



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS,  
GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**O ESTÁGIO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA:  
A EXPERIÊNCIA PARA ALÉM DA SALA DE AULA**

**ALAN LEITE MOREIRA**

**JOÃO PESSOA  
2017**

ALAN LEITE MOREIRA

O ESTÁGIO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA:  
A EXPERIÊNCIA PARA ALÉM DA SALA DE AULA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Ana Paula Furtado Soares Pontes

JOÃO PESSOA  
2017

M838e Moreira, Alan Leite.  
O estágio de estudantes de pedagogia: a experiência para além da sala de aula / Alan Leite Moreira.- João Pessoa, 2017.  
120f. : il.  
Orientadora: Ana Paula Furtado Soares Pontes  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE  
1. Pedagogia. 2. Estágio curricular. 3. Gestão educacional.

UFPB/BC

CDU: 37.013(043)

ALAN LEITE MOREIRA

O ESTÁGIO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA:  
A EXPERIÊNCIA PARA ALÉM DA SALA DE AULA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior.

Aprovado em 13 de fevereiro de 2017.



---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Ana Paula Furtado Soares Pontes  
Orientadora – MPPGAV/UFPB



---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Daniela Maria Segabinazi  
Titular (externo) – PPGL/UFPB



---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria da Salette Barboza de Farias  
Titular (interno) – MPPGAV/UFPB

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Adriana Valéria Santos Diniz  
Suplente (externo) – MPGOA/UFPB

---

Prof. Dr. Damião de Lima  
Suplente (interno) – MPPGAV/UFPB

*Dedico esta pesquisa a Deus,  
por sua infinita bondade,  
misericórdia e proteção.*

## AGRADECIMENTOS

Nada é mais prazeroso do que realizar um sonho. Por isso, agradeço:

A Deus, por me conceder o dom da vida e por sempre, divinamente, me guiar.

À minha família, por sempre estar ao meu lado. O meu obrigado é pequeno diante da grandeza do que minha mãe (Francisca Pires Leite), meu pai (Rosalvo Fernandes Moreira), minha avó materna (Maria Pires Leite), minha irmã (Ana Paula Leite Moreira) e meu irmão (Alex Leite Moreira) fizeram e fazem por mim.

À minha noiva Flávia Maiele Pedroza Trajano, companheira de todos os momentos, que sempre me encorajou a realizar este objetivo.

Ao corpo docente, discente e técnico do MPPGAV/UFPB que construíram e compartilharam comigo a felicidade de fazermos história como membros desta 1ª turma, em especial à Profª. Drª. Maria da Salette Barboza de Farias, à Profª. Drª. Adriana Valéria Santos Diniz e a nossa querida Rosilene Mariano de Farias Ribeiro.

À Profª. Drª. Ana Paula Furtado Soares Pontes, por ter me abraçado como seu orientando e, com muita sabedoria, me conduzido nos caminhos da nossa pesquisa.

Aos participantes desta pesquisa que, prontamente, aceitaram e contribuíram com o conteúdo e com os anseios de um Estágio ainda melhor.

À banca examinadora desta pesquisa que, certamente, avaliaram este trabalho com o desejo de aperfeiçoá-lo.

Aos membros do Grupo de pesquisa em Estágio, Ensino e Formação docente (GEEF) por me acolher e contribuir com as discussões do tema deste trabalho, em especial à Profª. Drª. Daniela Maria Segabinazi, à Profª. Drª. Isabel Marinho da Costa e ao Prof. Dr. Lenilton Francisco de Assis.

Aos meus colegas de trabalho por me compreender enquanto estudante-trabalhador, desde a pretensão de participar da seleção até esta conclusão, em especial à Profª. Drª. Eliane Ferraz Alves e à Liara das Graças Costa de Medeiros.

A todos, pois a alegria da realização deste sonho é nossa.

Amo todos vocês. Muito obrigado!

*“Aprender é a única coisa de que a mente nunca se cansa, nunca tem medo e nunca se arrepende”.*

*Leonardo da Vinci*

## RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo analisar as contribuições do estágio realizado em uma área de atuação diferente à da sala de aula na UFPB/Campus I para a formação de estudantes de Pedagogia dessa Universidade. Para isso, realizou-se uma pesquisa qualitativa, de cunho descritivo e exploratório. Procedeu-se, primeiramente, com uma revisão bibliográfica e documental sobre estágio e formação do Pedagogo e do curso de Pedagogia, com foco em áreas de atuação não diretamente relacionadas ao ensino. Posteriormente, realizou-se um estudo exploratório a partir das fontes documentais da Coordenação de Estágio e Monitoria (CEM): dados; planos de atividades de estágio e relatórios de estágio. Por fim, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a gestora da CEM, com os supervisores/orientadores de estágio e com os estagiários. O tratamento desses dados se deu por meio da análise de conteúdo. A partir das falas dos sujeitos referenciadas, considerou-se que, apesar das lacunas, esta experiência contribui tanto para a Instituição, na condição de unidade concedente de estágio, quanto para a permanência e para a formação do estudante de Pedagogia, sobretudo nas áreas da gestão e da pesquisa, articuladas também à docência. Ao final, foram apresentadas propostas de ações, visando a melhorias na gestão e na formação do estágio no âmbito da Universidade.

**Palavras-Chave:** Pedagogia. Estágio curricular. Gestão educacional.

## **ABSTRACT**

The present study aimed to analyze the contributions of internship conducted at an area of practice is different to that of the classroom to UFPB/Campus I for the training of students of Pedagogy of the University. For this reason, we carried out a qualitative study, descriptive and exploratory. This was first, with a literature review and documentary about internship and formation of a pedagogue and the pedagogy course, focusing on areas not directly related to education. Later, there was an exploratory study from documentary sources of Coordination of Internship and Monitoring (CEM): data; plans of activities of internship and reports of internship holders. Finally, we performed a semi-structured interview with the manager of the CEM, with supervisors/mentors of internship and with the holders. The processing of such data was conducted by means of content analysis. From the statements of the subject referenced, it is considered that, despite the shortcomings, this experience contributes to both the institution, provided the grantor of internship, as to the permanence and to the formation of the student of pedagogy, especially in the areas of management and research, linked also to the teaching. In the end, proposals were made for actions, aiming at the improvement in the management and training of the internship within the University.

**Keywords:** Pedagogy; Internship; Educational Management.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 – Síntese do percurso metodológico.....</b>	<b>23</b>
<b>Figura 2 – Visão geral da pesquisa.....</b>	<b>23</b>
<b>Figura 3 – Tramitação do processo para contratação da bolsa-estágio.....</b>	<b>48</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1 – Oferta da bolsa-estágio, por média mensal de estagiários e investimento anual da UFPB, no período 2009-2016 ..... 51**
- Gráfico 2 – Oferta da bolsa-estágio, por curso e número de estagiários-bolsistas contemplados em setembro de 2016..... 53**

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 – Documentos analisados .....</b>	<b>20</b>
<b>Quadro 2 – DCNs para os cursos de Licenciatura.....</b>	<b>34</b>
<b>Quadro 3 – Modalidades de Estágio Curricular Supervisionado na UFPB .....</b>	<b>46</b>
<b>Quadro 4 – Distribuição dos estagiários de Pedagogia na UFPB em setembro de 2015 e de 2016 .....</b>	<b>54</b>
<b>Quadro 5 – Caracterização das unidades concedentes de estágio.....</b>	<b>55</b>
<b>Quadro 6 – PAEs e Relatórios semestrais analisados .....</b>	<b>56</b>
<b>Quadro 7 – Planos de Atividades de Estágio (PAEs).....</b>	<b>56</b>
<b>Quadro 8 – Relatórios semestrais dos estagiários.....</b>	<b>57</b>
<b>Quadro 9 – Sujeitos entrevistados na pesquisa .....</b>	<b>63</b>
<b>Quadro 10 – Síntese das contribuições da bolsa-estágio.....</b>	<b>91</b>
<b>Quadro 11 – Síntese das propostas para a bolsa-estágio .....</b>	<b>103</b>

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CCS – Centro de Ciências da Saúde  
CE – Centro de Educação  
CEM – Coordenação de Estágio e Monitoria  
CIA – Comitê de Inclusão e Acessibilidade  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CONAEs – Conferência Nacionais de Educação  
CONSEPE – Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão  
CPA – Comissão Própria de Avaliação  
DCNP – Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia  
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais  
ECS – Estágio Curricular Supervisionado  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MPPGAV – Mestrado em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior  
PAE – Plano de Atividades de Estágio  
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PPC – Projeto Pedagógico de Curso  
PPI – Projeto Pedagógico Institucional  
PRG – Pró-Reitoria de Graduação  
PROGEP – Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas  
PROPLAN – Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento  
SIAPE – Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos  
SIGAA – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas  
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior  
TCE – Termo de Compromisso de Estágio  
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação  
UFPB – Universidade Federal da Paraíba

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1.1 Percurso metodológico da pesquisa .....</b>	<b>19</b>
<b>1.2 Estrutura e organização do trabalho.....</b>	<b>24</b>
<b>2 O ESTÁGIO E O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPB/CAMPUS I .....</b>	<b>25</b>
<b>2.1 Da educação à Pedagogia .....</b>	<b>25</b>
<b>2.2 A relação teoria-prática na formação do Pedagogo .....</b>	<b>28</b>
<b>2.3 O estágio nas DCNs, nas DCNP e no PPC de Pedagogia da UFPB/Campus I .....</b>	<b>32</b>
<b>2.4 O estágio não-obrigatório na UFPB .....</b>	<b>43</b>
<b>3 A EXPERIÊNCIA FORMATIVA DOS ESTAGIÁRIOS-BOLSISTAS DE PEDAGOGIA EM ÁREA DE ATUAÇÃO DIFERENTE À DA SALA DE AULA NA UFPB/CAMPUS I .....</b>	<b>50</b>
<b>3.1 Primeiras aproximações.....</b>	<b>50</b>
<b>3.2 Entre o planejado e o vivido: a bolsa-estágio à luz das fontes documentais .....</b>	<b>55</b>
<b>4 A CONTRIBUIÇÃO DO ESTÁGIO DESENVOLVIDO NA UNIVERSIDADE PARA A FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA .....</b>	<b>63</b>
<b>4.1 O estágio não-obrigatório de estudantes de Pedagogia que realizam atividades não diretamente relacionadas ao ensino na UFPB/Campus I.....</b>	<b>63</b>
<b>4.2 Dificuldades/lacunas do estágio: em busca de propostas para seu aperfeiçoamento .....</b>	<b>92</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>106</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>109</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>114</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (GESTORA DA CEM/PRG) .....</b>	<b>115</b>
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS (SUPERVISOR/ORIENTADOR) .....</b>	<b>116</b>
<b>APÊNDICE D – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS (ESTAGIÁRIOS) .....</b>	<b>117</b>
<b>ANEXO A – SOLICITAÇÃO PARA ACESSO ÀS FONTES DOCUMENTAIS DA CEM/PRG .....</b>	<b>118</b>
<b>ANEXO B – INSTRUÇÃO NORMATIVA CONJUNTA PROGEP/PROPLAN/PRG/GR Nº 01, DE 20 DE SETEMBRO DE 2016 .....</b>	<b>119</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa partiu do nosso interesse inicial em discutir a experiência do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) não-obrigatório desenvolvido na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), uma vez que atuamos como Técnico em Assuntos Educacionais na Pró-Reitoria de Graduação (PRG), no âmbito da Coordenação de Estágio e Monitoria (CEM), que é responsável pela gestão dessa importante experiência formativa.

