

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO CURSO DE PEDAGOGIA

Reflexões sobre uma proposta para a disciplina Prática de Ensino na Escola de 1º Grau: Estágio¹

Maria do Rosário Mortatti MAGNANI²

RESUMO: A partir da necessidade de elaboração de um projeto para a disciplina Prática de Ensino na Escola de 1º. Grau: Estágio, do Curso de Pedagogia da FCT - UNESP- Campus de Presidente Prudente, e visando contribuir para as discussões sobre a reformulação curricular desse curso, empreendida em 1992, discutem-se, neste texto, a formação do professor no curso de Pedagogia do ponto de vista da relação entre teoria e prática pedagógicas e entre Parte Comum e Parte Diversificada do currículo assim como a produção histórica da identidade desses cursos, no Brasil; ao final, apresenta-se uma proposta de projeto para a disciplina em questão.

PALAVRAS-CHAVE: Formação do Professor; Curso de Pedagogia; Prática de Ensino; Estágio.

I.

Duas preocupações movem este texto: a necessidade de elaboração de um projeto para a disciplina Prática de Ensino na Escola de 1º grau: Estágio, do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) -UNESP - Campus de Presidente Prudente; e contribuir para as discussões sobre a reformulação que ora empreendemos nesse curso.³

Do ponto de vista da primeira preocupação, a discussão central refere-se à relação entre teoria e prática pedagógicas. Do ponto de vista da segunda, trata-se de discutir a relação entre Parte Comum e Parte Diversificada do currículo. Ambas as preocupações, no entanto, cruzam-se no que poderíamos denominar de produção da identidade do curso de Pedagogia, no Brasil, hoje.

II.

Durante o ano letivo de 1991, os professores que passaram a ministrar as disciplinas obrigatórias da Habilitação Magistério das Séries Iniciais da Escola de 1º Grau depararam-se com a necessidade de organizar o Estágio das alunas da primeira turma a cursarem a disciplina Prática de Ensino na Escola de 1º Grau: Estágio (PE 1º).

Com base nos procedimentos costumeiros de outros cursos de licenciatura

da FCT e considerando as particularidades do curso de Pedagogia, aqueles professores optaram pelos procedimentos que seguem.

Elaborou-se, em conjunto, um Plano de Ensino para a disciplina PE 1º e escolheu-se, por sorteio entre os professores que ministravam as Metodologias de Ensino de 1º Grau (ME 1º) na série, um professor responsável "nominalmente" pela disciplina, uma vez que não havia propriamente "aulas de PE" no Curso de Pedagogia.

... a carga horária destinada à Prática de Ensino (Estágio) será convenientemente distribuída de forma a assegurar atividades práticas articuladas a cada uma das disciplinas que tratam da Metodologia para o Ensino nas Áreas de Alfabetização, Comunicação e Expressão, Estudos Sociais, Matemática e Ciências.⁴

As atividades de estágio ficaram, assim, sob a coordenação direta de cada um dos professores das MEs. Das 90 horas necessárias a PE 1º, os alunos tiveram 30 horas com cada professor de ME, para as atividades de: preparação, realização (observação, participação e regência) e avaliação do Estágio. Ao final desse processo, os alunos elaboraram um relatório único. No diário de classe de PE, foram registradas todas as atividades assim como

¹ Uma versão ligeiramente modificada deste texto foi publicada em *Didática*, v.30, p.113-20, 1995, onde, lamentavelmente, encontram-se erros de hipercorreção, derivados de excesso de zelo por parte do revisor.

² Departamento de Educação - Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP - 19060-900 - Presidente Prudente - Estado de São Paulo - Brasil

³ Este texto foi originalmente apresentado, em 1992, à Comissão para Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia da FCT - UNESP- Presidente Prudente, a fim de contribuir para as discussões que então ocorriam. A reformulação do currículo, no entanto, não foi levada a efeito, uma vez que, durante a tramitação do processo para sua regulamentação, surgiram questionamentos internos a esse Curso de Pedagogia, dos quais resultou a formação de nova comissão para apresentação de nova proposta de reformulação curricular, baseada em outros princípios. Neste texto, portanto, expressa-se uma posição pessoal, ainda defendida pela autora e desenvolvida nas disciplinas aqui mencionadas, em conjunto com os professores que partilham desse ponto de vista.

