

UNIVERSIDADE, ESCOLA E ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: CAMPOS FORMATIVOS EM ARTICULAÇÃO

UNIVERSITY, SCHOOL, AND THE SUPERVISED CURRICULAR INTERNSHIP:
ARTICULATING DEVELOPMENT FIELDS

Melissa Rodrigues da Silva ¹

<https://orcid.org/0000-0002-6456-0504>

Susana Soares Tozetto²

<https://orcid.org/0000-0002-1696-677X2>

Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez ³

<https://orcid.org/0000-0003-3540-4032>

Resumo:

Este artigo tem como objetivo desvelar como os professores de Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Pedagogia, compreendem a articulação entre a universidade e a escola. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa (Lüdke; André, 1986), fundamentada na praxiologia de Bourdieu (2005). Para a obtenção dos dados utilizou-se entrevistas semiestruturadas, as quais foram realizadas com sete (7) professores atuantes na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, de três cursos de Licenciatura em Pedagogia de Universidades Estaduais do Paraná. A análise de dados, foi realizada a partir Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes e Galiazzi (2016). Os achados da pesquisa revelam que o *habitus* suscitado nas falas dos professores, demonstra que as relações estabelecidas entre os agentes sociais na universidade são mediatizadas por disputas; de espaço, de conhecimento e de cultura. O que atinge a atividade docente na universidade, e, por conseguinte na escola. O que revela que a articulação entre universidade e escola, a partir do Estágio Curricular Supervisionado ainda é um desafio, e temos um longo caminho a percorrer. Por isso, esta pesquisa aponta para a necessidade das universidades assumirem políticas esclarecedoras sobre o Estágio Curricular Supervisionado como articulador contínuo do processo formativo docente.

Palavras-chave: Estágio. Pedagogia. Escola pública. Formação de professores.

Abstract:

This article aims to reveal how Supervised Curricular Internship teachers of the Degree in Pedagogy understand the articulation between the university and the school. This is qualitative research (Lüdke; André, 1986), based on Bourdieu's praxiology (2005). To obtain the data, semi-structured interviews were used, which were carried out with seven (7) teachers working in the Supervised Curricular Internship discipline, from three Pedagogy Degree courses at State

¹ Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO. Guarapuava/ Paraná, Brasil.

² Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG. Ponta Grossa/Paraná, Brasil.

³ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul -UFMS. Campo Grande/ Mato Grosso do Sul, Brasil.

Universities of Paraná. Data analysis was carried out using Discursive Textual Analysis (ATD), by Moraes and Galiuzzi (2016). The research findings reveal that the habitus raised in the professors' statements demonstrates that the relationships established between social agents at the university are mediated by disputes; of space, knowledge and culture. What affects teaching activity at the university, and therefore at school. This reveals that the articulation between university and school, based on the Supervised Curricular Internship, is still a challenge, and we have a long way to go. Therefore, this research points to the need for universities to adopt clarifying policies on the Supervised Curricular Internship as a continuous articulator of the teacher training process.

Keywords: Internship. Education. Public school. Teachers' development.

INTRODUÇÃO

O Estágio Curricular Supervisionado, reconhecido de maneira institucional como parte do currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia, é um elemento basilar no processo de formação inicial do professor. Azevedo e Andrade (2011) referem-se ao estágio como tempo de aprendizado marcado pelo período de transição e pela tarefa e/ou fase de aprender algo (uma profissão). Com base nessa premissa, o estágio contribui para o desenvolvimento de conhecimentos sobre o campo formativo, ou seja, a escola. Desta feita, defendemos que os professores da escola e da universidade necessitam se reconhecerem como corresponsáveis no/do processo formativo docente e, ainda, manifestamos a preocupação em assegurar que, no momento de apresentação deste percurso formativo ao acadêmico estagiário, o mesmo se sinta instigado a questionar sobre o espaço escolar, no intuito de compreender a unidade teórico-prática que constitui a profissão docente. Julgamos que essa ação é importante, uma vez que o aluno partícipe da universidade e da escola poderá mobilizar mais uma oportunidade para perceber a referida unidade que fundamenta e perpassa a profissão docente.

Levando em conta que a universidade e a escola estão submetidas a um sistema que prescreve e que impõe, simultaneamente, a dicotômica relação entre a teoria e a prática, fatores de homogeneidade (leis e ordem estabelecidas), subdivisões (as mais diversas fragmentações) e a hierarquização (múltiplas, principalmente na universidade: funções, departamentalização, setores, entre outros), o que dificulta o diálogo entre estes dois campos formativos docentes (universidade e escola), neste artigo, ao apontar as convergências e os distanciamentos entre ambos os campos, objetivou-se desvelar como os professores de Estágio Curricular Supervisionado, do curso de Licenciatura em Pedagogia, compreendem a articulação entre a universidade e a escola. A pesquisa teve abordagem qualitativa (Lüdke; André, 1986), e fundamentou-se na praxiologia de Bourdieu (2005). A escolha pelo método praxiológico se deu pelo fato de compreender a tensão entre as estruturas estruturadas e estruturantes existentes nos campos formativos; as relações objetivistas e subjetivistas, como valores, hábitos e práticas advindas da estrutura social, que se apresentam exteriorizadas e interiorizadas a eles.

A fim de alcançar o objetivo, foram participantes desta pesquisa⁴ sete (7)⁵ professores atuantes na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, durante os anos de 2019 e 2020, de três cursos de Licenciatura em Pedagogia de Universidade Estaduais do Paraná, a saber:

⁴ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética, sob o parecer 2.364.646

⁵ Como este artigo, é um recorte de uma pesquisa maior, apresentamos as falas de 8 professores.

UNICENTRO, campus de Guarapuava; e UNIOESTE, campi de Cascavel e de Foz do Iguaçu. Os participantes da pesquisa foram nominados de: *P1G*, *P2G*, *P4G*, *P6F*, *P7F*, *P8C* e *P10C*. As letras maiúsculas que se apresentam após os números, fazem referência ao campus/universidade a que o professor pertence.

