

ESTÁGIO CURRICULAR COMO EIXO ARTICULADOR NOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES(AS): DOCÊNCIA COMO BASE

Curricular internship as an articulating axis in the courses of initial and continued teacher(s) training: teaching as basis

Pasantía curricular como eje articulador en los cursos de formación inicial y continuada de profesores y profesoras: docencia como base

Denise Rosana da Silva Moraes*

Berenice Lurdes Borssoi**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná [UNIOESTE] – Bra.

RESUMO

Este estudo socializa a tessitura do estágio de docência na graduação em Pedagogia e no Plano Nacional de Formação dos profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR) ofertados na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, *campus* de Foz do Iguaçu no Estado do Paraná. Pautado na pesquisa bibliográfica, legal e documental, apresenta as aproximações interdisciplinares entre a universidade e a escola no processo de formação inicial e continuada de professores(as) para o exercício do magistério na educação básica. Destaca o *Seminário Integrador*, como elemento articulador do currículo, e socializador das atividades desenvolvidas nos estágios curriculares. Fundamentado na filosofia da práxis, objetiva à superação da racionalidade mecânica e tecnicista que privilegia o isolamento entre teoria e prática. Os temas discutidos articulam à universidade, na formação inicial e a escola na formação continuada, tendo a docência como base e, o estágio como eixo que fundamenta essa práxis.

Palavras-chave: Estágio. Formação de Professores. Seminário Integrador. Interlocução universidade-escola.

ABSTRACT

This study socializes the organization of teaching internship at graduation of Pedagogy and the National Training Plan of the teachers of the Basic Education Magisterium (PARFOR) offered at the State University of the West of Paraná - UNIOESTE, Foz do Iguaçu campus in the State of Paraná. Based by the bibliographic, legal and documentary research, it presents the interdisciplinary approaches between the university and the school in the process of initial and continuous training of teachers for the exercise of teaching in basic education. It highlights the Integrator Seminar, as an articulating element of the curriculum, and socializer of the activities developed in the curricular stages. Grounded in the philosophy of praxis, it aims at overcoming the mechanical and technical rationality that privileges the isolation between theory and practice. The themes discussed articulate the university, in the initial training and the school in the continuous training, having the teaching as base and, the stage like axis that bases this praxis.

Keywords: Internship. Teacher training. Integrator Seminar. University-school interlocution.

RESUMEN

Este estudio socializa el camino metodológico de la pasantía de docencia en el Pregrado en Pedagogía y en el Plan Nacional de Formación de los profesionales del Magisterio de la Educación Básica (PARFOR), ofertados en la Universidad Estadual del Oeste de Paraná - UNIOESTE, *campus* de Foz do Iguaçu en la Provincia de Paraná. Guiado por la investigación empírica, bibliográfica, legal y documental, presenta la importancia de aproximaciones interdisciplinares entre la universidad y la escuela en el proceso de formación inicial y continuada de profesores para el ejercicio del magisterio en la educación básica. Destaca el Seminario Integrador, como elemento articulador del currículo, y socializador de las actividades desarrolladas en las pasantías curriculares. Fundamentado en la filosofía de la praxis, objetiva a la superación de la racionalidad mecánica y técnica que privilegia el aislamiento entre teoría y práctica. Los temas discutidos articulan a la universidad, en la formación inicial y la escuela en la formación continuada, teniendo la docencia como base y la pasantía como eje que fundamenta esa praxis.

Palabras-clave: Pasantía. Formación de profesores. Seminario integrador. Interlocución universidad-escola.

Introdução

No Brasil, o contexto social, político e educacional dos anos 1930, com movimentos, mobilizações e iniciativas da criação da universidade pública, como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), possibilitaram pensar numa concepção de educação e formação superior baseada na tríplice responsabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017). Essa tríade que fundamenta a universidade pública brasileira está estabelecida institucionalmente nos seus projetos políticos-pedagógicos (PPP), e o estágio supervisionado nos cursos de formação de professores e professoras tanto inicial como continuada, são os temas a serem abordados neste artigo, que compõe um dossiê especificamente acerca da importância e materialidade do estágio curricular supervisionado no percurso formativo do profissional graduado como um todo, mui sensivelmente na constituição do professor e da professora.

O estágio de docência na graduação em Pedagogia e na formação de professores vinculados ao Plano Nacional de Formação dos profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR) - Pedagogia e Formação Pedagógica - sob a coordenação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE/ campus de Foz do Iguaçu, Estado do Paraná, são o objeto deste estudo. Este artigo apresenta a tessitura do estágio curricular supervisionado em um curso de Licenciatura em Pedagogia, bem como a experiência de formação continuada ou em serviço no âmbito do PARFOR e, como foram sendo construídas as aproximações interdisciplinares entre a universidade e a escola.

O curso de Pedagogia da UNIOESTE/ Foz do Iguaçu, está situado em uma região de tríplice fronteira, entre a Argentina, o Brasil e o Paraguai. Falamos aqui de um espaço muito especial, uma tríplice fronteira com um trânsito fluente de pessoas, culturas, vidas que vem e vão nesse espaço e nas escolas, que é o objeto do estágio supervisionado, ainda que possa acontecer, também, em outros espaços não educacionais (MORAES, 2016, p.12). A diversidade nesse cotidiano de uma cidade transfronteiriça¹, como Foz do Iguaçu, reforça a necessidade de problematizar e pautar as questões acerca da formação de professores, e o estágio curricular, como apregoa o título desse texto, como eixo articulador da formação inicial, com repercussão na formação continuada.

Contudo, esse artigo apresenta o desenho de uma formação, sem o caráter de unicidade/sentido único, mas como, um contributo ao pensamento e tessituras acerca dessa temática tão instigante e ao mesmo tempo desafiadora, como a formação teórica e prática dos professores e professoras brasileiros contemporâneos. Organizamos este texto didaticamente em três momentos, inicialmente um breve contexto acerca da educação superior e da universidade em relação à formação docente. Em seguida abordamos a importância do estágio curricular sob a forma de prática de ensino, como eixo estruturante no curso de Pedagogia - formação inicial e, na formação continuada pelo PARFOR. Finalizamos com apresentação de práticas de estágio em seminários integradores nas e com as escolas de educação básica da cidade de Foz do Iguaçu e região Oeste do Estado do Paraná.