⁴ "Readequação da Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia Proposto pelo Instituto de Planejamento e Estudos Ambientais" - UNESP - Campus de Presidente Prudente/SP, Departamento de Educação, 1986, p.6.

a nota final relativa ao rendimento escolar dos alunos, enquanto média das notas obtidas com cada um dos professores de ME.

Em 1992, com a ampliação do corpo docente - demandada pela fase final de implantação do curso -, a experiência de 1991 foi avaliada em conjunto com os novos

Organizou-se um cronograma de reuniões para discutir o projeto ao longo de 1992 e, ao mesmo tempo, estabelecerem-se bases mínimas comuns para os estágios, enquanto o projeto não estivesse definido. Foi, então, possível organizar aspectos comuns dos planos de Estágio para todas as MEs (1º e 2º Graus), a fim de auxiliarem as atividades e a elaboração do relatório final. São eles:

- dados sobre organização geral da escola;
- dados sobre o professor;
- observação, participação e regência, a partir de conceitos eleitos com base na proposta de trabalho de cada ME; e
- discussão da possibilidade de conclusões gerais, articulando todos os estágios das PEs que os alunos estivessem cursando.

III.

O curso de Pedagogia da FCT identifica-se como curso de licenciatura, "cuja estrutura curricular estará voltada prioritariamente para a formação do professor"⁵. Essa identidade pressuposta sugere reflexões que envolvem tanto os cursos de licenciatura em geral, no Brasil, quanto o perfil de professor que se quer formar e o papel das disciplinas da Parte Diversificada do currículo.

Os cursos de licenciatura, no Brasil, vêm-se caracterizando pela divisão entre disciplinas "de conteúdo" e disciplinas "didático-pedagógicas", estas últimas se voltando para a "operacionalização" daquelas, ou seja, trata-se do momento de o aluno aprender a ensinar o que aprendeu. Nesses cursos vêm-se formando os professores dos diferentes componentes curriculares de 5ª. a 8ª. séries do 1º Grau assim como os do 2º Grau.

O objeto de conhecimento/estudo comum aproxima esses cursos de licenciatura dos de bacharelado correspondentes; a diferença entre ambos é produzida no âmbito da preparação profissional. A especificidade do bacharelado consiste em aprender um objeto de

professores de ME. Dentre as principais questões discutidas, destacaram-se as relativas à necessidade de um projeto de Estágio, articuladamente ao projeto de curso, que estava, então, sendo discutido, em face da reformulação curricular proposta para este curso de Pedagogia.

conhecimento/estudo; a da licenciatura, por sua vez, consiste em aprender a selecionar e organizar principalmente conteúdos e metodologias de ensino, articuladamente aos fundamentos filosóficos, históricos, didáticos e psicológicos e objetivos educacionais.

Do ponto de vista da lógica desse modelo, sobressai-se o caráter técnico-instrumental da formação do professor, sua profissionalização coincidindo com a separação entre produção de conhecimento e prestação de serviços à comunidade, através da educação e ensino. Essa especificidade confere, assim, aos cursos de licenciatura uma identidade - digamos - funcional, que se funda em algo externo ao objeto de conhecimento/estudo em questão.

Entendido como licenciatura, o curso de Pedagogia pode estar participando dessa situação, duplamente, uma vez que, na Parte Comum do currículo tem-se como objeto de conhecimento/estudo a própria Educação. E a Habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau - na Parte Diversificada - consiste de disciplinas obrigatórias tratando da docência dos componentes curriculares que se voltam para o objeto de conhecimento/estudo trabalhados na Parte Comum assim como para os trabalhados na Parte Diversificada, na "habilitação 1º grau".