Como instrumento para coleta dos dados da pesquisa, utilizamos entrevistas semiestruturadas, as quais foram realizadas individualmente com os participantes da pesquisa, e apresentava as seguintes perguntas norteadoras:

- A) Para você, como se dá a articulação entre universidade e escola? Pela atual configuração do PPC do curso de Licenciatura em Pedagogia na universidade em que você atua como docente na disciplina de estágio é possível vislumbrar a articulação entre a universidade e a escola? De que maneira?
- B) Você concebe a universidade enquanto pareira do campo de estágio? Justifique.
- C) Você considera a disciplina de estágio como articuladora entre a universidade e a escola? Porque?
- D) De que maneira a escola é considerada enquanto campo formativo docente na organização da sua disciplina de estágio?
- E) Quais são as maiores dificuldades encontradas na organização da disciplina no que se refere à aproximação com o campo de estágio?

As entrevistas com o consentimento dos participantes foram gravadas, transcritas e analisadas a partir da Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes e Galiuzzi (2016), a qual viabilizou a compreensão de um novo emergente, sobre de que maneira os professores de Estágio Curricular Supervisionado compreendem a disciplina como articuladora entre a universidade e a escola.

A efetivação da ATD se desdobra, é o que Moraes e Galiuzzi (2016) chamam de processo: 1. Desmontagem do texto: unitarização (este momento pode ser chamado também de identificação das unidades elementares para a análise). 2. Estabelecimento de relações: categorização. 3. Captação de novo emergente. O processo apresentado em três momentos, converge num todo, são auto organizados, e a compreensão emerge de uma sequência recursiva, ou seja, por eles mesmos. Assim, cabe destacar que a organização do processo para a análise dos dados proposta pela ATD, indica os sentidos atribuídos pelos participantes da pesquisa, no que manifestam em suas respostas e que também descrevem sobre a prática vivenciada na universidade como professores de estágio. Buscamos compreender as falas dos professores, vinculadas ao contexto específico da realidade da qual fazem parte, pois consideramos que tal contexto norteia o modo do agente social pensar, compreender e agir.

Sobre o perfil dos participantes, a maioria dos participantes é professor efetivo com Tempo de Dedicção Exclusiva - TIDE, com formação em Pedagogia, Mestrado em Educação e Doutorado em Educação. E o tempo de atuação profissional na Educação Superior da maioria dos professores é mais de 10 anos. Desse tempo, lecionam há mais de 5 anos com as disciplinas de estágio. E possuem experiência na Educação Básica.

Este artigo está organizado em cinco seções, a iniciar por esta introdução, em que se apresenta o tema, o objetivo e a metodologia da pesquisa. A seguir, discute-se sobre a escola enquanto campo formativo. Na sequência, trazemos as análises das falas dos professores de Estágio Curricular Supervisionado e a relação entre a escola e a universidade despertada pela efetivação do estágio e, por fim, as considerações finais sintetizam os achados da pesquisa.

A ESCOLA ENQUANTO CAMPO FORMATIVO DOCENTE

Há que considerar que a escola e a universidade convergem em alguns aspectos, já que ambas são campos formativos para o desenvolvimento humano – social, bem como são campos de disputas políticas, culturais e de violência simbólica. E, mesmo que ambos os campos formativos estejam inerentes às questões do campo oficial e pedagógico, vale problematizar o que está imposto, a partir da legislação vigente, e o que se constrói a partir das relações que se estabelecem no interior das estruturas estruturadas e estruturantes – a escola e a universidade.

De acordo com Gatti (2013, p. 54), o papel da escola é:

[...] levar os estudantes a apreender/compreender conhecimentos já produzidos, ao mesmo tempo formando-os em valores para a vida humana. Ou seja, desenvolver ações pedagógicas que propiciem aprendizagens efetivas contribuindo para o desenvolvimento humano-social das crianças e jovens. Essencialmente, para a construção de uma civilização.

Ao sustentar que a escola é um campo formativo docente, tomamos o conceito de campo de Bourdieu (2004), e compreendemos que os aspectos pedagógicos, sociais, culturais e políticos que permeiam o cotidiano escolar coadunam com as práticas ideológicas, as quais são procedentes de um grupo de agentes sociais, professores (as) e alunos(as). Os conceitos de Bourdieu (2001) alcançam o que se alinha ao sistema de ensino contemporâneo, tendo em vista que o acesso à Educação Básica é garantido por lei, mas as conjunturas atuais não garantem a permanência e a continuidade de muitos alunos (as) no espaço escolar, visto que o descompasso entre as políticas públicas e o cotidiano escolar, as desigualdades sociais e culturais só aumentam, no sistema capitalista.

Bourdieu e Passeron (2017) afirmam que o sistema de ensino se materializa por meio de ações pedagógicas enquanto violência simbólica. Dessa maneira, não há como se compreender a escola sem considerar sobre o sistema de ensino, a violência simbólica e o *habitus* presentes nesse campo. Para Bourdieu (1996), o campo é caracterizado pelas lutas concorrenciais entre os agentes, em torno de interesses específicos. Sendo que:

É no horizonte particular dessas relações de força específicas, e de lutas que tem por objetivo conservá-las ou transformá-las, que se engendram as estratégias dos produtores, a forma de arte que defendem, as alianças que estabelecem, as escolas que fundam e isso por meio dos interesses específicos que aí são determinados (Bourdieu, 1996, p. 61).

