

**WILLIAN DOUGLAS GUILHERME
(ORGANIZADOR)**



**A EDUCAÇÃO COMO DIÁLOGO
INTERCULTURAL E SUA RELAÇÃO
COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS 2**

Atena
Editora
Ano 2020

**WILLIAN DOUGLAS GUILHERME
(ORGANIZADOR)**



**A EDUCAÇÃO COMO DIÁLOGO
INTERCULTURAL E SUA RELAÇÃO
COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS 2**

Atena
Editora
Ano 2020

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Geraldo Alves

Edição de Arte: Lorena Prestes

Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná

Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Fernando José Guedes da Silva Júnior – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
 Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
 Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
 Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
 Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
 Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
 Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
 Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
 Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
 Prof. Me. Douglas Santos Mezacas -Universidade Estadual de Goiás
 Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
 Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
 Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
 Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
 Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
 Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
 Prof. Me. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
 Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
 Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
 Profª Ma. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
 Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
 Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
 Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
 Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
 Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
 Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual de Maringá
 Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
 Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
 Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
 Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
 Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

E724 A educação como diálogo intercultural e sua relação com as políticas públicas 2 [recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-86002-57-7

DOI 10.22533/at.ed.577201903

1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais.
3. Educação – Inclusão social. I. Guilherme, Willian Douglas.

CDD 370.710981

Elaborado por Maurício Amormino Júnior | CRB6/2422

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná - Brasil

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O e-book “A Educação como Diálogo Intercultural e sua Relação com as Políticas Públicas” reuni pesquisas entorno de um debate atualizado e propositivo sobre a educação no Brasil. Apresentamos um conjunto de resultados e propostas que visam contribuir com a educação brasileira a partir de um diálogo intercultural e suas relações com as políticas públicas em educação.

São 108 artigos divididos em 5 Volumes. No Volume 1, os artigos foram reunidos em torno de temáticas voltadas para Políticas Públicas, Gestão Institucional e História e Desafios Socioeducacionais, totalizando 20 textos inéditos.

No Volume 2, os temas selecionados foram Educação Superior e Formação de Professores. São 21 artigos que chamam para um diálogo propositivo e instigante. O índice é um convite a leitura.

Compõe o Volume 3, 25 artigos em torno das temáticas Prática Pedagógica, Educação Especial e Interdisciplinaridade. Este volume é bem crítico e traz propostas inovadoras que merecem atenção especial do leitor.

O Volume 4 traz 20 artigos bem estruturados e também inéditos que discorrem sobre práticas e propostas para a prática do uso das tecnologias em espaço escolar e da Educação de Jovens e Adultos.

Fechamos a obra com 22 artigos selecionados para o Volume 5, agrupados em torno das temáticas do Ensino Fundamental, da Educação Infantil e de Gênero e Racismo.

A obra “A Educação como Diálogo Intercultural e sua Relação com as Políticas Públicas” está completa e propõe um diálogo útil ao leitor, tanto no desenvolvimento de novas pesquisas quanto no intercâmbio científico entre pesquisadores, autores e leitores.

Boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

CAPÍTULO 1	1
ESTRESSE EM ACADÊMICOS DA ÁREA DA SAÚDE: UM ESTUDO DE CARACTERIZAÇÃO	
Thaís Cristina Gutstein	
Graciane Barboza da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.5772019031	
CAPÍTULO 2	13
EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE POLÍMEROS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBIC-EM	
Mary Leiva de Faria	
Fernanda Cenci Queiroz	
Vitor Senna Silvério	
Ítalo de Barros Rodrigues	
Patrícia Ribeiro Mattar Damiance	
DOI 10.22533/at.ed.5772019032	
CAPÍTULO 3	21
HISTOLOGIA AO ALCANCE DAS MÃOS (PELE E SEUS ANEXOS)	
Fátima Cristina De-Lazari Manente Balestieri	
Tatiane Zaratini Teixeira	
Mônica Maria Bueno de Moraes	
Joseana Stecca Farezim Knapp	
Milena de Araújo Fróio	
DOI 10.22533/at.ed.5772019033	
CAPÍTULO 4	30
O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E A CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS EDUCATIVA NO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA	
Lidnei Ventura	
Roselaine Ripa	
Klalter Bez Fontana	
DOI 10.22533/at.ed.5772019034	
CAPÍTULO 5	42
SUPERVISÃO EDUCACIONAL NO GRAU SUPERIOR – NECESSIDADE EMERGENTE	
Adelcio Machado dos Santos	
Audete Alves dos Santos Caetano	
DOI 10.22533/at.ed.5772019035	
CAPÍTULO 6	57
TESTES DE PERSONALIDADE E SUA CONTRIBUIÇÃO NA SALA DE AULA E NAS ATIVIDADES DE CULTURA E EXTENSÃO PARA APOIAR O ENSINO E APRENDIZAGEM EM ENGENHARIA: UM RELATO DE CASO	
Luís Carlos Passarini	
DOI 10.22533/at.ed.5772019036	

CAPÍTULO 7 66

UM OLHAR PARA AS PESQUISAS BRASILEIRAS SOBRE LETRAMENTO
PROBABILÍSTICO DE 2007 A 2018

Paulo César Oliveira
Sandra Aparecida de Oliveira Coelho Paim
Leandro Aparecido Alves Custódio
Ricardo Campanha Almagro