As dificuldades relacionadas a essa "identidade funcional" acrescenta-se uma outra, quando se trata da Habilitação Magistério das Séries Iniciais da Escola de 1º Grau. Nesse caso, as disciplinas obrigatórias não dizem respeito à "operacionalização" do objeto de conhecimento/estudo trabalhado na Parte Comum. Supondo-se a formação de um professor polivalente, que vá trabalhar com atividades de ensino de 1ª. a 4ª. séries, as diferentes disciplinas estão centradas na metodologia de ensino relacionada a certos conteúdos de ensino (e não objetos de conhecimento/estudo), enquanto "saberes escolares" que foram aprendidos antes, talvez, do curso de Pedagogia. Em outras palavras, a serviço do ensino por atividades de 1ª. a 4ª. séries - cuja lógica se baseia na sistematização da experiência imediata do educando, supondo a disposição psicológica

⁵ *Idem*, p.1.

do conteúdo -, essa habilitação supõe que o futuro professor já tenha aprendido (na escola de 1º e 2º graus) o que deve ensinar e só isso basta? Ou, em última análise, que, de 1a. a 4a. séries, não se tenha um conteúdo específico a ensinar, mas trata-se apenas de ensinar a aprender?

Se se descartam esses pressupostos, como é possível, no curso de Pedagogia, serem trabalhados todos os objetos de conhecimento/estudo envolvidos nas atividades de ensino de 1a. a 4a. séries? Ou o curso de Pedagogia equivaleria a uma espécie de mega-licenciatura, uma condensação abreviada de todas as "licenciaturas de conteúdo", para que o professor possa ser polivalente?

Dadas todas essas dificuldades, o que está em jogo é a necessidade de produção de outros modelo e identidade para o curso de Pedagogia, situando sua especificidade em relação a um projeto em que produção de conhecimento e profissionalização não estejam separadas na formação do professor (assim como em sua atuação).

IV.

A opção do Departamento de Educação da FCT por um curso de Pedagogia como licenciatura, priorizando a formação do professor de 1ª. a 4ª. séries de 1º grau, habilitação à qual se sobrepõem as demais previstas em lei,

... decorre do conhecimento e da afirmação por parte da FCT da importância que tem a formação de professores para as séries iniciais da escola de 1º grau, quando se pretende a melhoria da qualidade desse nível de ensino numa escola pública que se propõe à democratização crescente.¹

Situando-se no âmbito da discussão dos problemas educacionais característica da década de 80, no Brasil, essa opção vem questionar, entre outras, a formação do professor para 1ª a 4ª séries em nível de 2º grau (HEM) assim como a "identidade histórica" do curso de Pedagogia voltada para a formação do professor das matérias pedagógicas da Habilitação Específica para o Magistério no 2º grau (HEM). E muitas são as possibilidades de encaminhamento do curso a partir dessa opção, dependendo de como se compreenda formação de professores, perfil do professor, trabalho

educativo e escola de 1º grau, principalmente de 1ª. a 4ª. séries. Torna-se importante, por isso, entender quanto de avanço pode propiciar tal opção, buscando explicitar as concepções acima apontadas, coerentemente com os pressupostos teóricos que a fundamentem.

A preocupação com a formação do professor diz respeito à necessidade de "interferir" na escola pública brasileira, principalmente nas séries iniciais. Para isso, não é possível pensar em finalidades sócio-políticas desvinculadas da especificidade didático-pedagógica. Ou seja, para que os alunos aprendam e não "fracassem" na escola, é necessário que os professores ensinem. E é justamente no processo de ensino-aprendizagem que se concretizam as opções políticas, através das relações entre objetivos, metodologias, conteúdos e avaliação que se elegem e se praticam.

Desse ponto de vista, pelo menos em tese, o ofício do professor é trabalho que pressupõe a unidade entre teoria e prática, como decorrência de ser o conhecimento o mediador e o material assim como o objeto produzido nesse processo de ensino-aprendizagem. E entende-se aqui conhecimento como processo-produto (produção) social e histórico das relações entre sujeitos interativos, que, a partir de certas necessidades e movidos por certas utopias, mediados pela linguagem e sobressaltados pelas contingências, realizam atividades especificamente humanas - também no nível simbólico. Como trabalho, essas relações se organizam em torno de um projeto - menos ou mais consciente -, o qual articula as relações entre por que, para que, quem, para quem, quando, onde, o que e como ensinar/aprender. Nesse sentido, pressupõe-se a unidade entre concepção, execução e avaliação de projetos de ensino-aprendizagem, visando à busca de autonomia - sempre relativa - do professor.