Ao compreendermos a escola como um campo formativo do futuro docente, entendemos que há uma disputa nesse espaço, e a tendência à sobreposição dos dominantes sobre os dominados, que por meio da violência simbólica tendem a conservar e, ao mesmo tempo, reproduzir as desigualdades sociais. A violência simbólica está implícita nas ações pedagógicas, como uma prática não violenta, provinda de determinações e prescrições culturais, ou seja, “toda

ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (Bourdieu, 2008, p. 26). A cultura imposta nas/pelas estruturas se tornam permissíveis ao reconhecimento social dos agentes sociais, e as lacunas do contexto escolar permitem que a violência simbólica se perpetue nos campos formativos (escola e universidade). Frente a esse contexto, Mc Laren (1977, p. 214) coloca:

Desta perspectiva, podemos considerar os discursos dominantes (aqueles produzidos pela cultura dominante) como “regimes de verdade”, como economias gerais de poder/ conhecimento ou como formas múltiplas de impedimento. Em um cenário de sala de aula, os discursos educacionais dominantes determinam que livros podemos usar, que métodos de sala de aula devemos empregar (aulas magistrais, métodos socráticos, etc.) e que valores e crenças devemos transmitir aos nossos estudantes.

Neste sentido, o reproduzir é conservar as relações de poder nos campos formativos, em uma determinada classe que está balizada pelo capital cultural, o qual legitima e, ao mesmo tempo, dissimula condições sociais, políticas e culturais. Nesse sentido, os déficits postos à Educação Básica emergem também da sobreposição do dominante e do dominado, que vem maquiado, nebuloso, de tal maneira que os agentes sociais não percebam que estão cercados pelas ações de força e poder.

As relações desenvolvidas nos campos formativos (escola e universidade) estão permeadas pela violência simbólica que se estabelece pelas estruturas estruturantes, daí a imposição sobre os agentes sociais que fazem parte dos campos formativos docentes, como uma única, aceitável e determinante verdade daquilo que reproduzem. E isso se torna natural e legítimo daquele campo. A violência simbólica pode ser traduzida nas ações pedagógicas, que vão acontecendo cotidianamente na escola, por meio da imposição de um tendencioso tipo de cultura, vista como legítima, reconhecida como um ato educativo na escola. Em vista disto, a escola, a partir das relações de força, tende a ser reprodutora do *status quo* vigente, o que se expressa por exemplo, na organização curricular, disciplinar, e nos conteúdos, na cultura, e nas relações estabelecidas entre os agentes.

Por isso, a discussão sobre a escola e seu contexto interfere diretamente nas relações entre os agentes sociais que dela fazem parte. Podemos interpretar que a constituição do *habitus* que se estabelece nesse campo, primeiramente, é gestada na família que encaminha à criança o capital cultural que vai afetar nas escolhas, logo, no processo educativo. O *habitus*, portanto, é um sistema de disposições internas, socialmente informadas, que um indivíduo dentro de um campo social específico tem, e a partir desse sistema de disposições o indivíduo age na sociedade, de forma favorável ou desfavorável aos objetivos, manifestos ou não, de um campo social (Bourdieu, 2004).

As condições objetivas que definem as atitudes dos pais e dominam escolhas importantes da carreira escolar regem também a atitude da criança diante dessas mesmas escolhas e, conseqüentemente, toda a sua atitude com relação à escola (Bourdieu, 2005). Esse é o início da constituição do *habitus*, que se origina na família, chega à escola e se constitui pelas relações sociais que o agente social tem, a partir das suas decisões e reconhecimento enquanto ser social. O *habitus* está mediado pelas estruturas estruturantes que advertem ou até mesmo impõem certas ações que necessitam realizar naquele meio social.

Mediante a diversidade que encontramos nas escolas brasileiras e as mais diversas características e especificidades, o centro do processo educativo advém dos resquícios da história da educação brasileira e da cultura elitizada, a qual exclui muitos alunos e seus conhecimentos que, mesmo em um esforço intelectual e social demorado, por vezes, recai no insucesso na vida escolar, atrelado ao contexto familiar, que está longe do que a escola requer. O sucesso na educação escolar e o trabalho pedagógico resultam da primeira educação, pois não há como negar as prioridades e práticas distantes do contexto escolar, essa é a defesa de Bourdieu e Passeron (2017). Dependente da organização do trabalho pedagógico, o agente social – o professor – está no bojo do sistema de ensino, pois é ele que se torna a via no contexto da reprodução cultural. É o professor que se materializa nas relações com os alunos, o que está disposto pelo dominante, por meio dos conteúdos, exposições, diálogos e avaliações, assim autenticando sua concordância pedagógica. Não se trata de culpabilizar o professor, ao contrário, mas denunciar que no contexto educacional vigente, a estrutura estruturada se utiliza do professor como via de reprodução da cultura dominante.

Frente ao exposto, é importante compreender a multiplicidade não somente da educação, mas do meio social como um todo. Mc Laren (1977) nos ajuda nesta compreensão ao defender que a vida escolar está permeada, movida, configurada pelas questões sociais e culturais de ensino e aprendizagem, que fazem parte do movimento de transformação social. Logo, a escolaridade está mantida por um processo que busca compreender como as subjetividades são produzidas. Nas palavras de Mc Laren (1977, p. 245) “deveria ser um processo onde examinássemos como somos construídos a partir de ideias, valores e pontos de vista da cultura dominante”.

Por meio desse propósito, entendemos que a sociedade deve ser considerada em seu todo, sem distinção entre os setores específicos. Essa compreensão pode promover a transformação social e política, voltada à organização democrática real, permitindo que a escola não seja apenas um local de instrução, mas um espaço que promova a cultura e a participação dos agentes sociais, tanto professores(as) como alunos(as) e seus capitais culturais e, assim, possibilitem a autotransformação do campo formativo e dos profissionais que por ele transitam. Dessa maneira, a escola, por se tratar de um campo, e como todo campo encontra-se em movimento, conta com possibilidades de vencer os aspectos que separam as classes dentro de um único sistema de ensino, sem distinções pela sua bagagem cultural e/ou econômica. E exceder os fracassos da educação pública, que, por vezes, recaem sobre os professores e também sobre os alunos, justificando-se pela desigualdade econômica e cultural entre os mesmos. É exatamente esse complexo contexto formativo – a escola – que servirá de campo para o(a) acadêmico(a) estagiário(a); eis o desafio dos professores que lecionam a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado e dos professores da Educação Básica que acompanham o estagiário.