DOI 10.22533/at.ed.5772019037

CAPÍTULO 8 79

UNIVERSIDADE E INTERCULTURALIDADE: OS ALUNOS HISPANO-AMERICANOS
NA PÓS-GRADUAÇÃO DA UFPA

Débora Alfaia da Cunha
Fernanda Costa da Silva

DOI 10.22533/at.ed.5772019038

CAPÍTULO 9 93

USO DE JOGO DIDÁTICO PARA O LEVANTAMENTO DE CONHECIMENTOS
PRÉVIOS SOBRE CONCEITOS QUÍMICOS

Murilo Alexandre Garcia Silva
Danielle das Chagas Santos
Sergio Antonio Marques de Lima
Gustavo Bizarria Gibin

DOI 10.22533/at.ed.5772019039

CAPÍTULO 10 105

USO DO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS,
COMPORTAMENTOS E CONTEXTOS PARA UNIVERSITÁRIOS (QHC-
UNIVERSITÁRIOS)

Sérgio Caetano da Silva Junior
Sandra Regina Gimenez-Paschoal

DOI 10.22533/at.ed.57720190310

CAPÍTULO 11 111

UTILIZAÇÃO DO CLASSIFICADOR DE TEMPERAMENTOS E TIPOS DE KEIRSEY
NA ORGANIZAÇÃO, DIAGNÓSTICO E PROGNÓSTICO DE GRUPOS DE
ESTUDANTES DE MEDICINA

Luís Carlos Passarini

DOI 10.22533/at.ed.57720190311

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CAPÍTULO 12 121

A CRIATIVIDADE E AS POTENCIALIDADES DA PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES – O FAZER ARTÍSTICO

Márcia Aparecida Barbosa Vianna

DOI 10.22533/at.ed.57720190312

CAPÍTULO 13	128
A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO BRASIL: UM PROCESSO EM DISCUSSÃO	
Daniela dos Santos Landazuri Mara Lúcia Ramalho	
DOI 10.22533/at.ed.57720190313	
CAPÍTULO 14	143
A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA PRESENTE NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	
Sofia Domingues Carvalhaes Carolina de Souza Oliveira Marina Battistetti Festozo	
DOI 10.22533/at.ed.57720190314	
CAPÍTULO 15	149
AS NARRATIVAS COMO FORMA DE RESSIGNIFICAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL	
Fernanda de Jesus Santos Brito Monique Karine Gomes Luciana Haddad Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.57720190315	
CAPÍTULO 16	163
MUSICALIZANDO A INFÂNCIA: EXPERIÊNCIAS MUSICAIS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA	
Rosyane de Moraes Martins Dutra Gilcyane Farias Reis Giulia Maria Carvalho Guimarães Rayane Costa Viegas	
DOI 10.22533/at.ed.57720190316	
CAPÍTULO 17	169
O EDUCAR E CUIDAR NA EDUCAÇÃO EM CRECHE COM CRIANÇAS PEQUENAS E A PRÁTICA PROFISSIONAL	
Sandra Mara Gonçalves Valença Mara Quaglio Chirelli Silvia Franco da Rocha Tonhom	
DOI 10.22533/at.ed.57720190317	
CAPÍTULO 18	173
PROGRAMA DE APERFEIÇOAMENTO DE ENSINO (PAE) NA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA EXPERIÊNCIA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA	
Mônica Mitsue Nakano Rosângela Andrade Aukar de Camargo Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves	
DOI 10.22533/at.ed.57720190318	

CAPÍTULO 19	181
A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL DO ORIENTADOR DE ESTUDO	
Givaédina Moreira de Souza	
Ana Maria Porto Nascimento	
Ilvanete dos Santos de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.57720190319	
CAPÍTULO 20	189
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ESTUDO SOBRE AS NECESSIDADES FORMATIVAS NAS PRODUÇÕES PUBLICADAS NO PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES	
Jorge Luis Santana Ludovice	
Luiz Anselmo Menezes Santos	
DOI 10.22533/at.ed.57720190320	
CAPÍTULO 21	201
O ENSINO DE FÍSICA E A DISCIPLINA DE CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL – UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA	
Cesar Vanderlei Deimling	
Natália N. Macedo Deimling	
Roseli Constantino Schwerz	
Adriana da Silva Fontes	
Jaqueline Jora de Vargas	
DOI 10.22533/at.ed.57720190321	
SOBRE O ORGANIZADOR	210
ÍNDICE REMISSIVO	211

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E A CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS EDUCATIVA NO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA

Data de aceite: 11/03/2020

Lidnei Ventura

Centro de Educação a Distância - Universidade do Estado de Santa Catarina – Florianópolis- SC

<http://lattes.cnpq.br/9553407104950703>

Roselaine Ripa

Centro de Educação a Distância - Universidade do Estado de Santa Catarina – Florianópolis- SC

<http://lattes.cnpq.br/2417267498278674>

Klalter Bez Fontana

Universidade Federal de Santa Catarina –
Doutoranda PPGE/UFSC - Florianópolis - SC

<http://lattes.cnpq.br/7402731465288377>

RESUMO: O presente artigo discute os pressupostos que fundamentam o percurso de estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia a Distância, da Universidade do Estado de Santa Catarina. Argumenta-se que a construção da práxis educativa só pode ser assegurada se forem superados os modelos tradicionais de estágio, cuja concepção é marcadamente de instrumentalização técnica ou imitação de modelos (PIMENTA; LIMA, 2006). Em contrapartida a essa concepção, parte-se do pressuposto de estágio enquanto momento de pesquisa sobre o campo educacional, visando um processo de compreensão, intervenção e transformação da realidade educacional

encontrada pelos acadêmicos em formação inicial. Por fim, na concepção do curso de Pedagogia do CEAD, estágio é teoria e prática, tendo a pesquisa como princípio educativo (DEMO, 2000), optando-se pela metodologia da pesquisa-ação.