Nesse sentido, fatores diversos nos motivaram a realizar essa pesquisa. Inicialmente, nossa formação acadêmica (Licenciatura em Química pela UFPB) possibilitou o envolvimento em projetos de ensino, pesquisa e extensão, bem como em atividades de estágio nessa Universidade. Posteriormente, nossas experiências profissionais como docente na Educação Básica e, atualmente, no exercício de atividades “não-docentes” na Educação Superior, na CEM/PRG/UFPB, despertou-nos o interesse por esse universo formativo.

A Coordenação, além de administrar os projetos de Monitoria desenvolvidos na Instituição, também gerencia a regularização e o acompanhamento das atividades de Estágio, sendo este denominado pela Lei federal Nº 11.788/2008 – Lei de Estágio – como um:

[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular [...] faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando [...] visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (BRASIL, 2008).

Para que a atividade se configure efetivamente como estágio, a Lei também prevê a observação de alguns requisitos, tais como: celebração de Termo de Compromisso de Estágio (TCE) e de Plano de Atividades de Estágio (PAE), entre o educando, a parte concedente do estágio e a instituição de ensino; acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente; apresentação periódica do educando de relatório das atividades, em prazo não superior a 6 (seis) meses; e seguro contra acidentes pessoais em favor do estagiário.

A Lei de Estágio regulamentou ainda que, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso, o estágio poderá ser obrigatório, quando é definido como tal no projeto do curso. Assim definido, o cumprimento de sua carga horária é requisito para a aprovação e a obtenção de diploma ou,

ainda, não-obrigatório, quando é desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória (BRASIL, 2008).

No âmbito da UFPB, a Resolução CONSEPE/UFPB N° 16/2015, que aprovou o regulamento dos cursos regulares de graduação da Instituição, estabeleceu que são objetivos do ECS:

I) contribuir para a qualidade da formação acadêmica e profissional por meio da integração da teoria e prática e do desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao desempenho profissional qualificado; II) ampliar as oportunidades de observação, interlocução e intervenção para o exercício profissional; e III) promover a integração entre a universidade e a sociedade (UFPB, 2015, p.33).

Considerando que o estágio poderá ser desenvolvido nas modalidades obrigatório ou não-obrigatório, a UFPB regulamentou ainda que estes podem ser “interno” ou “externo”. “Interno” quando é desenvolvido nos setores administrativos/acadêmicos dos *campi* da própria Universidade e “externo” quando é desenvolvido em instituições/empresas conveniadas e não pertencentes aos *campi* da UFPB (UFPB, 2015).

Por estarmos envolvidos no âmbito da CEM/PRG/UFPB, especificamente com a gestão do ECS não-obrigatório interno, denominado de bolsa-estágio<sup>1</sup>, interessamo-nos em desenvolver a pesquisa no âmbito do Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (MPPGAV) sobre uma temática relacionada ao nosso trabalho na CEM. Dessa forma, optamos por investigar esta modalidade de estágio.

Iniciamos um levantamento preliminar nessa Coordenação (Anexo A) para delimitarmos melhor a problemática, tendo como pretensão inicial voltar a atenção sobre o estágio de estudantes dos cursos de Licenciatura da UFPB, nomeadamente os vinculados ao curso de Pedagogia, uma vez que esta graduação vem sendo percebida como uma das mais contempladas com a bolsa-estágio nos últimos anos. Antes, porém, convém situarmos brevemente algumas referências acerca da exigência do estágio nos cursos de formação de professores e, dentre estes, o de Pedagogia.

No âmbito das políticas públicas voltadas para a formação de professores, em observância ao que define a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica (Resolução CNE/CP N° 02/2015) determinam a realização de estágio.

---

<sup>1</sup> Segundo a Orientação Normativa MPOG N° 2 de 24 de Junho de 2016, que estabelece orientações sobre a aceitação de estagiários no âmbito da Administração Pública federal direta, autárquica e fundacional, o estudante em estágio não-obrigatório, de nível superior ou de nível médio, perceberá bolsa-estágio e auxílio-transporte para carga horária de 4 horas diárias e 20 semanais ou de 6 horas diárias e 30 semanais.

As DCNs para o curso de graduação em Pedagogia (DCNP), definidas por meio da Resolução do CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006, previram a integralização do Estágio Curricular. Desenvolvido ao longo do curso, este deve assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional em ambientes escolares e não-escolares, que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar; d) na Educação de Jovens e Adultos; e) **na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos; f) em reuniões de formação pedagógica.** (BRASIL, 2006, grifo nosso).

Nesse sentido, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de graduação em Pedagogia, Licenciatura, do Centro de Educação, *Campus* I da UFPB, através da Resolução CONSEPE/UFPB N° 64, de 25 de outubro de 2006, definiu não apenas a docência como campo de atuação profissional, mas também a gestão educacional e a produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.

Apesar de prever um campo amplo de atuação para além da sala de aula, a composição curricular do curso reserva, dentre suas 3.210 (três mil duzentas e dez) horas totais, apenas 60 (sessenta) horas de estágio em área diferente a do Magistério. Ao todo, o curso reserva 300 (trezentas) horas de estágio supervisionado, que são divididos, sequencialmente, a partir do 4° (diurno) ou 5° (noturno) período letivo, em cinco estágios de 60 (sessenta) horas: I (Gestão Educacional); II (Magistério da Educação Infantil); III (Magistério do Ensino Fundamental); IV (Magistério do Ensino Fundamental) e V (Área de Aprofundamento).

Quanto às áreas de aprofundamento, o PPC de Pedagogia prevê apenas duas: Magistério de Jovens e Adultos e Magistério da Educação Especial, sendo reservado, além das 60 (sessenta) horas de “Estágio Supervisionado V<sup>2</sup>”, outras 180 (cento e oitenta) horas para três disciplinas nos conteúdos complementares, a serem integralizadas no último período letivo do curso.

---

<sup>2</sup> O Estágio Supervisionado V da Área de Aprofundamento Magistério em Educação de Jovens e Adultos tem como Ementa: Estudo avaliativo sobre a prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos, objeto do próprio estágio, considerando as implicações teórico-metodológicas relacionadas às questões de observação e prática do estágio, enquanto situação de aprendizagem da sistematização da prática pedagógica, caracterização e avaliação da participação do estagiário enquanto sujeito da formação no processo de desenvolvimento do estágio. Já o Estágio Supervisionado V da Área de Aprofundamento Magistério em Educação Especial tem como Ementa: A produção científica na área de Educação Especial. O estágio e o papel do pedagogo na educação inclusiva.

Dessa forma, conforme aponta Munhós (2007), nos cursos de Pedagogia por ele analisados<sup>3</sup>, são percebidas preocupações em definir um aprofundamento profissional prioritário na área da docência, secundarizando a formação do gestor dos processos educativos e do pesquisador em educação e ensino, que são também funções indispensáveis à formação do educador e, conseqüentemente, do Pedagogo.

No contexto institucional da UFPB, o estágio não-obrigatório se constitui em atividade complementar à formação acadêmico-profissional, compatível com o horário acadêmico, podendo este ser considerado como um componente curricular obrigatório, optativo ou flexível (UFPB, 2015). No curso de Pedagogia, o aproveitamento dessa experiência para fins de integralização curricular poderá ocorrer mediante aprovação do Colegiado do Curso.

Quanto à realização do ECS não-obrigatório interno, desenvolvido na própria Instituição, a UFPB, como autarquia federal e detentora de autonomia, contrata estudantes para atuarem como estagiários em seus diversos ambientes de trabalho, concedendo compulsoriamente bolsa e auxílio-transporte.

Tal contratação<sup>4</sup>, além de atender à Lei de Estágio, à Orientação Normativa MPOG N° 02/2016 e à Resolução CONSEPE/UFPB N° 16/2015, também é regulamentada, na UFPB, por meio da Instrução Normativa Conjunta PROGEP/PROPLAN/PRG/GR N° 01, de 20 de setembro de 2016<sup>5</sup>, que dispõe sobre os procedimentos relativos à solicitação da contratação de estagiários, modalidade de estágio curricular supervisionado não-obrigatório interno (bolsa-estágio), para o âmbito dos setores administrativos e acadêmicos da UFPB.

Nessa pesquisa, partimos do pressuposto de que, apesar dos esforços e investimentos empregados, nem sempre os estágios contribuem para o desenvolvimento das aptidões e competências pretendidas, devido a dificuldades existentes. Na maioria das vezes, atribuídas à organização e ao planejamento, como ao próprio desenvolvimento, decorrente, principalmente, da falta de aprofundamento das discussões sobre o estágio no contexto do curso no qual se insere (GISI *et al.*, 2000).

Diante de uma possível lacuna na formação do Pedagogo, pressupomos que, de alguma forma, esta pode ser suprida por meio do estágio não-obrigatório, uma vez que esta atividade curricular, nos cursos de formação de professores, visa à aproximação da realidade e à conseqüente reflexão teórica e ao aprofundamento em direção à prática-teoria-prática

---

<sup>3</sup> Os cursos de Pedagogia analisados foram os da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC).

<sup>4</sup> Em capítulo próprio, explicitaremos mais detalhadamente tal processo na UFPB.

<sup>5</sup> Tal regulamentação foi proposta a partir do nosso trabalho na CEM/PRG e, também, das nossas reflexões no mestrado profissional MPPGAV/UFPB (Anexo B).

recriada (PICONEZ, 2012), tomando como eixo, dessa experiência formativa, a integração da teoria-prática.

Outrossim, considerando que a avaliação possui um forte sentido pedagógico, avaliando-se o estágio desenvolvido nessa área de formação, seus resultados podem favorecer não só a rediscussão dos projetos e prioridades essenciais do curso, como também contribuir para a definição mais consciente dos diversos sentidos da Instituição (DIAS SOBRINHO; BALZAN, 2011).

Dessa forma, pretende-se, a partir da avaliação do ECS não-obrigatório interno, contribuir para o redimensionamento dessa atividade formativa, bem como a transformação qualitativa dos serviços prestados pela CEM/PRG quanto ao gerenciamento da oferta de estágio, tendo em vista que tal avaliação oportunizará o aprofundamento e conhecimento profissional com vistas a sua aplicabilidade no desempenho das atribuições dos servidores na Universidade.

Nesse sentido, interessamo-nos em discutir a experiência da bolsa-estágio na UFPB, desenvolvido por estudantes de Pedagogia que realizem atividades não diretamente relacionadas ao ensino, focalizando uma área de atuação diferente à da sala de aula. Tal escolha se deu pelo crescimento no número de estagiários do curso de Pedagogia lotados em diferentes setores da Universidade, o que nos suscitou interesse em investigar sobre as aprendizagens oriundas dessa experiência formativa.

Assim, tomando por base o ECS não-obrigatório interno desenvolvido por estudantes de Pedagogia que realizam atividades não diretamente relacionadas ao ensino na UFPB e preocupado com a perspectiva de formação integral do Pedagogo, como propõe Libâneo e Pimenta (2006), delimitamos nossa problemática de pesquisa: de que forma a vivência do ECS não-obrigatório realizado por estudantes de Pedagogia em uma área de atuação diferente à da sala de aula na UFPB/*Campus I* contribui para a sua formação?