A RELAÇÃO ENTRE A ESCOLA E A UNIVERSIDADE DESPERTADA PELA EFETIVAÇÃO DO ESTÁGIO

A articulação escola/universidade é necessária à formação docente, para que se estabeleça a unidade teórico-prática, confiança entre o professor de estágio da universidade e o professor da Educação Básica, o qual recebe o estagiário na escola, assim, evitando o distanciamento da realidade. Nesse sentido, favorece que os futuros professores sejam bem formados.

Dourado (2015, p. 301) reafirma que essa articulação também deve acontecer entre o “[...] Sistema Nacional de Educação, as políticas e a valorização dos profissionais da educação”, bem como enfatiza sobre a necessidade de que haja uma base comum para a formação inicial e continuada. Sendo que esse movimento deve estar articulado com a organização das universidades, por meio dos projetos institucionais, e a partir disso possa promover uma formação teórica e interdisciplinar, teórico-prática, tomando o trabalho como princípio educativo. Há que considerar que a formação docente, formalizada pela universidade e materializada na escola, perpassa por uma constituição que se preocupa com a prática social que a escola vivencia.

Vejam no trecho da entrevista de *P10C*, que relata que a escola é o núcleo da formação docente e que, por meio da universidade, logo, do Estágio Curricular Supervisionado, o(a) acadêmico(a) estagiário(a), poderá reconhecer o campo formativo e transpor as discussões teóricas realizadas na universidade a uma atividade.

No estágio o aluno é colocado a refletir, ele deve ser afetado por aquela relação [...] vai muito além do estudo que ele fez na universidade, das discussões de todas as referências teóricas que ele aprofunda, pois ele está ali lidando com a situação da realidade. E é no momento em que a situação está acontecendo que ele precisa pensar qual é a melhor forma de encaminhar aquilo, planejar também no imediato. Ele tem que pensar que a atitude dele ali vai ter uma ação imediata, mas que também pode ser a longo e médio prazo, porque não vão conseguir resolver prontamente todas as situações. Então a escola tem um papel fundamental na formação do professor, porque ele está lidando com todas essas dinâmicas, é o aluno real que está ali, é o conflito real. [...]. Então as ações que o aluno vivencia tem um papel formativo (*P10C*).

A vivência do cotidiano da escola, proporcionada pela disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, permite ao futuro docente buscar elementos para uma formação política e crítica sobre a escola, de modo a estabelecer a unidade teórico- prática. A relação entre a escola e a universidade despertada pela efetivação do estágio, proporciona proximidade em relação aos interesses pessoais e profissionais da formação docente. Nesse sentido, a fala do professor entrevistado evidencia que o papel das teorias é oferecer instrumentos para análise e investigação da realidade, enquanto a prática educativa possibilita o aprofundamento conceitual das atividades que, na escola, realizam-se por meio do estágio. Esses mesmos princípios são percebidos na fala de *P2G*, como podemos visualizar a seguir:

O estágio é o momento da totalidade, ainda mesmo que seja num processo formativo do curso. E se efetiva na totalidade do curso porque se relaciona, não só a prática e a teoria, mas se relaciona a base psicológica estudada, os fundamentos sociológicos e filosóficos, se relacionam às metodologias de ensino. O acadêmico precisa recorrer a tudo isso para pensar sua ação dentro da escola. Que atualmente tem muitos dilemas em relação no que fazer e em como fazer. Não podemos esquecer que a formação oferecida pela universidade no momento do estágio está muito próxima da escola e todos os seus pormenores (*P2G*).

Ponderamos que a escola segue modelos, mesmo que existam questões objetivas distintas a serem organizadas e efetivadas em suas estruturas subjetivas. Logo, há a presença do *habitus* nesse campo, haja vista que a cultura do sistema de ensino foi/é elitista e dominante. Diante das discussões já empreendidas, mais uma vez afirmamos que é perceptível que o campo formativo –

a escola – precisa ultrapassar os ditames políticos e de governo, superar a ideologia repressiva e oportunizar a socialização e o trabalho pedagógico em uma perspectiva crítica e consciente.

A busca pela superação da escola, ancorada no modelo produtivista, e conservadora é também um aspecto importante a ser tratado. Temos que acreditar na construção de um novo paradigma em relação à pesquisa, ao ensino, à formação e à atuação docente, na busca por ações que propiciem uma nova organização da escola e da universidade.

Este artigo defende que é possível que a universidade e a escola estejam articuladas efetivamente à medida que as políticas, os currículos do curso de Licenciatura em Pedagogia, o Estágio Curricular Supervisionado, os licenciandos, os professores da escola e da universidade, não vejam a escola apenas como um local onde deverá ser cumprida a carga horário da disciplina de estágio. A exemplo disso, temos as falas dos professores a seguir:

[...] o que aproxima a escola da universidade é quando se tem o diálogo, a interação, o respeito pelo trabalho que a escola faz também sabe, que muitas vezes acaba ficando de lado, mas quando você acaba escutando e ouve o que a escola tem para dizer a partir das demandas dela eu acho que isso aproxima um pouquinho das ações que a universidade poderá planejar e efetivar (P6F).

Quando as escolas se deparam com situações em, que ela mesma, a comunidade, a secretaria municipal não consegue lidar, sem discutir, aí tem que ampliar para o âmbito da pesquisa, para o aprofundamento teórico, para a gente decifrar o fenômeno, esclarecer e explicar. Eu vejo que isso aproxima muito, as demandas da prática social, são questões que a rede nos procura porque ela não está conseguindo explicar e nem mesmo entender, e precisa de uma resposta urgente, então ela vai até os grupos de pesquisa, nos pedindo auxílio (P8C).

