períodos e percursos de vida profissional significativos para que o aluno desenvolva o seu processo identitário. Também possibilita que expresse de forma *pessoal e com autonomia*, levando em consideração as suas escolhas profissionais. Permite reunir em um só lugar *o percurso de formação pessoal e profissional de um docente e verificar a sua coerência*.

Como instrumento de avaliação do docente estagiário, o Portefólio de Apresentação

permite reagrupar diferentes atividades que mostram as suas aprendizagens e estabelecer relações entre estas diferentes aprendizagens e os objetivos da formação e do ensino a que está sujeito [...] Permite, ainda, realçar o processo de integração pessoal dos diversos saberes adquiridos ao longo da formação teórica e prática. [...] Podem ser compilados trabalhos, planejamentos, reflexões etc. (ibidem) p. 28.

Na experiência da Prática de Ensino com alunos do Curso de Pedagogia, houve a predominância do paradigma prático reflexivo. Esta modalidade de trabalho contribuiu para a formação porque propiciou ao aluno rever as suas aprendizagens, pensar sobre o seu percurso de atuação e emitir juízos de valor sobre o seu desenvolvimento profissional.

Um outro conceito importante e decorrente do contexto de realização do Portefólio de Apresentação foi o de competência profissional, considerando que *as competências são o repertório de comportamentos que certas pessoas apresentam frente às outras, e que as tornam mais eficazes frente a uma situação profissional*. Ao final, o instrumento possibilita avançar a reflexão sobre os diferentes saberes para a construção dessa competência.

Consideram-se como características das competências profissionais o desempenho *original, criativo e eficiente* que alguns

sujeitos colocam em evidência na sua ação, constituindo-se um *saber em ação*, basicamente em situações de contexto de trabalho. Os saberes articulados, integrados e originais, constitutivos da competência, resultam da experiência acumulada. São características das pessoas competentes a presença de conhecimento teórico, cultura geral, método de trabalho e valores e, do ponto de vista da prática, ter a capacidade de consolidar as diferentes aquisições da formação profissional.

Nessa experiência com alunos da Prática de Ensino procurou-se respeitar o ciclo do processo de aprendizagem, a fim de contribuir para que o aluno internalizasse e compreendesse os elementos de regulação da própria ação situada no contexto da interação de aprendizagem e valorizasse o *eu profissional*. Este conceito entra em cena, no âmbito formativo, a partir da experiência vivencial de sala de aula. Nesse momento, o aluno gerencia e articula os saberes adquiridos durante o Curso.

O componente valorativo ou ético da competência está vinculado à imagem de identidade profissional que foi construída durante o percurso formativo. Daí, a primeira parte da tarefa ser respondida ao *eu professor*.

O ESTÁGIO COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO PERFIL PROFISSIONAL

A avaliação em competências supõe uma *visão global* da atividade realizada pelo aluno em uma determinada situação de trabalho. Por ter essa especificidade, o estágio se constitui em uma instância propícia para a concretização da avaliação do perfil de atuação na formação do docente, previsto no Projeto Político-Pedagógico do Curso. Para avaliar a prática em competências, é necessário que o aluno consiga interrelacionar os conhecimentos adquiridos no curso com situações problemas e, por meio de um método de trabalho, entender o desenvolvimento de suas ações otimizadas, bem como seus desafios e suas dificuldades.

Como a formação de competências está relacionada com a aprendizagem em ação, e esta considera a história de vida como elemento fundamental para constituir o diferencial profissional, há, neste sentido, uma valorização da subjetividade da pessoa, que se expressa no desempenho do aluno e também na interpretação do avaliador. O ponto de vista do julgamento não pode ser critério para uma avaliação classificatória, embora se relacione com a expressão pessoal e com a noção de criatividade presente no conteúdo do trabalho.

De acordo com Hadji (1993), a noção de valor e o aspecto qualitativo a ser discutido na avaliação se manifestam *naquilo em que uma pessoa é digna de apreço*. Deve-se, assim, expressar na avaliação e no registro da prática o que a experiência de cada um acrescenta na sua particularidade e como esta encontra a sua expressão nos traços diferenciais do trabalho. Portanto, é uma forma de superar o modelo academicista de formação, utilizando e valorizando as aquisições possibilitadas pela experiência no processo de aprendizagem.

A construção de saberes e de competências profissionais, como defende Bernardes *et al.* (2003), exige que o aluno entenda e tome consciência do seu processo de aprendizagem, assim como das estratégias pessoais necessárias para o agir profissional, dando resposta ao segundo momento de avaliação da prática que trata de *uma experiência formativa relevante*. Esse entendimento foi tomado como referência para orientar o trabalho, aqui apresentado, desenvolvido junto à disciplina Prática de Ensino.

A utilização do portefólio na avaliação da disciplina de Prática de Ensino exigiu uma dinâmica intelectual devido à particularidade dos mecanismos internos de compreensão suscitada em cada aluno e a internalização da reflexão que este propicia nas interfaces de sua construção.

Nessa perspectiva, o portefólio valoriza o paradigma crítico-reflexivo de formação difundido por Schon (2000), que, segundo Paquay (2001, p.136 -137), tem como característica *construir para si um saber*

da experiência, sistemático e comunicável mais ou menos teorizado, tendo como competências profissionais [...] refletir sobre suas práticas e analisar os seus efeitos, produzir ferramentas inovadoras, ser professor-pesquisador, propiciando um posicionamento intelectual sobre a profissão.

Em síntese, os resultados apresentados nessa experiência foram significativos porque demonstraram que os alunos atingiram uma reflexão sobre o sentido da formação profissional. Muitos expressaram satisfação em poder encontrar um espaço de expressão sobre a sua posição perante a docência, destacando o que pensam sobre as teorias e aprendizagens realizadas. No entanto, houve dificuldades no momento da elaboração, por parte de alguns alunos, porque a metodologia de trabalho adotada exigia a auto-reflexão do estagiário sobre o seu desempenho na Prática de Ensino. Diante dos resultados obtidos, a experiência representou uma forma de contribuir para a superação de perspectivas tradicionais do trabalho pedagógico do curso, realizando a articulação de conhecimentos que embasam o perfil do profissional e do curso.

Dentro das recomendações do relatório da Unesco para o século XXI e vinculado aos princípios da educação, a experiência apresentada fundamentou-se em uma escolha de perspectiva também pessoal, acreditando que o trabalho educativo deve, “não deixar de explorar nenhum dos talentos que constituem como que tesouros escondidos no interior de cada ser humano” (DELORS, 2002, p. 20). Nessa perspectiva, a busca constante para estabelecer relações significativas no processo de aprendizagem deverá ser a rotina de trabalho do educador. Aos Cursos de Pedagogia cabe a missão de formar profissionais com competências para articular a teoria e prática na condução desse processo.

REFERÊNCIAS

ADME- Europe. XVII Colloque Afirse. **L'Evaluation des Competences.** Entre Reconnaissance et validation des acquis de l'experience. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, novembro, 2004.

BERNARDES Carla e MIRANDA Filipa Bizarro. **Portefólio. Uma escola de competências.** Portugal: Porto Editora, 2003.

CORREIA, Eugénia S. Lopes. **Avaliação das aprendizagens – o novo rosto. Profissionalização em Serviço.** Centro Integrado de Formação de Professores. Universidade de Aveiro, Portugal: outubro, 2002.

HADJI, Charles. **A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos.** Trad. Julia Lopes Ferreira e Jose Manuel Cláudio. Portugal: Editora Porto, 1993.

PAQUAY, Léopold, *et al.* (Org) **Formando Professores 'Profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SCHON, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo; um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores.** Lisboa: Editorial Presença, 2003.

O RELATÓRIO SEGMENTADO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO – EFEITOS DE SENTIDO¹

Maria das Graças Soares Rodrigues² (DCSH/PPGEL)

INTRODUÇÃO

Muito se tem dito sobre a qualidade da produção textual escrita dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, mas há poucos estudos relativos à escrita de estudantes do nível superior. Decorre daí o nosso interesse em analisar relatórios de Estágios Supervisionados de Prática de Ensino de Língua Portuguesa produzidos por concluintes de cursos de Letras. É comum professores universitários de todas as áreas, inclusive de Letras, queixarem-se de que seus alunos têm dificuldade em escrever textos coerentes. Face a essa realidade, supomos que os futuros professores de Língua Portuguesa terão dificuldade em perceber problemas nas produções escritas de seus alunos, uma vez que não têm consciência dos problemas existentes em seus próprios textos.

O relatório de Estágio Supervisionado de Prática de Ensino de Língua Portuguesa ou de alguma outra habilitação oferecida pelo Curso de Letras, ou até mesmo de um outro curso de licenciatura, tem como propósito comunicativo proceder ao registro da experiência de estagiário/professor ou professor/estagiário, visando a apresentar para o leitor virtual: o(a) professor(a) de estágio como se realizaram, por exemplo, as fases de observação, de planejamento, de regência etc. Ademais, esse relatório revela, em geral, a articulação entre a reflexão teórico-crítica e domínios da

¹ Este trabalho é um recorte de minha tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE.

² Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

prática do concluinte. Também subjaz à superfície lingüística do relatório a possibilidade de construirmos, como hipótese de interpretação, o interesse do concluinte em chamar a atenção do professor de estágio, no sentido de que se encontra apto a superar dificuldades no exercício do papel de professor, uma vez que face a situações adversas no contexto de sala de aula, ele consegue resolver problemas, tomar decisões etc.

O Estágio Supervisionado de Prática de Ensino de Língua Portuguesa é disciplina de caráter essencialmente prático e possui carga horária maior que a das demais. Na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, por exemplo, a cada crédito dessa disciplina corresponde uma carga horária de 45 horas-aula, ao passo que uma disciplina teórica conta com uma carga horária de 15 horas-aula, ou seja, a carga horária da disciplina Estágio de Prática de Ensino de Língua Portuguesa é 200% maior do que a das demais.

O estagiário de Letras começa, em geral, levantando informações sobre a escola, quadro administrativo, universo social dos alunos, descrição das instalações físicas etc., com vistas a elaborar um diagnóstico da escola, campo de estágio. Posteriormente, o concluinte passa a ministrar aulas que atendem às orientações estabelecidas pela didática e nas quais utiliza recursos técnicos modernos, mesmo sabendo que a realidade será outra na vida profissional.

Considerando, pois, que o relatório de Estágio Supervisionado representa para alguns concluintes o enfrentamento de um problema a superar, reunimos um *corpus* composto de vinte e três relatórios do Estágio Supervisionado de Prática de Ensino de Língua Portuguesa em Cursos de Letras, coletados de universidades públicas das regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Decidimos analisar relatórios oriundos dessas regiões para desenhar o perfil do concluinte de Letras das universidades públicas brasileiras, e não só de uma região, o Nordeste do Brasil, por exemplo. Assim, selecionamos relatórios da Universidade Federal do Pará, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade de Brasília, Universidade Federal

do Rio de Janeiro e Universidade Federal de Santa Catarina. Dispomos de cinco relatórios³ da UFPA, UFRN, UNB, UFSC e três da UFRJ.

Neste trabalho, temos como objetivo descrever alguns aspectos concernentes à forma e à segmentação dos relatórios em seções, visando, assim, a focalizar certos efeitos de sentido, como, por exemplo, a quebra da coerência em decorrência de um título de seção que anuncia um determinado conteúdo, mas que não consegue cumprir essa promessa. Adotamos uma abordagem qualitativa de natureza interpretativista, o que nos permitiu observar o texto em seus níveis macro e micro lingüísticos.