Educação superior, universidade e formação para a docência: breve percurso

A função da educação superior na universidade, e, sobretudo, da formação de professores e professoras, sempre foi um assunto pautado pelas políticas sociais como essencial para o desenvolvimento social, econômico, político, cultural e intelectual do país. A constituição da educação superior e da própria universidade no Brasil está dependente das características do

¹Segundo Cury (2010) as territorialidades transfronteiriças do Iguassu são compostas pela área urbana entre as cidades de Foz do Iguaçu - Estado do Paraná- Brasil; Puerto Iguazú - Provincia de Misiones -Argentina , e Ciudad del Este, Presidente Franco, Minga -Guazu e Hernandárias -Departamento de Alto Paraná - Paraguai.

desenvolvimento da formação social brasileira vinculada a um modo de produção capitalista com tendência global (MINTO, 2014) com características locais. Cabe recordar que a educação superior no Brasil foi constituída numa estrutura de dominação e estatuto colonial, que se modificou ao longo do tempo, com características de algumas permanências. As universidades surgem no Brasil ao lado de duas faces inseparáveis, afirma Caio Prado Jr.:

1º) “a de uma economia subordinada ao sistema internacional imperialista” e,

2º) “a uma ordem social que se caracterizava com o afastamento material e cultural” (MINTO, 2014, p. 134).

Neste sentido, a educação na universidade brasileira foi estabelecida por meio de relações complexas de conflitos entre setores diversos, e campos também diversos de disputas, ora de transmissão cultural e em outro momento de preparação de quadros específicos para ocupação profissional. Nesse panorama, a categoria de professores e professoras não se fazia presente já que para ensinar bastaria naquele momento e processo histórico cursar a Escola Normal. A partir do século XIX são criadas universidades cujas identidades são novas, outras modificadas, isto devido às emergências sociais. Algumas universidades permaneceram, outras foram reconfiguradas por novos modelos que podem ser resumidos em:

1º) o modelo de universidade napoleônica, surgida na França com características profissionalizantes, sua organização não-universitária centrada na junção de faculdades com finalidade de formar burocratas e com forte relação do Estado. Este modelo de funcionamento foi adotado no Brasil Colônia (1808).

2º) o modelo de universidade humboldtiana ou newmaniana em Berlin, caracterizada pela unidade ensino e pesquisa. A instituição se voltou para a investigação e produção do conhecimento, e, com isso afastou-se das necessidades imediatas do mercado, com o desafio de instituir uma gestão e regulação menos tutelada, pelo Estado, com a finalidade de consolidar sua autonomia nas tomadas de decisões (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017).

A universidade moderna teria a preocupação com a investigação científica e o preparo para o exercício profissional. A ausência de uma cultura da pesquisa era evidente devido aos fatores sociais de estratificação social e cultural, já que inicialmente esse não foi o objetivo da universidade. Na segunda metade do século XX em decorrência das manifestações dos estudantes nos anos de 1968, a universidade passou a assumir uma importância relevante em vários países. Talvez tenha sido a mais profunda transformação social do século, pois além da expansão em quase todos os países, atingiu todos os grupos sociais que tinham alguma representatividade, gerando novas concepções sociais e de mundo, aprofundando-se no século XXI e, sendo um diferencial para o mundo contemporâneo. Mudanças que transformaram o panorama do ensino superior em todo território, atingindo as estruturas e processos internos nas universidades (ROSSATO, 2005).

Nesse contexto, no Brasil a referência de universidade alemã se instaura em âmbito nacional com a Lei nº 5.540/68, que situa e orienta a pesquisa na pós-graduação, deixando a cargo da graduação à formação profissional. Em relação à preocupação com a formação de professores e professoras brasileiros, ela emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita a ideia de organização da instrução popular, entretanto desvinculada do tripé universitário, ou seja, a preparação para a docência não tinha necessidade de se fazer em um espaço de ensino, pesquisa e extensão. Anterior a isto, séculos XVII e XVIII, a preparação era incumbência, principalmente, das ordens religiosas, sem cursos superiores específicos, até que o Estado passou a se interessar pela organização da escola pública e formação desses profissionais (ARANHA, 2006). Com isso, a formação do profissional de educação tem seu início no século XIX. No Império, os espaços de formação de professores eram as Escolas Normais, criadas por meio de decretos, com pretensão de formar professores para o magistério primário, que na prática pouco era visível, visto que o governo não prescrevia obrigatoriedade do “ensino de primeiras letras” para todos os cidadãos. O Estado era desobrigado da formação docente.

O século XX apresenta um novo panorama já que a história da educação brasileira pensava na formação dos professores em níveis mais elevados de ensino. A reforma Francisco Campos (1931) elevou para o nível superior à formação de professores(as) atuantes no então nível secundário. A Escola Normal foi transformada em Instituto Pedagógico e formava professores primários e os especialistas em educação. A Universidade de São Paulo – USP deu origem a Faculdade de Educação, incorporando o Instituto de Educação. Tal prática foi discriminada por outras áreas mais nobres da academia que tinham um respaldo pela ciência, e as áreas sociais eram consideradas menos nobres, o que configurava uma disputa entre cientistas e educadores.

Os anos 1920 e 1930 são marcados pelos Movimentos dos Pioneiros da Escola Nova (1932), que apontavam a necessidade de formação em nível superior a todos os(as) professores(as). Tentativa frustrada de Anísio Teixeira que propôs a incorporação da Universidade do Distrito Federal e da Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Nesse percurso tem-se a criação do Curso de Pedagogia em 1939 que, privilegiava a formação do especialista. Momento que se institui a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, com o objetivo de formar o professor que após o bacharelado faria um ano de Didática, podendo assim exercitar a licenciatura, denominado por Chagas (1976) de “Didática da Pedagogia”, configuração que se manteve até 1969.