PALAVRA-CHAVE: Estágio. Educação a Distância. Práxis educativa.

THE SUPERVISED CURRICULAR INTERNSHIP AND THE CONSTRUCTION OF EDUCATIONAL PRACTICES IN THE DISTANCE PEDAGOGY COURSE

ABSTRACT: This article discusses the assumptions that support the supervised curricular stage course in the Distance Pedagogy course, at the State University of Santa Catarina. It is argued that the construction of educational praxis can only be ensured if the traditional models of stage are overcome, whose conception is markedly of technical instrumentalization or imitation of models (PIMENTA; LIMA, 2006). In contrast to this conception, it starts from the premise of stage as a moment of research on the educational field, aiming at a process of understanding, intervention and transformation of the educational reality found by academics in initial training. Finally, in the conception of the Pedagogy course at CEAD, stage is theory and

practice, with research as an educational principle (DEMO, 2000), opting for the action research methodology.

PALAVRA-CHAVE: Stage. Distance Education. Educational praxis.

1 | INTRODUÇÃO

Assim como nas demais licenciaturas, no curso de Pedagogia o Estágio Curricular Supervisionado de Ensino é um momento ímpar, por duas razões especiais: primeiro, porque permitirá ao acadêmico aproximação, de forma estruturada e orientada, com os campos de atuação do profissional da pedagogia - as instituições de educação básica, especialmente educação infantil e ensino fundamental; e, segundo, porque é um momento especial de retroalimentação da relação teoria e prática para construção da praxis educacional.

Como disse Marx, *é na prática social que as teorias têm de mostrar o seu caráter terreno*; ou seja, a filosofia da praxis parte do princípio que teoria e prática são faces da mesma moeda, mas o critério de verdade deve ser a prática social. Em relação a um curso de formação de professores, como o de Pedagogia do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina (CEAD/ UDESC), a questão é a mesma, qual seja: é na prática social do pedagogo que as questões de compatibilidade entre teoria e prática devem se resolver.

Dito deste modo, já podemos formular um conceito prévio do que estamos entendendo por estágio curricular: é uma ação prático-social e educacional desenvolvida por acadêmicos a fim de aprimorar sua formação inicial. Nessa linha, o estágio deve ser concebido como um campo de conhecimento que “se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas” (PIMENTA; LIMA, 2006, p.06).

Mas cabe salientar que essa é uma visão relativamente nova na educação superior brasileira, pois o que vem predominando ao longo do tempo é uma visão pragmática do estágio, que as pesquisadoras Pimenta e Lima (2006) chamaram de “atividade prática instrumental”.

E para evitar a concepção de estágio como terminalidade de um curso, como se apresenta reiteradamente, é que vamos nos dedicar neste trabalho a tentativa de superação de alguns equívocos conceituais, procurando situar o estágio no conjunto formativo do curso de Pedagogia, na modalidade a distância.

2 | REFLETINDO SOBRE AS DIMENSÕES DO ESTÁGIO

Um equívoco recorrente que precisa ser superado é a ideia de que o estágio é a parte prática de uma formação acadêmica, em oposição aos demais momentos do

curso, que podem ser identificados como “momentos de teorias” ou os denominados como conteúdos teóricos. Nesta concepção, os alunos deveriam ter contato primeiramente com as teorias de um campo científico para depois colocá-las em prática; e para que ocorresse a experimentação, seria realizado o estágio.

Como se pode ver, segundo esta ideia, teoria e prática são momentos distintos e independentes na ação humana. Daí resultam falas equivocadas como “na prática a teoria é outra”, “profissão se aprende na prática” e outras tantas outras.

Na concepção do curso de Pedagogia do CEAD (UDESC, 2013), estágio é **teoria e prática**. Note que a conjunção que interliga as duas dimensões é **aditiva** e não **adversativa**. O estágio não é teoria ou prática. Mas essa concepção tem implicações, não é mero discurso retórico. Ser teoria e prática ao mesmo tempo requer um olhar histórico-cultural para a condição humana e suas possibilidades de atuação na realidade.

Isso porque a atividade humana é essencialmente teórico-prática. Tudo o que realizamos depende da intrincada relação entre pensamento e ação. Somente os animais podem se dar ao luxo de atuar por instinto; nós, seres humanos não, mesmo quando cedemos aos instintos, o fazemos de modo planejado, pois sabemos que há consequências para nossas ações. Por outro lado, também é bem verdade que internalizamos algumas ações que viram reflexos condicionados cuja velocidade de ação suprime uma reflexão mais demorada, tal como a de dirigir um carro, tocar um instrumento ou realizar uma jogada esportiva, por exemplo. Mas se você pensar bem, esses atos só se transformam em reflexo depois de muita disciplina, estudo, repetição e de uma dada base teórica norteadora.