O GÊNERO RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E SUAS CARACTERÍSTICAS

GÊNEROS DO DISCURSO BASEADOS NOS USOS DA LINGUAGEM

Atualmente, há muitos trabalhos sobre os gêneros do discurso, quase todos remetendo a Bakhtin, que, nos anos 1950, publicou um estudo sobre esse tema. Anteriormente, o interesse pelos gêneros se limitava ao âmbito dos estudos literários e retóricos; a lingüística só veio a se interessar pelo assunto a partir dos estudos desse autor. Até então, os estudos da língua influenciados pela teoria da comunicação excluía o interlocutor. O autor critica esse enfoque monológico, uma vez que o interlocutor é um participante ativo do processo de interação. Bakhtin (1992) se opõe a essa visão tradicional e mostra que o papel do interlocutor é tão ativo quanto o do locutor. Ele ilustra seu ponto de vista com o que designa de

³ Cada relatório é identificado da seguinte forma: GX0Y, ou seja, G = grupo, X = número do grupo, que varia de 1 a 5; 0 é uma constante e Y corresponde ao número do relatório, que varia de 1 a 5. Assim, o relatório G101 deve ser lido da seguinte forma: grupo 1, relatório 01.

“atitude responsiva ativa”, que ocorre a partir do momento em que o interlocutor recebe (ouve ou lê) e compreende o enunciado do locutor. Há uma relação direta entre o papel do locutor e o do interlocutor, uma vez que ambos emitem e compreendem enunciados. Às vezes, a atitude responsiva ativa se manifesta, na situação de interação, por uma resposta verbal, no entanto pode ser uma ação, em cumprimento a uma ordem recebida. Existe também a “compreensão responsiva de ação retardada”, quando há um intervalo de tempo entre a situação de interação verbal na qual um locutor produziu os enunciados e a resposta.

Para aquele filósofo da linguagem, o objeto de estudo da lingüística não deve ser o sistema da língua, mas “o enunciado entendido como uma unidade da comunicação verbal”. As palavras e orações, que são as unidades da língua, ao serem empregadas em situações de comunicação verbal, tornam-se enunciados. De acordo com o autor, os enunciados mantêm entre si estreita relação: eles são delimitados pela alternância dos sujeitos falantes, comportam um juízo de valor, que é a marca do sujeito sócio-historicamente situado, enquanto que as unidades da língua não têm essas propriedades, uma vez que essa condição decorre do uso em situação de interação.

Bakhtin revoluciona os estudos sobre os gêneros, uma vez que propõe uma teoria baseada nos usos da linguagem. Vale ressaltar que para Bakhtin o gênero tem as mesmas propriedades do enunciado. Daí ele referir-se ora a enunciado, ora a gênero. A heterogeneidade dos gêneros do discurso postulada pelo autor é decorrente das infinitas possibilidades de utilização da língua nas mais diversas situações sociais.

O CONCEITO DE GÊNERO DO DISCURSO PROPOSTO POR BAKHTIN

Bakhtin (1992: 279) formula o seguinte conceito para o gênero do discurso:

o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [da atividade humana], não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera da comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

A diversidade dos gêneros decorre das variadas esferas da atividade humana das quais fazem parte locutores e interlocutores, e manifesta-se através dos elementos constitutivos do enunciado: “conteúdo temático, estilo e construção composicional”. Esses elementos se articulam tendo em vista os objetivos, as necessidades e “a especificidade da esfera da comunicação”.

Em suma, ao formular o conceito de gêneros do discurso, o filósofo russo considera a estrutura social da qual fazem parte os interlocutores como uma fonte criadora de gêneros, cuja superfície lingüística revela as especificidades de cada esfera de comunicação. Assim, os textos orais e os escritos apresentam pistas que nos orientam para classificá-los como pertencentes a um determinado gênero.

Os relatórios analisados são “relativamente estáveis” (Bakhtin) no que se refere ao conteúdo temático, uma vez que o objeto do relato é idêntico: estágio de observação e/ou a regência de aula em escolas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio. A infra-estrutura temática do relatório se organiza em torno do “mundo do expor implicado” e do “mundo do narrar implicado” (BRONCKART, 1999), haja vista o concluinte ter como compromisso o mundo real cuja interpretação depende das condições de produção.

O relatório de estágio, em princípio, se caracteriza por conter o relato minucioso sobre as atividades acompanhadas e/ou realizadas. Nesse sentido, observamos que o concluinte tenta dar o “tratamento exaustivo ao objeto do sentido” (Bakhtin). Outras características relativas ao conteúdo temático serão vistas na seção em que trataremos da coerência na relação título/conteúdo da seção.

MECANISMOS ENUNCIATIVOS

Para uma melhor compreensão dos dados, é necessário considerar os mecanismos enunciativos que permitem identificar os produtores, receptores dos relatórios e as instituições envolvidas, a saber: concluintes de Letras de universidades públicas federais das cinco regiões brasileiras; professores da disciplina Estágio Supervisionado de Prática de Ensino de Língua Portuguesa; professores do Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas e particulares e alunos dessas escolas. As instituições envolvidas são universidades públicas federais e escolas públicas e particulares do Ensino Fundamental e Médio, conforme segue:

Exemplo1. “Observação do cotidiano escolar⁴

Universidade “x”

Disciplina: Estágio Supervisionado em L. Portuguesa I

Aluna: Maria ‘X’

Mat.: 95 ‘X’” [G101]

Esses dados estão na capa de um relatório e fornecem informações sobre o que Bronckart (1999) designa como “mundo social”, ou seja, a contextualização social, incluindo a identificação do receptor social. Nesse relatório, há uma lacuna, pois o autor não aponta o destinatário. Mas nosso conhecimento de mundo favorece

⁴ Os fragmentos textuais foram transcritos de acordo com a redação original.

a inferência (professor da disciplina Estágio Supervisionado de Prática de Ensino de Língua Portuguesa), o que não isenta o concluinte de prestar esse tipo de informação.

Situar o gênero em seu contexto de produção permitir-nos-á estabelecer hipóteses, criar expectativas sobre o conteúdo abordado, a organização lingüística etc. Como Bakhtin (1992: 272) explica, “o enunciado reflete as condições específicas de cada uma das esferas” [esferas da atividade humana]. Esse ponto de vista de Bakhtin (1992) reforça a relevância da contextualização social do enunciado. O exemplo a seguir é de uma capa de relatório que contém mais informações sobre o “mundo social” que a capa do exemplo (1).

Exemplo 2. “Universidade “X”

Instituto de Letras

Departamento de Lingüística, Línguas Clássicas e Vernácula

Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa/Literatura I

Profa. “X”

Relatório de Observação de Cotidiano Escolar

Escola: CENTRO DE ENSINO Nº 5 DE BRASÍLIA

Cristine “X”

Mat.: 95 “X”

Agosto/1998” [G102]

Podemos observar que essa capa, além de conter o título do relatório, identifica a escola onde se realizou o estágio de observação. Há ainda outros dados que não constavam na capa anterior: a identificação da professora de estágio, assim como o mês e o ano de produção do relatório. Além disso, o lugar social que estimulou a produção também é indicado. Outro exemplo será apresentado, a fim de mostrarmos que os dados são heterogêneos, mas nem por isso descaracterizam o gênero em questão.

Exemplo 3. “Universidade Federal do “X”

Centro de Letras e Artes

Disciplina: Prática de Ensino Turma: 040

Profª: “X”

Aluna: “Y”

‘Relatório de atividades desenvolvidas durante a disciplina Prática de Ensino, sob orientação da Profa “X”’.

Estagiária:

“Y”

Dezembro/1997 [G201]

Em geral, as capas contêm o nome da instituição à qual o concluinte está vinculado, assim como a identificação do aluno e do professor. No exemplo (3) há duplicidade de informação referentes à identificação do aluno e da professora. É interessante observar que o concluinte parece querer indicar que tem dois vínculos distintos: o de aluno e o de estagiário. Essa divisão nos parece desnecessária, uma vez que, para ser “estagiário”, teria que necessariamente ser “aluno”.

DESCRIÇÃO FORMAL DOS RELATÓRIOS

A organização formal dos relatórios é heterogênea: há relatórios não segmentados em seções e há os segmentados; estes últimos apresentam variações de seções até mesmo dentro de uma mesma instituição. Constatamos a ocorrência de alguns relatórios divididos em seções idênticas, isso porque na universidade onde foram produzidos há um manual de orientação para elaboração do relatório.

Observamos que os relatórios não divididos em seções não se limitam a um só tema ou a um subtema do universo estágio de observação e/ou prática de ensino de Língua Portuguesa, mas se caracterizam por uma heterogeneidade de subtemas. Assim, a pluralidade temática não serviu como critério para alguns concluintes dividirem os relatórios em seções.

Identificamos a ocorrência de relatórios sem seção de abertura, o que significa que não há uma exposição sobre o que motivou o relatório e nem há a apresentação das partes que o constituem. Ainda que o leitor potencial do relatório seja o professor orientador de estágio, faz parte desse gênero a apresentação do trabalho.

RELATÓRIOS COM SEÇÃO DE ABERTURA (INTRODUÇÃO)

Observamos que os relatórios que contêm seção de abertura tendem a uma regularidade quanto ao conteúdo abordado, o estágio. No entanto, identificamos duas ocorrências cujo enfoque começa pela disciplina Prática de Ensino, mas depois o concluinte centra-se no estágio:

Exemplo 4. A disciplina Prática de Ensino de Português (MEN 5233) permite ao estudante de Letras vivenciar o cotidiano da escola como um todo e da sala de aula, onde o estágio será realizado. [...] A partir do estágio de observação preparamos o conteúdo a ser ministrado, bem como o método a ser desenvolvido, [...] Ao longo deste relatório, verificaremos os relatórios de observação, o projeto de trabalho, os planos de cada aula com suas respectivas atividades, a análise crítica da experiência do estágio, as considerações finais e, finalmente, as referências bibliográficas. A seguir, apresentaremos os relatórios referentes ao estágio de observação, nos quais constam desde o primeiro contato com a escola, com a sala de aula até a interação entre aluno-professor e a prática pedagógica da professora [G504].

Exemplo 5. O presente trabalho faz parte da disciplina MEN – 5233 – Prática de Ensino de Português I, matéria esta ministrada pela professora “X” e, tem por objetivo relatar as aulas de estágio para o 1º grau, dos alunos A, B e C, na turma 602 da E. B. H. T. V.

Como Projeto de Trabalho escolhemos o tema “Relato” e, a pedido da professora titular da turma, alguns aspectos gramaticais (artigo, substantivo e adjetivo). Para trabalhar os aspectos gramaticais procuramos fugir à metodologia tradicional de ensino, levando aos alunos exercícios criativos e que buscassem sempre a participação efetiva dos mesmos.

Ao final do estágio confeccionamos, junto com os alunos, um boletim informativo com todas as atividades do estágio. Este material pode ser visto no final deste trabalho em anexo.

Todo o material que foi utilizado em nosso estágio pode ser encontrado em anexo, o qual apresenta ainda referencial teórico, relatos das aulas observadas, desenvolvimento do estágio e uma conclusão [G503].

O início do relatório (exemplo 4) centra-se na disciplina Prática de Ensino de Português. Posteriormente, o estágio é abordado, mas já numa forma de relato sobre ações realizadas. O último parágrafo da seção de abertura contempla os conteúdos que o constituem.

No exemplo (5), o concluinte vincula o relatório à disciplina Estágio. Posteriormente, comunica o objetivo do relatório, passa ao relato, e, por último, faz alusão aos anexos. A diversidade de formas de apresentação decorre talvez da falta de prática de elaborar relatório. Como explica Bakhtin (1992: 303),

são muitas as pessoas que, dominando magnificamente a língua, sentem-se logo desamparadas em certas

esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera.