A dicotomia teoria e prática na formação também se estabelecia na prática pedagógica no interior da escola. A ausência de um diálogo entre as áreas de conhecimento e as atividades desenvolvidas no processo de trabalho (do professor em sala de aula, do coordenador pedagógico e/ou do diretor) com vistas a pensar a formação docente não pela unilateralidade, mas pela prática da unidade era explícita e urgia a necessidade de pensar o curso/ formação pautada na concepção de *práxis*. Freire (1997) pensa a *práxis* como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre dessa compreensão levando a uma ação transformadora. Esse sentido de *práxis* na obra de Paulo Freire é fundamental, pois indissociável do pensamento, da análise e da compreensão da função da educação na sua dimensionalidade.

Já em 1985, orientadas pelos estudos, inclusive de Paulo Freire, as discussões acerca da reformulação do curso voltam a ser debatidas com mais fervor. Perspectiva que continuou nos anos 1990, onde as universidades com melhores condições ofereciam uma formação vinculada ao ensino, pesquisa e extensão ao professor, nascia assim o germe da pesquisa aliada à prática, campo fértil do estágio supervisionado. Em 1996 com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei n. 9.394, há a assunção de um papel neoliberal atrelado ao desenvolvimento do país com a participação de agências multilaterais que direcionavam as discussões governamentais acerca da dimensão educacional. Nessa década buscava-se ainda a reformulação do curso de Pedagogia diante o confronto de três concepções, sendo que a última foi a que prevaleceu aprovada por meio de Diretriz Curricular Nacional – Resolução CNE/CP nº. 01 de 15 de maio de 2006.

A pedagogia centrada na docência, enquanto licenciatura; a pedagogia centrada na ciência da educação, como espaço de formação dos especialistas, enquanto bacharelado; e a pedagogia que integrava as duas dimensões, formando o professor e o Pedagogo unitário em um mesmo percurso, uma vez que a defesa da formação de especialistas na graduação foi se fragilizando ao longo do tempo, embora a LDBEN, intempestivamente, as resgatasse, com o que se ampliaram as divergências e as dificuldades (RODRIGUES e KUENZER, 2007, p. 45).

Frente à preocupação com o processo de ensino e de gestão pedagógica na escola cria-se o Curso de Pedagogia – UNIOESTE, campus de Foz do Iguaçu, no formato de pedagogo unitário tendo à *docência* como base da formação e, como superação de um modelo em fragmentos. De acordo com a Diretriz a finalidade do curso seria “formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, 2006).

O Parecer CNE nº.5 enfatiza a docência como base, compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional e estabelece a formação teórica articulada à prática docente e à prática gestora tanto nos processos educativos escolares como não escolares (BRASIL, 2005). Desde a década de 1990 a formação de professores e professoras brasileiros tem ocorrido de forma diversificada em rede pública e privada de ensino, com forma e conteúdo diferente. Contudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (9394/1996) no art. 61 assegura “a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados” (BRASIL, 2009²). Os estágios curriculares supervisionados durante a formação inicial e continuada é parte relevante dos cursos, porque possibilita a “relação trabalho-escola, teoria-prática, e eles podem representar, em certa medida, o elo de articulação orgânica com a própria realidade” (KULCSAR, 1991, p. 63).

A formação de professores e professoras: a tessitura do estágio como prática de ensino, pesquisa e extensão

O estágio curricular supervisionado tem como princípio fundamental na universidade pública e nos cursos de formação de professores(as), o da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão bem como, compromisso com a formação intelectual, política e pedagógica dos futuros e dos já profissionais da educação. O estágio é considerado, sob dois aspectos. Do ponto de vista pedagógico, ele pode ser um espaço de aprendizagem e de saberes epistemológicos numa perspectiva dialética entre teoria-prática, investigativa, interdisciplinar e emancipatória do processo de ensino no magistério e; do ponto de vista sociológico e cultural a possibilidade de inserção no mundo do trabalho na educação básica bem como, no seu exercício ampla aproximação com a sociedade e com as escolas.

Desta forma, o estágio configura-se enquanto “atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade [...], ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 45). Embora o estágio curricular supervisionado muitas vezes possa parecer cumprimento de carga horária e preenchimento de documentos, importantes enquanto organização institucional e teor ético, é necessário ressaltar que é inviável discutir a educação e formação docente sem olhar para a concretude real da nossa sociedade e construir um diálogo pautado teoricamente. Sendo assim, apesar de poucas horas efetivas no ‘*chão da escola*’ (KUENZER, 2007), o estágio supervisionado é fundamental, por estabelecer um momento interdisciplinar que propicia preparação/planejamento, observação, análise, estudo, diálogo, intervenção, reflexão do agir/pensar/sentir, um repensar a prática/atividades desenvolvidas em uma determinada realidade educativa em prol de um efetivo trabalho qualitativo na escola.

A prática de ensino e o estágio são elementos articuladores da formação do (a) professor(a) e, devem ser enfatizados no processo de formação inicial, pois podem se constituir como “*locus* de reflexão e formação da identidade ao propiciar debates e pautá-los no decorrer das ações vivenciadas pelos alunos, desenvolvidas numa perspectiva reflexiva e crítica, desde que efetivado com essa finalidade” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 20). Essas autoras enfatizam que amparar-se da “reflexão para formar professores e professoras não significa valer-se apenas das teorias, e sim, mediante o pensamento, submeter à realidade a uma práxis, a uma atividade, na qual a ação e a reflexão operem simultaneamente” (Idem, p. 20-21). O estágio curricular supervisionado durante o curso de formação tanto no curso de Pedagogia quanto no PARFOR foi e tem sido um espaço importante de integração entre a graduação na universidade e as escolas de educação básica, na tessitura de uma relação de cooperação e aprendizagem que se faz interdisciplinar.