Se repararmos bem nos atos mais simples do cotidiano, nossa ação é teórico-prática. Pensemos na seguinte situação: precisamos ir ao mercado comprar um produto. Antes de realizar a ação propriamente dita, certamente a pessoa coloca roupas, verifica o dinheiro, decide pelo transporte, enfim, define diversas questões teóricas de planejamento que projetam em sua mente a compra do referido produto. Mas são as aplicações práticas deste modelo que conservam ou destroem suas teorias. Caso tenha levado pouco dinheiro, terá de mudar seus planos e substituir o produto, deixar de comprá-lo neste dia ou até mesmo “pendurar a conta”. Toda essa condição se chama de teleologia, ou seja, é uma projeção mental que fazemos sempre que desempenhamos uma atividade qualquer, e isso é próprio da condição humana.

Ainda lembrando Marx, *a diferença da melhor aranha para o arquiteto é que a aranha faz a teia sempre da mesma forma e a realiza enquanto vai construindo; já o arquiteto tem a obra em sua mente e a realiza muito antes mesmo de construí-la, podendo alterá-la ou transformá-la completamente.*

Com esse exemplo, podemos deduzir que, para a Filosofia da Práxis a teoria

e a prática não se opõem, pelo contrário, se completam se estiverem em diálogo permanente por meio da reflexão, pois é ela que permite um olhar investigativo, analítico e questionador sobre todo esse processo.

Então, por aí percebe-se que não se pode atribuir maior importância para teoria ou para a prática, pois ambas são interdependentes na ação humana. Também não se pode dizer que a teoria tem de vir primeiro para depois colocá-la em prática; se pensarmos assim, nova separação será feita, dicotomizando-se o processo.

Para a unidade intrínseca entre teoria e prática Marx chamou de *práxis*, ou seja, um nome para a prática fundamentada, teorizada, e também o nome atribuído a uma teoria aplicada, testada na prática social de determinada área de atividade social.

À primeira vista, essas parecem ser questões teóricas sem maiores implicações, mas veremos na sequência como esses fundamentos, principalmente a categoria de *práxis*, pode ajudar a entender o processo de estágio do Curso de Pedagogia.

Segundo ainda Pimenta e Lima (2006, p.07-11), historicamente a atividade de estágio curricular tem seguido padrões que separam teoria e prática. As autoras evidenciam dois padrões principais: o estágio como “imitação de modelos” e como “instrumentalização técnica”.

Na perspectiva de entendimento do estágio como imitação de modelos, parte-se de uma visão ideal de escola, de aluno e de sala de aula. O campo de estágio não é concebido como instituição de educação em toda sua complexidade, mas um fragmento dela, a sala de aula. Porém não seria uma sala de aula qualquer e sim um espaço em que a regência é do profissional considerado um “bom professor”, o mestre ideal. Ao acadêmico-estagiário caberia somente observar para reproduzir essa prática “correta” de ensinar. Esta perspectiva, segundo Pimenta e Lima, “gera o conformismo, é conservadora de hábitos, ideias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante” (2006, p.08).

Confrontada com a realidade educacional, essa prática de estágio não está sustentada na ideia de *práxis*, pois não há possibilidade de interação entre teoria e prática; pelo contrário, a prática tradicional é que orienta todo processo, não havendo possibilidades de reflexão do ato educativo por parte nem dos agentes do campo de estágio nem por parte dos acadêmicos, que ficariam imóveis esperando que a teoria pedagógica se ajustasse forçadamente à prática de ensino e à realidade social e educacional.

Podemos nos perguntar, então, por que o estágio não pode ser uma imitação de modelos?

Há na resposta duas razões principais: a primeira tem a ver com a noção precarizada de “bom professor”, pois mesmo considerando que existem práticas de excelência no campo de estágio, longe estão de ser modelos ideais aplicáveis a quaisquer situações educativas independente de seu contexto; e a segunda tem a

ver com a própria dinâmica das relações sociais que tem transformado o cenário social e educacional, principalmente na sociedade contemporânea onde “tudo que é sólido se desmancha no ar”.

Sob uma visão dialética, de onde provém o conceito de *práxis*, a única coisa permanente na realidade é a própria mudança, já que as transformações históricas a tudo consomem, inclusive as teorias, as práticas e as instituições, incluindo aí a escola.

Cabe aqui um novo questionamento: se a realidade está em constante mutação e cada instituição vive e produz seu contexto sociocultural, como se pode admitir modelos ideais e eficientes de ensino?

Evidentemente que não se pode ignorar boas práticas educativas e, certamente o acadêmico vai se deparar no estágio com excelentes profissionais e aprenderá muito com suas práticas, podendo usá-las no seu próprio fazer pedagógico, desde que observe em que medida o contexto social e educacional favorece ou inviabiliza esse tipo de prática de educativa. Seria preciso considerar a organização e gestão da instituição, a comunidade escolar, a formação dos profissionais, enfim, as diversas variáveis que vão interferir na sua reinterpretação crítica do “modelo” em questão.

Por que o estágio também não pode ser mera instrumentalização técnica?