SEÇÕES DOS RELATÓRIOS SEGMENTADOS

A heterogeneidade das formas como os relatórios foram desenvolvidos é muito grande, sobretudo das seções entre a introdução e a conclusão. Temos relatórios constituídos de um número bastante variável de páginas, indo de uma a cinquenta, o que já mostra a variedade da estrutura composicional. Os temas abordados também são diversificados, conforme vemos a seguir.

Quadro 1 – Relatórios segmentados

Identificação do relatório	Seções								
	Agradecimentos	Apresentação	Sumário	Introdução	Relatos múltiplos	Conclusão	Sugestões	Anexos	Bibliografia
G102	-	-	-	-	X	X	-	-	-
G104	-	-	-	-	X	-	-	-	-
G202	-	-	-	-	X	-	X	X	-
G301	X	-	X	X	X	X	X	X	X
G302	-	-	X	X	X	X	-	X	X
G303	-	-	X	X	X	X	X	X	X
G304	-	-	X	X	X	X	-	X	X
G305	-	-	X	X	X	X	-	X	X
G401	-	-	X	X	X	X	-	X	-
G402	-	-	X	X	X	X	-	X	-
G403	-	-	X	X	X	X	-	X	-
G501	X	X	X	X	X	X	-	X	X
G502	-	-	X	X	X	X	-	X	X
G503	X	-	X	X	X	X	-	X	X
G504	-	-	X	X	X	X	-	X	X
G505	-	-	X	X	X	X	-	-	X

Os relatórios segmentados em seções variam quanto ao número de seções e ao conteúdo abordado. Não há uma seção comum a todos os relatórios: por isso, designamos “múltiplos relatos” uma coluna com seções variadas, com vistas a uma sistematização. A seção de conclusão foi a mais recorrente, presente em quatorze relatórios, seguida pelas seções de introdução, sumário, e pelos anexos, todas identificadas em treze relatórios. Dez relatórios contêm referências bibliográficas, três apresentam agradecimentos e sugestões e apenas um relatório traz a seção de apresentação.

A coluna “múltiplos relatos” expressa, como já dissemos, a heterogeneidade temática de seções, conforme revelam os títulos identificados: caracterização da escola; relação escola/comunidade; aspecto filosófico-político da escola; refletida; caracterização social da turma; refletida; caracterização lingüística da turma; interação professor-aluno; conteúdo; metodologia; avaliação; caracterização da disciplina Prática de Ensino; relatos sobre observações durante o estágio; regência; resultados; fundamentação teórica; planejamento; recursos utilizados; comentários sobre professor da classe do estágio e avaliação de reescrita.

A seguir, focalizaremos a relação título/conteúdo da seção, com vistas a ressaltar questões de coerência observadas em relatórios segmentados.

A COERÊNCIA

A coerência textual resulta da interação entre a situação de comunicação, os conceitos ativados pelos conhecimentos subjacentes à superfície textual e os conhecimentos armazenados na memória dos participantes. Esses três elementos reunidos possibilitam aos participantes de uma situação de comunicação considerarem um texto coerente ou incoerente. Diz-se que um texto é coerente quando apresenta continuidade de sentido.

Descreveremos como se manifesta a coerência em nossos dados, relacionando título e conteúdo da seção dos relatórios. Deter-

nos-emos na análise dos relatórios segmentados, uma vez que nos interessa o exame da progressão temática, a partir do anunciado pelo título.

Exemplo 6. INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

O processo de interação professor-aluno não revelou conflitos disciplinares. Ele (o professor) não assume uma postura autoritária. Muito pelo contrário, tenta fazê-los perceber que é um amigo.

Entretanto, percebe-se a falta de objetivos, métodos e organização por parte do professor. O trabalho docente torna-se, às vezes, unidirecional, pois o professor não consegue conhecer bem o nível de conhecimento dos alunos, o que dificulta à assimilação da matéria. Assim, a motivação dos alunos para a aprendizagem é muito baixa, o que aumenta as oportunidades de distração e de indisciplina [G102].

O título da seção anuncia um tema a ser discutido: “interação professor-aluno”. Observamos no parágrafo seguinte que o concluinte parece não ter muita clareza da noção de “interação”, uma vez que passa a avaliar a forma de trabalho do professor, mais precisamente a metodologia utilizada na aula. A descrição da postura e da metodologia contribuem para o leitor inferir como se dá, nessa sala de aula, a interação professor-aluno. O concluinte considera que os alunos não se sentem motivados para a aprendizagem pela “falta de objetivos, métodos e organização por parte do professor”, o que acarreta, segundo o estagiário, “distração e indisciplina”.

O segundo parágrafo configura um deslize temático em relação ao anúncio do título da seção, uma vez que o concluinte faz uma crítica à forma de trabalho do professor sem “objetivos, métodos e organização” e não descreve o próprio processo interativo. Embora reconheçamos que a opção metodológica favorecerá ou não uma aula interativa, isso não significa que a interação professor-aluno se limite à metodologia do professor. Há, nesse exemplo, uma

quebra da expectativa gerada pelo anúncio do título. Conforme Adam (1990), o título dado à seção antecipa o tópico para o leitor. Isso se confirmou apenas no primeiro parágrafo do exemplo (6). Esse título também não poderia ser considerado a “macroestrutura semântica” (van Dijk, 1989) da seção, uma vez que não representa um resumo de todos os tópicos nela abordados, mas apenas do primeiro parágrafo.

O concluinte se contradiz, pois se não havia “conflitos disciplinares”, “as oportunidades de distração e de indisciplina” não poderiam aumentar, no entanto o concluinte faz essa afirmação. Assim, a meta-regra de não-contradição (MRIII)⁵ (CHAROLLES, 1988) não é cumprida.

Exemplo 7. A INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

De um modo geral, uma vez que os alunos possuem maturidade suficiente, a relação entre eles e a professora é profissional e cordial. Observei como ponto negativo a falta de opções para os alunos em relação às atividades: a professora diz o que, como e quando. O ponto positivo é a maneira como ela os envolve nas atividades, persuadindo-os de que a tarefa será interessante e que eles gostarão de executá-la. Outro fator positivo é a linguagem utilizada pela mestra: simples e inteligível pelos pupilos [G104].

O título da seção anuncia o tema “interação professor-alunos”. No primeiro parágrafo, o concluinte avalia a relação entre as duas categorias (professor e aluno): “a relação entre eles e a professora é *profissional e cordial*”. Em seguida, descreve de forma avaliativa a metodologia adotada pela professora quando relata:

⁵ “Meta-regra de não-contradição (MRIII): para que um texto seja microestruturalmente ou macroestruturalmente coerente, é preciso que no seu desenvolvimento não se introduza nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior, ou deduzível desta por inferência.” (CHAROLLES, 1988: 39-85).

“observei como ponto negativo a falta de opções para os alunos em relação às atividades: a professora diz o que, como e quando”. Parece-nos que o estagiário confunde a noção de metodologia com a de interação, como se os dois conceitos veiculassem a mesma informação. Nessa perspectiva avaliativa, o concluinte refere-se à linguagem da professora, enaltecendo-a, conforme segue: “outro fator positivo é a linguagem utilizada pela mestra: simples e inteligível pelos pupilos”. Não há uma retomada do tema anunciado pelo título e iniciado no primeiro período do parágrafo, uma vez que foram interrompidas a “conexão conceitual e a estruturação do sentido” (MARCUSCHI, 1983).

Exemplo 8. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As atividades do estágio Supervisionado de Língua Portuguesa do Campus de “X”, no período de 1997.2, teve início no dia vinte e oito de agosto a quatorze de setembro no referido Campus, sob a orientação da professora “X” que, inicialmente apresentou o plano-programa e as normas internas do curso. O objetivo dessa fundamentação era mostrar ao aluno a importância do exercício da docência, levando-o a refletir sobre as abordagens de ensino e ao conhecimento das propostas curriculares de 1º e 2º graus.

Continuando a fase de fundamentação, foram discutidas as questões: O que é ensinar português e a quem ensinamos português? Essas questões, mostrava a necessidade de se trabalhar a língua escrita e falada, aperfeiçoando alguém que já fala, e ensinando as estruturas orais e escritas aos alunos de 1º e 2º graus.

Discutiu-se o texto da professora coordenadora do estágio, “X”: O ensino da língua materna: uma questão a discutir. O referido texto, evidencia os problemas e as dificuldades enfrentadas pelos professores em suas salas de aula.

No decorrer das aulas foram discutidos as considerações gerais sobre o desenvolvimento das habilidades de FALAR, OUVIR, LER e ESCREVER, os aspectos metodológicos do ensino de português, leitura, interpretação de textos, produção textual e aspectos gramaticais.

No término desta fase de fundamentação fizemos dois fichamentos que teve como temas: Leitura e A escrita na sala de aula: Vivência e possibilidades [G301].

O concluinte inicia a seção por um tema diferente do anunciado pelo título “fundamentação teórica”. O conteúdo abordado pelo novo tema é a contextualização das atividades de estágio: período e local de realização, identificação do professor responsável pelo estágio, atividades desenvolvidas pela professora. O concluinte relata que a professora “inicialmente apresentou o plano-programa e as normas internas do curso”. Ainda no mesmo parágrafo, descreve o objetivo da fundamentação teórica: “era mostrar ao aluno a importância do exercício da docência, levando-o a refletir sobre as abordagens de ensino e o conhecimento das propostas curriculares de 1º e 2º graus”, mas o concluinte se limita a mencionar o objetivo. O aluno reporta-se ao plano/programa, às normas internas do curso e menciona duas questões que foram enfocadas: “o que é ensinar português” e “a quem ensinamos português”? No entanto, o que o concluinte expressa acerca dessas indagações é confuso, uma vez que afirma: “essas questões, mostrava a necessidade de se trabalhar a língua escrita e falada, aperfeiçoando alguém que já fala, e ensinando as estruturas orais e escritas aos alunos de 1º e 2º graus”. As colocações do concluinte refletem um ponto de vista diferente em relação ao que se considera uma fundamentação teórica, uma vez que inexistente uma discussão a propósito de um determinado tema ou teoria.

Em seguida, o concluinte cita um texto discutido que tinha sido produzido pela professora coordenadora de estágio. Não há referência à teoria discutida: o aluno limita-se a um comentário sobre o conteúdo do texto: “O referido texto, evidencia os problemas e as

dificuldades enfrentadas pelos professores em suas salas de aula”. Posteriormente, o concluinte menciona temas discutidos nas outras aulas: “no decorrer das aulas foram discutidos as considerações gerais sobre o desenvolvimento das habilidades de FALAR, OUVIR, LER e ESCREVER, os aspectos metodológicos do ensino de português, leitura, interpretação de textos, produção textual e aspectos gramaticais”. Por último, há o relato de uma atividade realizada que funcionou como estratégia para encerrar a fase de fundamentação teórica: “no término desta fase de fundamentação fizemos dois fichamentos que teve como temas: Leitura e a escrita na sala de aula: Vivência e possibilidades”.

Ao relacionarmos título e conteúdo da seção, observamos que há uma quebra entre o que foi anunciado pelo título e o conteúdo que realmente foi abordado. Esse dado revela o desconhecimento do concluinte quanto à relevância do título de uma seção, que representa também sua “macroestrutura semântica”. Vilela e Koch (2001: 557) explicam que

determinar a macroestrutura de um texto é, pois, estabelecer a sua coerência, pelo menos em termos semânticos. Quando o leitor não consegue construir uma macroestrutura para o texto que está lendo ou ouvindo, esse texto será para ele, nesse momento, um texto destituído de coerência.