Para esse ofício, o professor se forma no processo de formação por outros e de outros. E todo processo de formação de professores (básica regular ou "em serviço") é trabalho que produz uma proposta de ensino (objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação) assim como os sujeitos e relações sociais nele envolvidos, enquanto objetivação de um projeto - com suas necessidades, utopias e contingências - dado por outros ou concebido pelos próprios professores.

A formação básica regular em cursos de preparação para o magistério consiste, assim, em um trabalho intelectual

¹ Idem, ibidem.

relativamente a um objeto de conhecimento/estudo, com base no qual o (futuro) professor pode organizar uma proposta de ensino. Não basta aprender a utilizar conteúdos e metodologias de ensino dados por outros; é preciso conhecer e refletir sobre o objeto de conhecimento/estudo e seus conceitos básicos organizadores, analisando também os próprios conceitos e sua produção sócio-histórica. Mais do que "usuário" que trabalha com o conhecimento e sobre o qual o próprio conhecimento atua, supõe-se que o (futuro) professor consiga formular questões, estabelecer relações, categorizar, abstrair e analisar, enfim, trabalhar também sobre o conhecimento. Um trabalho principalmente metacognitivo, que lhe permita produzir projetos educacionais/pedagógicos, articulando coerentemente por que, para que, quem, para quem, quando, onde, o que e como ensinar/aprender.

Do ponto de vista dessa lógica, não se coloca a questão da separação entre teoria e prática, entre concepção, execução e avaliação de projetos, entre formação básica adequada e treinamento compensatório em serviço, entre "competência técnica" e "compromisso político". E o processo de ensino-aprendizagem é também trabalho, não sendo possível pensá-lo como lugar de aplicação de aspectos isolados e apriorísticos de um projeto doado ao professor, ainda que na aparência inovador e revolucionário.

Em síntese: a formação do professor não equivale à preparação de técnicos eficientemente treinados como deslanchadores/espectadores da aprendizagem de outros ou como transmissores de conteúdos de ensino; tampouco a formação de seus alunos é uma questão de aprender a aprender ou de consumo de bens culturais através de metodologias de ensino adequadas ao nível sócio-econômico da "clientela". Trata-se, no processo de ensino-aprendizagem na educação escolar, de um momento privilegiado na constituição dos sujeitos (professor e aluno) sócio-históricos, um momento de interação social em que se produzem conhecimentos, projetos de ensino e os sujeitos envolvidos. Trata-se de uma ação política.

V.

Com base no princípio da formação do professor, a identidade do curso de Pedagogia pode ser definida em torno do

processo de ensino-aprendizagem na educação escolar, objeto de conhecimento/estudo possível de ser problematizado em todas as disciplinas da grade curricular, propiciando, ainda, um trabalho interdisciplinar, porque centrado nesse objeto comum, mas considerando a especificidade das diferentes disciplinas.

Esse mesmo princípio, conforme explicitado anteriormente, propõe pensarmos no ofício do professor como trabalho intelectual no nível metacognitivo (de, com e sobre o conhecimento), sem separação entre conceber, executar e avaliar projetos educacionais/pedagógicos. Em sua formação, igualmente, teoria e prática não podem estar separadas em disciplinas "de conteúdos" ou "de fundamentos" e disciplinas "didático-pedagógicas" ou "de aplicação/profissionalização". É o conjunto das disciplinas do curso que atua na formação do professor e todas elas têm caráter "teórico-prático", dizendo respeito à problematização do objeto de conhecimento/estudo proposto.