Nesse sentido, algumas questões nos inquietam:

- Como se caracterizam as atividades vivenciadas pelos estagiários-bolsistas<sup>6</sup> de Pedagogia que realizam atividades não diretamente relacionadas ao ensino na UFPB?
- Qual a contribuição do estágio para o fortalecimento da formação no curso de Pedagogia da UFPB?
- Quais aprendizagens são desenvolvidas pelos estagiários-bolsistas de Pedagogia a partir da experiência do estágio em uma área de atuação diferente à da sala de aula na UFPB?

---

<sup>6</sup> No âmbito dessa pesquisa, utilizaremos a nomenclatura “estagiários-bolsistas” para nos referirmos a estagiários que desenvolvem ECS não-obrigatório interno, contemplados pela bolsa-estágio.

A partir desses questionamentos, considerando o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) não-obrigatório desenvolvido por estudantes de Pedagogia, estabelecemos como **objetivo geral**: analisar as contribuições do estágio realizado em uma área de atuação diferente à da sala de aula na UFPB/*Campus* I para a formação de estudantes de Pedagogia dessa Universidade.

E delimitamos os seguintes **objetivos específicos**:

- Aprofundar reflexões acerca dos aspectos conceituais e legais do estágio no âmbito do curso de Pedagogia da UFPB/*Campus* I e sua contribuição para o fortalecimento da relação teoria/prática;
- Analisar a experiência formativa dos estagiários-bolsistas de Pedagogia que realizam atividades não diretamente relacionadas ao ensino na UFPB/*Campus* I;
- Identificar as aprendizagens desenvolvidas pelos estagiários-bolsistas de Pedagogia em uma área de atuação diferente à da sala de aula;
- Propor melhorias às possíveis lacunas identificadas no curso de Pedagogia da UFPB/*Campus* I e na gestão do estágio na UFPB.

Nesses termos, essa pesquisa poderá contribuir, em certa medida, para o processo de avaliação e redimensionamento do ECS não-obrigatório desenvolvido no âmbito da UFPB. Assim, a partir da reflexão sobre o estágio desenvolvido por estudantes de Pedagogia pode-se ampliar o debate para outras áreas, instigando também novas pesquisas com olhar sobre outros cursos da Universidade.

Outra possível contribuição é fornecer um *feedback* sobre a experiência do ECS não-obrigatório à Coordenação de Pedagogia do Centro de Educação da UFPB/*Campus* I, onde seus professores podem, a partir dos resultados da pesquisa, utilizar alguma(s) reflexões/referências trazidas nesta pesquisa para o trabalho que realizam, em especial, os docentes envolvidos com a área de estágio ou que desenvolvem ações e processos que guardam relação com o objeto de pesquisa em questão.

Nesses termos, essa pesquisa se justifica pela necessidade de discutir as contribuições dessa experiência formativa para os estudantes, então futuros Pedagogos, com olhar sobre objetivos, instrumentos, processos e metodologias dessa experiência formativa, na perspectiva do (re)dimesionamento do ECS não-obrigatório interno desenvolvido na UFPB.

Salienta-se, também, a importância dessa pesquisa, dado o ineditismo da temática, tendo em vista que não identificamos registros de pesquisas em nível de pós-graduação sobre o ECS não-obrigatório desenvolvido na UFPB e, dessa forma, sua avaliação será um campo de investigação original para o MPPGAV da UFPB.

Entretanto, na UFPB já existe um grupo de pesquisa que investiga o estágio na formação docente, intitulado “Grupo de pesquisa em Estágio, Ensino e Formação docente (GEEF)” vinculado ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (DLCV), do qual fazemos parte. Além desse, há outros grupos que pesquisam sobre a formação docente e que estão vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), como o “Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC)”, dentre outros. Entretanto, o foco de tais grupos não se detém, especificamente, sobre a formação do Pedagogo por meio do estágio desenvolvido em uma área de atuação diferente à da sala de aula na Universidade, que é o objetivo desta pesquisa.

Dessa maneira, a realização da pesquisa oferecerá oportunidade para aprofundamento e aplicabilidade profissional, na perspectiva do aprimoramento das práticas adotadas pela e na Instituição, sobretudo quanto à relação graduação-estágio na CEM/PRG, Setor onde atuamos.

### **1.1 Percorso metodológico da pesquisa**

De acordo com os objetivos propostos, realizamos uma pesquisa qualitativa, de cunho descritivo e exploratório. Qualitativa, pois segundo Minayo (2009) qualquer investigação social deveria contemplar o aspecto qualitativo, isso porque toda pesquisa social deve considerar o sujeito do estudo e, além disso, implica considerar que o objeto das ciências sociais é complexo, contraditório, inacabado, em permanente transformação. Descritiva, por se pretender descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis, além de levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população (GIL, 2008). Exploratória, tendo em vista envolver levantamento bibliográfico, realização de entrevista com pessoas que têm envolvimento com o problema de pesquisa e análise dos resultados alcançados que estimulem a compreensão, possuindo, ainda, a finalidade básica de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias para a formulação de abordagens posteriores (GIL, 2008).

A pesquisa foi iniciada por uma revisão bibliográfica sobre estágio e formação do Pedagogo com foco em atuações profissionais para além da sala de aula, pois, ao fundamentarmos teoricamente o trabalho, fizemos o delineamento do objeto (MINAYO, 2009), além de a teoria ser essencial para responder às questões impostas pelo objeto (TRIVIÑOS, 1987).

Desenvolvemos uma pesquisa documental, pois segundo Lüdke e André (1986) os documentos não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num

determinado contexto e fornecem informações sobre ele. O quadro 1, que segue, apresenta os documentos sobre os quais nos debruçamos:

**Quadro 1 – Documentos analisados**

<b>Documentos</b>	<b>Do que trata</b>
<b>Legislações que regulamentam o curso de Pedagogia na UFPB</b>	
Resolução CNE/CP Nº 2, de 1 de Julho de 2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Resolução CNE/CP Nº 2, de 19 de fevereiro de 2002	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
Resolução do CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.
Resolução CONSEPE/UFPB Nº 64, de 25 de outubro de 2006	Aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, do Centro de Educação, <i>Campus I</i> , da UFPB.
<b>Legislações que regulamentam o estágio na UFPB</b>	
Lei Nº 11.788, de 25 de Setembro de 2008	Dispõe sobre o estágio de estudantes.
Orientação Normativa MPOG Nº 2, de 24 de Junho de 2016	Estabelece orientações sobre a aceitação de estagiários no âmbito da Administração Pública federal direta, autárquica e fundacional.
Resolução CONSEPE/UFPB Nº 16, de 11 de Maio de 2015	Aprova o Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação da UFPB.
Instrução normativa conjunta PROGEP/PROPLAN/PRG/GR Nº 01, de 20 de setembro de 2016	Dispõe sobre os procedimentos relativos à solicitação da contratação de estagiários, modalidade de estágio curricular supervisionado não-obrigatório interno (bolsa-estágio), para o âmbito dos setores administrativos e acadêmicos da UFPB.

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Realizamos um estudo exploratório, a partir das fontes documentais disponibilizadas na CEM/PRG, em que optamos por analisar as atividades propostas nos PAEs e nos relatórios dos estagiários-bolsistas de Pedagogia *Campus I/UFPB* que estagiavam em área de atuação diferente da sala de aula no *Campus I/UFPB*, produzidos no 2º semestre de 2015 e no 1º semestre de 2016.

Em seguida, o trabalho empírico teve como foco os estagiários do curso de Pedagogia, *Campus I*, contemplados com a bolsa-estágio e que realizam atividades não diretamente relacionadas ao ensino na UFPB/*Campus I*, bem como os seus respectivos supervisores e

professores orientadores do estágio e a gestora da CEM/PRG, pois consideramos que estes são atores estratégicos no processo do estágio em estudo.

Na seleção desses estagiários, realizada no 2º semestre de 2016, preocupamo-nos, ainda, em escolher sujeitos não contemplados no estudo exploratório e que estivessem cursando ou já tivessem cursado a disciplina obrigatória de “Estágio Supervisionado I”, pois entendemos que a experiência deste componente curricular se relaciona diretamente com nosso objeto de pesquisa. Já os supervisores e os professores orientadores foram selecionados a partir desses estagiários, em que contemplamos, no mínimo, um deles em cada setor. No capítulo três desta pesquisa, descreveremos detalhadamente a caracterização dos nossos sujeitos.

Salientamos que nesta pesquisa, utilizamos a amostragem por critérios, quando da seleção dos estagiários, ou seja, uma amostra selecionada com base no foco principal do estudo, pois segundo Godoy (2006), na definição dos participantes de um estudo qualitativo deve ser considerada a qualidade da amostra. Nesse processo, não foram incluídos estagiários com menos de seis meses de atividade, devido a seu pouco tempo de vivência dessa experiência formativa, o que poderia comprometer a qualidade das suas respostas, pondo em risco os achados da pesquisa.

Sendo assim, adotamos também o grau de “saturação dos dados”, em que não se estabeleceu número prévio da amostra, mas foram coletados tantos dados quanto necessários, até percebermos que a nova informação pouco ou nada acrescentou em relação a anterior.

Esclarecemos que o levantamento de dados no campo empírico foi iniciado somente após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Centro de Ciências da Saúde da UFPB, em cumprimento à exigência da resolução Nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

A partir dos critérios de inclusão e exclusão anteriormente descritos, consultamos o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), disponível aos servidores da CEM/PRG, para seleção dos sujeitos participantes da pesquisa, tomando como referência o período compreendido entre 2015/2016.

Em seguida, realizamos um agendamento prévio com os estagiários, seus respectivos supervisores e professores orientadores de estágio e a gestora da CEM/PRG para a etapa da coleta dos dados, realizada na própria Instituição, pois conforme Severino (2007), o objeto/fonte deve ser abordado no seu meio ambiente próprio e a coleta de dados ser feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem.

No início do processo da coleta de dados, foi primeiramente esclarecido, aos sujeitos, os objetivos do estudo e também foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em duas cópias, tendo uma ficado com o participante entrevistado e outra, com o pesquisador. Em seguida, iniciamos a coleta de dados, considerando questões relevantes para atender ao objetivo geral e aos objetivos específicos desta pesquisa.

Nessa etapa, realizamos uma entrevista semiestruturada com os sujeitos envolvidos na pesquisa, na seguinte ordem e roteiro: estagiários – apêndice D; supervisores/orientadores<sup>7</sup> – apêndice C; e gestora da CEM/PRG – apêndice B. Entendemos que este tipo de instrumento atende melhor à abordagem na qual nos apoiamos, visto que é orientada por tópicos relativos ao problema em estudo e dá, ao entrevistador, a liberdade de fazer as perguntas que considerar necessárias, possibilitando a sondagem de razões e motivos (MARCONI; LAKATOS, 2004).

O tratamento dos dados da pesquisa se deu por meio da análise de conteúdo, baseada na perspectiva definida por Bardin (1979, p.42):

[...] é um conjunto de técnicas das comunicações visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Ainda, segundo Bardin (1979), a análise de conteúdo é dividida em três fases. A primeira é a *pré-análise*, que consiste numa leitura compreensiva de todo o material a ser analisado, elaborando os primeiros pressupostos para a interpretação, escolhendo as formas de classificação dessa análise e selecionando os conceitos do referencial ou desenvolvendo novos para orientarem a análise.