Nossos dados revelaram outras ocorrências de desconhecimento pelo concluinte de Letras sobre o que venha a ser uma fundamentação teórica, como no exemplo a seguir:

Exemplo 9. PLANEJAMENTO

Havendo uma preparação para o estágio, fizemos uma entrevista no dia quatro de setembro com os alunos concluintes de Magistério, onde constava perguntas referentes às necessidades de aprendizagem do educando.

Para a análise das entrevistas no dia cinco de setembro, nos reunimos no Campus para selecionar os conteúdos, dando ênfase aos assuntos mais solicitados. Estes assuntos foram sorteados entre nós estagiários que estávamos divididos em grupos. Após sabermos o assunto sorteado, nos organizamos e participamos em coletividade para um bom desenvolvimento.

Na oportunidade, uma equipe esteve no Instituto “Vivaldo Pereira” para fazer as inscrições do curso. Os alunos que ficaram sem fazer as inscrições no colégio citado, faziam no Campus à noite.

O planejamento aconteceu de forma simples no período de dezoito de setembro a oito de outubro. Procuramos desenvolver uma ação pedagógica crítica e transformadora, levando o aluno a participar.

Os conteúdos desenvolvidos foram:

- Sala de Leitura;
- Termos Acessórios;
- Ortografia;
- Orações Coordenadas;
- Ateliê de leitura e escrita [G301].

Apesar de a seção ser intitulada de “planejamento”, o concluinte organiza a seqüência textual a partir de um relato sobre atividades realizadas, que consistiram de entrevistas com os alunos do magistério aos quais os estagiários deram aulas, acrescentando que, posteriormente, reuniu-se com outros colegas para selecionar temas mais indicados pelos entrevistados para as aulas a serem ministradas pelos estagiários. O relato descreve ações desencadeadas, como: sorteio entre os estagiários dos temas mais indicados pela clientela do curso; realização de inscrição dos participantes do curso a ser ministrado pelos estagiários.

Por último, o concluinte focaliza o tema anunciado pelo título “planejamento”. Ao introduzir esse tema, ele contextualiza o período de realização. Esse tipo de informação poderia vir no início da seção. Além disso, o concluinte esclarece que o planejamento “aconteceu de forma simples” e que ele optou por “uma ação pedagógica crítica e transformadora, levando o aluno a participar”. O encerramento da seção se dá pela listagem dos conteúdos abordados.

A relação título/parágrafos iniciais constitui uma quebra na continuidade de sentido do conteúdo da seção, uma vez que o redator do texto focalizou temas não previstos no título da seção, por isso o componente semântico-referencial, ou seja, o sentido do texto, não foi totalmente satisfeito, (ADAM,1990) no que se refere à relação título/conteúdo da seção.

Exemplo 10. JUSTIFICATIVA

O presente projeto faz parte da disciplina Prática de Ensino de Português, MEN 5221, ministrada pela professora “X”. Durante a elaboração deste estágio, preocupamo-nos em aplicar os conhecimentos metodológicos e teóricos adquiridos na academia, visando levar para a sala de aula o interacionismo entre professor-aluno, aluno-aluno, escola-comunidade, escola-universidade.

No primeiro contato com a E. B. H. T. V., em reunião dos estagiários com a professora “Y”, orientadora pedagógica da escola, com a professora “Z”, responsável pelo ensino de língua portuguesa da 5ª série do ensino fundamental, e com a nossa orientadora “X”, inteiramo-nos do tema Ecologia que a escola adotou para o segundo semestre do corrente ano.

Durante o período de 25/08 a 02/09, conhecemos a turma 501, composta por aproximadamente 28 alunos, cujas idades variam entre 10 e 15 anos e, conforme os gráficos apresentados pela escola, mais de um terço

da turma é formada por alunos repetentes. Este é um quadro em que, embora seja difícil de reverter ou até mesmo reparar no tempo do estágio, gostaríamos de pelo menos dar uma pequena contribuição no sentido de mudá-lo.

O tema escolhido foi Ecologia que serve de base para o nosso projeto em virtude de estar relacionado com a proposta pedagógica da escola. A partir desse tema amplo, optamos por abordar a flora como fio condutor do nosso projeto.

Entretanto, faz-se necessário ressaltar que nosso projeto não pretende dar conta de todos os aspectos da botânica, mas sim tê-la como base para o ensino da linguagem, desenvolvendo o lado cultural do aluno.

Entendemos que o aluno é a peça chave no conhecimento veiculado pela sala de aula para a comunidade. Partindo do pressuposto que só é possível preservar aquilo que se conhece, este projeto pretende dar subsídios para que o aluno conscientize-se da necessidade de preservação da flora de sua região. Para que tal conhecimento chegue até ao aluno, trabalharemos como intermediadores de textos específicos sobre o tema flora que propiciem o desenvolvimento da capacidade intelectual no aluno [G501].

O concluinte inicia a seção contextualizando o projeto que está desenvolvendo. Essa atividade faz parte da disciplina Prática de Ensino de Português – MEN 5221. Ainda no mesmo parágrafo, relata que se preocupou em “aplicar os conhecimentos metodológicos e teóricos adquiridos na academia” durante o estágio. Segue-se um relato acerca de uma reunião da qual participaram estagiários e professores da escola envolvidos no estágio. Finalmente, o concluinte contextualiza o período de contato com a turma de alunos na qual realizou o estágio.

O conteúdo dos três primeiros parágrafos constitui um deslize temático em relação ao título da seção por não justificar o projeto. A partir do quarto parágrafo, há a inserção do anunciado pelo título, pois o concluinte justifica o projeto. Apesar dessa inserção, a continuidade de sentido da seção está comprometida no que se refere à relação título/conteúdo, já que os três primeiros parágrafos materializam uma interrupção na progressão do sentido. Assim, constatamos que a contribuição semântica não se configura na relação título/conteúdo dos três parágrafos iniciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho possibilitou-nos construir um perfil do concluinte de Letras no que concerne a alguns aspectos da organização textual do gênero relatório de estágio. Constatamos que concluintes de Letras têm dificuldades de escrever textos acadêmicos coerentes. Os resultados concernentes ao desempenho lingüístico-discursivo nos apontam que a formação do professor de Língua Portuguesa precisa melhorar. Isso depende de vários fatores, sendo um deles, o processo de ensino-aprendizagem da variedade escrita formal. Evidentemente não somos os primeiros a chegar a esse tipo de conclusão, o avanço das pesquisas em lingüística, nas últimas décadas, também tem indicado a necessidade de mudança nas estruturas curriculares. Certamente os resultados dessas pesquisas suscitaram a proposta de reforma das licenciaturas, prevista pela Resolução Nº. 01/2002 do Conselho Nacional de Educação. Essa resolução institui “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”.

Seria oportuno que o redimensionamento das licenciaturas em Letras priorizasse um ensino mais voltado para leitura e produção de texto, ao longo de todo o curso, de forma que o aluno aprendesse a redigir inúmeros gêneros discursivos exigidos na vida social e adquirisse, assim, a formação necessária para o desempenho da

função de professor de língua materna no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A falta de habilidade nessas áreas do conhecimento poderá manifestar-se no futuro, no fazer pedagógico do concluinte.

A produção escrita que estamos sugerindo engloba a orientação acerca da produção de vários gêneros discursivos. Com certeza, uma ênfase nos gêneros acadêmicos seria relevante: assim, o relatório de estágio, por exemplo, não seria o primeiro relatório escrito pelo concluinte.

A produção textual escrita deveria fundamentar-se numa concepção sócio-interacionista de linguagem em que as diferentes formas de textualização fossem respeitadas, uma vez que não podemos esperar textos idênticos em um mesmo gênero, tendo em vista que estes são “relativamente estáveis”. Postulamos, dessa forma, o respeito à heterogeneidade e que se desenvolva um trabalho direcionado às questões específicas de cada aluno. Reconhecemos que, por um lado, alguns cursos de licenciatura em Letras contam com um quadro docente qualificado, mas, por outro, o número dos recursos humanos ainda é reduzido para que se desenvolva um trabalho que busque soluções para os casos específicos. Trabalhar a produção textual escrita em uma perspectiva sócio-interacionista requer turmas pequenas, uma estrutura diferenciada, a fim de que o professor possa realmente orientar com qualidade os futuros professores de língua materna, porque uma mudança de perspectiva implica a valorização da reelaboração textual.

A dificuldade de se produzir textos escritos, é tão presente nas licenciaturas em Letras que, quando o egresso chega à pós-graduação tem como maior barreira a produção escrita de seus próprios trabalhos, porque essa lacuna não foi resolvida na licenciatura. O aluno de Letras só poderá escrever bem se ele adquirir esse conhecimento, através da prática redacional orientada, do contrário, ele vai continuar escrevendo sem observar os parâmetros textuais desejáveis.

Defendemos ainda a formação continuada do professor de língua materna a fim de que o egresso do curso de Letras possa manter-se atualizado. Também seria uma forma de desmistificar a representação acerca do professor como aquele que detém o saber. Esse protótipo deve ceder espaço à concepção de que o conhecimento é inesgotável, que jamais seremos produto acabado, de modo que a licenciatura não pode ser considerada como uma etapa final.

É óbvio que nossas constatações decorrem da falta de experiência do concluinte em produzir o gênero discursivo relatório. No entanto, se nossos dados se constituíssem de outro gênero discursivo que o concluinte não tivesse exercitado durante a licenciatura e fosse requerido a fazê-lo, certamente apontariam dificuldades de desempenho lingüístico-discursivo. O processo de ensino-aprendizagem da escrita depende da prática de leitura, de um trabalho de análise lingüística e da produção de texto que considere a reelaboração textual em várias etapas. Nessa perspectiva, o aluno pode redigir manifestando progressão textual, o que nem sempre ocorreu nos relatórios analisados, os quais foram produzidos por alunos formados em universidades públicas federais, como é o caso da UFRJ, UNB e UFSC.

Em suma, nossa pesquisa mostra que a formação do futuro professor de língua materna requer mudanças urgentes, dentre elas, enfatizamos a inserção da pesquisa na estrutura curricular da graduação e a implantação de laboratório ou oficina de leitura e produção textual. As universidades precisam preparar melhor esse profissional para que ele possa responder aos desafios do mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **Éléments de linguistique textuelle**: théorie et pratique de l'analyse textuelle. Liège: Mardaga, 1990. 265 p.

_____. **Les textes**: types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue. Paris: Nathan, 1992. 223 p. (Série Linguistique).

ADAMZIK, Kirsten. Le début du texte. Le titre et les premières phrases, dans des textes académiques. **Cahiers de linguistique française**, n. 20, p. 31-64, 1998.

BAKHTIN, Mikhaïl (Volochnikov, V. N.). **Marxismo e filosofia da Linguagem**. Tradução Michel Lahud, Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1990. p. 196.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.

BEAUGRANDE, Robert de. **New foundations for a science of text and discourse**: Cognition, Communication, and the Freedom of Access to Knowledge and Society. Norwood: Ablex, 1997. 670 p. 59 v. (Series Advances in discourse processes).

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos** – por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução Anna Rachel e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999. 353 p. Tradução de: *Activité langagière, textes et discours* – pour un interactionisme sócio-discursif.

CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas da coerência dos textos (abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas). In: GALVES, Charlotte et al. (Orgs.) **O texto** – leitura e escrita. Tradução Charlotte Galves et al. Campinas: Pontes, 1988. p. 39 – 85.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de Texto**: o que é e como se faz. Recife: [s.n.], 1983. 64 p. Série Debate.

RODRIGUES, Maria das Graças Soares. **A organização do relatório de Estágio Supervisionado de Prática de Ensino de Língua Portuguesa** – um perfil textual do concluinte de Letras. (Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE para obtenção do grau de doutor em Lingüística). Recife, 2002.

_____. A continuidade de sentido em relatórios produzidos por concluintes de Letras. In. SILVA, Camilo Rosa.; CHRISTIANO, Maria Elizabeth Affonso.; CASTRO, Onireves Monteiro de. (Orgs.). **Da gramática ao texto**. João Pessoa: Idéia, 2003: 57-80.

VAN DIJK, Teun A. **La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario**. Tradução Sibila Hunzinger. Barcelona: Paidós, 1989[1978a] 309 p. Tradução de: Tekstwetenschap. Een interdisciplinaire inleiding.

VILELA, Mário; KOCH, Ingedore Villaça. **Gramática da língua portuguesa** – gramática da palavra, gramática da frase, gramática do texto/discurso. Coimbra: Almedina, 2001. 565 p.

ESTÁGIO EM PSICOLOGIA: UM EXEMPLO NA ÁREA DE PSICOLOGIA ESCOLAR/EDUCACIONAL

Herculano Campos¹/UFRN

ESTÁGIO, ESTAGIÁRIO E SUPERVISÃO

Pensar o estágio sob o ponto de vista do Curso de Graduação em Psicologia requer, antes de tudo, situá-lo no contexto das Diretrizes Curriculares recentemente aprovadas para nortear a formação do psicólogo no Brasil (MEC, 2004). De acordo com elas,

o planejamento acadêmico deve assegurar, em termos de carga horária e de planos de estudos, o envolvimento do aluno em atividades, individuais e de equipe, que incluam, entre outros, [...] práticas integrativas voltadas pra o desenvolvimento de habilidades e competências em situações de complexidade variada, representativas do efetivo exercício profissional, sob a forma de estágio supervisionado (Art. 19, alínea J).

Nesse contexto, ainda que seja facultado reconhecer como estágio atividades desenvolvidas pelo estudante sem o acompanhamento de supervisor oriundo da instituição formadora – Art. 24 –, isto se dá na medida em que as ações realizadas possam ser avaliadas como contribuição para o desenvolvimento das habilidades e competências previstas no projeto do curso. Tal preocupação decorre das necessidades de desestimular a dicotomização, que é comum observar-se, entre a

¹ Psicólogo, Doutor em Educação pela UFRN, professor da graduação e da pós-graduação do Departamento de Psicologia da UFRN, pesquisador do Núcleo de Estudos Socioculturais da Infância e Adolescência – NESCIA.

teoria oferecida pelo curso e a prática realizada por ocasião do estágio, e de garantir que o estudante desenvolva uma adequada concretização de conhecimentos, habilidades e atitudes em ações profissionais. Não se pode esquecer que tais práticas do estudante são consideradas atividades de formação, de modo que tanto requerem registro adequado quanto precisam ser avaliadas enquanto tal.

Até que todos os cursos de formação de psicólogos do País se adaptem às novas Diretrizes Curriculares, aprovadas em fevereiro de 2004, quando terão que implementar os estágios básicos – do núcleo comum de disciplinas – e os específicos – na perspectiva de desenvolver as habilidades requeridas em cada uma das ênfases escolhidas para nortear a formação –, permanece a segmentação por áreas de atuação – clínica, educacional e aplicada ao trabalho – como se encontra no artigo 19 da Lei nº. 4119, de 27/8/1962, que “Dispõe sobre a formação em Psicologia e regulamenta a profissão de Psicólogo” no Brasil (Mello, 1980). De acordo com essa divisão, as instituições de formação se organizaram para que os estudantes, geralmente no último ano de curso, fizessem estágio curricular em todas as áreas ou, como no caso do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN –, escolhessem uma delas, tendo como exigência, a formação privilegiada dos supervisores de estágio na área em que oferecem supervisão. Assim, a reflexão aqui apresentada tem o viés da prática privilegiada no contexto da área que se convencionou denominar Psicologia Escolar e Educacional.

Em face de tal reflexão, faz-se necessário adiantar alguns princípios teórico-práticos que norteiam a compreensão do exercício profissional na área em que se trabalha e que, conseqüentemente, são a base para a atividade de supervisão dos estágios. Do psicólogo escolar é solicitado que se insira na nova perspectiva emprestada à sua área de atuação, qual seja, conhecer mais e melhor a instituição que, via de regra, serve como *locus* para seu exercício profissional, a escola. Conhecer, aqui, tem tanto o sentido de estimular o profissional a se inteirar das características da estrutura física, organograma, procedimentos, composição do corpo técnico,

características dos alunos e suas famílias, projeto pedagógico etc., quanto propor que busque entender o papel exercido por essa instituição no contexto social em que está imersa, tendo em vista a função que assume a Educação em uma sociedade capitalista. Ademais, o olhar do psicólogo sobre a instituição e seus membros deve se referenciar nos estudos do desenvolvimento, socialização, constituição de subjetividade, de modo que ele não perca a perspectiva das subjetividades em relação no interior dessa instituição de ensino e aprendizagem.

No período de, pelo menos, duas décadas o movimento que é característico da Psicologia, de oportunizar uma auto-reflexão a respeito da formação acadêmica e do exercício profissional dos psicólogos, apontou para a falácia das práticas em Psicologia Escolar, fundadas sob o modelo médico/clínico, tanto porque ele tende a patologizar o espaço escolar – todo problema, inclusive social, é tratado no modelo médico – e encobrir as responsabilidades desse contexto escolar nas dificuldades apresentadas pelos alunos – tudo é problema individual –, uma vez que enfatiza a individualização, marca registrada das sociedades liberais. Se, como afirma Bakhtim (1988), o social está eivado de ideologia, da qual se nutre a subjetividade, então faz sentido também atuar sobre ela, politicamente, propondo uma direção para o social.

Em decorrência de tal movimento crítico, ao mesmo tempo em que se buscou, avidamente, alternativas no campo do fazer, desencadeou-se uma reflexão a respeito do como formar o profissional para atender às novas perspectivas. Observou-se, a grosso modo, que a formação do psicólogo escolar, a exemplo do previsto nas demais áreas da Psicologia, também deve oferecer uma base teórica consistente e ampla, de modo a possibilitar que esse profissional atue de forma criativa e crítica, mesmo sob condições impensadas, ao invés de reproduzir situações prontas. Nesse processo é prevista a discussão sobre a dinâmica do ser social que leva à constituição da consciência – de si e da sociedade – e a identificação das condições de modificação das situações

opressoras, com vistas à superação da alienação pessoal e social a que está submetida a consciência das pessoas com quem trabalha.

Torna-se urgente ressaltar o caráter educativo do trabalho do psicólogo escolar, remetendo a um possível e necessário diálogo entre a Pedagogia e a Psicologia. É tão importante conhecer a função social da escola quanto as demandas específicas do processo educativo, para assim contribuir com o binômio ensino-aprendizagem. E, ainda, é esperado que os conhecimentos oferecidos remetam ao desenvolvimento da consciência e da responsabilidade profissional e social, que sejam contextualizados e o habilitem a trabalhar em equipe.

É norteando-se por tais princípios que se tem desenvolvido a supervisão do estágio curricular obrigatório dos estudantes do Curso de Psicologia que optam por essa área de trabalho. Entende-se o estágio como exercício profissional de caráter formativo, de modo que ele não se desvincula do contexto geral da formação, devendo articular-se com as outras disciplinas que possuem caráter mais teórico. Neste sentido, pelo menos a maior parte do que é oportunizado em termos de retomada de itens do conteúdo teórico, apresentado durante os quatro anos anteriores, tem em vista demandas específicas surgidas no contexto da inserção do estagiário na instituição educativa onde desenvolve seu estágio.

Em face de tais características, a supervisão de estágio tem buscado articular um tripé composto pelo acompanhamento teórico do aluno, pelo acompanhamento da sua prática no interior das instituições educativas e por um acompanhamento mais pessoal, em que aspectos da subjetividade individual são conversados em grupo como forma de refletir sobre as características da inserção institucional. Busca-se garantir que o estágio proporcione a articulação da formação técnica com uma reflexão ético-política que tem a escola como referência.

O desafio posto em relação ao trabalho teórico decorre da forma pouco articulada com que os conceitos apreendidos, ao longo da graduação, se apresentam para os alunos, seja com outros conceitos, seja com a prática. Na intenção de não permitir que a

orientação antes referida, de uma formação sustentada sob base teórica consistente e ampla, caia no lugar comum das boas intenções, fadadas ao esquecimento por causa das dificuldades para serem implementadas, há que se primar pelo aperfeiçoamento da capacidade de análise dos alunos. Não é incomum observar-se que os conteúdos curriculares são oferecidos de forma tal que se superpõem na compreensão dos estudantes, os quais se mostram pouco capazes de articulá-los entre si com vistas à formulação de parâmetros de análise da realidade. Apresentando-se os saberes com tal característica, não é de se estranhar a dicotomia geralmente operada entre o que é da ordem do teórico e da ordem do prático, de modo que a expectativa mais forte com que se apresentam os estagiários é a de que lhes sejam oferecidas, quiçá ensinadas, receitas, fórmulas previamente definidas de atuação, para serem usadas frente aos desafios do cotidiano rico e dinâmico que é característica, neste caso, dos espaços educativos.

Ainda que se possa identificar na falta de hábito de leitura dos estudantes uma grande parcela das razões para seu proceder, a organização curricular em disciplinas que se apresentam como auto-suficientes não pode ser negligenciada. Tal modo fragmentado de apresentar os conhecimentos, em relação aos demais e em relação à realidade concreta, faz com que se inverta a perspectiva das intervenções, cristalizando o social e agindo sobre ele como se fosse um bloco monolítico. Neste caso, para as coisas funcionarem basta que se tenha um domínio sobre as técnicas. Tal modelo não pode ser naturalizado, devendo ser compreendido como uma decorrência de opções adotadas pelos centros de formação, de ênfase na aplicação de técnicas, geralmente formuladas em contextos alheios aos estudantes, em detrimento da produção de conhecimentos, realização de pesquisas, que necessariamente pressupõem o vínculo entre as conclusões tiradas e o contexto em que são realizadas.

Tal dicotomia é decorrência, também, de análises superficiais da realidade social, as quais se limitam a identificar suas aparências mais imediatas, sem se deter na essência das suas determinações

fundamentais. Uma falha metodológica com tais características resulta na simplificação dos sentidos que assumem as relações sociais em contextos específicos, inclusive não contribuindo para identificar as motivações primeiras que movem as pessoas em uma ou outra direção.

ESTÁGIO NA ÁREA DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL – APRESENTAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS

A definição de princípios claros e articulados com uma perspectiva mais política das práticas educativas tem resultado em um significativo aumento da procura da área de Psicologia Escolar e Educacional, pelos alunos que precisam fazer o estágio curricular no curso de psicologia. As experiências, a seguir referidas, foram desenvolvidas em um mesmo ano, 2002, e merecem atenção privilegiada, tanto pelo número de estudantes envolvidos, quanto pela diversidade das práticas desenvolvidas.