Em outro sentido, no entanto, apenas o exercício efetivo do magistério pode talvez dar conta dessa profissionalização, o que propõe pensarmos na formação básica regular como algo diferente de treinamento e de processo que se encerra ao final do curso. Trata-se na verdade de atuações com semelhanças e diferenças. Tanto a atuação como aluno quanto como professor supõem constante reflexão teórica sobre a prática (discente e docente, respectivamente), podendo-se pensar que é esse trabalho que forma (e continua formando). Diferem entre si, porém, uma vez que na atuação discente trata-se da reflexão teórica sobre a prática do aluno/futuro professor, preferencialmente, ainda que se possa problematizar a prática docente de outros. E, na atuação docente, trata-se de refletir teoricamente sobre a própria prática do magistério.

Por essas razões, mais importante do que se preocupar obsessivamente com a "aplicação", penso que se deveriam oferecer condições de o aluno/futuro professor voltar-se para seu presente, através do trabalho intelectual que propiciará opções minimamente conscientes para que com elas se comprometa, quando professor.

Assim pensados o princípio e o objeto do curso de Pedagogia, sua identidade já não se configura como funcional, na relação com o sistema de ensino vigente e sua efetivação na escola de 1º e 2º graus. Melhor dizendo, o curso de Pedagogia não se propõe como uma agência de formação ou

capitação de mão-de-obra a serviço das políticas oficiais - de caráter estrutural, de funcionamento e didático-pedagógicas - para a escola de 1º e 2º graus.

Nem reflexo/adequação, nem independência/transformação: a identidade proposta para o curso de Pedagogia supõe um outro tipo de relação em que, enquanto lugar de produção de conhecimento, o curso pode indicar outras possibilidades para o ensino-aprendizagem na educação escolar, de maneira sistemática ou através da atuação dos professores que forma, do ponto de vista apontado.

Assim sendo, o ensino de 1ª a 4ª séries, por exemplo, pensando como "atividades de ensino" e "áreas de estudo", não pode ser modelo e parâmetro a orientar a organização de currículo e programas do curso; tampouco podem sê-lo as propostas curriculares oficiais. No primeiro caso, dever-se-iam preparar os futuros professores em métodos e "conteúdos de ensino"; no segundo, trata-se-ia de ensinar a aplicar propostas, mesmo que supostamente avançadas, mas dadas previamente, enquanto projeto de outros.

Por fim, vale lembrar: tais princípios, identidade e pressupostos colocam a Habilitação Magistério das Séries Iniciais da Escola de 1º Grau como central no curso de Pedagogia. A esta se sobrepõem a Habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau, assim como as de Pré-Escola, Administração Escolar etc. Ou seja, professor polivalente é aquele que concebe, executa e avalia projetos educacionais/ pedagógicos para o ensino de 1ª a 4ª séries e, por isso, pode ensinar futuros professores (na HEM) a fazê-lo assim como pode administrar uma escola, supervisionar o ensino etc.

VI.

No conjunto dessas preocupações, as disciplinas obrigatórias que configuram as habilitações relativas ao magistério de 1ª a 4ª séries e 2º grau (HEM) apresentam também caráter de trabalho intelectual (metacognitivo) nos domínios de conhecimento relativos às disciplinas envolvidas.

O objeto de conhecimento/estudo em cada uma dessas disciplinas, articuladamente ao objeto do curso, enfoca especificamente o processo de ensino-aprendizagem nos diferentes componentes curriculares da escola de 1º e 2º graus. Tematizando e problematizando esse

processo de ensino-aprendizagem, é com base nos conceitos básicos das disciplinas matriciais envolvidas (Língua Portuguesa, Matemática, História etc) e sua relação com o ensino-aprendizagem que se organizam os projetos pedagógicos assim como os princípios para elaboração de planos de ensino (objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação) do futuro professor.

Desse modo, as disciplinas denominadas "Metodologia do Ensino de ..." teriam como denominação mais coerente "Ensino-aprendizagem de ...". E as "Práticas de Ensino de ...", caracterizando-se como Estágio e diretamente relacionadas com aquelas, menos do que "prática" da profissão se apresentam também como disciplinas a problematizarem e analisarem projetos pedagógicos (teorias X práticas) de outros professores (e do próprio aluno, se este já for professor). Se o Estágio vale como experiência, certamente esta não é idêntica à experiência do professor que de fato é responsável pelo processo de ensino-aprendizagem em uma determinada sala de aula.