A prática do pensar interdisciplinar possibilita a troca de conceitos, o intercâmbio teórico e metodológico, e com isso, a ampliação de conhecimentos (PAVIANI, 2005), de forma a estabelecer um trabalho coletivo. Nessa perspectiva, o estágio/prática de ensino, se insere numa compreensão

²Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009.

mais ampla da prática pedagógica e do trabalho docente, que segundo Freitas (2007) merece um entendimento de análise da relação escola e trabalho, trabalho e educação, processo de trabalho na sociedade capitalista, organização do trabalho pedagógico e relação teoria e prática, e também uma possível intervenção numa determinada realidade.

Por meio do estágio supervisionado há a possibilidade de contextualizar o campo a fim de que as práticas eivadas de teoria e significação sejam ao encontro da escola, num processo de concretude e de construção da alteridade (LÉVINNAS, 2010). É dessa concretude do saber que tratamos ao conceber na formação de professores por meio dos momentos de estágio a “possibilidade de constituição de sujeitos atuantes no fortalecimento da democracia participativa” (GENRO; CRUZ; ZIRGER, 2009, p. 3). Isto é, a universidade pública como importante *instituição social* (CHAUÍ, 2001) pode criar e ampliar possibilidades de formação dos sujeitos políticos e democráticos, ir além de apenas cumprir seu papel de instrumentalizar para a educação técnica e formal enfatizando unicamente o conhecimento científico.

Nesse sentido, a defesa do estágio curricular supervisionado *integrador* propalando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, amparado pelo projeto político pedagógico e pelo plano de ensino das disciplinas de prática de ensino sob forma de estágio supervisionado no Curso de Pedagogia – UNIOESTE, campus de Foz do Iguaçu, diante do contexto sociocultural ao qual está inserida a universidade e os cursos que formam professores(as). Essa indissociabilidade, característica da universidade pública, na prática de ensino e estágios, carece num primeiro momento, (e claro, desde o início do curso) da preparação dos acadêmicos para inserção no campo da escola, preferencialmente na rede pública, tanto na questão legal³ como por meio de estudos teórico-práticos referentes ao campo de atuação das práticas de estágio supervisionado a serem desenvolvidas na unidade escolar ou instituições de ensino, previstas e aprovadas pelo plano de *ensino* da disciplina.

Ao adentrar a escola o acadêmico ainda na experiência da aprendizagem, pois demanda de amadurecimento intelectual, se utiliza de meios e técnicas de *pesquisa* – observação, registros, anotações em diários de estágio, leituras documentais e legais, elaboração de planos de atividades, entre outros formatos pedagógicos de início no terreno da escola – como forma de aprender o exercício profissional da docência e gestão/organização do trabalho pedagógico – ou repensar/refletir quando já atua na área. Esses dados coletados mediante o estágio supervisionado são descritos em relatórios de prática de ensino/estágio, em diálogo com literaturas trabalhadas no decorrer da disciplina e do curso.

Num outro momento, é realizado o seminário integrador, formalizado por meio de atividade de *extensão*. O seminário integrador constituiu-se como elemento articulador dos núcleos contextual, estrutural e integrador, que possibilita a discussão e a socialização das práticas experienciadas durante os estágios desenvolvidos nas disciplinas de Prática de Ensino sob forma de estágio, num movimento interdisciplinar (PPP, 2014). Ou seja, é um momento de encontro entre acadêmicos e professores formadores e profissionais da escola básica, para socialização das experiências de estágio como forma de reflexão das práticas pedagógicas na formação do Pedagogo acerca do trabalho pedagógico da escola, sua atuação e da docência na educação básica.

Importa destacar que muitos acadêmicos do curso definem seus objetos de pesquisa desenvolvidos no trabalho de conclusão de curso (TCC), pela inserção no ambiente escolar, seja mediante práticas de ensino sob forma de estágios como pelas atividades práticas como componente curricular (APCC) nas demais disciplinas do curso. Esse processo formativo de aproximação real com a escola, com a sala de aula, com o trabalho docente em si impulsiona a tomada de consciência que possibilitará a conscientização. Freire (1979, p. 15) expressa que “a conscientização implica, pois,

³Que se refere às orientações legais e institucionais, apreciação e aprovação dos termos de compromisso e planos de atividades que celebram a realização dos estágios entre universidade-escola/instituições de ensino e acadêmicos, tendo respaldo do professor orientador.

que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”.

Desse modo, tanto a universidade pública se fortalece em seu tripé como a formação de professores(as), pautadas pelo compromisso com a formação intelectual, política e pedagógica dos futuros e dos já profissionais da educação. Perspectiva que para Fávero (2001) se constitui pelo conhecimento dialético, em que a teoria e prática sejam consideradas como núcleo articulador no processo de formação por meio do trabalho desenvolvido com esses dois eixos de forma integrada, indissociável e complementar.

Estágio curricular e os seminários integradores: articulação universidade e escola

A formação de professoras e professores: a docência como base

Conceituar docência é caminhar por sendas não tão novas, já que este conceito tem seu registro na Língua Portuguesa datado do ano de 1916, entretanto ainda carece de maior explicitação e reconhecimento, dado sua importância. Na reelaboração do Projeto Político-Pedagógico tanto do curso de Pedagogia da UNIOESTE, quanto do curso de Formação de Docentes pelo (PARFOR), a docência figura como a base do processo formativo. Esta premissa atende ao disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, e, busca demarcar a importância da docência como concepção de formação.

Docência provém do latim, seu sentido etimológico – *docere* - significa ensinar, dar a entender, instruir, mostrar, indica, portanto, uma experiência de significação, formação e transformação. Como concepção para o exercício da docência, exige além de vigilância epistemológica por parte do professor e da professora, disposição para aprender, buscar, dialogar com o outro, ampliar a leitura acerca da diversidade, ainda mais em uma região de fronteira. Sacristán e Gómez (2000) expressam que a função docente, bem como, os processos de sua formação e desenvolvimento profissional devem ser considerados em relação às concepções que concebem a prática educativa. Segundo esses autores Stenhouse (1987) considera a docência e o ensino como uma arte, inegavelmente interdisciplinar, em que as ideias se materializam por meio do processo de ensino e aprendizagem, prática eminentemente professoral assevera que o ensino não deve ser entendido e muito menos praticado como uma rotina mecânica de gestão, pois como arte que é as ideias surgidas são experienciadas e exigem uma aproximação face a face que só mesmo a docência pode ocasionar.