Naquele período, foram nove os inscritos para cursar as disciplinas de estágio – Estágio I e II. A escolha e o contato inicial com as instituições nas quais desenvolvem seus estágios é da iniciativa de cada um, de modo que esse é um aspecto considerado importante no início do trabalho de supervisão. Solicita-se que o estudante apresente a razão que o motivou a escolher a instituição e a forma como negocia sua proposta de trabalho. Depois dos acertos iniciais por ele estabelecido, o supervisor entra em contato com as instituições e procede a outros encaminhamentos referentes à definição do profissional que fará o acompanhamento do estagiário no local do estágio e dos procedimentos legais e administrativos referentes ao convênio celebrado entre a instituição concedente do estágio e a UFRN.

Tendo em vista o número de estagiários, considerado grande, de acordo com o histórico da área de atuação – sempre relegada ao segundo ou terceiro lugar depois da opção em clínica ou trabalho

– e para os nossos padrões de acompanhamento, com encontros grupais e individuais por semana, foi sugerido, e prontamente acatado por alguns alunos, que se dividissem em duplas para atuar conjuntamente em cada instituição. Dois deles optaram por estagiar em um tradicional colégio privado religioso de Natal, que oferece desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, voltando sua atuação, prioritariamente, para um trabalho de orientação vocacional em grupo, com estudantes do Ensino Médio. Duas alunas foram trabalhar em uma escola pública federal de Ensino Fundamental, Médio e Técnico em Informática e Agropecuária, situada em um município próximo a Natal. Ali são oferecidas as modalidades de internato e externato, de modo que as estagiárias se voltaram para as demandas do internato². Um aluno e uma aluna se inseriram em uma instituição pública estadual destinada ao atendimento de adolescentes privados de liberdade, também localizada em um município próximo a Natal, desenvolvendo um projeto educativo junto aos adolescentes, suas famílias e os professores da instituição, através do *hip-hop*³. Uma aluna estagiou em um centro educacional privado de Natal, que oferece Educação Infantil, trabalhando o processo de inclusão das crianças com necessidades especiais. Uma outra aluna fez seu estágio em uma escola privada leiga, de Natal, que oferece desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, implementando um projeto de formação das educadoras que trabalham na Educação Infantil de tempo integral. E também uma aluna estagiou em uma tradicional escola privada de Natal, que oferece todos os níveis de ensino da Educação Básica, ali tentando implantar um trabalho de orientação vocacional.

² Essa experiência de estágio resultou em um artigo científico, publicado com o título: Notas sobre a experiência de vida num internato: aspectos positivos e negativos para o desenvolvimento dos internos (MORAIS, LEITÃO, KOLLER E CAMPOS, 2004).

³ Os estagiários participaram com sua experiência de estágio da elaboração de um capítulo de livro publicado no México, cujo título é: O adolescente em conflito com a lei no Brasil (CAMPOS, SOUSA E SOUSA, 2004).

Como se pode observar, tanto é variado o tipo de inserção institucional quanto o são também as práticas desenvolvidas em cada local de estágio. As diferentes práticas são discutidas pelo conjunto dos estagiários – nove, neste caso –, de modo a serem compartilhadas as opções de intervenção, os problemas enfrentados e a forma encontrada para resolvê-los, as articulações teóricas etc. Orienta-se no sentido de somente deflagrar um processo de intervenção na realidade institucional depois de efetuado um diagnóstico observacional e relacional da mesma. Da mesma forma, ressalta-se a importância de buscar estabelecer parcerias com os demais educadores envolvidos no processo de trabalho dentro de cada instituição. E, ainda, estimula-se a produção de conhecimentos a partir da sua experiência, tanto na perspectiva do treino do aluno quanto no sentido de contribuir com uma reflexão sobre aspectos das áreas em relação.

Para efeito do presente estudo optou-se por detalhar um pouco mais a experiência desenvolvida na instituição voltada para o atendimento de adolescentes do sexo masculino, cumprindo medida sócio-educativa de privação de liberdade, considerando o inusitado dessa atuação na área de Psicologia Escolar – articular os conhecimentos da área com o atendimento ao adolescente em conflito com a lei. A preocupação que justificou o estágio foi a (não) efetivação do caráter educativo da medida aplicada, como preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

A realidade institucional se compunha de isolamento físico e social dos internos; prédios condenados pelo Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura; escola não regulamentada; falta de uma real perspectiva de profissionalização, dentro e fora dos muros da unidade; falta de assistência adequada frente às diferentes demandas de saúde mental e dependência química; atividade técnica compartimentalizada, em que as abordagens da psicologia, do serviço social e do setor pedagógico priorizavam o atendimento individual, de caráter eminentemente clínico; falta de qualquer trabalho na perspectiva de integração família/adolescente/instituição, limitando assim a ação educativa e as chances de uma (re)inserção mais

consciente do jovem na vida social; e desinteresse dos educadores da unidade para desenvolverem qualquer atividade que não fosse “abrir e fechar cadeados” das celas onde são presos os jovens.

As intervenções do estágio foram desenvolvidas em três direções: a) com as famílias, junto às quais criou-se um espaço de escuta e incremento das relações com o interno; b) com a escola, em que se fomentou além da escuta junto aos professores, novas possibilidades do fazer pedagógico como, filmes, rodas de discussões, composição de músicas; c) junto aos adolescentes, com quem implementarem-se ações educativas norteadas por temas geradores, provenientes de suas vivências na sociedade e no cotidiano da instituição de privação de liberdade. Para tanto, valeu-se dos elementos do *hip-hop*, seu caráter de crítica social e questionamento existencial, visando fomentar um projeto de vida marcado pela consciência social, pelo respeito e a responsabilidade por si e pelos outros. Foram realizadas oficinas de confecção de música – associadas a uma reflexão do conteúdo delas, assim como oficinas de canto e dança – *rap* e *break*. Como um dos resultados imediatos observado, destaca-se o fato de que jovens que não podiam se encontrar, sob o risco de agressão e até mesmo morte, integravam-se sem grandes dificuldades nas oficinas.

Articular o arsenal teórico detido pelo estudante de psicologia com a perspectiva de um fazer educativo, na circunstância peculiar da ação junto a adolescentes infratores, significa, antes de tudo, que é possível desenvolver uma ação de formação – senão de todos – de muitos dos jovens envolvidos com a transgressão à lei, particularmente os mais jovens e os ‘marinheiros de primeira viagem’. Dessa forma, é denunciada a circularidade da maioria das propostas de intervenção com indivíduos em tais circunstâncias, que teimam em reiterar o isolamento e a repressão. E tal articulação revela, também, até que ponto o exercício profissional do psicólogo pode se articular com o cumprimento de políticas públicas, consolidando a diretriz ultimamente adotada pela psicologia escolar e remetendo à busca de referências teóricas, bem além da psicologia – na sociologia, no serviço social, na pedagogia, na filosofia etc.

É nesse sentido, portanto, que se afirma ser o estágio um momento de formação pelo exercício profissional. E por ser assim, essa formação pode lançar mão das articulações teóricas e da relação entre elas. As questões que emergem da prática, algumas demandam encaminhamentos, negociações, sincronia de objetivos e interesses, e outras requerem mais pensar, calar, ouvir, dirigir. O que fazer se a escola não é oficial? Como motivar o menino a freqüentá-la? Como descobrir, com ele, um sentido para tal atividade? Como fazer com que as atividades escolares não se configurem somente passatempo, subterfúgio para sair dos espaços confinados das celas? Como possibilitar uma reflexão sobre as razões para a situação que enfrentam, sem cair no moralismo, sem usar de subterfúgios metafísicos, sem se escudar na repressão subliminar que perpassa o ambiente? O que é ser educador? Para que ser educador?

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988
- CAMPOS, H. R.; SOUSA, D. P. B. A. de & SOUSA, N. D. de. **O adolescente em conflito com a lei no Brasil**. In ARMENTA, M. F. & VERDUGO, V. C. (Orgs.). **Delincuencia juvenil. Aspectos sociales, jurídicos y psicológicos**. Sonora/México: UniSon, 2004, p. 85-99
- MARTIN-BARÓ, I. Hacia una psicología de la liberación. In BLANCO, A. (Org.). **Psicología de la liberación**. Madrid: Trotta, 1998, p. 238-302
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989
- MELLO, S. L. de. **Psicologia e profissão em São Paulo**, São Paulo: Ática, 1980
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia**, Brasília: 2004, MEC
- MORAIS, N. A. de; LEITÃO, H. S.; KOLLER, S. H. & CAMPOS, H. R. Notas sobre a experiência de vida num internato. Aspectos positivos e negativos para o desenvolvimento dos internos. In **Psicologia em Estudo**, Maringá/PR, v. 9, n. 3, 2004, p.379-387
- VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

O ESTÁGIO NO PROCESSO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE ASSISTENTES SOCIAIS E SUA DIMENSÃO EDUCATIVA

Maria Célia Correia Nicolau ¹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Pensar o estágio no processo da formação profissional do assistente social supõe entendê-lo na lógica das diretrizes curriculares expressas no novo projeto pedagógico do curso de Serviço Social.

Na década de 1980 foi de extrema riqueza o debate teórico-metodológico, ético e político na ambiência profissional do Serviço Social, possibilitando a definição dos rumos do saber-fazer profissional. Nas duas últimas décadas, um projeto profissional sólido e maduro foi pensado e constituído coletivamente no âmbito da categoria, com representações de todas as unidades do país, sob a coordenação da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) com a participação do Conselho Federal de Serviço Social e do Conselho Regional de Serviço Social, e da Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social CFESS-CRESS/ENESSO. Como desdobramento desse projeto profissional e sob a orientação de suas diretrizes, foi aprovado, em 13 de março de 1993, o Código de Ética Profissional do Assistente Social.

A nova proposta curricular para o curso de Serviço Social da UFRN, identifica em suas diretrizes curriculares, 10 (dez) *princípios gerais* que norteiam todo o projeto pedagógico (1999, p. 12-14).

¹ Formação em Serviço Social pela UFRN e Mestra pela UFPb. Dr^a em educação. Professora Associada do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Diretora e Professora do Curso de Serviço Social da UnP/RN.

a) *A flexibilidade da organização curricular* é uma exigência colocada para o novo projeto político-pedagógico diante das transformações processadas na realidade social em sua dinâmica histórica. Assim sendo, a organização dos conhecimentos nas estruturas curriculares dos Projetos Político-Pedagógicos deve criar condições para atender aos vários aspectos, envolvendo interesses científicos, políticos, culturais e artísticos da formação dos alunos. É necessário, portanto, haver flexibilidade para que o discente disponha de maior liberdade na organização da sua vida acadêmica. Em cumprimento a esse princípio, a proposta curricular tem um total de trinta disciplinas obrigatórias, e dessas, apenas cinco apresentam pré-requisitos. Além disso, as atividades de ensino e aprendizagem não se restringem à sala de aula.