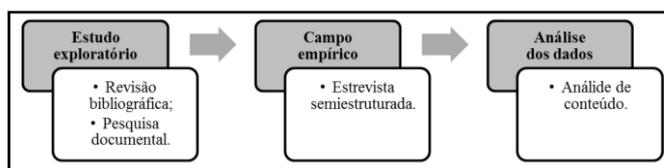
Em seguida, na segunda fase, realiza-se a *exploração do material e tratamento dos resultados*, que se refere à distribuição de trechos do material nos esquemas de classificação, à leitura de diálogo entre as partes dos textos selecionados, à inferência e análise dos núcleos de sentido, ao reagrupamento das partes dos textos por temas encontrados e por último, à elaboração de uma redação temática que articulou os temas com as categorias teóricas que guiam essa interpretação.

Por fim, a terceira fase é a *síntese interpretativa*, que consiste num texto final que faça dialogar temas com objetivos, questões e hipóteses da pesquisa. A seguir sintetizamos nosso percurso no desenvolvimento metodológico desta pesquisa.

---

<sup>7</sup> Apesar de compreendermos que a Supervisão e a Orientação de estágio são atividades distintas, ressaltamos que, no âmbito do estágio não-obrigatório interno, essas funções são realizadas por servidores públicos da mesma Instituição, em que o Supervisor pode ser técnico-administrativo ou docente e o Orientador deve ser, necessariamente, docente. Neste caso específico, suas atribuições acabam sendo semelhantes e, portanto, optamos por aplicar o mesmo roteiro de entrevista.

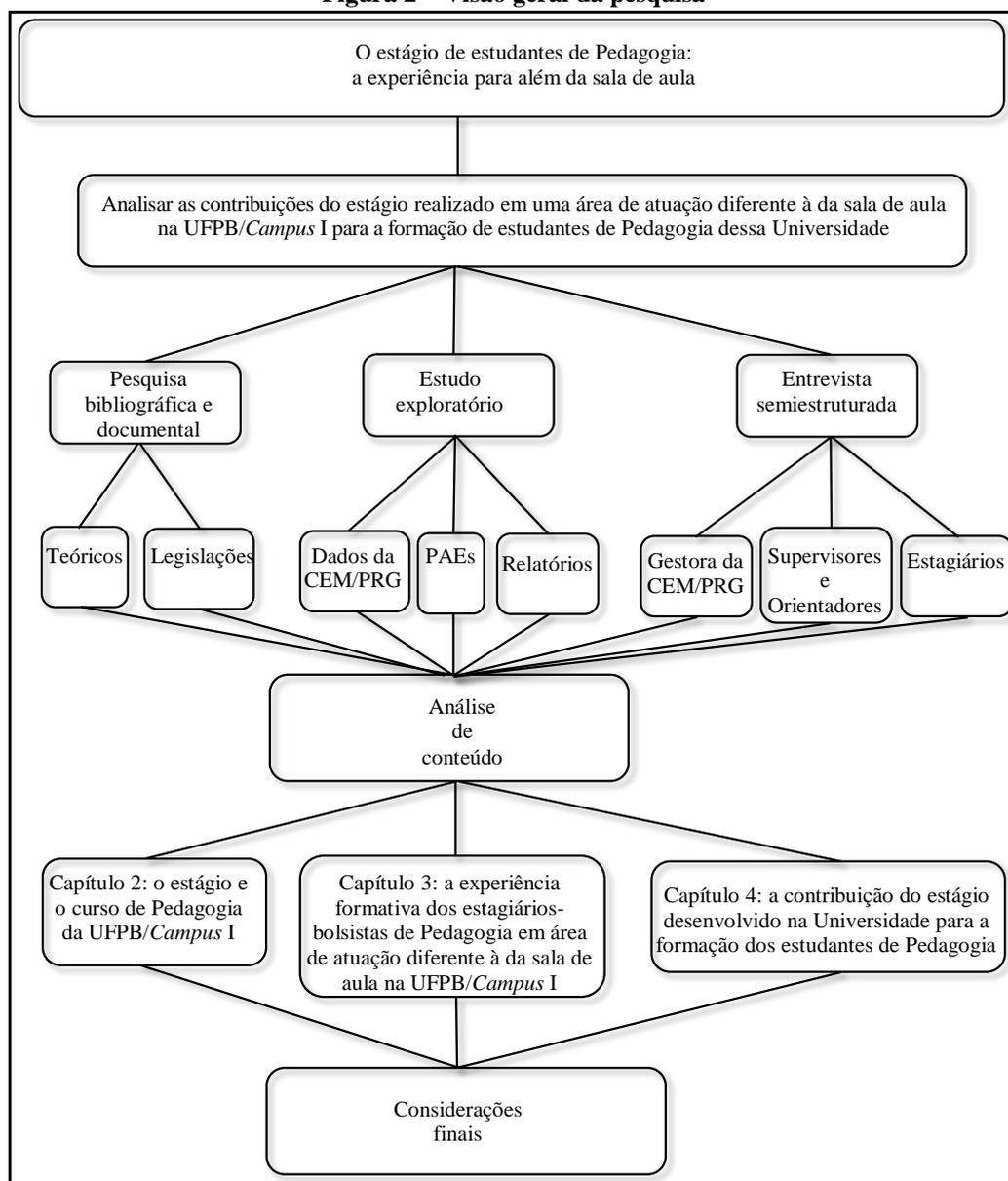
**Figura 1 – Síntese do percurso metodológico**



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Nesse contexto, a metodologia desenvolvida foi a que melhor contemplou nosso objetivo de pesquisa, embora compreendemos que em uma pesquisa qualitativa devemos estar sempre atentos ao aperfeiçoamento e adoção de outros métodos que nos permitam conhecer fidedignamente a realidade investigada. Como proposta de síntese, apresentamos a figura 2, que dá uma visão geral da pesquisa e seu percurso metodológico:

**Figura 2 – Visão geral da pesquisa**



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

## 1.2 Estrutura e organização do trabalho

O presente estudo, além deste capítulo introdutório, em que contextualizamos nosso objeto de estudo trazendo referências iniciais sobre a problemática e a metodologia de pesquisa, e das considerações finais, em que buscamos apontar (re)direcionamentos ao problema de pesquisa, contempla ainda outros três capítulos.

No capítulo 2, “O estágio e o curso de Pedagogia da UFPB/*Campus I*”, apresentamos aportes teóricos e legais acerca da formação docente e do Pedagogo, sobretudo no campo de atuação para além da sala de aula, e do estágio inserido no curso de Pedagogia.

No capítulo 3, intitulado “A experiência formativa dos estagiários-bolsistas de Pedagogia em área de atuação diferente à da sala de aula na UFPB/*Campus I*”, realizamos uma primeira aproximação ao nosso objeto de pesquisa, através de um estudo exploratório das fontes documentais disponíveis pela CEM/PRG, com olhar sobre a experiência formativa dos estagiários-bolsistas de Pedagogia que realizavam atividades não diretamente relacionadas ao ensino na UFPB/*Campus I*.

No capítulo 4, intitulado “A contribuição do estágio desenvolvido na Universidade para a formação dos estudantes de Pedagogia”, analisamos as aprendizagens desenvolvidas pelos estagiários-bolsistas, a partir do olhar dos próprios estagiários, dos seus supervisores/orientadores do estágio, bem como da gestora da CEM/PRG e, ao final, propusemos melhorias às lacunas identificadas no curso de Pedagogia e na gestão do estágio na UFPB, na perspectiva da busca da qualidade dessa atividade pedagógica.

No último capítulo, procuramos articular a discussão dos capítulos anteriores fazendo nossas considerações finais.

## **2 O ESTÁGIO E O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPB/CAMPUS I**

Antes de apresentarmos nossas análises sobre a experiência do estágio dos estudantes de Pedagogia para além da sala de aula no âmbito da UFPB, que é o objeto de nossa atenção, teceremos primeiramente, algumas discussões panorâmicas sobre o estágio e a Pedagogia, apresentando algumas referências teóricas e legais que julgamos importantes para nossas reflexões posteriores.

### **2.1 Da educação à Pedagogia**

Compreendendo que o mundo vive hoje intensas transformações, fruto da internacionalização da economia, com inovações tecnológicas e científicas em vários campos, Libâneo (2010, p.28) considera que “essas transformações [...] levam à introdução, no processo produtivo, de novos sistemas de organização do trabalho, mudança no perfil profissional e na qualificação dos trabalhadores, afetando o sistema de ensino”.

Nesse contexto, a complexificação da sociedade e a diversificação das atividades educativas, contribuíram para consolidar a compreensão da educação como um

[...] conjunto dos processos, influências, estruturas e ações que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando à formação do ser humano” (LIBÂNEO, 2001, p.7).

A ideia predominante ao longo do século XX de que, ao professor bastava estar instruído para transmitir ao aluno conteúdos previamente estabelecidos vem, nos últimos anos, sendo superada. A partir dos anos 1990, a crescente compreensão de que seu exercício profissional se realiza em contextos diferentes, com condições dinâmicas e complexas para sua atuação, vem exigindo dos seus processos formativos o entendimento da especificidade do seu trabalho (PINTO, 2011).

“A complexidade da educação como prática social não permite tratá-la como fenômeno universal e abstrato, mas sim imerso num sistema educacional, em uma dada sociedade e em um tempo histórico determinado” (PIMENTA; LIMA, 2012, p.54). Nesse sentido, as autoras defendem que uma organização curricular propiciadora dessa compreensão parte da análise do real com o recurso das teorias, buscando propor e gestar novas práticas, num exercício coletivo de criatividade.

Hoje, considerando a contemporaneidade em que o professor está inserido, não se concebe mais perceber esse trabalhador apenas como um técnico do ensino. É necessário reconhecê-lo e valorizá-lo como um profissional docente/educador capaz de ser o agente transformador de conteúdos em conhecimentos, o mediador do processo ensino-aprendizagem, o pesquisador das suas próprias ações pedagógicas e o articulador da sala de aula à gestão do sistema de ensino.

Nesse sentido, compreendemos como Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), em que aponta a necessidade de que os futuros professores reconheçam e compreendam as relações entre o espaço escolar, o sistema de ensino e o sistema social mais amplo. Isso, devido ao fato de que as políticas, as diretrizes curriculares, as formas de organização do sistema de ensino estar carregadas de significados sociais e políticos que influenciam fortemente as ideias, as atitudes, os modos de agir e os comportamentos de professores e alunos, bem como as práticas pedagógicas, curriculares e organizacionais.

Dessa forma, percebemos que há uma ampliação do conceito de docência (PINTO, 2011), tendo em vista que, apesar de a sala de aula representar o principal espaço de atuação dos professores, sua prática docente não ocorre apenas ali. Evidencia-se, portanto, a importância desse profissional compreender as “relações do espaço escolar com o sistema de ensino e com o sistema social, para articular as práticas pedagógico-didáticas com as demais práticas sociais concorrentes” (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p.47).

Corroborando essa perspectiva, Saviani (2008, p.153) salienta:

[...] um aluno que é preparado para o exercício da docência assimilando os conhecimentos elementares que integram o currículo escolar; estudando a forma como esses conhecimentos são dosados, sequenciados e coordenados ao longo do percurso das séries escolares; compreendendo o caráter integral do desenvolvimento da personalidade de cada aluno no processo de aprendizagem; e aprendendo o modo como as ações são planejadas e administradas, está sendo capacitado, ao mesmo tempo para assumir a docência, para coordenar e supervisionar a prática pedagógica, orientar o desenvolvimento dos alunos e planejar e administrar a escola; e, assegurada essa formação, estará também capacitado a inspecionar o funcionamento da escola.