Esse caráter do Estágio, se, por um lado, pode gerar ansiedades e frustrações nos futuros professores desejosos por "saber fazer" antes de "ter que fazer", por outro lado, propõe que se considerem as reais dimensões e alcance de um projeto de formação de professores como o discutido neste texto.

Especifiquemos os desdobramentos dessa concepção de Estágio. Propondo-se a problematização do processo de ensino-aprendizagem (projeto) em uma situação específica de sala de aula, a metodologia privilegiada para a realização do Estágio baseia-se na observação participante, a partir dos conceitos básicos discutidos nas diferentes disciplinas que tematizam "ensino-aprendizagem de ...".

Com essa metodologia, pretende-se deslocar o eixo do Estágio, costumeiramente identificado pela tripartição: observação, participação e regência. Da perspectiva aqui adotada, essa tripartição aparece como incoerente, seja pela separação dos três momentos, seja, principalmente, pelos pressupostos que os originam. Optar pela "observação participante" significa busca de coerência com outros princípios e pressupostos teórico-epistemológicos. A observação entendida como objetividade absoluta, que dicotomiza sujeito e objeto do conhecimento, e a noção de "prática", presente na expressão "regência", contrapõem-se às concepções de professor

e trabalho educativo discutidas anteriormente.

Nesse sentido, a problematização do processo de ensino-aprendizagem, que deve ocorrer em todas as etapas do Estágio, não descarta o envolvimento do estagiário com o "observado", incluindo formas de participação menos ou mais "diretas", como, por exemplo, coordenar atividades didáticas com os alunos da sala em que estagia, registrá-las e problematizá-las. Seja como for, o estagiário não se apresenta como "espião", distanciado daquilo que observa. Mesmo que não se queira, o posto de observação - sempre restritivo - determina a percepção e compromete o sujeito. O importante, pois, é problematizar as diferentes visões (inclusive a do professor da classe) e seus significados, produzindo conhecimentos que impliquem gradativa consciência e busca de autonomia dos envolvidos no trabalho educativo.

Para tanto, além dos aspectos mais gerais da escola onde se realizará o Estágio, os professores das diferentes disciplinas (do curso de Pedagogia) envolvidas com o Estágio propõem encaminhamentos relativos a por que, para que, quem, quando, onde, o que e como observar participativamente e problematizar, a partir do registro das observações. Para trabalhar com esse material, são propostos procedimentos de categorização para análise e interpretação, à luz daquelas já discutidas ou de outras leituras teóricas que auxiliem o aluno a interpretar o observado e relacionar as propostas das diferentes "Ensino-aprendizagem de ...", visando à reflexão sobre o trabalho (polivalente e interdisciplinar) do professor com quem estagiou. O processo se "encerra" com a

elaboração de um relatório, de caráter monográfico, como síntese, talvez, de todo o trabalho do curso. Nesse relatório, analisando e interpretando, o aluno pode refletir sobre suas próprias opções assim como fundamentar os princípios organizativos de seu projeto pedagógico para a atuação docente (futura ou presente).

VII.

O que foi até aqui discutido pretende se caracterizar apenas como princípios organizadores de um projeto de Prática de Ensino na Escola de 1º grau: Estágio, que só se concretiza na interação efetiva do processo de ensino-aprendizagem no âmbito do curso de Pedagogia. Tem por isso um caráter de incompletude, demandando constante avaliação e, se necessário, reformulação por parte de professores envolvidos.