Neste modelo de ensino, adotado no PPP e prática do curso, o currículo precisa ser construído pelo professor e pela professora e isso requer atividade criadora e intelectual a fim de aprofundar decisões e ações em torno dos valores educativos que serão mediados em sala de aula. Entretanto, há uma lógica instituída na formação de professores(as), que evidencia o caráter técnico e instrumental, cujo objetivo perpassa a transmissão de saberes como um instrutor que repassa saberes construídos por outrem. A perspectiva do PPP do Curso de Pedagogia é de denuncia a esse modelo de formação que treina peritos disciplinados (CANCLINI, 2008). E, com isso, a defesa de uma formação que tem como pressuposto a emancipação humana, evidencia que as áreas de conhecimento dispostas no currículo do curso, sejam à base da formação do professor e da professora no sentido integrador. Pois como expressa Gatti (2010) as propostas curriculares dos cursos de licenciaturas têm demonstrado poucos avanços em relação a favorecer sólidos conhecimentos teórico-práticos para enfrentar o campo de trabalho.

A formação no modelo da racionalidade técnica evidencia a separação entre a teoria e a prática, e isso reflete na prática pedagógica do futuro professor(a) em que a reprodução, deslegitima a possibilidade de autoria docente. Uma formação que valoriza a indissociabilidade da teoria e prática, expressa Contreras (2002), entende a sala de aula como o local onde a teoria e os conhecimentos aprendidos da prática e da experiência são organicamente trabalhados pelos professores(as) em sua opção pedagógica. Ou seja, ao contrário de uma atuação docente regulada

por um sistema lógico e infalível de procedimentos, constituído a partir de um conjunto de premissas estabelecidas por agentes externos ao cotidiano da escola. A superação desse modelo significa valorizar a prática do professor, considerando sua função de construtor de conhecimento, e não mero instrutor que transmite os saberes produzidos por outros. O ensino na sala de aula pressupõe o encontro da teoria e da prática que indissociáveis, permitem o imprevisível, a incerteza que é própria da sua realidade. Nessa perspectiva, a formação do futuro professor(a) representa o compromisso assumido da necessidade de analisar sua prática, compreendendo suas inter-relações com as condições educacionais e sociais, e encontrando caminhos para desenvolver os saberes próprios da docência.

A meta fundamental da formação docente para o exercício da prática educativa e de tão relevante profissão exige análise e intervenção nos mecanismos de socialização das novas gerações, o que contribui com diferentes possibilidades de pensamento, e ações. Importante destacar o pensamento de Gómez (1998) ao expressar que é uma ilusão considerar nas ciências humanas e, no âmbito educativo um esquema que transfere mecanicamente a teoria para a prática que se estabelece entre as ciências físicas e suas tecnologias. A proposição explícita no PPP do Curso tem como base a aproximação da teoria e prática a partir de suas potencialidades, tendo como horizonte a aprendizagem significativa que eivada de significação contribui com a emancipação.

Para este pressuposto assumido de forma coletiva, o estágio curricular supervisionado é eixo articulador do processo de ensino e aprendizagem e com isso, destitui a máxima de que é um tempo separado do exercício cotidiano de formação, já que desde as primeiras séries do curso existe a aproximação da teoria e prática com o terreno da escola, expressando assim, a integração dos diferentes saberes das disciplinas que compõem a matriz curricular do Curso com o contexto e cotidiano da escola, tanto na formação inicial quanto na formação em serviço. O “desafio fundamental central é o de como potencializar essa experiência da ação cotidiana para que ela não se reduza à repetição mecânica, ao ativismo pedagógico ou ao voluntarismo político” (FRIGOTTO, 1996, p. 402). Para que isso não ocorra importa conceber o estágio supervisionado como integrador do ensino, pesquisa e extensão, como eixo articulador do processo de ensino e aprendizagem, de formação humana, profissional e intelectual, sendo uma dimensão curricular essencial na formação dos professores e professoras, de forma a integrar teoria, experiência cotidiana e as práticas numa perspectiva emancipatória e dialética.

A *práxis* como uma atividade dialógica, transformadora e criadora que é, possibilita ao homem a superação da racionalidade mecânica e tecnicista que privilegia o isolamento entre teoria e prática, a separação homem e mundo, sujeito e objeto. Ela é uma forma de pensar-agir na totalidade e, promover a transformação social e de si (MORAES; BORSSOI, 2017). Desse modo, considerar a prática de ensino e os estágios pautados nessa concepção significa potencializar professores (as) tanto na formação inicial quanto continuada como sujeitos do processo educativo, como autor de sua prática pedagógica, do seu trabalho docente se revelando de fato como sujeitos que se reconhecem e são reconhecidos no outro e pelo outro, no ambiente escolar. O estágio assim concebido, como momento de interação-intervenção e diálogo, reconhece a força do outro na construção da prática professoral, como um momento único de representação da alteridade no espaço/tempo da escola, dos professores e professoras e da universidade.

Os seminários integradores e a interlocução do estágio com as escolas: boas práticas - universidade e escola

No Curso de Pedagogia da UNIOESTE, *campus* de Foz do Iguaçu, o estágio curricular supervisionado está assegurado no Projeto Político-Pedagógico, e segue as Diretrizes Curriculares Nacionais (2006) tendo como princípio epistemológico a indissociabilidade entre o ensino a pesquisa e a extensão universitária, tendo como pressuposto fundante a totalidade que permite a relação interdisciplinar apontada nos documentos legais da própria UNIOESTE (PDI, 2013), bem como na Carta Magna do país, a Constituição Federal (1988) (UNIOESTE, PPP, 2016). Para Moraes, André e Teruya (2011) a indissociabilidade entre a teoria e a prática, além da instrumentalização

puramente técnica da função docente, indica também a possibilidade de atuação de formar educadores pensantes e conscientes do seu contexto e seu tempo histórico, tendo condições de vislumbrar o caráter social e coletivo de sua profissão.