Portanto, no contexto contemporâneo, não é suficiente que os professores dominem apenas saberes e competências docentes; “competem-lhes enxergar mais longe para tomar consciência das intenções dos formuladores das políticas e diretrizes, das práticas escolares que elas induzem” (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p.40). Assim, o professor se tornará protagonista no sistema educacional, tendo em vista que este estará “habilitado” a participar e a atuar nas transformações necessárias da sua instituição de ensino.

Nessa perspectiva, Libâneo (2001, p.23) evidencia que:

Para o enfrentamento de exigências colocadas pelo mundo contemporâneo, são requeridos dos educadores novos objetivos, novas habilidades cognitivas, mais capacidade de pensamento abstrato e flexibilidade de raciocínio, capacidade de percepção de mudanças. Portanto, é clara a necessidade de formação geral e profissional implicando o repensar dos processos de aprendizagem e das formas do aprender a aprender, a familiarização com os meios de comunicação e o domínio da linguagem informacional, o desenvolvimento de competências comunicativas e capacidades criativas para análise de situações novas e cambiantes.

Nesse sentido, Pimenta e Lima (2012) apontam que pesquisas demonstram a importância do investimento no desenvolvimento profissional dos professores, pois entendem que a democratização do ensino passa pelos professores, sua formação, sua valorização profissional, suas condições de trabalho. Além disso, constata-se que “o desenvolvimento profissional envolve formação inicial e contínua articuladas a um processo de valorização identitária e profissional dos professores” (PIMENTA; LIMA, 2012, p.90).

Nesses termos, a educação é um fenômeno plurifacetado, ocorrendo em muitos lugares, institucionalizados ou não, sob várias modalidades. Nesse sentido, “essa ampliação do conceito de educação [...] não poderia deixar de afetar a Pedagogia, tomada como teoria e prática da educação” (LIBÂNEO, 2010, p.26) e, conseqüentemente, as possibilidades de atuação do profissional Pedagogo.

A palavra *pedagogia*, no sentido etimológico, tem origem grega e era utilizada para identificar, na Antiguidade, “aquele que conduzia a criança à escola”. Conforme Pinto (2011), a palavra expressava, em sua gênese conceitual, duas características importantes: uma que se refere ao fato de estar associada à ideia educacional – de condução, de meio de ensino – e outra que se refere à relação educativa em uma sociedade de desiguais, pois o condutor era o escravo e o conduzido era o menino filho do cidadão grego.

De acordo com o Dicionário Aurélio Buarque de Hollanda (FERREIRA, 1975, p.1.053), a palavra pedagogia refere-se à “teoria e ciência da educação e do ensino”, ao “conjunto de doutrinas, princípios e métodos de educação e instrução que tendem a um objetivo prático”, ou ainda ao “estudo dos ideais de educação, segundo uma determinada concepção de vida, e dos meios (processos e técnicas) mais eficientes para efetivar estes ideais”. Nesse sentido, “ao longo da trajetória histórica nas sociedades ocidentais, a palavra pedagogia tem seu sentido ampliado” (PINTO, 2011, p.41).

Compreendida como um campo de conhecimentos sobre os problemas educacionais na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa, Libâneo (2010, p.29) defende que “a Pedagogia ocupa-se, de fato, dos processos educativos,

métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante”.

Entretanto, o fato de o fenômeno educativo ser interpretado cada vez de forma mais abrangente, decorrente do avanço científico em diferentes áreas (Psicologia, Sociologia, Antropologia...), não inviabiliza a Pedagogia como Ciência da Educação, pois, conforme defende Pinto (2011, p.32):

Cada uma das ciências (da Educação) parte do seu objeto de investigação específico, chega ao fenômeno educacional, interpreta-o e retorna ao seu objeto de origem. A Pedagogia, ao tomar a educação como objeto específico de estudo, de modo diferente, parte do fenômeno educativo, busca nas diversas ciências os elementos teóricos que possibilitem o alargamento de sua compreensão e retorna ao próprio fenômeno educativo.

Percebemos que o estudo realizado na Educação, por diferentes Ciências, reforça a necessidade de afirmar a Pedagogia como *a* Ciência da Educação para garantir a unidade *da* compreensão do fenômeno educativo e *na* intervenção da prática educativa, já que seu objeto exclusivo de investigação é a Educação (PINTO, 2011).

Portanto, “se quisermos lutar pela qualidade da oferta dos serviços escolares e pela qualidade dos resultados do ensino, é preciso investir mais na pesquisa sobre formação de professores” (LIBÂNEO, 2001, p.22). Nesse contexto, a formação do Pedagogo tem sido entendida como importante estratégia para a melhoria da qualidade da educação, contribuindo para as novas exigências do mundo do trabalho (VIEIRA, 2011) e, além disso, “tem se tornado objeto de grandes estudos e se caracterizado como um espaço privilegiado para ponderações acerca da ação pedagógica para além da sala de aula” (ANDRADE, 2014, p.75).

## **2.2 A relação teoria-prática na formação do Pedagogo**

Conforme aponta Silva Júnior (2012), os processos tradicionais de qualificação profissional se pautavam por um dogma defendido como inquestionável: “primeiro é preciso aprender, para depois fazer”. A lógica primária parecia fazer sentido: “só se pode fazer bem aquilo que já se sabe”. Nessa visão, os contextos específicos de formação separar-se-iam dos contextos do ambiente de trabalho, além de anteceder-los cronologicamente. “Formação” significava um tempo de preparação para a realização futura do exercício profissional pretendido.

Entretanto, no fim do século XX e início do século XXI essa visão foi alterada ao desenvolverem a ideia de formação contínua. “Relativizaram-se as fronteiras entre a formação

inicial e o aperfeiçoamento profissional até que se chegasse à compreensão de que os contextos de trabalho são, eles próprios, formativos” (SILVA JUNIOR, 2012 – p.93).

Nesse sentido, Pimenta e Lima (2012) sinalizam que a formação profissional não deve mais ocorrer nos moldes de um currículo normativo, em que primeiro se apresenta a ciência, depois a sua aplicação e, por último, um estágio que supõe a prática pelos alunos dos conhecimentos teóricos. As autoras alertam que o profissional assim formado não consegue dar respostas às situações que emergem no cotidiano profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas teóricas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas.

Dessa forma, Kulcsar (2012) assinala que o primeiro papel a ser questionado é o da universidade, pois ao fornecer uma bagagem teórica específica que exige uma visão crítica da sociedade vigente, ela parece não conseguir formar um profissional competente, capaz de reoperacionalizar a teoria em relação à prática. Nesse contexto, a autora defende que “um dos elementos de que a universidade dispõe e que poderia ser redimensionado é o estágio supervisionado, obrigatório em todos os currículos de Licenciatura e Pedagogia, mas não devidamente explorado” (KULCSAR, 2012, p.57).

Pimenta (2012), ao pesquisar sobre o estágio na formação de professores, alerta que essa atividade tem sido explicitada com mais veemência por sua problemática da relação teoria e prática. Possivelmente porque o estágio tem sido compreendido como o “polo prático” dos cursos, oposto à “teoria” e, dessa forma, aponta que “os educadores brasileiros, mais recentemente, têm colocado sua aposta (seu desejo) no estágio enquanto possibilidade privilegiada para o enfrentamento da unidade entre teoria e prática” (PIMENTA, 2012, p.203).

Além disso, vale salientar também que, conforme Piconez (2012), o caráter complementar ou suplementar conferido à Prática de Ensino/Estágio Supervisionado, ou ainda, “uma teoria colocada no começo dos cursos e uma prática colocada no final deles sob a forma de Estágio Supervisionado, constituem a maior evidência da dicotomia existente entre teoria e prática” (PICONEZ, 2012, p.15).

Piconez (2012) insere tal questão no contexto das críticas à inadequação ou pouca contribuição que os cursos de formação têm dado para o preparo efetivo de professores. A pesquisadora ressalta que a dissociação do ensino com a prática tornou-se um problema governamental e um objeto de estudo de diferentes autores e projetos que propõem, sob várias formas, a unidade teoria e prática.

Nesse sentido, Candau e Lelis (1983 *apud* PIMENTA, 2012, p.77) comentam acerca de duas concepções ao examinar historicamente a relação teoria-prática:

A primeira é a *dicotômica*, que enfatiza a autonomia da teoria em relação à prática e vice-versa. A expressão mais radical dessa visão é o entendimento de que na prática a teoria é outra. Mas também considera teoria e prática como pólos associados, diferentes e não necessariamente opostos. A teoria tem primazia em relação à prática e esta é aplicação daquela, podendo, eventualmente, ser corrigida ou aprimorada pela prática. Mas, via de regra, a prática conforma-se à teoria. Negando essa versão dicotômica, característica do positivismo, as autoras defendem a visão de *unidade* entre a teoria e a prática. Unidade que não é identidade, mas relação simultânea e recíproca de autonomia e dependência.

Negando essa visão dicotômica, Fávero (1992, p.65 *apud* PIMENTA, 2012, p.80) defende a proposta da:

[...] concepção *dialética* na qual teoria e prática são o núcleo articulador da formação do profissional. Teoria e prática são indissociáveis. A prática (a análise teórica da prática) é o ponto de partida e de chegada. A consequência disso é que ninguém se tornará profissional apenas porque “sabe sobre” os problemas da profissão, por ter estudado algumas teorias a respeito. Não é só com o curso que o indivíduo se torna profissional. É, sobretudo, comprometendo-se profundamente como construtor de uma práxis que o profissional se forma.

Dessa forma, teoria e prática são componentes indissociáveis da “práxis”, definida por Vásquez (1968, p.241 *apud* PIMENTA, 2012, p.78) como:

[...] atividade teórico-prática, ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro [...].

Convém, entretanto, salientar que “o estágio não é *práxis*. É *atividade teórica*, preparadora de uma *práxis*” (PIMENTA, 2012, p.21), pois “*práxis* é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Ancorada na perspectiva marxiana de Vasquéz, a pesquisadora destaca: Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (*práxis*)” (PIMENTA, 2012, p.99).

Nesse contexto, o estágio terá por finalidade proporcionar ao estudante uma *aproximação* à realidade na qual irá atuar. Portanto, não se deve conceber o estágio como o “polo prático” do curso, mas como uma experiência formativa que deve oportunizar se constituir numa reflexão *sobre* e a *partir* da realidade da instituição de ensino à luz dos conhecimentos teóricos necessários. É preciso que se assuma que a atividade ocorrerá, efetivamente, no momento em que o estudante for professor, na prática. Ou seja, um curso não é a *prática docente*, mas é a *teoria sobre a prática docente* e será tão mais formador à medida que as disciplinas todas tiverem como ponto de partida a realidade educacional brasileira (PIMENTA; GONÇALVES, 1990 *apud* PIMENTA, 2012, p.20).

Com a prática da reflexão sobre a prática concebida e vivenciada teoricamente, são vislumbradas perspectivas de futuro proporcionadas por uma postura crítica, mais ampliada, que permitem perceber os problemas que permeiam as atividades e a fragilidade da prática (PICONEZ, 2012).

Portanto, compete possibilitar no estágio dos cursos de formação de professores que os futuros docentes compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa na formação para sua inserção profissional (PIMENTA; LIMA, 2012).