É fundamental que o processo formativo docente esteja alicerçado na compreensão de que escolarização é um modo de controle social, e a educação “tem o potencial de transformar a sociedade, tendo o estudante e também o professor, a função de um sujeito ativo comprometido com o aumento de poder pessoal e social”. (Mc Laren 1977, p. 198). E que a universidade possibilite aos estudantes não somente o pensamento crítico, mas também como agentes sociais ativos que, por meio de suas ações, algumas vezes simples, possam modificar o seu meio social e fazer a diferença. Que trate a instituição (escola) como um campo formativo, que possa engendrar pesquisas, diálogos, discussões, mudanças e avanços. Que vençam os vínculos de dominação que estão naturalizadas e enraizadas no sistema de ensino como um todo, tendo em mente que tanto os alunos como os professores que atuam e frequentam a escola e a universidade não podem competir de maneira igualitária, pois cada um carrega uma cultura socialmente diferenciada.

Seria, pois, ingênuo esperar que, o funcionamento de um sistema que define ele próprio seu recrutamento, [...] surgissem as contradições capazes de determinar uma transformação profunda na lógica segundo a qual funciona esse sistema, e de impedir a instituição encarregada da conservação e da transmissão da cultura legítima de exercer suas funções de conservação social. Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências da equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribuiu para perpetuar desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima (Bourdieu, 2005, p. 58).

Ao analisar o contexto escolar, fica evidente que os paradigmas atuais do sistema de ensino não contribuem para a construção de uma escola igualitária e justa (Mc Laren, 1977). Em vista

disso, os mecanismos produtivistas são rigorosos e a escola participa da conservação das desigualdades, conforme já apontavam Bourdieu e Passeron (2017). O compromisso é reivindicado pelos segmentos sociais que defendem a educação pública no Brasil como um direito social e condição essencial para garantia da transformação, a instituição escolar é responsável pelo processo educativo e formativo, discente e docente.

Deste modo, a escola se vê na função de responder às necessidades sociais, políticas e ideológicas que correspondem e reproduzem as expectativas do capital. Destarte, há uma transferência, uma inversão, haja vista que não deve ser o capital a formar, educar e indicar efetivamente de que maneira a educação pública deve ser organizada e efetivada, mas sim os agentes sociais que participam do processo formativo docente em ambos os campos, universidade e escola.

Uma tentativa de articulação e diálogo entre a universidade e a escola pode minimizar o distanciamento entre ambas, nos momentos dos estágios. E uma das premissas é de que a universidade pode contribuir com as demandas da escola, por meio dos projetos de estágio, que podem considerar a escola como parceira. A falta da escola nos projetos e ementas dos cursos de formação de professores foi anunciada por Gatti e Barreto (2004), que afirmam haver um descompasso entre o que propõem as diretrizes e políticas relacionadas à formação de professores, e o que realmente está nos documentos que balizam os cursos de Licenciatura, a vista disso, a formação fica imprecisa e pouco constitui o contexto concreto em que o acadêmico estagiário vai atuar.

Apresentamos mais um trecho de fala do professor, que caracteriza uma possível articulação entre os campos formativos docentes.

Existe a aproximação com a escola, porque tem aproximação com a secretaria, porque nós temos umas três, quatro professoras aqui. Nós temos uma professora que, no primeiro ano do curso ela já era professora aqui, ela foi secretária de educação, outra que já trabalhou no núcleo, outra que foi professora do estado por muitos anos, então isso foi construindo, essa relação. Então a secretaria estadual vem e a municipal também vem e fala, fala com o diretor da universidade, pedem formação continuada (*P8C*).

O exposto por *P8C* expressa uma realidade que considera e compreende a diferença, tendo em vista que são professores de universidades e professores de escola básica. Em meio às entrevistas e durante as transcrições, foi perceptível a maneira que a universidade é reconhecida na sua região de abrangência e isso facilita e/ou impossibilita a articulação, assim como aproxima e/ou distancia a universidade da escola.

A fala de *P8C* manifesta que a articulação entre a escola e a universidade é possível, mesmo que essa ação tenha acontecido de maneira individualizada, por contatos pessoais que aproximaram os dois campos formativos. Há que considerar que a constituição do ser professor, os quais foram agentes sociais participantes da pesquisa, estabeleceu-se em diferentes contextos e espaços sociais, e isso se evidencia no seu modo de agir e pensar.

Os campos formativos que lecionam ou lecionaram os agentes sociais da universidade, estruturaram e estruturam as práticas desses professores que, concomitantemente, são estruturados por essas mesmas práticas no momento em que orientam os estágios nas escolas. Ainda que as ações citadas por *P8C* venham acontecendo de maneira personificada, há que considerar que são positivas, uma vez que poderão ampliar-se para o coletivo. Dessa maneira, as relações

estabelecidas pelos professores podem contribuir com os movimentos que articulam a universidade e a escola.

Mediante a fala de P8C, é importante destacar que as ações reveladas no contexto da universidade são movidas mais pela individualidade socializada, que pela auto-organização objetiva e subjetiva do agente social, ou seja, pela universidade e/ou escola. Os saberes práticos se configuram pela maneira que se age na sociedade, o que se traduz no seu *habitus*. Esse conceito bourdieusiano respalda as análises das entrevistas, desse modo, podemos identificar o *habitus* na proposição de uma mediação entre o agente social e a sociedade. Os professores da universidade, em sua maioria, já atuaram no espaço que abrange a escola, sendo assim, fica mais fácil, mais próximo compreender a escola e se articular com seu cotidiano.