Por fim, quero ressaltar que os princípios e as concepções a eles relacionadas não configuram um opção epistemológica por um relativismo pedagógico (e, portanto, político). Pelo contrário, na proposta de formação de professores esboçada, a dimensão ética do trabalho do professor ocupa lugar privilegiado, na medida em que a busca de sua autonomia supõe opções, enquanto resultado não de doutrinação, mas de tomada de decisão-consciente/contingente e fundamentada-entre valores produzidos historicamente; opções com as quais o sujeito/professor pode se comprometer, porque pôde também produzi-las.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APLLE, M. Ideologia e currículo. Trad. Carlos e. F. Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CATANI, D. (Org.) Universidade, escola e formação de professores. São Paulo: Brasiliense, 1986.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MAGNANI, M. R. M. Em sobressaltos: formação de professora. Campinas: Ed. UNICAMP, 1993.

APÊNDICE - Operacionalização das atividades da disciplina Prática de Ensino na Escola de 1º Grau: Estágio

a) Quanto à matrícula dos alunos:

3º ANO DIURNO	-Prática de Ensino na Escola de 1º grau: Estágio -Metodologia do Ensino de 1º grau: Alfabetização -Metodologia do Ensino de 1º grau: Comunicação e Expressão -Metodologia do Ensino de 1º grau: Estudos Sociais
4º ANO DIURNO	-Prática de Ensino na Escola de 1º grau: Estágio -Metodologia do Ensino de 1º grau: Matemática -Metodologia do Ensino de 1º grau: Ciências
4º ANO NOTURNO	-Prática de Ensino na Escola de 1º grau: Estágio -Metodologia do Ensino de 1º grau: Alfabetização -Metodologia do Ensino de 1º grau: Comunicação e Expressão -Metodologia do Ensino de 1º grau: Estudos Sociais
5º ANO NOTURNO	-Prática de Ensino na Escola de 1º grau: Estágio -Metodologia do Ensino de 1º grau: Matemática -Metodologia do Ensino de 1º grau: Ciências

b) Quanto ao horário dos professores:

A divisão das aulas de Prática de Ensino entre os professores das atuais "Metodologias de ..." correspondentes significa, na prática, aumento da carga horária, que não vinha sendo contada "oficialmente", uma vez que não havia aulas propriamente de Prática de Ensino.

No caso do 3º ano diurno e 4º ano noturno, por se tratar de diferentes professores envolvidos com Prática de Ensino, é necessário cuidar do horário dessa disciplina, para viabilizar o projeto de Estágio.

c) Quanto ao trabalho dos professores envolvidos:

- planejamento conjunto entre professores das MEs de 1º e 2º grau e as respectivas Práticas de Ensino;

- busca de integração (principalmente no caso do 3º ano diurno e 4º ano noturno) nas atividades de Estágio bem como na elaboração do relatório final;

- reuniões mensais para discussão e avaliação do projeto de Estágio;

- seminários conjuntos entre professores e alunos do curso de Pedagogia e os professores de 1ª a 4ª séries e HEM, com quem esses alunos estagiaram.

d) Quanto à organização dos Estágios:

Preparação:

- exposição, aos alunos, do projeto de Estágio;

- leitura e discussão dos pressupostos;
- escolha das escolas para a realização do Estágio;
- envio da carta solicitando o Estágio, acompanhada de síntese do projeto;
- orientação para observação dos aspectos gerais da escola e do projeto do professor, através da elaboração de roteiros de entrevistas e questionários abertos;
- discussão dos aspectos específicos relativos a cada ME para orientarem observação e registro;
- solicitação, ao diretor da escola, de atestado de realização do Estágio.

Realização:

- "observação participante" na sala de aula;
- "observação participante" em reuniões pedagógicas;
- discussão com o professor sobre o que foi "observado" em relação ao projeto do professor; e
- seleção de material produzido pelos alunos e utilizado pelo professor

Avaliação:

- relação entre o "observado" e os conceitos básicos trabalhados nas MEs do curso de Pedagogia;
- indicação de leituras subsidiárias à problematização do "observado";
- orientação para elaboração do relatório final (de caráter monográfico);
- discussão do relatório final;
- atribuição de notas ao relatório, por todos os professores das MEs envolvidas, e

discussão da média final única, de cada aluno, para Prática de Ensino; e

- discussão, durante todo o processo bem como ao seu final, com os professores de

1º e 2º graus envolvidos e que se interessem em participar mediante convite.