Dessa forma, vale relembrar nossa compreensão de professor para além da docência, pois, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p.419) para ser um participante ativo no processo de tomadas de decisões na instituição de ensino:

[...] o professor precisa conhecer bem a estrutura e a organização do ensino, as políticas educacionais e as normas legais, os mecanismos de sua elaboração e divulgação, bem como desenvolver habilidades de participação e de atuação em colaboração com os colegas de equipe. Essas são condições indispensáveis para que os sujeitos-professores não sejam tutelados pelas decisões externas. Ao contrário, se as aceitarem ou negarem, que o façam conscientemente, admitindo também a possibilidade de diálogo com as instâncias superiores.

Nesse sentido, conforme Fazenda (2012) o profissional que não consegue investigar questões específicas de sua área de conhecimento ou que não tenha tido oportunidade de pesquisar-se a si mesmo, necessariamente não terá condições de projetar seu próprio trabalho, de avaliar seu desempenho e de contribuir para a construção do conhecimento no âmbito das instituições de ensino. No âmbito do curso de Pedagogia, “a prática da reflexão sobre a prática tem favorecido as discussões sobre o processo pedagógico, suas multifaces e suas questões necessárias” (PICONEZ, 2012, p.26). Conforme Prado (2012, p.19):

Não basta ao pedagogo conhecer teorias, perspectivas e resultados de investigação como fins em si mesmos – ele deve ser capaz de construir, a partir da relação intrínseca existente entre prática e teoria, soluções apropriadas para os diversos aspectos de sua ação profissional, o que requer não só a capacidade de mobilização e articulação de conhecimentos teóricos, mas também a capacidade de lidar com situações concretas, saberes que devem ser desenvolvidos progressivamente durante a etapa da formação inicial e ao longo da carreira profissional.

Portanto, no processo de formação do professor, o estágio supervisionado deve ser considerado um instrumento fundamental, já que poderá auxiliar o estudante a compreender e enfrentar o mundo do trabalho e contribuir para a formação de sua consciência política e social, unindo a teoria à prática. Mas, para que isso ocorra (KULCSAR, 2012, p.58-59):

O estágio não pode ser encarado como uma tarefa burocrática a ser cumprida formalmente [...] Deve, sim, assumir a sua função prática, revisada numa dimensão

mais dinâmica, profissional, produtora, de troca de serviços e de possibilidades de abertura para mudanças.

Dessa forma, o estágio constitui-se como atividade relevante na formação de pedagogos, “tendo em vista as muitas aprendizagens que por meio dele se constroem, tanto no que se refere à percepção de como ocorre efetivamente a prática pedagógica, como no pensar esta por um viés teórico, articulando assim, teoria e prática” (LUZ; CAMARGO-SILVA, 2014, p.152).

Concordamos com Prado (2012) sobre ser indubitável a necessidade de que o futuro “pedagogo experiencie, como estudante, [...] as atitudes, os modelos didáticos, as capacidades e os modos de organização que poderão estar presentes em suas práticas administrativas e pedagógicas futuras” (PRADO, 2012, p.50).

Nesse sentido, Diniz, Farias e Gomes (2014, p.252) ressaltam que a educação deve aguçar o sentido da responsabilidade coletiva e, para isso, os autores insistem na necessidade da “dimensão crítica e ampla da educação e da sociedade; da dimensão participativa da gestão como afirmação do respeito ao outro, do direito de igualdade, de felicidade e do existir cidadão”.

### **2.3 O estágio nas DCNs, nas DCNP e no PPC de Pedagogia da UFPB/*Campus I***

Considerando que o estágio traduz as características do PPC, de seus objetivos, interesses e preocupações formativas, e traz a marca do tempo histórico e das tendências pedagógicas adotadas pelo grupo de docentes formadores e das relações organizacionais do espaço acadêmico a que está vinculado (PIMENTA; LIMA, 2012), passaremos a tecer reflexões acerca dos dispositivos legais sobre o estágio nas DCNs e nas DCNP, até os encaminhamentos que afetam nosso objeto de estudo, no PPC de Pedagogia da UFPB.

Quanto às DCNs, destacamos que estamos em um momento de transição entre as diretrizes ainda vigentes de 2002 e as diretrizes de 2015 propostas para serem adotadas pelos cursos de formação de professores até 1º de julho de 2017. Nesse sentido, esclareceremos, primeiramente, as concepções destas diretrizes para, posteriormente, analisarmos o atual Projeto do Curso de Pedagogia da UFPB.

A resolução CNE/CP Nº 01/2002, em seu parágrafo 1º do artigo 12 instituiu que “a prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso” e, no artigo 13, que “em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como

finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar”. Por fim, o parágrafo 3º do mesmo artigo regulamentou que:

O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido **a partir do início da segunda metade do curso** e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio (BRASIL, 2002a, grifo nosso).

Ainda, em 2002, a resolução CNE/CP Nº 02/2002 instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura. O artigo 1º regulamentou que “a carga horária [...] será efetivada mediante a integralização de, **no mínimo, 2.800 horas**, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões”:

I – 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;  
**II – 400 horas de estágio a partir do início da segunda metade do curso**<sup>8</sup>;  
 III – 1.800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;  
 IV – 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2002b, grifo nosso).

O parágrafo único desse artigo previu ainda que “os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica **poderão ter redução da carga horária do estágio até o máximo de 200 horas**”. Além disso, o artigo 2º disciplinou que “a duração da carga horária, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, **no mínimo, 3 anos letivos**” (BRASIL, 2002b, grifo nosso).

Recentemente, por meio da resolução CNE/CP Nº 02/2015, de 1º de julho de 2015, foram definidas novas DCNs para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

O processo de construção dessas DCNs – objeto de discussões e debates há mais de uma década no CNE, ao considerar as diferentes concepções em disputas no campo, estudos e pesquisas sobre a temática, os marcos legais com destaque para a Constituição Federal de 1988, a LDBEN de 1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014/2024, bem como as deliberações das Conferências Nacionais de Educação (CONAEs) de 2010 e 2014 – objetivou

---

<sup>8</sup> Apesar das DCNs de 2002 proporem 400 horas de estágio a partir do início da segunda metade do curso, os profissionais e docentes da Pedagogia, por construírem diretrizes próprias para o curso de Pedagogia em 2006, optaram por estabelecer apenas 300 horas dedicadas ao estágio ao longo do curso e 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos. Mais adiante, discutiremos novamente essa “divergência”.

garantir maior organicidade para a formação inicial e continuada dos profissionais para o magistério da educação básica (DOURADO, 2015).

A resolução definiu princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam.

Quanto aos cursos de licenciatura e, dentre estes, o de Pedagogia, objeto da nossa pesquisa, a carga horária passou a ser de, “**no mínimo, 3.200 horas** de efetivo trabalho acadêmico, com duração de, **no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos**”, compreendendo:

- I – 400 horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- II – 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;**
- III – pelo menos 2.200 horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos [...], conforme o projeto de curso da instituição;
- IV – 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes [...], por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015, grifo nosso).

Além disso, compreende-se que o estágio “é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (BRASIL, 2015).

Nesse contexto, sintetizamos, a seguir, as principais alterações que impactarão em mudanças ao planejamento/desenvolvimento dos estágios curriculares supervisionados.

**Quadro 2 – DCNs para os cursos de Licenciatura**

<b>Característica</b>	<b>Resoluções CNE/CP Nº 01/2002 e 02/2002</b>	<b>Resolução CNE/CP Nº 02/2015</b>
<b>Carga horária mínima total do curso</b>	2.800 horas	3.200 horas
<b>Duração mínima para integralização do curso</b>	3 anos letivos	8 semestres ou 4 anos
<b>Carga horária mínima de Estágio</b>	400 horas de ECS a partir do início da segunda metade do curso	400 horas
<b>Previsão de redução da carga horária de Estágio</b>	Até 200 horas	Até 100 horas para cursos de “segunda licenciatura”

Fonte: Resoluções do CNE/CP Nº 01/2002, 02/2002 e 02/2015.

Em que pese a importância do aumento da carga horária e da duração do curso, a distribuição das 3.200 horas em prática, em estágio, em atividades formativas e em atividades teórico-práticas de aprofundamento, ainda revela uma proposta curricular **fragmentada** como na DCN anterior, resolução CNE/CP Nº 01/2002, que perpetuava a separação entre teoria e prática, o pensar e o fazer (PIMENTA; LIMA, 2012).

Entretanto, é salutar a possibilidade de distribuir, ao longo do curso, as **400 horas de estágio** desde o início dele, pois permitirá um maior diálogo e articulação entre os componentes “teóricos” do curso e a “prática” vivenciada no estágio. Além disso, apesar de projetarmos possíveis embates operacionais quanto à não previsão da “dispensa” de estágio para cursos de licenciatura, consideramos imprescindível a necessidade da experiência obrigatória do estágio, tendo em vista que ele possibilita a reflexão teórico-prático da vivência na Educação Básica.

Também apontamos que houve um avanço nas novas DCNs acerca do estágio, tendo em vista que há um direcionamento, ao menos prescritivo, em que aponta esse componente curricular como **articulado** às demais atividades acadêmicas, direcionando, nessa perspectiva, para o fortalecimento da unidade teoria-prática.

Ainda quanto a sua articulação, Pimenta (2012) defende que o estágio pode servir às demais disciplinas e, nesse sentido, ser uma atividade articuladora do curso. Corroborando isso, Piconez (2012) também entende que o contexto relacional entre prática-teoria-prática apresenta significado importante na formação do professor, pois orienta a transformação do sentido da formação do conceito da unidade, ou seja, da teoria e prática articuladas e não apenas dissociadas ou justapostas. O autor aponta também que:

A problematização da prática desenvolvida coletivamente pelas diferentes disciplinas do currículo, portanto, articuladas, podem assegurar a unidade, favorecer a sistematização coletiva de novos conhecimentos e preparar o futuro professor para compreender os estruturantes do ensino e os determinantes mais profundos de sua prática, com vistas a sua possível transformação. (PICONEZ, 2012, p.22).

Fazenda (2012) também compreende que pensar o Estágio desvinculado dos demais componentes curriculares que compõem os cursos de formação do educador, tais como a Didática, a Prática de Ensino, a Filosofia, a Sociologia, é admitir ou que o Estágio seja “o salvador do curso”, ou que ele seja tão pouco importante que pode ter tratamento de maneira diferente.

Entretanto, em alguma medida, as determinações legais e as práticas pedagógicas desenvolvidas ainda não estão em total consonância, conforme revelam Pimenta e Lima

(2012, p.33, grifos do autor): “na verdade, os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem” e, dessa forma, “sequer se pode denominá-las *teorias*, pois são apenas *saberes disciplinares* em cursos de formação, que em geral estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional”.

A DCN anterior, resolução CNE/CP nº 1/2002, havia introduzido a noção de **competência** como conceito nuclear na orientação dos cursos. Também definiu um amplo conjunto delas a ser considerado como norte de toda a composição curricular e de todos os conhecimentos a ser trabalhados nos cursos de formação de professores. Nesse sentido, conforme critica Pimenta e Lima (2012), houve um equívoco e retrocesso, pois, ao colocar as competências como núcleo da sua formação, reduziu a atividade docente a um desempenho técnico, baseado na concepção tecnicista que trata o professor como reproduzidor de conhecimentos, em busca de permanente atualização, como forma de competir no mercado de trabalho da educação.

Entretanto, destacamos que, nas novas DCNs, tal concepção foi superada, ao menos em nível prescritivo, já que o discurso das competências desapareceu na resolução, conforme destaque a seguir:

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a **base comum nacional**, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão [...].