O estágio supervisionado segue também o regulamento específico do curso, dos planos de ensino e normatizações legais vigentes e, se configura enquanto atividade teórico-prática, tanto inserida diretamente na realidade escolar, quanto como componente curricular no curso, materializado nas disciplinas *Estágio Supervisionado sob a forma de Prática de Ensino* (Quadro 1) com total de 632 horas. O estágio curricular supervisionado tem por objetivo:

[...] compreender o contexto social, político e econômico em que a instituição de ensino está inserida; possibilitar a visão de totalidade da prática pedagógica através da unidade teoria e prática; propiciar momentos de investigação e problematização da realidade escolar e educativa, seus determinantes e possibilidades históricas de intervenção com vista a emancipação; garantir a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão; desenvolver uma postura ética, política, crítica e investigativa no discente; vivenciar práticas cotidianas da organização do trabalho escolar em sua totalidade; desenvolver projetos específicos para a Educação Básica; vivenciar a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas (UNIOESTE, 2016, p. 44).

Quadro 1. Disciplinas de prática de ensino na estrutura curricular do curso de pedagogia

3. Estágio supervisionado		
3.1 Prática de ensino sob forma de estágio supervisionado	3.1.1 Prática de ensino I sob forma de estágio supervisionado	136
	3.1.2 Prática de ensino II sob forma de estágio supervisionado	248
	3.1.3 Prática de ensino III sob forma de estágio supervisionado	248
Subtotal		632

Fonte: Projeto Político Pedagógico (UNIOESTE, 2016)

No 2.º ano do Curso o estágio tem 136 horas, 68 teóricas e 68 práticas, contempla observação, participação e reconhecimento do trabalho de organização escolar na Educação Básica e, outros espaços educativos, no que tange a reflexão da práxis pedagógica, PPP e participação nas instâncias colegiadas. No 3.º ano possui 248 horas, 68 teóricas, 180 práticas, enfatiza a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvido somente no município de Foz do Iguaçu, em escolas públicas. No 4.º ano contém 248 horas, 68 teóricas e 180 práticas, tendo como locus estreitamente ligado a função do Pedagogo como articulador do trabalho pedagógico, e a docência nas disciplinas pedagógicas do Ensino Médio (magistério) (UNIOESTE, PPP, 2016).

Os estágios são desenvolvidos mediante a observação participativa na organização do trabalho pedagógico escolar em sua totalidade, tanto na coordenação pedagógica e administrativa por meio da participação das instâncias colegiadas, quanto em sala de aula/trabalho docente. Todas as práticas demandam de elaboração e desenvolvimento de planos de atividades e/ou projetos de ensino para a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nas Matérias Pedagógicas do Ensino Médio (magistério), bem como um Plano de Ação do Pedagogo.

No estágio do 4.º ano após a observação da função do Pedagogo como articulador do trabalho pedagógico os acadêmicos desenvolvem um Plano de Ação do Pedagogo a partir de uma temática que emerge na escola com objetivo de intervenção. Temas trabalhados: indisciplina e disciplina escolar; metodologias de ensino; o papel do grêmio estudantil; ingresso no ensino superior e papel da universidade; entre outras. Essa temática é planejada novamente em plano de atividade e

desenvolvida em oficina pedagógica para os alunos(as) do Curso de Formação de Professores e Professores do magistério – Curso Normal, efetivado em forma de seminário integrador entre Universidade e Escola com participação dos professores formadores, professores da rede básica de ensino e acadêmicos dos cursos – Pedagogia e Magistério.

Consideramos um momento crucial após a efetivação dos estágios nas instituições de ensino básico a participação dos acadêmicos/professores no “*Seminário Integrador de Prática*”, tanto neste específico com o Curso de Formação de Professores quanto no desenvolvido ao final do ano integrando todos os anos do curso de Pedagogia. O seminário integrador constituiu-se como elemento articulador do núcleo curricular, que possibilita a discussão e socialização das atividades vivenciadas durante os estágios desenvolvidos em cada disciplina, num movimento interdisciplinar (UNIOESTE-PPP, 2016).

No Curso de Formação Pedagógica do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), realizado em interlocução com a universidade, o estágio supervisionado foi desenvolvido nas escolas de educação profissional - Foz do Iguaçu/PR. Duas disciplinas constituíram os estágios: Prática de Ensino I (ênfase na Gestão Escolar e PPP) – 40h; e Prática de Ensino II (ênfase na docência) – 120h (Quadro 2).

Quadro 2. Características do seminário integrador - PARFOR

Características da Prática de Ensino - Curso de Formação Pedagógica – PARFOR	
Prática de Ensino I	<p>PRÁTICA DE ENSINO I - Gestão Escolar e PPP (40h)</p> <p>Compreende a observação-participante na organização da escola em sua totalidade: Caracterização da escola; Estudo do Projeto Político Pedagógico; Estudo da Diretriz Curricular e Regimento Escolar; Análise do Processo de elaboração do planejamento escolar; Participação nas instâncias colegiadas – Conselho Escolar, Conselho de Classe, Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) e Grêmios Estudantil; Conversa/diálogo e observação: direção escolar; equipe pedagógica; professor; aluno; funcionário da escola; membro do Conselho de APMF e Conselho Escolar; Acompanhamento do trabalho da biblioteca e seus projetos</p>
Prática de Ensino II	<p>PRÁTICA DE ENSINO II - Docência (120h)</p> <p>Compreende a Docência na Educação Profissional: Observação; Elaboração; Desenvolvimento do Projeto da ação docente⁴; As horas foram assim distribuídas: 20h - Leituras e Elaboração do Projeto; 20h - Regência na Educação Profissional; 20h – Elaboração Relatório Final.</p> <p>Todos esses dados foram registrados em Relatório descritivo-analítico (portfólio) e socializado em Seminário Integrador.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras com base no PPP do Curso de Formação Pedagógica (2014).