Para dar oportunidade ao aluno de aprofundar áreas e/ou assuntos do seu interesse, a nova proposta prevê uma diversificação de componentes curriculares, apresentados em *seminários temáticos, oficinas, disciplinas optativas e atividades complementares como monitorias, extensão, participação em eventos científicos*.

b) *O rigor no trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social* tem como pressuposto a necessidade do conhecimento da realidade para o exercício profissional. Para isto, enfatiza a apropriação de categorias analíticas e de instrumental técnico-operativo direcionado à intervenção do assistente social, de forma qualificada, numa realidade social cada vez mais complexa.

c) *A adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade* propõe uma direção social para o curso. Neste sentido, apresenta uma proposta que defende a ampliação de direitos sociais, a equidade e justiça social, a qualidade e gestão democrática dos serviços relativos à reprodução da vida social, o trabalho e a luta contra a exclusão e as mais diversas formas de exploração. Tal posição não significa ignorar e/ou não conhecer em profundidade as demais teorias que estudam e compreendem a sociedade e seus fenômenos, considerando que a proposta

pedagógica defende e propõe um estudo rigoroso e aprofundado de todas as teorias que permitam conhecer e desvendar a realidade em que se vai intervir.

d) A atenção à realidade regional e local orienta para o conhecimento das particularidades e singularidades da realidade, estabelecendo as necessárias mediações com a dimensão de universalidade, em função de uma intervenção. A emersão no local e regional a partir do empírico, não significa mero localismo ou empiricismo. Trata-se, antes de tudo, de formar profissionais aptos na apreensão das dimensões da particularidade e singularidade, ao mesmo tempo, atentos a realidade conjuntural e estrutural para uma intervenção competente na realidade social.

e) O princípio da indissociabilidade nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão perpassa o projeto acadêmico do Departamento de Serviço Social da UFRN e toda a proposta pedagógica do curso. Esse princípio assume maior concretude na participação dos discentes nos Núcleos Temáticos do Fazer Profissional, espaços de articulação com a Pós-Graduação, nos quais se reúnem estágios e atividades de extensão e de pesquisa, permitindo aos discentes problematizar as experiências de estágio, participar de atividades de extensão, estudar uma temática de seu interesse e produzir seu Trabalho de Conclusão de Curso - TCC. A participação nos Núcleos Temáticos permitirá ao aluno perceber a realidade como um todo único, complexo e mediado pelo ensino, a pesquisa e a extensão como dimensões indissociáveis.

f) O estabelecimento das dimensões investigativas e interventivas, como princípio formativo e condição central da formação profissional dá à proposta pedagógica a centralidade do perfil investigativo-interventivo do profissional de Serviço Social e orienta todos os componentes curriculares para a inserção do discente na realidade por meio de idas a campo, questionamentos, levantamentos e conhecimento da realidade profissional. A formação não estabelece uma dicotomia entre um suposto nível básico e profissional nem tampouco entre investigação e intervenção. Entende que, desde o primeiro momento da formação, o discente

deverá inserir-se na realidade e, a partir daí, capacitar-se, gradualmente, para intervir.

g) *Padrões idênticos de desempenho e qualidade para cursos diurnos e noturnos* é mais um princípio defendido pela proposta de curso, o que significa assegurar ao aluno trabalhador as condições de participar da vida acadêmica, desenvolvendo atividades que visem à produção e disseminação do conhecimento. Tratando-se de curso noturno, esta pretensão representa um desafio, considerando as condições do aluno trabalhador e de horário escolar disponível para o desenvolvimento das atividades acadêmicas. No entanto, os padrões de qualidade devem ser garantidos, considerando que um dos princípios norteadores do Projeto Político-Pedagógico é a universalidade do direito à educação

h) *O caráter interdisciplinar nas várias dimensões do projeto de formação profissional* defende a necessidade da interdisciplinaridade no processo de formação profissional, daí, a presença de profissionais de outras áreas afins, sobretudo das ciências humanas e sociais, tanto nas atividades de ensino como na pesquisa e extensão. Essa heterogeneidade de saberes subsidia o diálogo efetivo que a formação profissional de Serviço Social exige no processo de conhecimento do real.

i) *O exercício do pluralismo como elemento próprio da vida acadêmica e profissional*, defendido na proposta curricular, permite ao aluno perceber que a realidade social é um constante jogo de forças e poder entre diferentes projetos de sociedade. Dessa forma, a formação profissional também se desenvolve em um contexto de lutas e embates, entre projetos profissionais e sociais diversos. Assim, ao mesmo tempo em que recusa o monolitismo, a proposta pedagógica assume uma direção social e um projeto ético-político profissional. Compreende-se, portanto, que todo processo de hegemonia é conquista ideológica e política, construída no debate cotidiano entre diferentes projetos. Tal processo e projeto alimentam-se, necessariamente, na pluralidade e diversidade sem perder a unidade.

j) *A compreensão da ética como princípio formativo* *perpassando toda a formação profissional* orienta que o projeto ético-político profissional deve perpassar todos os conteúdos curriculares e, na mesma medida, a relação professor-aluno, professor-professor. Entende, ainda, que nas atividades de pesquisa e intervenção a dimensão ética deve ser prioritariamente enfatizada, reforçando o compromisso da defesa dos direitos humanos, da democracia, da igualdade e da justiça social.

Norteados por esses princípios, o processo da Formação Profissional se propõe a:

formar assistentes sociais, numa perspectiva teórico-metodológica crítica, plural, ético-político e técnico-operativa, qualificando-os para apreender o processo histórico-social como totalidade, reproduzindo o movimento do real em suas manifestações universais, particulares e singulares; desenvolver pesquisas acerca da formação histórica e dos processos sociais contemporâneos da sociedade brasileira, sobre o fazer profissional e as situações concretas com as quais trabalha o Serviço Social; apreender o significado social da profissão e as demandas consolidadas e emergentes postas ao Serviço Social via mercado de trabalho, desvelando as possibilidades de ação frente às manifestações da questão social; formular respostas concretas para o fortalecimento da democracia, da cidadania ativa, da equidade e justiça social e do interesse público; assumir no exercício profissional as competências e atribuições previstas na legislação profissional em vigor (1999, p. 10).

Nessa perspectiva, a formação profissional pode objetivar-se na perspectiva de *preparar cientificamente quadros profissionais capazes de responder às exigências de um projeto profissional coletivamente construído e historicamente situado* (IAMAMOTO, 1992, p.163). Projeto que materializado na ambiência acadêmica

sofre as refrações das condições macrosociedades que delimitam o terreno sócio-histórico (possibilidades e limites) em que se dá o processo de ensino-aprendizagem, cujas experiências e discussões coletivas no processo de produção e transmissão do conhecimento articulam as dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas. Assim sendo, a formação profissional não pode ser confundida com a simples preparação para o emprego, nem se restringe à formação de quadros para o mercado de trabalho. Trata-se de um projeto pedagógico que articula ensino, pesquisa e extensão, orientado por diretrizes curriculares básicas.

Com esse direcionamento exige-se, em primeiro lugar, o necessário entendimento crítico da universidade, como lócus do processo de formação profissional. Este espaço deve ser visto em sua expressão geral, mas também, a partir das particularidades e diversidades regionais que atravessam as unidades de ensino atentando para os *recortes regionais e fidelidade às trajetórias acadêmico-profissionais dos centros de formação, resultantes das diferentes correlações de força sobre as quais se assentam os vários projetos acadêmicos e político-profissionais* (ABESS, 1996, p.19). A formação e o exercício profissional são construções sócio-históricas e, dessa forma, articulam-se à prática da sociedade (LEFÉBVRE, 1979, p. 25); espelham a história, a cultura e o jogo de interesses que se polarizam naquela totalidade. O estágio supervisionado, como parte desta proposta, se insere *como uma atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço socioinstitucional, objetivando capacitá-lo para o exercício profissional, o que pressupõe supervisão sistemática* (ABESS, 1996, p. 71). É nele que se erige a dimensão educativa do fazer deste profissional, enquanto, nesse fazer, se estrutura um saber.

O ESTÁGIO COMO MOMENTO ESPECÍFICO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL

O estágio na formação profissional

configura-se como um momento específico da formação profissional que proporciona ao discente uma maior aproximação com o trabalho profissional através da sua inserção no espaço socioinstitucional objetivando capacitá-lo para o exercício da futura profissão. Possui, portanto, uma dimensão formadora na qual se desenvolve um treinamento em serviço para uma ação profissional, e nele, sejam dadas, aos discentes, condições e oportunidades para as necessárias mediações entre a ação empírica e os conceitos e referências teóricas “acumuladas” (PROJETO PEDAGÓGICO, 1999, p.17).

A relação entre a formação e o exercício profissional possibilita, aos discentes em processo de formação, estabelecer as mediações necessárias entre os discursos intelectualizados – teórico, metodológico e político – e a prática profissional cotidiana, refletida na dinâmica histórico-conjuntural, em torno da qual a profissão transita.

O saber da formação não é neutro, nem uniforme, nem acabado; é uma construção também histórica e, como tal, tributária de relações, tempos e espaços que a excedem. O distanciamento entre o saber e o fazer, no Serviço Social, encontra-se mediado pelas condições sociais, históricas, econômicas e políticas que, ao longo do tempo, vêm espelhando polarizações e interesses na definição dos espaços do exercício profissional e em seu encaminhamento. Afirma-se, portanto, que a transmissão de conhecimentos e de teorias não se faz independente das condições concretas e históricas dos seus agentes profissionais, dos próprios sujeitos da formação e do jogo de interesses polarizados.

Nessa ótica, entende-se que não é apenas a informação teórica que forma o profissional. A formação atualiza, em seus objetos, a história e o contexto, a experiência e a vivência de indivíduos e grupos. Logo, integra um modelo de prática, mediatizada pelo trabalho. É o trabalho, circunscrito como exercício profissional, e no caso a própria experiência, vivenciada pelo discente no campo de estágio, em proximidade com o exercício profissional, que potencializa um conhecimento novo acerca de objetos do real, do concreto, filtrando-o em um movimento que o articula ao viver da prática cotidiana. Nessa filtragem e exercício da mediação, está o indivíduo ativo que, necessariamente, (re) constrói o que lhe chega, ao se apropriar dos objetos e objetiva esta apropriação em sua prática.

Nessa perspectiva, a experiência do trabalho, ao ser objetivado por um conjunto de atos que transformam as idéias e finalidades, previamente construídas na consciência, em um produto objetivo, tem uma dimensão educativa. Esta dimensão possibilita ao indivíduo o desenvolvimento de novos conhecimentos e habilidades, os quais são decisivos para a apreensão dos nexos causais e das determinações mais importantes do setor da realidade social no qual o profissional atua e o discente vivencia sua experiência de estágio. Se a formação teórica é distanciada do concreto, quando este profissional ou discente em treinamento envolve-se com a sua experiência profissional específica podem ser agudizadas dissonâncias e incoerências. Se, no entanto, a formação teórica mantiver vínculos e interações contínuas com o exercício profissional, ensinar-se-á ao profissional ou ao discente em processo de formação, a construção de sínteses ou posicionamentos de sínteses, fazendo as necessárias mediações entre o discurso e o exercício profissional. A experiência da formação profissional, no âmbito da universidade, é o *lugar privilegiado da produção, conservação e transmissão do saber sistematizado, do exercício da reflexão, do debate e da crítica, bem como a expressão, para si e para o mundo, da sociedade que a “institui”* (COELHO, 1987, p. 04). Esse mesmo autor afirma, ainda, que

recuperar o saber como reflexão, pensamento, dúvida, compreensão crítica daquilo que a experiência do mundo físico e social nos oferece, ou seja, como trabalho de transformação e elevação da experiência imediata (não saber) à sua plena inteligibilidade (saber), a condição de experiência historicamente determinada (COELHO, 1987, p. 07).

No processo coletivo, ao recuperar a essência do saber no processo formativo é preciso ter presente que o exercício profissional integra o processo de aprendizagem. O aprender se faz a partir das orientações e informações teóricas, apreendidas com rigor, sobre este exercício profissional, em interação com a experiência vivida, em sua objetividade e subjetividade. A partir de então, novos conhecimentos e novas habilidades são apropriados pelo sujeito, tornando-se fundamentais na orientação de condutas e comunicações frente a novas situações ou circunstâncias. Na experiência, tais orientações modificam-se, reestruturam-se, em um movimento contínuo de reconfiguração e reconstrução do saber que, a cada momento, se renova e se supera, incorporando o novo.