Podemos incorporar o conceito ao considerar que nos campos formativos há um *habitus* estabelecido. Nas universidades que foram campos da pesquisa, fica notório que o grupo de professores entrevistados manifesta, em suas falas, as diversas maneiras de aproximar a universidade e a escola. A escola e a universidade são instituições sociais, as quais estão relacionadas ao comportamento individual e coletivo, o qual obedece a determinantes sociais, dessa maneira, não é neutra, pois não advém apenas da consciência individual. O conceito de *habitus* elaborado por Bourdieu (2005) vem para explicar o individual e o coletivo, assim, o *habitus*, na tentativa permanente de reequilíbrio, tende a se regenerar e a se reproduzir, quando discutimos com os professores universitários seu comportamento ao tratar do estágio no processo formativo dos futuros professores.

Em recorte, o *habitus* dos professores que lecionam a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado permite uma representação, uma auto-organização objetiva e subjetiva dos agentes sociais naquele determinado campo, que se implementam por meros saberes práticos e se configuram em comportamento pela maneira como o agente procede na sociedade, e não sobre como ele pensa a sociedade. O *habitus* é resultante de uma organização social perene, que é incorporada desde a infância, sob influência familiar e social, que consente ao agente social rerepresentar padrões, próprios do seu grupo social (Bourdieu, 2009). Os padrões são a subjetividade socializada, é a maneira que os agentes sociais compreendem a sociedade. Porém, essa compreensão não é individualizada, ela vem informada pela estrutura estruturante que o cerca. Assim, o professor da universidade retrata o que se vivenciou na escola quando era professor da Educação Básica, para orientar os estagiários e contribuir com o processo formativo. Nesse sentido, percebemos que os professores na universidade, quando estão mais próximos da escola, como é o caso da fala de P8C, facilitam a articulação dos campos formativos.

Ao equacionarmos os agentes sociais que se encontram na escola e na universidade pública, ambos estão envolvidos em um sistema de ensino que constituiu o *habitus* definido pelo subjetivismo, um “[...] sistema de ensino formalmente aberto a todos [...], que supere a continuidade de espaços reservados [...] as melhores posições a alguns [...]. E que a exclusão [...] agora por dentro [...], de modo mais dissimulado e com maior potencial de legitimação social”, seja superada pelos agentes sociais que definem as relações que se estabelecem na universidade e na escola. (Bourdieu; Champagne, 1992 *apud* Catani, 2017, p. 329).

É o movimento da dialética e a compreensão do *habitus* que se estabelecem nas estruturas estruturantes e que dependem do campo, que se modifica a todo tempo. Nesse sentido, prevalecem

relações que possam mediar as ações, tanto objetivas quanto subjetivas, e é isso que propõe a Praxiologia: dar conta de superar o isolamento entre os dois campos formativos para que aconteça a articulação. Assim, o professor na universidade, a partir do *habitus* constituído no momento em que atuava na Educação Básica, manifesta nas disposições internas e externas para conduzir o estágio no processo formativo, buscando a articulação da escola com a universidade.

Para Bourdieu (1981 *apud* Catani, 2017, p. 91), os campos universidade e escola, que nesta pesquisa chamamos de campos formativos, são:

[...] um espaço relativamente autônomo, dependente de um universo de regras, crenças e papéis próprios. É o lugar em que se geram – na concorrência entre os agentes que nele se acham envolvidos – produtos políticos, problemas, programas, análises, comentários, conceitos, acontecimentos, entre os quais os cidadãos comuns, reduzidos ao estatuto de consumidores devem acolher.

Desta maneira, a universidade e a escola são consideradas como estruturas estruturantes, pois são estruturas sociais que envolvem o indivíduo. Mesmo que devido às tensões do campo político tenham certa autonomia e suas estruturas sejam mais densas, mais fixas, têm poder, regras e “[...] mal-entendidos, pois o acesso aos meios de participação políticas se distribuem de forma desigual, tanto do ponto de vista da socialização quanto da posição no espaço social” (Bourdieu, 1981 *apud* Catani, 2017, p. 91).

Mesmo que os campos formativos sejam ocupados por tensões, eles dispõem de certa autonomia, liberdade para desenvolver e resolver suas necessidades, que são específicas, pois é um campo relativamente autônomo e regido por leis próprias. Visto que são os professores da universidade que definem as regras, as estratégias e os conteúdos a serem adotados no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, bem como o que e como vão tratar o estágio na escola.

Sendo assim, defendemos que a compreensão da função da universidade está diretamente relacionada ao campo da escola, que também se atrela à sua realidade, que é um conjunto de posições obtidas no meio econômico, cultural, familiar e social. No dizer de Bourdieu (2004), são os diferentes capitais que permanecem materializados como posse de bens culturais, sociais, econômicos e institucionalizados; socialmente conformados pelas instituições educativas. Pelo capital adquirido pelos agentes sociais, também se vinculam às relações de poder estabelecidas dentro dos dois campos.

Portanto, os campos formativos agem e reagem a partir do *habitus* constituído, das tensões sofridas, encontram caminhos e soluções para as diversas e diferentes situações. A escola e a universidade podem estar articuladas ao campo científico, às pesquisas; é necessário possibilitar que suas ações se articulem de maneira cada vez mais próxima e contínua; e vislumbrem um processo formativo docente organizado e materializado pelos dois campos formativos dos docentes, de modo que a escola seja valorizada e possa cumprir a sua função, mesmo diante dos retrocessos contemporâneos; e a universidade desempenhe seu papel no processo de formação dos professores.

A configuração posta pelo fracasso da escola, muitas vezes, recai sobre o professor. Ao seu campo formativo, portanto, cabe reparar a deficiência existente na prática docente, sem considerar que o aluno em formação é o eixo do processo de ensino e aprendizagem e que esse sujeito está

imerso nas constantes modificações e nos mais variados meios sociais que interferem diretamente no aprendizado. Vejamos o depoimento de *P4G*:

Então assim vamos chegar na escola e nos depararmos com a realidade, vamos intervir e vamos transformá-la. É dessa maneira que eu compreendo sobre a importância do estágio na formação dos nossos alunos e também no percurso que ele percorrerá na escola, mesmo que ainda seja curto o tempo que nela vai permanecer, mas é possível sim acompanhar de que maneira se efetivam algumas teorias estudadas na universidade.