Neste curso também foi realizado o *Seminário Integrador* (Quadro 3) após a efetivação dos estágios, privilegiando a participação de acadêmicos, docentes e comunidade escolar. O seminário não foi realizado na universidade, mas em uma das escolas da rede estadual. Importa destacar que neste curso a participação de professores de várias áreas do conhecimento foi marcante, e nesse momento de socialização das atividades concretizadas no estágio emergiram experiências significativas e de demonstração de como a interdisciplinaridade pode ser uma metodologia para romper o isolamento entre as diversas ciências.

⁴O Projeto deveria conter os seguintes itens: Escola/Turma/Turno; Tema/Conteúdo; Problema; Justificativa; Objetivos; Metodologia (descrever as atividades propostas, cronograma e recursos utilizados); Avaliação; Referências e Anexos.

Quadro 3. Características do Seminário Integrador - PARFOR⁵

SEMINÁRIO INTEGRADOR (20h): Compreende a socialização das experiências vivenciadas nas Práticas de Ensino I e II	
10 h	para sistematização de leituras, elaboração/análise de relatórios das práticas e discussão das situações experienciadas, leituras e orientação das formas de intervenção;
10 h	apresentação e discussão dos relatórios no Seminário de Prática de Ensino.
Todas as atividades desenvolvidas nas disciplinas de Prática de Ensino I e II foram registradas em forma de relatório descritivo analítico.	

Fonte: Elaborado pelas autoras com base no PPP do Curso de Formação Pedagógica (2014).

Avaliamos que o estágio curricular supervisionado trabalhado no Curso de Formação Pedagógica do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) teve uma característica muito peculiar, pois possibilitou uma ação dialógica entre as distintas áreas do conhecimento. Essas práticas interdisciplinares podem ser percebidas como uma nova postura diante do conhecimento, buscando superar a separação teoria e prática, a lógica disciplinar e fragmentaria e a ausência de uma relação deste com a realidade concreta (FAZENDA, 2001).

Considerações finais

Este artigo apresenta um desenho, mesmo que breve, da configuração das práticas de ensino e estágios curriculares supervisionados no processo de formação inicial e continuada de professores e professoras para o exercício da educação básica no curso de Pedagogia e Formação Pedagógica do PARFOR. Esse estágio tem o caráter de unicidade, sentido único, mas como, um contributo ao pensamento e prática acerca dessa temática tão instigante e ao mesmo tempo desafiadora, como a formação teórica e prática do professor e da professora. Alguns aspectos merecem destaque após essa exposição. Primeiro, a luta dos movimentos educacionais pela conquista da formação de professores(as) realizada na universidade, sobretudo, a pública e gratuita, que tem como característica o tripé universitário - ensino, pesquisa e extensão, que faz toda a diferença na preparação profissional e intelectual do professor(a). Segundo, a superação da racionalidade técnica e pragmática nas práticas de ensino e estágios, que na história da formação docente eram considerados momentos separados e de mera realização de atividades, sem reflexão crítica da relação sociedade, escola e trabalho docente.

A formação no modelo da racionalidade técnica evidencia a separação entre a teoria e a prática, e isso reflete na prática pedagógica do futuro professor(a) em que a reprodução, deslegitima a possibilidade de autoria docente. Terceiro, apesar das fragilidades das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia com a possibilidade de formação polivalente, é preciso considerar sua relevância quanto à concepção de Pedagogo unitário, tendo como base a docência. Isto é de suma importância, pois possibilita ao professor(a) um olhar para a totalidade, ou seja, a formação privilegia compreender a escola não de forma isolada, mas em sua amplitude e particularidade, e relacionar os problemas educacionais a relações sociais mais amplas. E quarto aspecto, as políticas educacionais nos últimos anos apontam para a necessidade de que os currículos sejam organizados em processos que promovam conhecimentos científicos, saberes da experiência, iniciação científica, e inserção do professor(a) no campo de trabalho. Aqui a relevância dos estágios e da interlocução entre Universidade e Escolas da rede básica.

⁵Esse dado foi publicado no artigo: MORAES, D. R. S.; BORSSOI, B. L. Formação Pedagógica para Professores da Educação Básica - PARFOR: o estágio curricular supervisionado numa perspectiva interdisciplinar. *Revista internacional de educação superior*, v. 3, p. 7782, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650624>. Acesso em: 08 de nov. 2018.

Por fim, a indissociabilidade teoria e prática no ensino, pesquisa e extensão no processo de formação de professores(as), a fim de superar uma preparação apenas de caráter instrumental e técnica da função docente, mas de possibilitar também uma formação profissional que integre a intelectual, a política e a cultural como possibilidade de atuação pensante e consciente do seu contexto e seu tempo histórico, tendo condições de vislumbrar o caráter social e coletivo de sua profissão.

Importa destacar, que essa interlocução apresentada aqui, com as escolas de educação básica são realidade no curso de Pedagogia, já fazendo parte da organicidade do estágio curricular supervisionado. Ainda, que este texto tecido para esta coletânea que define o estágio como o aporte epistemológico a ser debatido, pode ser um interstício para que, de forma coletiva possamos realizar encontros de trocas de experiências bem como, compartilhar estudos e pesquisas sobre o tema que ainda demanda seu espaço como eixo estruturante da formação. Esse é o horizonte!

Referências

ARANHA, M. L. A. *Filosofia da educação*. São Paulo: Moderna, 2006.

ARANHA, M. L. A. *História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil*. São Paulo: Moderna, 2006.

BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.

BIANCHETTI, L.; SGUISSARDI, V. *Da universidade à commoditycidade: ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da universidade se situaria em algum lugar do passado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.

BRASIL. CNE. Parecer nº 3/2006. *Reexame do Parecer 5/2005*. Fevereiro de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf. Acesso em: 22 de out. 2018.