Para refletir sobre a questão vamos conhecer esse tipo de “padrão” de estágio:

Enquanto que na **imitação de modelos** o elemento principal do estágio é o “bom professor”, que deverá ser seguido, priorizando o campo de estágio em detrimento da formação acadêmica, na perspectiva da **instrumentalização técnica**, a prioridade se inverte, sobrevalorizando-se as técnicas pedagógicas aprendidas durante o curso, sendo o estágio o momento de colocá-las em prática. Aqui, novamente há uma cisão entre teoria e prática, concebida como momentos distintos da formação acadêmica. De acordo com Pimenta e Lima (2006, p.09, grifos nossos), “nessa perspectiva, a atividade de estágio fica reduzida à hora da prática, ao **como fazer**, às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas”.

Note-se que as técnicas ganham uma dimensão de universalidade e podem ser aplicadas a qualquer contexto social e educacional. Nessa visão, tende-se a supervalorizar as receitas de atividades pedagógicas que são pensadas e produzidas na universidade, desprezando-se a contribuição do campo de estágio para a formação acadêmica. Na mesma linha, a formação do futuro pedagogo se resume a um treinamento para aplicação de técnicas de ensino e aprendizagem, o que resulta na formação de um profissional tecnicista. Sobre isso, Pimenta e Lima (2006) lembram que essa perspectiva de estágio tem gerado muitos conflitos entre acadêmicos, universidade e campo de estágio, pois os momentos de observação

inicial têm servido tão somente para detectar as “falhas” e “desvios” do suposto modo de ensinar ideal, rotulando as escolas, seus professores e gestores como tradicionais ou antiquados. Essa situação tem, inclusive, fechado as portas de muitas escolas para estagiários, recusando-se a recebê-los.

Queremos dizer com isso que as técnicas podem ser desprezadas?

Claro que não, afinal, o ofício de pedagogo também é uma arte, segundo afirma Tardif (2002) e, como toda arte, pressupõe uma técnica. Porém, o ato pedagógico é muito mais complexo do que isso e as técnicas são elementos **meios** e não **fins** do processo pedagógico. Nesse sentido, é preciso que o pedagogo desenvolva um bom repertório de técnicas, instrumentos, recursos e estratégias para o desenvolvimento de situações de ensino. Essas são habilidades importantes, mas a mais importante a ser desenvolvida é a de reflexão crítica para “saber lançar mão adequadamente das técnicas conforme as diferentes situações em que o ensino ocorre, o que implica a criação de novas técnicas” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 10).

Neste contexto, é preciso nutrir um respeito especial com os profissionais e com o desenvolvimento histórico social das instituições, bem como com o projeto pedagógico institucional que norteia a pedagogia daquele espaço educativo. Assim, é importante lembrar que o estagiário não é o *salvador da pátria*, pois a ação pedagógica é um processo que se desenvolve no coletivo da unidade educativa, a partir de múltiplas interações sociais que interferem e influenciam o funcionamento da educação.

Então, como sair das armadilhas do estágio como imitação de modelos ou como instrumentalização técnica?

Para responder a essa questão é preciso retornar ao conceito de **práxis**, já que a superação das perspectivas anteriores depende de se considerar a ação pedagógica como unidade teórico-prática, o que implica num processo de **ação, reflexão e ação** que se retroalimenta na medida em que as ações educacionais acontecem no cotidiano das instituições educacionais. E não há outra forma de agir e refletir a própria ação a não ser servindo-se da pesquisa como fundamento e método da práxis educacional, já que é pela investigação que se pode redimensionar as funções da teoria e da prática diante do fenômeno educativo.

Discutiremos essas implicações no tópico seguinte.

3 | A PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: O OLHAR DO ESTAGIÁRIO PESQUISADOR SOBRE A REALIDADE EDUCACIONAL

Como vimos no tópico anterior, a forma eficiente de superar as concepções de estágio como “imitação de modelos” ou “instrumentalização técnica” e desenvolver uma metodologia que efetive a ação educacional como práxis, é por meio da pesquisa.

Justamente porque o ato investigativo reúne esses dois componentes inseparáveis da ação humana: a teoria e a prática. Por um lado, é uma teoria que se alimenta do processo de investigação, transformando a ação e se transformando numa relação dialética. E, por outro, é uma prática que se vê refletida pela consciência, definindo modos de ação, repensando atividades e redefinindo estratégias.

Nesse sentido, a ação pedagógica e a ação docente, durante o estágio e no decorrer da vida profissional do pedagogo, possui três dimensões principais: A. Dimensão compreensiva da realidade educacional; B. Dimensão interventiva na realidade educacional; C. Dimensão transformadora da realidade educacional.

Essas dimensões ocorrem em espaços e tempos organizados, estruturados; ao contrário, como a ação pedagógica e a ação docente ocorrem no âmbito de relações sociais complexas, as dimensões se impregnam em constantes interações.

Concebido como pesquisa, o estágio pode reunir as três dimensões acima permitindo a construção da tão almejada práxis educacional, já que a “pesquisa no estágio é uma estratégia, um método uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor. Ela pode ser também uma possibilidade de formação e desenvolvimento dos professores da escola na relação com os estagiários” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 14).