O desafio posto sobre a análise da realidade em movimento das escolas e as alternativas que podem ser construídas para que seja mantida a educação de maneira democrática, não pode estar desarticulado do que se passa atualmente no país. O enfrentamento ultrapassa as questões inerentes à escola, tais como o currículo, questões pedagógicas e docentes, pois, hoje, a preocupação com a educação envolve demandas culturais, relações sociais e conservadoras, vivências, injustiças, intolerâncias, civilização e democratização.

Em 2010, Wielewicky (2010, p. 8) já evidenciava em sua tese que a maneira que está organizada a universidade e a escola “não favorece maior envolvimento dos docentes universitários das licenciaturas com o contexto da escola e tampouco ajuda a promover uma relação mais simétrica entre as instituições e atores envolvidos”. Ainda complementa refletindo que a maneira de organização desses dois campos formativos favorece o isolamento da sua estrutura, bem como dos profissionais que neles atuam. É preciso despontar sobre o potencial que ambos campos têm e efetivamente articulá-los.

Nesse sentido, Pereira (2020, p. 207) considera que:

É urgente discutir como é possível a articulação. E, quão importante é o entendimento dos professores que atuam no curso de Licenciatura em Pedagogia, em compreender que pelo estágio a articulação pode ser contínua, por se tratar de uma disciplina obrigatória nos cursos de formação docente.

Reforçamos a ideia de que a contradição está posta no contexto escolar, e a mesma condição estabelecida na universidade é instituída na escola. Atualmente, o modelo produtivo impõe, fiscaliza e exige qualidade, sem se preocupar com o real sentido desses dois campos formativos e com a educação de qualidade. Percebemos isso na declaração a seguir:

Tem alunos que compreendem bem a relação teórico prática, que é necessário para ir para as escolas, os que ainda não conhecem a escola vão com mais ansiedade de aprender, vão compreender este estágio no momento de poder compreender a realidade da escola (*P7F*).

Com base no depoimento, e com as demais pesquisas, é notório que há dificuldade de aproximar a universidade e a escola, pois diante do modelo que se tem nas duas instituições, a articulação fica prejudicada. Entretanto, com a problematização e aproximação na prática de ensino, temos possibilidades teóricas e metodológicas para que a disciplina de estágio cumpra com o seu objetivo no processo formativo docente. Ainda reforçamos a ideia de que a contradição está posta também no contexto escolar, e a mesma condição estabelecida na universidade é instituída na escola.

Evitar o retrocesso e superar as desigualdades dentro da escola sempre foram ações difíceis, ainda mais quando o terreno está incerto e nada está consolidado. A provocação à escola pública

é de superação, pois esse campo deve mover-se para formar valores fundamentais no homem, para o crescimento de uma sociedade democrática com interesse nas circunstâncias coletivas. Intenta-se buscar articulação com a universidade pública que tem por excelência inovar e produzir conhecimento em prol da sociedade.

Ainda que a escola não seja, nem de longe, o único canal para o acesso ao saber, todavia, ela ainda é insubstituível como espaço-tempo institucional para experiência da pluralidade pensamento que não se pode realizar senão entre diferentes que se reconhecem e se põem em relação de diálogo. O papel do professor como mediador – e não apenas transmissor de conhecimentos e valores – de processos de elaboração compartilhada do pensar e do agir sobre a complexidade do mundo é indispensável. É neste sentido que, no lugar de nos intimidarmos com as prescrições morais e políticas dos que querem estabelecer novos „index“ de livros e assuntos proibidos na escola, devemos ampliar o escopo de nossas práticas educativas e colocar todos os conteúdos em discussão (Carrano, 2018, p. 78).

Ao defendermos a escola como um campo de incentivo e desenvolvimento do processo formativo docente a partir da exposição feita sobre a função da escola até o momento, é importante destacar o que diz o professor participante da pesquisa. A maior parte dos entrevistados reconhecem a importância de compreender as possibilidades e o (re)conhecimento do Estágio Curricular Supervisionado para o contexto escolar. Trouxemos mais um recorte de entrevista, a seguir:

São muitas as possibilidades de aprendizagem que o estágio traz, desde o início pela observação, a problematização, até o momento da docência, e ainda quando discutimos no seminário final. Vemos o avanço dos acadêmicos e durante esse processo temos a oportunidade de dialogar com a equipe pedagógica da escola e percebemos que as ações do estágio causaram impacto na prática docente daquele local, mexeram com as professoras sabe, provocou e instigou um novo olhar sobre determinado conteúdo ou maneira de organização da uma simples aula. Mesmo que seja um momento rápido na escola ele gera modificações (PGI).

A partir do trecho da entrevista apresentado acima, é evidente que o professor participante da pesquisa defende a importância do estágio para a escola, sua organização docente e pedagógica. A efetivação da disciplina e a presença dos acadêmicos estagiários na escola trazem indícios de que a universidade pode proporcionar situações que levam o coletivo escolar a pensar e se reorganizar teoricamente, sobre questões culturais, sociais, docentes, pedagógicas e de formação. O cotidiano da escola se amplia, à medida que os acadêmicos estagiários transitam, observam, discutem, problematizam e efetivam ações que são elaboradas coletivamente, entre os próprios acadêmicos, entre o acadêmico e o professor da universidade, e também entre os acadêmicos e os profissionais que atuam na escola. A proximidade e a troca de saberes entre o professor da escola e o aluno da universidade se torna o eixo do processo de ensino e aprendizagem da docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a constituição histórica dos campos formativos, bem como do curso de Licenciatura em Pedagogia e da disciplina de estágio, percebemos a importância de investigar a temática sobre a articulação entre os campos formativos docente, ou seja, universidade e escola. Nem sempre os desafios que envolvem a operacionalização do estágio são compreendidos pelos formadores e formandos na universidade. A burocracia e o planejamento envolvidos no processo são um dos