Art. 7º O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de **informações** e **habilidades** composto pela pluralidade de **conhecimentos** teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética [...]. (BRASIL, 2015, p.6-7, grifo nosso).

Nessa direção, o projeto de formação deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, salientando-se segundo os parágrafos do artigo 2º também que:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

§ 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional. (BRASIL, 2015, p.3).

Nesse sentido, também passaremos a tecer as considerações acerca da atual DCNP, resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006. A partir de 2006, com a homologação das novas DCNP, definiu-se a docência<sup>9</sup> como a base da formação do Pedagogo e, ao mesmo tempo, ampliaram-se suas possibilidades de atuação em espaços não escolares.

Vieira (2011), ao realizar um estudo acerca das DCNP, evidencia os conceitos de docência, gestão e conhecimento, como articuladores do novo perfil do Pedagogo. A autora revelou que entre eles há uma hierarquia na qual a docência é hegemônica, uma vez que se caracteriza como a base da formação do licenciado em Pedagogia, seguindo-se o conceito de gestão e finalmente o de conhecimento.

Além disso, conforme as novas DCNP, reforçamos que (BRASIL, 2006, p.2, grifo nosso):

**O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.**

As novas DCNP definem ainda que também é central para a formação do licenciado em Pedagogia “a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino”, além de apontar que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto, dentre outras, a participar da gestão das instituições “contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico” e “planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares”, além de “realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos [...]” (BRASIL, 2006, p.2).

Nesse sentido, a docência compreendida como eixo central da formação do Pedagogo e de constituição de sua identidade causou grande impacto no meio educacional. Vários debates surgiram e deles resultaram posições favoráveis e desfavoráveis à docência como base da formação do Pedagogo (AQUINO; SARAIVA, 2011).

<sup>9</sup> “As DCNP compreende a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo” (BRASIL, 2006).

As posições desfavoráveis partem do entendimento de que a Pedagogia, ao longo de sua história, já havia conquistado espaços de atuação que foram eliminados pelas Diretrizes, com foco, prioritariamente, na formação do professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (LIBÂNEO, 2001; 2010; 2013; PIMENTA, 2012). As posições favoráveis argumentam que a ação docente é o elemento catalisador de todo o processo de formação do profissional da educação e é, por meio dela, que se materializa o trabalho pedagógico, com suas múltiplas facetas, espaços e atores (SÁ, 2000).

Entendemos, como Libâneo e Pimenta (2006), que a Pedagogia é “a ciência que tem a prática social da educação como objeto de investigação e de exercício profissional – no qual se inclui a docência”. Além disso, “a Pedagogia é mais ampla que a docência; educação abrange outras instâncias além da sala de aula; profissional da educação é uma expressão mais ampla que profissional da docência, sem pretender com isso diminuir a importância da docência” (LIBÂNEO; PIMENTA, 2006, p.21 e 30).

Nessa perspectiva, para aprofundar a discussão sobre a formação do Pedagogo para atuar em atividades diferentes a da docência, sustentaremos as análises baseadas nas pesquisas sobre a formação do Pedagogo, considerado profissional apto a atuar em várias modalidades de práticas educativas, que extrapolam os limites da docência (FRANCO, 2003; LIBÂNEO, 2001; 2010; PIMENTA, 2012), pois em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma Pedagogia (LIBÂNEO, 2010).

Percebemos, claramente, a hegemonia da dimensão docente, uma vez que, conforme apontaram Vieira (2011) e Aquino e Saraiva (2011), esta é considerada a base da formação do licenciado em Pedagogia, em relação à gestão educacional e a outros campos de atuação do Pedagogo, como a pesquisa.

Quanto à carga horária, definiu-se que o curso de Pedagogia, terá o mínimo de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas (BRASIL, 2006, p.4, grifo nosso):

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - **300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado** prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - **100 horas de atividades teórico-práticas** de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Aqui, faz-se necessário evidenciar mais uma vez que, apesar das DCNs de 2002 proporem 400 horas de estágio, as DCNP de 2006 de maneira diferente, devido entendimento dos profissionais e docentes da Pedagogia, estabeleceram apenas 300 horas de estágio e 100 horas de atividades teórico-práticas. Mantendo a mesma carga horária de 2002, as novas DCNs de 2015 regulamentaram 400 horas de estágio nos cursos de licenciatura. Nesse contexto, cabe ressaltar a importância de (re)discutir a manutenção ou alteração da carga horária de estágio disciplinada nas DCNP de 2006, sobretudo nas atualizações dos PPCs dos cursos de licenciatura e, dentre eles, o de Pedagogia.

Além disso, a integralização de estudos será efetivada, nos termos do projeto pedagógico da instituição, por meio de disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica, de práticas de docência e gestão educacional, de atividades complementares e de:

[...] **estágio curricular** a ser realizado, **ao longo do curso**, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências: a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente; b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar; d) na Educação de Jovens e Adultos; e) **na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos; f) em reuniões de formação pedagógica** (BRASIL, 2006, p.5, grifo nosso).

Conforme hierarquia já apresentada por Vieira (2011), percebemos que, apesar da docência ter prioridade nas atividades destinadas ao estágio, esta experiência formativa também encontra possibilidades de realização na gestão de processos educativos e da pesquisa.

Nesse sentido, destacamos que a carga horária do estágio supervisionado é dedicada “**prioritariamente** em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição” (BRASIL, 2006, p.4, grifo nosso).

Nesse sentido, Pimenta e Lima (2012), ao refletirem sobre o estágio em atividade não docente, realizado entre a sala de aula e os sistemas de ensino, consideram que o estágio nas salas de aula somente se constituirá em espaço de formação dos estagiários quando considerar os determinantes pedagógicos e políticos que a condicionam para além daqueles característicos do ensino e, para isso

Esse conhecimento envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar, aprender e elaborar, executar e avaliar projetos de ensino, não apenas nas salas de aula, mas também na escola e demais espaços educativos que as envolvem e determinam. Assim, o *locus* do estágio se estende para além do espaço escolar e da sala de aula, configurando uma possibilidade de *leitura do mundo*, conforme Paulo Freire. Nessa perspectiva, o estágio tem o sentido de complementação, trazendo elementos de compreensão da totalidade social que respinga na atividade docente e no cotidiano da sala de aula. Nesse caso, além do desempenho na sala de aula, o futuro profissional da educação vivencia a construção de uma visão mais ampla de atuação na escola, na organização do ensino, na comunidade e na sociedade (PIMENTA; LIMA, 2012, pp.163-164, grifos do autor).

Nesse sentido, as autoras apontam ainda que o estágio em atividade não docente deverá acontecer em estreita relação com as atividades de compreensão da sala de aula, já que “as posturas pedagógicas e as ações levadas a efeito na sala de aula pelos professores [...], estão intrinsecamente ligadas às decisões administrativas e pedagógicas do sistema de ensino” (PIMENTA; LIMA, 2012, pp.165-166).

Ainda de acordo com as DCNP, é salutar destacar que há um direcionamento para que o estágio seja realizado “ao longo do curso”, negando a dicotomia existente entre a teoria e a prática. Dessa maneira, a organização curricular do curso de Pedagogia poderá ser estruturada de modo que as disciplinas “teóricas” sejam desenvolvidas concomitantemente às disciplinas “práticas” do estágio, sendo possível a reflexão da prática-teoria-prática na articulação destas atividades com aquelas.

Conforme apontam as novas DCNP, a estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de “um núcleo de estudos básicos”, de “um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltados às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições” e de “um núcleo de estudos integradores que propiciará enriquecimento curricular” (BRASIL, 2006).

Além disso, também se regulamentou que a integralização de estudos será efetivada, nos termos do projeto pedagógico da instituição, por meio de “disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica”, de “práticas de docência e gestão educacional”, de “atividades complementares” e de “estágio curricular” (BRASIL, 2006).

Nesse contexto, avançaremos nossas discussões para o PPC do curso de Pedagogia, *Campus I*, da UFPB. Antes, porém, convém evidenciar que, ainda segundo as novas DCNs, os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deverão se adaptar no prazo de 2 (dois) anos, a contar da data de sua publicação, ou seja, até 1º de Julho de 2017. Entretanto, na UFPB, as discussões para reformulação do atual PCC em vigência, aprovado

em 25 de outubro de 2006 através da resolução CONSEPE/UFPB N° 64/2006, ainda estão em andamento, sob a coordenação do Núcleo Docente Estruturante do Curso e Colegiado<sup>10</sup>.

Nesse momento, analisaremos o estágio inserido no atual PPC de graduação em Pedagogia, Licenciatura, do Centro de Educação, *Campus I* da UFPB, aprovado através da resolução CONSEPE/UFPB N° 64, em 25 de outubro de 2006, que nos auxiliará na fundamentação das nossas futuras discussões.

Conforme observamos, a autonomia pedagógica das instituições para a organização da estrutura do curso e da integralização de estudos foi respeitada. Entretanto, os objetivos do curso, o perfil profissional, as competências, atitudes e habilidades e o campo de atuação profissional estão em conformidade com as DCNP, trazendo como novidade a organização da estrutura do curso e da integralização de estudos.

Nesse sentido, o PPC organizou sua composição curricular em conteúdos básicos profissionais e complementares, desdobrados em componentes básicos profissionais e complementares (obrigatórios, optativos e flexíveis). Estruturou-se em períodos letivos, funcionando nos turnos manhã, tarde e noite com duração mínima de 08 (oito) e máxima de 12 (doze) períodos para os turnos manhã e tarde, e mínima de 09 (nove) e máxima de 14 (quatorze) períodos, para o turno noturno. Adotou o regime acadêmico de créditos, em que a matrícula é permitida em, no mínimo, 12 (doze) créditos e, no máximo, em 28 (vinte e oito) créditos por período letivo.

Além disso, estabeleceu apenas duas áreas de aprofundamento, sendo o magistério de jovens e adultos e o magistério da educação especial, também compreendendo, conforme as DCNP, que o campo de atuação do licenciado em Pedagogia deve ser composto pelas seguintes dimensões (UFPB, 2006, p.04, grifo nosso):

I – **docência** na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade Normal, na Educação de Jovens e Adultos, assim como em Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, além de em outras áreas nas quais conhecimentos pedagógicos sejam previstos; II – **gestão educacional**, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação; III – **produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional**.

---

<sup>10</sup> Segundo informações da Coordenação do Curso de Pedagogia esse processo ainda está em andamento, ainda sem previsão de conclusão.

Dessa forma, considerando a ampliação do conceito da educação, da significação da Pedagogia e, conseqüentemente, do campo de atuação do Pedagogo que, apesar da hegemonia em considerar a docência como a base para sua formação, também reconhece a dimensão da gestão educacional e da pesquisa, passaremos a tecer considerações acerca do estágio curricular no processo formativo destes campos de atuação do pedagogo.

Na atual configuração do seu PPC, o estágio supervisionado está incluído nos conteúdos básicos profissionais, sendo iniciado no 4º período (turno diurno) ou no 5º período (turno noturno) e concluído no último período, realizados em períodos distintos e sucessivos: estágio supervisionado I (gestão educacional); II (magistério da educação infantil); III (magistério do ensino fundamental); IV (magistério do ensino fundamental) e V (área de aprofundamento). Cada estágio tem 4 créditos e carga horária de 60 horas; totalizando 300 (trezentas) horas, conforme entendimento das DCNP.