Do ponto de vista legal, o estágio como pesquisa tem como função cumprir um aspecto pontual da Resolução CNE nº 001/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. O item II do parágrafo único do artigo 3º, que fala dos aspectos centrais para formação do pedagogo, diz o seguinte: “II – a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigação de interesse da área educacional” (BRASIL, 2006). Como isso, espera-se que o futuro pedagogo seja também um pesquisador da educação que, tanto nas atividades pedagógicas quanto especificamente docentes, deverá ser um *profissional reflexivo* (SCHÖN, 1992) ou *profissional crítico-reflexivo* (PIMENTA; GHEDIN, 2002), cuja habilidade de pesquisa deverá ser instigada e desenvolvida ao longo do curso, principalmente nas atividades de prática como componente curricular e no estágio supervisionado.

E do ponto de vista conceitual, a perspectiva de estágio como pesquisa tomou corpo na educação brasileira a partir da década de 1990 (PIMENTA; LIMA, 2006), com os estudos na área da Didática de Prática de Ensino, quando mais efetivamente se preocupou com o estatuto epistemológico da Pedagogia e das ciências da educação. A maioria dessas discussões, de cunho nacional e internacional, está publicada nos anais das diversas edições do “ENDIPE: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino”, cuja primeira edição foi em 1982/1983, ainda como Seminário na PUC-Rio de Janeiro, ganhando corpo e se tornando o principal evento acadêmico da educação brasileira, hoje na sua XX edição – cuja produção vale a pena conferir

para se compreender o desenvolvimento histórico-social da educação nacional e a produção teórica dos principais pesquisadores brasileiros e internacionais da educação nas últimas três décadas [ver: <https://endipe.pro.br/site/>].

Foi dessa produção acadêmica, em função das limitadas concepções de estágio como terminalidade, é que brotou o paradigma de estágio como pesquisa. E é nesta perspectiva que se pretende desenvolver o estágio no Curso de Pedagogia do CEAD, apostando no processo de investigação em três dimensões: como método de compreensão da realidade educacional, como forma de intervenção nesta realidade e como meio transformação do campo pesquisado. Assim, a pesquisa deve ser tomada como *princípio educativo* (DEMO, 2000), o que implica no desenvolvimento de competências e habilidades investigativas e implica também numa constante *vigilância epistemológica* ou um *questionamento sistemático* (DEMO, 2000, p.21) para se superar os constantes desafios impostos pelas contradições teórico-práticas do campo educacional.

Passamos agora a uma rápida descrição das dimensões do estágio como processo de investigação.

3.1 A. Dimensão da compreensão da realidade educacional

Toda pesquisa, seja ela acadêmica ou não, tem como objetivo a compreensão de determinada realidade. E o estágio como pesquisa tem também essa dimensão compreensiva do campo pesquisado, ao mesmo tempo em que serve para o estagiário como laboratório para o desenvolvimento de posturas, habilidades e competências de pesquisador “elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam” (PIMENTA; LIMA, 2006, p.14).

No curso de Pedagogia do CEAD, a dimensão compreensiva da realidade educacional pode ser alcançada a partir da leitura de contexto, que se realizará nas Disciplinas de Estágio Supervisionado de acordo com a inserção dos acadêmicos nos campos de estágio dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil.

De acordo ainda com Pimenta e Lima (2006, p. 17)

O estágio abre possibilidades para os professores orientadores proporem tanto a mobilização de pesquisas para ampliar a compreensão das situações vivenciadas e observadas nas escolas, nos sistemas de ensino e nas demais situações, como pode provocar, a partir dessa vivência, a elaboração de projetos de pesquisa a ser desenvolvidos concomitante ou após o período de estágio.

Se notarmos bem, as autoras apontam para a pesquisa em toda complexidade das instituições educativas, não se limitando a investigação à sala de aula ou tão

somente ao campo de estágio, mas pode e deve envolver também os sistemas educativos, as redes e as políticas públicas, que interferem objetivamente no processo de ensino e aprendizagem de crianças e adolescentes. Logo, o olhar dos estagiários-pesquisadores tem que ser acurado para identificação das problemáticas que afligem o campo de estágio e definir, em parceria com ele, sobre o que pesquisar e como pesquisar. Em função disso, o tema de pesquisa e intervenção docente no estágio não pode ser somente um desejo dos pesquisadores nem exclusivamente dos profissionais das instituições, ele precisa brotar da **relevância social e educacional** que a leitura de contexto apresenta. Assim, encontrar consenso sobre a temática da pesquisa é fundamental para nortear toda a ação de estágio.

Então, pela pesquisa no estágio, a dimensão compreensiva da realidade educacional pode ser alcançada na medida em que a **leitura crítica de contexto** seja mais qualificada e abrangente. Para tanto, é preciso retomar os fundamentos das ciências da educação trabalhados no Curso de Pedagogia, servindo-se das teorias para realizar a interlocução com a prática, isto é, com os saberes e fazeres das instituições educativas.

Neste aspecto,

[...] o papel das teorias é o de 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, se colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. [...]

Portanto, o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí, é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre. (PIMENTA; LIMA, 2006, p.16-17)

Cabe salientar, ainda, que o estágio como pesquisa e **a pesquisa a partir do estágio** não pode se conformar em apenas conhecer e compreender o campo educacional. A compreensão, por si não provoca alterações da realidade, é preciso ir além, para a segunda dimensão, que é de **intervenção**.

3.2 B. Segunda dimensão: intervenção no campo educacional

Quando se concebe a atividade de estágio como *práxis* educacional, primando pela unidade teoria e prática, que se efetiva pela pesquisa, logo emerge uma dimensão político-educacional de todo processo: a **intervenção**.