dificultadores da visão do todo. Por essa razão, a aproximação dos campos formativos docentes, cada um com seus valores, cultura, objetivos imediatos e diferentes relações de poder, torna-se mais difícil. Dessa maneira, é preciso ponderar sobre as divergências sociais que a educação pública atravessa e que não pode ser limitada somente à escola, tem-se que despontar novos enfrentamentos e mobilidades pela e para a realidade das escolas, notando que além da hegemonia conservadora que aflige a educação, ela é movida como negócio altamente lucrativo e de fácil domínio. No entanto, precisamos assegurar a vida da escola e a realização das ações e fins para as quais ela foi criada, sem a deixar ser absorvida, corrompida pelas insatisfações, pela mudança de governo, ou ainda pela aprovação de uma nova diretriz.

Esta pesquisa visou responder de que maneira os professores de Estágio Curricular Supervisionado percebem essa atividade como possibilidade de articulação entre a universidade e a escola. Para isso, se fez necessário analisar como os professores de Estágio Curricular Supervisionado percebem a disciplina enquanto possibilidade de articulação entre a universidade e a escola. Percurso dificultoso, tendo em vista a complexidade e as contradições existentes nos dois campos formativos docente: a universidade e a escola.

Percebemos que o estágio supervisionado é compreendido pelos professores universitários dos três cursos das duas IES pesquisadas, como: Disciplina que proporciona ao acadêmico estagiário o (re) conhecimento do seu futuro campo de atuação docente; Que a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado não pode, sozinha, ser responsável por realizar todas as articulações do curso com a Educação Básica; Que as disciplinas teóricas e/ ou de fundamentos (como foram denunciadas nas entrevistas), devem contribuir para que o Estágio Curricular Supervisionado seja o eixo norteador do curso; Que os estágios não podem perder de vista a relação com a escola; Que o estágio pode ampliar a aproximação entre a universidade e a escola desde que a escola seja reconhecida como campo formativo por todas as disciplinas do curso.

O *habitus* suscitado nas falas dos professores, mesmo que de maneira implícita, é o que desperta um olhar reflexivo e provocativo, e que, nos ampara ao afirmarmos que as relações estabelecidas entre os agentes sociais na universidade são mediatizadas por disputas, de espaço, de conhecimento e de cultura. Mas, de maneira ainda velada, atinge a atividade docente na universidade, e, por conseguinte na escola. Quando tratamos o Estágio Curricular Supervisionado como objeto desse estudo, reafirmamos que essa atividade se constitui e se materializa nos dois campos formativos. O que revela que a articulação entre universidade e escola, a partir do Estágio Curricular Supervisionado ainda é um desafio, e temos um longo caminho a percorrer.

Promover a articulação de maneira legitimada, possibilitará avanços no que concerne ao curso de Licenciatura em Pedagogia, ao afirmar que o Estágio Curricular Supervisionado pode vincular a universidade e a escola de maneira contínua e obrigatória. Assim, ultrapassa as ações momentâneas, verticalizadas e fragmentadas de parceria, relação, aproximação, entre outras ações que têm sido alvo de pesquisas na área da formação de professores e educação.

Aproximar a pesquisa em educação das duas realidades (universidade e escola) possibilita um novo olhar em relação ao processo formativo docente no curso de Licenciatura em Pedagogia. A defesa da importância dessa articulação, tanto para a Educação Superior quanto para a Educação Básica, poderá ser ampliada como uma via de mão dupla, de forma que as ações que perpassam a formação no curso de Licenciatura em Pedagogia sejam efetivadas no Estágio Curricular

Supervisionado e vice-versa. Assim, revela-se a necessidade de as universidades assumirem políticas esclarecedoras sobre o Estágio Curricular Supervisionado como articulador contínuo do processo formativo docente. Para isso, é primordial que a Educação Básica – a escola – esteja presente nas propostas e ações das licenciaturas.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, M. A. R. de; ANDRADE, M. de F. R. de. O trabalho de orientação dos estágios frente aos diferentes cenários educacionais. **Currículos sem Fronteiras**, v. 11, n.2, p. 147-161, jul./dez. 2011. Disponível em <http://curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/azevedo-andrade.pdf>. Acesso em: 23 set. 2019.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papyrus, 1996.
- BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.
- BOURDIEU, P. **O Poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand; Lisboa: DIFEL, 2005.
- BOURDIEU, P. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C, 1992 In: CATANI, A. M. et al. (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2017.
- CARRANO, P. A escola pública diante do desfaio de educar em relação de liberdade e convivência democrática. In: KRAWCZYK, N. (org.) **Escola pública**: tempos difíceis, mas não impossíveis. Campinas, SP: FE/UNICAMP; Uberlândia, MG: Navegando, 2018, p. 74 – 81.
- CATANI, A. M. et al. (Orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2017.
- DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>. Acesso em: 18 set. 2019.
- GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a Educação Básica: as licenciaturas. **Revista USP**. São Paulo, n. 100, p. 33-46. dez./fev., 2013-2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164/79909>. Acesso em: 28 ago. 2018.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (Coords.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2020.
- LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual**: discursiva. 3 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MCLAREN, P. **A vida nas escolas**. Uma introdução á pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

PEREIRA, M. R. da S. **O Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Licenciatura em Pedagogia como possibilidade de articulação entre a universidade e a escola**. 2020. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.

WIELEWICKI, H. G. **Prática de Ensino e Formação de Professores**: um estudo de caso sobre a relação universidade-escola em cursos de licenciatura. Porto Alegre:UFRGS, 2010. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em:<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21856/000738805.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 09 fev. 2019.

Recebido em: 30 de outubro de 2023

Aprovado em: 20 de fevereiro de 2024