BRASIL. CNE. Resolução nº 1/2006. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Maio de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 22 de out. 2018.

BRASIL. CNE. Parecer nº 5/2005. *Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Dezembro de 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 22 de out. 2018.

BRASIL. *Lei no. 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 nov. 2018.

CANCLINI, N. G. *Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CONTRERAS, J. *A Autonomia de Professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CURY, C. R. J. Da crítica à avaliação a avaliação crítica. IN: BIANCHETTI, L.; SGUISSARDI, V. (Org.). *Dilemas da pós-graduação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

CURY, M. J. F. *Territorialidades Transfronteiriças do Iguassu (TTI): interconexões, interdependências, interpenetrações nas cidades da Tríplice Fronteira de Foz do Iguaçu (BR), Ciudad del Este (PY) e Puerto Iguazú(AR)*. Pesquisa defendida no Programa de Pós-Graduação em Geografia na Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/24222/tese->

[territorialidadestransfronteiricasdoiguassu-maurojoseferreiracury07-07-2010.pdf?sequence=1](#).

Acesso em: 30 out. 2018.

FAVERO, M. de L. Universidade e Estágio curricular: Subsídios para discussão. IN: ALVES, N. (org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 2001.

FAZENDA, I. (Org.). *Um dicionário em construção: interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2001.

FERNANDES, C. M. B.; SILVEIRA, D. N. Professores em formação e a constituição do campo de saberes: uma questão em aberto. Texto – Projeto de Pesquisa: “A constituição do campo de saberes do professor em formação: o desafio da articulação teoria-prática e as tensões do campo da formação e do campo profissional”, 2010. Disponível em:

http://www.pucrs.br/edipucrs/XISalaoIC/Ciencias_Humanas/Educacao/82770-ANGELAMARIADIASFLERIO.pdf. Acesso em: 27 jun. 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREITAS, H. C. L. de. *O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios*. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

FRIGOTTO, G. *A Formação e Profissionalização do Educador frente aos novos desafios*. VIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE – Formação e Profissionalização do Educador. Florianópolis: UFSC/UDESC, 1996. Não disponível online.

GATTI, B. Formação de Professores do Brasil: Características e Problemas. *Revista Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: Acesso em: 27 jun. 2018.

GENRO, M. E. H.; RUBIN, M.; ZIRGER, J. *Universidade e Sociedade: a reinvenção do cotidiano na perspectiva democrática*. Seminário na Universidade de Córdoba/Argentina, outubro de 2009. Não disponível online.

GÓMEZ, A.I. P.; SACRISTÁN J. G. *Compreender e transformar o ensino*. Art Med, Porto Alegre, 2000.

KENSKI, V. M. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. IN: FAZENDA, I. C. A. et al.; PICONEZ, S. C. S. (Coord.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas-SP: Papyrus, 1999.

KUENZER, A. Z.; RODRIGUES, M. de F. *As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática*. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Educação, 2006. GT Reforma do Curso de Pedagogia. 2010. Disponível em:

<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1474>. Acesso em: 25 jun. 2018.

KULCSAR, R. O estágio supervisionado como atividade integradora. IN: FAZENDA, I. C. A. et al.; PICONEZ, S. C. B. (Coord.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas-SP: Papyrus, 1991.

LÉVINNAS, E. *Entre Nós. Ensaio sobre a alteridade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MINTO, L. W. *A educação da “miséria”: particularidade capitalista e educação superior no Brasil*. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

MORAES, D. R. da S; ANDRÉ, T. C.; TERUYA, T. K. O Estágio no Curso de Pedagogia e na Formação de Professores e Professoras: superação da dicotomia entre teoria e prática. *Revista Cesumar*. Maringá: Cesumar. 2011. p. 103-120. Disponível em: <http://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revcesumar/article/view/1171>. Acesso em: 26 jun. 2018.

MORAES, D. R. S.; BORSSOI, B. L. Formação Pedagógica para Professores da Educação Básica - PARFOR: o estágio curricular supervisionado numa perspectiva interdisciplinar. *Revista internacional de educação superior*, v. 3, p. 7782, Campinas/SP, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650624>. Acesso em: 08 nov. 2018.

PAVIANI, J. *Interdisciplinaridade: conceitos e distinções*. Caixas do Sul: Educus, 2005.

PICONEZ, S. C. B. (Coord.). A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. IN: FAZENDA, I. C. A. et all; PICONEZ, S. C. B. (Coord.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas-SP: Papirus, 19991.

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

ROSSATO, R. Práxis. In: STRECK, D. R; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p.331-333.

ROSSATO, R. *Universidade: nove séculos de história*. Passo Fundo/RS: UPF, 2005.

UNIOESTE. *Plano de Desenvolvimento Institucional: 2013 – 2017*. Unioeste: Cascavel, 2013. Disponível em: [https://www5.unioeste.br/transparencia/images/Documentos/Planejamento Orcamento/PDI Anexo res 081 2013.pdf](https://www5.unioeste.br/transparencia/images/Documentos/Planejamento_Orcamento/PDI_Anexo_res_081_2013.pdf). Acesso em: 22 nov. 2018.

UNIOESTE. *Projeto Político-Pedagógico: Curso de Formação Pedagógica do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR*. Foz do Iguaçu, 2014. Disponível em: <https://www5.unioeste.br/portal/plataforma-freire/cursos-parfor-na-unioeste>. Acesso em: 25 jun. 2018.

UNIOESTE. *Projeto Político-Pedagógico: Curso de Pedagogia – Licenciatura*. Foz do Iguaçu, 2016. Disponível em: <http://www.unioeste.br/servicos/arqvirtual/arquivos/2872016-CEPE.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2018.

*Doutora em Educação – Professora do Curso de Pedagogia e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras (PPGSCF) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná -UNIOESTE. E-mail: denisepedagoga@gmail.com ou denise.moraes@unioeste.br.

**Mestre em Educação, Doutoranda em Educação – Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE. E-mail: berenice.borssoi@unioeste.br.

Recebido em 10/11/2018

Aprovado em 15/01/2019