Segundo Demo (2000), a pesquisa deve servir como princípio educativo em todas as etapas da educação, principalmente nas fases que antecedem o ensino superior. Entretanto, é na universidade que a pesquisa acaba se tornando, além de princípio educativo, também princípio formativo e científico.

Ainda na visão de Demo, a pesquisa não pode se limitar a conhecer o objeto pesquisado, “é mister encarar a realidade com espírito crítico, tornando-a palco de possível construção social alternativa. Aí, já não se trata de copiar a realidade, mas de reconstruí-la conforme nossos interesses e esperanças” (DEMO, 2006, p. 77).

Como se sabe, existem muitos tipos e classificações de pesquisas científicas. Mas, se quisermos intervir no campo educacional, é preciso se definir por uma metodologia de pesquisa que tenha como princípio a interação do pesquisador com o campo pesquisado, de modo que possa colaborar no processo de intervenção e também de transformação da realidade investigada. E a metodologia e o tipo de pesquisa que é mais coerente com essa perspectiva é a **Pesquisa-ação**, pois segundo Tripp (2005, p. 446), “a solução de problemas, por exemplo, começa com a identificação do problema, o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia.” Por aí já se nota a afinidade entre a pesquisa-ação e a dimensão do estágio como intervenção.

3.3 C. Terceira dimensão: transformação da realidade educacional

Para que as ações da prática pedagógica e prática docente desenvolvidas durante o estágio possam superar a imitação de modelos ou a instrumentalização técnica, conforme apresentado anteriormente, é preciso reforçar a **dimensão transformadora** da práxis educacional, procurando manter a unidade dialética existente entre teoria e prática.

Se encararmos a ação educativa (práxis educacional) como uma “prática social” (PIMENTA; LIMA, 2006) estamos admitindo que temos a intenção de intervir na realidade social a partir da educação, transformando-a. E quando educamos, lidamos com a formação humana, por isso esse ato não pode ser ingênuo ou desprovido de intenção; pelo contrário, toda proposta educativa quer formar um determinado tipo de sujeito social, porque tem em vista uma visão de sociedade e de mundo, que baliza os modos de se fazer educação.

Enquanto houver discordância quanto às opressões histórico-culturais e contendas em função de toda sorte de exclusões sociais, no Brasil e no mundo, estamos diante de um grande desafio para a práxis educacional, que precisa ser transformadora, pois de acordo com a perspectiva dialética, o mundo não está pronto e muito ainda há por se fazer.

Nesta perspectiva, a ação de estágio também se inclui no projeto de transformação social, começando é claro pela imediata realidade educacional enfrentada. Por isso, um bom plano de estágio, uma eficaz definição da temática a ser pesquisada e um eficiente projeto de intervenção docente, fundamentado teoricamente, pode colaborar muito neste processo.

É bom lembrar que a função transformadora da práxis educacional não é tarefa individual, e sim coletiva, que só pode se dar na medida em que são qualificadas as relações e interações entre universidade, estagiários e profissionais do campo de estágio.

A pesquisa e sua realização, com plenitude, só pode se dar a partir da pesquisa acadêmica, pois não dá para compreender, intervir ou transformar o que não se conhece com profundidade e propriedade.

Por um lado, essa concepção de estágio segue a linha de uma formação profissional crítico-reflexiva, inscrevendo o pedagogo entre os profissionais que (re)pensam suas convicções (teorias) e (re)significam sua prática para (re)inventar cotidianamente a educação.

Por outro lado, o estágio **como e a partir** da pesquisa, considera que a identidade profissional do educador, seja em atividade docente ou de gestão educacional, precisa ser forjada na tensão das contradições inerentes ao campo educacional (campo de estágio), considerando não somente o arcabouço teórico apreendido na academia, mas principalmente no “conhecimento e interpretação desse real existente” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 20).

Nessas condições propostas de consideração do estágio como processo de compreensão, intervenção e transformação da realidade educacional encontrada no estágio, é possível superar as concepções tradicionais que veem o estágio como instrumentalização técnica ou como imitação de modelos.

4 | CONCLUSÃO

Considerando o estágio curricular como uma ação prático-social e educacional desenvolvida pelos acadêmicos em sua formação inicial, este texto teve o objetivo de discutir os pressupostos que fundamentam o percurso de estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia a Distância, da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Destacou-se a importância do estágio como possibilidade do acadêmico se aproximar de forma estruturada e orientada dos campos de atuação do pedagogo, bem como vivenciar momentos de retroalimentação da relação teoria e prática para construção da práxis educacional. Para isso, argumentou-se que a construção da práxis educativa só pode ser assegurada se forem superados os modelos tradicionais de estágio, cuja concepção está baseada na instrumentalização técnica ou imitação de modelos.

Neste sentido, observa-se na constituição do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia em questão a concepção de estágio enquanto momento de pesquisa sobre o campo educacional, no qual os acadêmicos em interação com a universidade

e profissionais do campo de estágio desenvolvem, por meio da pesquisa-ação, um processo de compreensão, intervenção e transformação da realidade educacional encontrada no percurso da formação inicial.