É neste sentido que o trabalho profissional e o próprio estágio como momentos importantes de maior proximidade com a prática não devem pautar-se por *modelos previamente concebidos de atuação* (PROJETO PEDAGÓGICO, 1999, p.10). Em todos os momentos de sua formação, o discente deve ser orientado por um caminho que o leve a uma capacidade de leitura da sociedade em movimento, apreendendo seu nexos e relações. Também a utilização de um instrumental técnico e político deve capacitá-lo, criativamente, para dar respostas aos vários desafios colocados pela realidade social. Isto sendo feito e encaminhado, o discente

vai levar para o estágio, e mais tarde para o exercício da cidadania e da profissão, mais dúvidas do que certezas, mais interrogações, do que verdades prontas e acabadas, mais desafios do que modelos; rejeitando

o estágio e a atividade profissional como algo pronto, a ser repetido, e assumindo-os como algo que a cada momento se inventa e se cria, é que se pode construir uma nova realidade, uma nova prática, a partir do que se vê, se tem, e da reflexão de todos esses elementos (COELHO, 1987, p.12).

Com essa compreensão são definidas as competências e habilidades propostas nas diretrizes curriculares (1999, p.11), em que se prevê a construção de uma competência teórica, ético-política e técnico-operativa para que o discente, em processo de formação, possa ter a clareza da *necessidade de uma metodologia que oriente a análise e intervenção profissional, possibilitando, a partir da totalização do fenômeno, a compreensão da realidade em movimento partindo de sucessivas aproximações*, operando uma lógica de pensamento que passa das categorias *mais simples* às *mais complexas*, reconhecendo, no reconstruir histórico e concreto dos processos sociais, suas *múltiplas determinações* (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 1999, p. 10).

É de suma importância neste contexto e nesta direção conceber o ofício da pesquisa como fundamental no e para o trabalho profissional, implicando em uma formação de profissionais com a capacidade de empreender *uma leitura-análise*, situada no tempo e no espaço da realidade em movimento e da própria profissão nela inserida. O Projeto Político-Pedagógico do Curso de Serviço Social da UFRN tem

a preocupação de implementar uma política de estágio que busque a articulação da graduação com a pós-graduação, além da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, entendendo-os como níveis peculiares do processo de qualificação profissional do Serviço Social (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 1999, p. 10-15).

No percurso da vida acadêmica

percebe-se no estágio que a imediaticidade do espaço institucional e a operacionalidade do Serviço Social mostra-se ao(a) aluno(a) como algo singular e concluso. Para romper esta relação, a compreensão do real a partir desta imediaticidade deve desnudar a teia de relações que envolvem a ação profissional do Assistente Social, oriunda das demandas que dão substância à sua intervenção na realidade” (PINTO, 1997, p. 56).

Nesse direcionamento, *não se admite o estágio como mera execução de tarefas conferidas ao(a) aluno(a) pelo quadro institucional em que este se efetiva* (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 1999, p. 17) No seu desenvolvimento, há oportunidades de estabelecer uma mediação entre o ensino e o contexto em que se efetiva a dinâmica da pesquisa e da extensão. É nesta perspectiva que se faz presente, também, o princípio da indissociabilidade nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão.

Na proposta pedagógica do curso de Serviço Social da UFRN, o estágio não é o único momento em que o aluno se aproxima do fazer profissional. A sua inserção em campo de estágio antecede à vivências anteriores em um processo de aproximação sucessiva com o exercício profissional, através de diversificados instrumentos de ensino, oferecidos pelo curso. O estágio curricular supervisionado de forma concreta ocorre entre o 5º e 6º semestres do curso, o qual é antecedido pela inserção obrigatória do aluno na oficina “Campos do fazer profissional e instrumentalidade”, que é oferecida no 4º semestre. A oficina, outrossim, não se constitui pré-requisito para a realização do estágio (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 1999, p.18).

No contexto das experiências em que os alunos vivenciam o seu processo formativo, encontra-se o espaço dos Núcleos Temáticos do Fazer Profissional, instâncias pedagógicas e espaços de debate acadêmico, de descoberta e de acompanhamento antenado à dinâmica da realidade dos estágios a partir de sua área temática.

É de responsabilidade dos Núcleos Temáticos, portanto, de acordo com a proposta pedagógica, oferecer aos alunos *uma formação teórica, metodológica e operativa, voltada para a reflexão crítica acerca das demandas postas ao Serviço Social via mercado de trabalho, de modo a capacitá-lo a articular respostas profissionais criativas e coerentes com os objetivos profissionais* (1999, p. 19).

A inserção dos alunos, a partir de seus interesses, em Núcleos Temáticos do Fazer Profissional, viabiliza a indissociabilidade entre o estágio, a pesquisa e a supervisão acadêmica e profissional, ao mesmo tempo em que permite *um melhor tratamento e aprofundamento das questões, uma vez que as supervisões se dão também em momentos coletivos por grupos de estágio/temáticas* (ibidem, p. 21).

O que particulariza a proposta dos Núcleos Temáticos é que, segundo a proposta pedagógica (1999, p. 23), *ao mesmo tempo em que os professores orientam os estágios curriculares e desenvolvem atividades nos Núcleos, preferencialmente na área da pesquisa e da extensão do DESSO, também se articulam em torno das áreas temáticas, definidas para o estágio e organizadas nestes Núcleos*. Dessa forma, processos de intervenção e pesquisa se articulam, tornando possível uma maior *dedicação/especialização às áreas temáticas escolhidas*, permitindo responder, mais objetivamente, às necessidades e demandas da sociedade postas à profissão.

Esse proceder, no campo do estágio supervisionado, configura-se em um grande desafio, exigindo dos professores, supervisores e discentes, como protagonistas na efetivação do projeto pedagógico, um esforço coletivo e articulado na concretização das atividades. Ao mesmo tempo em que ocorre uma contínua avaliação no processo de construção e socialização do conhecimento produzido, a metodologia adotada proporciona o desenvolvimento de competências teóricas, metodológicas, éticas e políticas.

O compromisso com a defesa dos direitos humanos, da democracia, da igualdade e justiça social é prioritário no desenvolvimento das atividades de pesquisa, intervenção e

extensão. Nesse sentido, o Código de Ética da profissão deve ser um manual de consulta permanente, tendo em vista a materialização dos princípios éticos na cotidianidade do trabalho, evitando que se transformem em indicativos abstratos, deslocados do processo social.

A DIMENSÃO FORMADORA DO ESTÁGIO

As reflexões acerca do estágio no contexto da formação profissional do assistente social estão subsidiadas na proposta pedagógica, compreendida como um *projeto formativo, pedagógico e científico-cultural articulado e totalizante* (COELHO, 1987, p. 5). Esta proposta não se encontra reduzida a um amontoado de disciplinas e créditos aleatoriamente propostos. As diretrizes, os princípios e os objetivos que a norteiam visam, não somente, preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, mas para apreender, pensar e contribuir na transformação da realidade. O estágio inserido no contexto curricular é um dos componentes que contribuem para tematizar as relações entre o saber e o fazer, o saber e o poder, na perspectiva de percorrer e compreender, com rigor teórico, os caminhos da produção do saber que se renovam e se superam, a cada momento, incorporando novos conhecimentos e novas habilidades.

Uma particularidade do estágio, no processo formativo, é a sua dimensão formadora, a qual oportuniza ao discente-estagiário um treinamento em serviço para uma ação profissional, ao mesmo tempo em que *oportuniza uma proximidade entre a ação empírica e os conceitos e referências teóricas* (PROJETO PEDAGÓGICO, 1999, p. 17). Significativamente, entende-se que o estágio possibilita uma primeira proximidade do saber com o fazer profissional.

O fazer integra um processo de aprendizagem em que o aprender se faz a partir das orientações e informações teóricas sobre este fazer, em interação com a experiência vivida, em sua objetividade e subjetividade. Nessa dinâmica, o sujeito desse fazer apropria-se de novos conhecimentos e novas habilidades que são

fundamentais na orientação de condutas e comunicações frente a novas situações ou circunstâncias. Na experiência do estágio, as orientações teóricas modificam-se, reestruturam-se, em um movimento contínuo de reconfiguração dos sentidos atribuídos pelos sujeitos ao fazer e ao viver, em suas realizações, angústias e esperanças, na medida em que interroga, problematiza, questiona, tem dúvidas e incertezas.

Toda prática social global tem sua dimensão pedagógica correspondente e específica. A dimensão educativa do fazer profissional do Serviço Social (e aqui se particulariza a experiência de estágio vivenciada no contexto desta prática), é uma das expressões da prática social, com particularidades e especificidades peculiares a essa profissão.

Sob esse prisma, o aprender no estágio não se limita à retenção de informações, pois supõe sua apropriação. As informações fazem parte do processo de trabalho como um dos instrumentos e meios para a objetivação do trabalho do profissional e o aprender se dá por meio da atividade (o fazer profissional) que concretiza as relações entre aquele homem e a sociedade, viabilizando a própria objetivação dos indivíduos como indivíduos sociais. Nessas relações sociais, o homem se auto-realiza, não por intermédio da ação, mas, também, mediante o desenvolvimento da linguagem que, segundo Lane (1995, p. 33), *permite a comunicação e o intercâmbio social*, e, por conseguinte, o aprender, o educar-se. Além disso, pela vivência do saber fazer possibilita ao estagiário construir e mediar a expressão de si, como indivíduo social. Os espaços socioocupacionais, nos quais se concretiza o trabalho do assistente social e as experiências dos estágios, são construídos e constituídos de relações sociais perpassadas por conflitos, bem como permeadas por contradições e antagonismos.

Essa dimensão educativa do fazer profissional do assistente social, em que os estágios adquirem concretude, caracteriza-se não só pelas informações que o profissional transmite, mas principalmente, pela possibilidade de trabalhar a maneira de ver, de pensar, de sentir e de agir dos usuários dos serviços por ele prestados (VERDÊ-LEROUX 1986, p. 45-46).

REFERÊNCIAS

ABESS. **Formação profissional: Trajetória e Desafios**. Caderno AABESS n. 7, São Paulo: Cortez, novembro 1996.

ABESS. **Diretrizes Curriculares e Pesquisa em Serviço Social**. Caderno AABESS n. 8, São Paulo: Cortez, novembro 1998.

COELHO, I. M. **A universidade e a realidade social – especificidade da prática nos cursos nos de Graduação**. Conferência proferida no Seminário Regional sobre estágio-Centro-Oeste e sudeste, Cuiabá, no dia 21.10.86 e no Seminário Regional sobre estágio Curricular – Norte/Nordeste, em Natal, no dia 29.10.86.

IAMAMOTO, M. V. **Renovação e Conservadorismo no serviço Social**. Ensaios Críticos. São Paulo: Cortez, 1992.

IAMAMOTO, M. V. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo: Cortez, 1998.

LANE, S. T. M.; CODO, W. (Orgs). **Psicologia Social – o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

LEFEBVRE, **Sociologia de Marx**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1979.

LEROUX, J. V. **Trabalhador social: prática, hábitos, ethos, formas de intervenção**. São Paulo: Cortez, 1986.

PINTO, R. M. F. **Estágio e Supervisão: um desafio teórico-prático do Serviço Social**. São Paulo: Puc/nemes, 1997.

PROJETO PEDAGÓGICO. Curso de Serviço Social da UFRN, Natal: 1999.

IMPRESSÃO E ACABAMENTO
Oficinas Gráficas da EDUFRN
Editora da UFRN, em março de 2005.