Dessa forma, o estágio no Curso de Pedagogia do CEAD procura efetivar um processo de investigação ancorado em três dimensões: como método de compreensão da realidade educacional, como forma de intervenção nesta realidade e como meio transformação do campo pesquisado. Essas dimensões são evidenciadas por meio das propostas de leitura de contexto, de intervenção e transformação da realidade encontrada, observadas semestralmente nos relatos durante os seminários de socialização dos estágios nos polos de apoio presencial, bem como nos Trabalhos de Conclusão de Curso que são baseados nas experiências de pesquisa-ação vivenciadas durante a formação. O estágio torna-se, assim, uma tarefa coletiva, que contribui para a formação identitária do pedagogo crítico-reflexivo, que se [trans]forma e [trans]forma a realidade educacional pela práxis educativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 001. Institui as diretrizes curriculares nacionais para formação de professores da educação básica. Brasília, 2002.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000. PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**. v.3, n.3, 2005-2006.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/en_a09v31n3.pdf. Acesso em: 12 jan. 2020.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Centro de Educação a Distância. Manual de Estágio. Florianópolis, 2013.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Avaliação 8, 10, 11, 12, 15, 19, 39, 44, 45, 51, 52, 53, 78, 79, 81, 85, 89, 90, 93, 96, 100, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 139, 151, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 204

C

Cooperação internacional 79, 81, 82, 83, 91

Cuidar 119, 166, 167, 169, 170, 172

Curso de pedagogia 30, 33, 37, 38, 40, 41, 129, 130, 141, 154, 163, 167

D

Didática 22, 36, 74, 117, 125, 127, 133, 134, 137, 168, 180

E

Educação a distância 30, 31, 41, 128, 136, 139

Educação básica 31, 41, 42, 52, 66, 68, 76, 125, 128, 130, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 149, 151, 187, 194, 197, 199, 201

Educação estatística 66

Educação infantil 31, 37, 103, 130, 136, 137, 139, 154, 155, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 172

Educação superior 31, 42, 43, 51, 52, 53, 54, 55, 81, 83, 91, 130, 131, 138, 141, 180

Educar 94, 95, 158, 167, 169, 170, 172

Ensino 1, 2, 4, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 29, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 65, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 84, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 108, 111, 113, 116, 119, 120, 121, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 145, 146, 147, 148, 150, 152, 154, 155, 157, 160, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 173, 174, 175, 178, 179, 180, 182, 188, 190, 191, 192, 194, 196, 197, 199, 201, 202, 203, 204, 207, 208, 209

Ensino de artes 121

Ensino de química 13, 15, 16, 20, 94, 103, 104

Estágio 3, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 127, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 165, 166, 167, 168, 173, 174, 175, 176, 179

Estágio supervisionado 36, 37, 143, 145, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 163, 165, 167, 173, 174, 175, 176, 179

Estágio supervisionado em docência 163, 173, 174, 175, 176, 179

Estresse 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12

Experimentação 13, 14, 16, 17, 19, 20, 32, 51, 68, 183, 203

F

Fazer artístico 121, 125, 126

Formação continuada 138, 140, 161, 181, 182, 183, 185, 187, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 203, 204, 208

Formação de professores 9, 31, 41, 43, 51, 127, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 158, 161, 175, 180, 183, 184, 185, 187, 188, 195, 199, 201, 203, 208, 209

Formação docente 128, 129, 130, 131, 134, 136, 137, 138, 139, 151, 173, 174, 179, 180, 188, 190, 191, 195, 196, 197, 198

Formação inicial 30, 31, 40, 41, 70, 76, 86, 128, 129, 130, 131, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 147, 149, 151, 152, 153, 158, 161, 184, 185, 187, 197

Formação inicial de professores 130, 131, 138, 143, 147

H

História da formação inicial docente 129

I

Imigração temporária 79

L

Letramento probabilístico 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77

Ludicidade 94

M

Matemática 15, 66, 70, 71, 72, 76, 77, 78, 103, 104, 121, 124, 125, 134, 141, 183, 202, 208

Mediação 97, 98, 121, 125, 126, 151, 167, 186, 203

Memorial de formação 149

Modelos histológicos 21, 22, 23

Música 163, 164, 165, 166, 167, 168

N

Narrativas 149, 150, 151, 153, 154, 155, 161, 181, 182, 186

Necessidade 2, 42, 48, 49, 54, 64, 66, 79, 82, 91, 98, 113, 125, 135, 137, 138, 151, 156, 168, 169, 171, 173, 176, 177, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 197, 198, 201, 202

P

Pesquisa (auto)biográfica 181

Pesquisa científica 13, 103

Polímeros 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20

Pós-graduação 11, 42, 52, 53, 77, 79, 80, 81, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 103, 104, 105, 128, 149, 151, 169, 174, 175, 180, 185

Práxis 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 46, 49, 51, 143, 147, 148, 197, 200

Práxis educativa 30, 40, 41, 49

Profissionalização 132, 135, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 200

Q

Quiz 93, 94, 98, 99, 100, 102

S

Supervisão educacional 42, 43, 46, 47, 50, 52, 53, 54, 55, 56

T

Tecnologia 52, 60, 65, 77, 83, 84, 93, 113, 121, 123, 124, 125, 126

U

Universitários 1, 4, 5, 10, 11, 12, 80, 87, 98, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 124, 125, 126

 **Atena**
Editora

2 0 2 0