Em que pese o mérito das novas DCNs em definir uma política nacional para formação de professores em nível superior, inserido nele o estágio, cabe destacar que essas bases legais, atreladas à análise das DCNP e do PPC do curso de Pedagogia na UFPB/*Campus* I, explicitam com clareza os desafios a serem enfrentados na instituição para promover maior integração entre a teoria e a prática, entre a universidade e a escola, nos cursos de formação de professores.

Ao apresentarmos as legislações que fundamentam o estágio nos cursos de licenciatura, compreendemos o estágio como um ato educativo supervisionado, orientado e fomentador da integração teoria-prática, da articulação entre os componentes curriculares previstos no PPC e da experiência prática para a aquisição de competências, saberes e habilidades para o exercício da docência na Educação Básica.

Uma vez que estamos inseridos no contexto da transição entre as DCNs de 2002 e as DCNs de 2015, consideramos que urge ampliar a discussão dos estágios na UFPB com vistas a contribuir para que as revisões dos PPCs de licenciatura ocorram de forma mais participativa e eficaz para a formação dos licenciados com atuação para o magistério da educação básica e garantir maior organicidade institucional, administrativa e pedagógica, já que o estágio visa ser um agente integrador entre a educação superior e a educação básica, entre a universidade e a escola.

*A priori*, consideramos esgotadas as possibilidades em discutir o estágio a partir das novas DCNs, da DCNP e do PPC de Pedagogia da UFPB. Dessa forma, passaremos a discutir como se configura o estágio no âmbito da nossa Instituição para, em seguida, mergulharmos no campo empírico da nossa pesquisa.

## 2.4 O estágio não-obrigatório na UFPB

Para uma melhor compreensão do objeto desta pesquisa, passaremos a apresentar alguns dispositivos que consideramos relevantes ao objetivo proposto, indo desde as legislações federais – Lei Nº 11.788/2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes, e a Orientação Normativa MPOG Nº 2/2016, que estabelece orientações sobre a aceitação de estagiários no âmbito da Administração Pública Federal – até as legislações institucionais – a resolução do CONSEPE/UFPB Nº 16/2015, que aprovou o regulamento dos seus cursos regulares de graduação, e a Instrução Normativa Conjunta PROGEP/PROPLAN/PRG/GR Nº 01/2016, que dispõe sobre os procedimentos relativos à solicitação da contratação de estagiários, modalidade de estágio curricular supervisionado não-obrigatório interno (bolsa-estágio), para o âmbito dos setores administrativos e acadêmicos da UFPB.

O Artigo 1º da Lei Nº 11.788/2008, de 25 de setembro de 2008, denominada por lei de estágio, definiu que “[...] estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular [...]”. Percebemos que, no entendimento da legislação, o estágio é uma atividade formativa com acompanhamento pedagógico, planejada entre a Instituição de Ensino e a Instituição que concede seu ambiente de trabalho, objetivando a formação do estudante para sua futura inserção no mercado de trabalho.

Além disso, os parágrafos 1º e 2º do mesmo artigo ainda trazem que “o estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando” e que “visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho”.

Destacamos a preocupação da legislação em vincular a atividade de estágio ao currículo do curso ao qual o estudante está inserido, protegendo o estagiário de uma possível descontextualização curricular e do desvirtuamento da sua futura atuação profissional. Além disso, o estágio visa formar o estudante não apenas para o trabalho, mas também para o exercício pleno da sua cidadania.

Para que a atividade se configure efetivamente como estágio, o artigo 3º da mesma legislação, ainda prevê a observação de alguns requisitos:

I – matrícula e frequência regular do educando em curso de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e nos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos e atestados pela instituição de ensino;

- II – celebração de termo de compromisso entre o educando, a parte concedente do estágio e a instituição de ensino;
- III – compatibilidade entre as atividades desenvolvidas no estágio e aquelas previstas no termo de compromisso (BRASIL, 2008).

Salientamos que é condição *sine qua non* para início, permanência e término das atividades de estágio a matrícula e a frequência do estudante em curso de ensino regular, além da compatibilidade entre as atividades desenvolvidas no estágio e aquelas previamente celebradas no Termo de Compromisso de Estágio (TCE). Ademais, o parágrafo 1º do mesmo artigo, também prevê que “o estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente”.

Quanto a este acompanhamento, uma das obrigações das instituições de ensino, em relação aos estágios de seus educandos é, conforme disposto no inciso III do artigo 7º, “indicar professor orientador, da área a ser desenvolvida no estágio, como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário”. E, além disso, uma das obrigações da parte concedente ao oferecer estágio é, conforme disposto no inciso III do artigo 9º “indicar funcionário de seu quadro de pessoal, com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, para orientar e supervisionar estagiários”.

Vale ressaltar que, além do TCE celebrado entre as partes – o educando, a parte concedente do estágio e a instituição de ensino – também se configura como um instrumento documental do estágio, conforme parágrafo único do artigo 7º, o “Plano de Atividades do Estagiário (PAE), elaborado em acordo das três partes” e que “será incorporado ao TCE por meio de aditivos à medida que for avaliado, progressivamente, o desempenho do estudante”.

Dessa forma, a figura do estagiário não pode ser confundida com a do “menor aprendiz”, nem com a do “primeiro emprego”, já que se trata de um estudante em processo de formação na qual há vinculação das atividades de estágio ao currículo do seu curso e também há orientação pedagógica do supervisor de estágio e do professor orientador e, além disso, conforme também previsto no mesmo artigo, sua contratação não cria vínculo empregatício de qualquer natureza.

Nesse processo, além do TCE e do PAE, outro documento produzido no estágio, mas de caráter avaliativo, é o relatório das atividades desenvolvidas. Esse instrumento é decorrente da Lei de Estágio ao dispor que “é obrigação da instituição de ensino, em relação aos estágios [...] exigir do educando a apresentação periódica, em prazo não superior a 6 (seis) meses, de relatório das atividades”. Além disso, sendo o estágio um ato educativo escolar

supervisionado, com acompanhamento efetivo pelo professor orientador e por supervisor, este deve ser comprovado por vistos nos relatórios referidos e por menção de aprovação final (BRASIL, 2008).

O artigo 2º da lei de estágio estabelece que o estágio, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso, poderá ser obrigatório ou não-obrigatório e define que:

§ 1º Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma.

§ 2º Estágio não-obrigatório é aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória.

É oportuno frisar nesse momento que, de acordo com o artigo 12, “o estagiário poderá receber bolsa ou outra forma de contraprestação que venha a ser acordada, sendo compulsória a sua concessão, bem como a do auxílio-transporte, na hipótese de estágio não-obrigatório”. Além disso, a jornada de atividade de estágio não poderá ultrapassar quatro horas diárias e vinte semanais ou de seis horas diárias e trinta semanais (BRASIL, 2008). E que, de acordo com o artigo 11, “a duração do estágio, na mesma parte concedente, não poderá exceder 2 (dois) anos, exceto quando se tratar de estagiário portador de deficiência.

No que se refere, especificamente, à aceitação de estagiários no âmbito da administração pública federal, em consonância com a Lei de Estágio, foi publicado em 24 de junho de 2016, a Orientação Normativa MPOG Nº 02/2016, estabelecendo orientações aos órgãos e entidades do Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal (SIPEC).

Além de reafirmar alguns dispositivos da Lei de Estágio, como novidade, esta legislação estabeleceu desde o limite do quantitativo de estagiários, o valor da bolsa e do auxílio-transporte, a previsão de faltas justificadas, a redução da carga horária nos períodos de avaliação, os períodos proporcionais de recesso remunerado no estágio, até os casos de desligamento.

No âmbito da UFPB, o estágio é atualmente também regulamentado através da resolução do CONSEPE/UFPB Nº 16/2015, de 11 de maio de 2015, que aprovou o regulamento dos cursos regulares de graduação da Instituição. Nesse documento, os dispositivos estão organizados em títulos, capítulos e seções, estando o estágio disposto no título VIII, capítulo I, dos artigos 61 ao 82.

No artigo Nº 61 da resolução, o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) é compreendido como (UFPB, 2015, p.32, grifo nosso):

[...] um componente curricular obrigatório norteado pelos princípios da **integração teoria e prática**, realizado pelo estudante na própria Instituição ou em unidades concedentes de estágios, sob a forma de vivência profissional sistemática, intencional, acompanhada e constituída na interface do PPC.

Aqui, cabe destacar a importância da compreensão da integração entre a teoria e a prática. O artigo 63 aponta que são objetivos do ECS (UFPB, 2015, p.33, grifo nosso):

I – Contribuir para a qualidade da formação acadêmica e profissional por meio da **integração da teoria e prática** e do desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao desempenho profissional qualificado; II – Ampliar as oportunidades de observação, interlocução e intervenção para o exercício profissional; III – Promover a **integração entre a universidade e a sociedade**.

Além de enfatizar, novamente, a integração da teoria e prática, o dispositivo vai além quando pretende integrar a universidade e a sociedade por meio do estágio. Já, quanto sua obrigatoriedade e quanto ao local onde o estágio é realizado, o artigo 64 sistematizou o estágio em quatro modalidades, conforme o seguinte quadro.

**Quadro 3 – Modalidades de Estágio Curricular Supervisionado na UFPB**

Estágio Curricular Supervisionado	obrigatório	interno	deverá ser realizado em setores pertencentes aos <i>campi</i> da UFPB.
		externo	deverá ser realizado em empresas ou instituições conveniadas com a UFPB e não pertencentes aos <i>campi</i> da UFPB.
	não-obrigatório	interno	poderá ser realizado no âmbito da UFPB, sendo caracterizado como <b>bolsa-estágio</b> .
		externo	deverá ser realizado em instituições ou empresas conveniadas com a UFPB.

Fonte: Resolução do CONSEPE/UFPB Nº 16/2015.

Conforme delimitação do nosso objeto de estudo, já explicitada, passaremos a discutir apenas o ECS não-obrigatório interno, caracterizado como bolsa-estágio. Nesse sentido, ainda segundo a resolução, o artigo 66 explicita que (UFPB, 2015, p.34):

O ECS não-obrigatório constitui-se em atividade complementar à formação acadêmico-profissional do estudante, compatível com seu horário acadêmico, podendo ser caracterizado como Estágio Interno, realizado no próprio espaço universitário (Laboratórios Científicos, Laboratórios Pedagógicos, Empresas Juniores, Setores Administrativos em Geral, Setores de Saúde, como Hospitais, Clínicas de Atendimento Psicológico, Setores Pedagógicos, voltados para o Ensino Médio e Fundamental), bem como poderá ser considerado, dependendo das normas emanadas pelo colegiado de cada curso, como um componente curricular obrigatório, optativo ou flexível [...]

Preliminarmente, vê-se a gama de possibilidades e experiências de estágios na própria UFPB, em seus diversos setores administrativos e acadêmicos. Ainda, no mesmo artigo,

regulamentou-se que o ECS não-obrigatório deve observar os seguintes requisitos (UFPB, 2015, p.34-35):

- I – definição das características dos processos de estágio no Projeto Pedagógico do Curso;
- II – atendimento ao disposto nos incisos IV, V, VI, VII, VIII e IX do Art. 65 deste regulamento;
- III – comprovação de matrícula regular na UFPB e de que esteja cursando, no mínimo, o 2º período do curso, ou o período pré-estabelecido no Projeto Pedagógico do Curso;
- IV – duração de um ano, podendo ser renovado, uma única vez, por igual período, com carga horária semanal mínima de 12 horas, e, máxima, de 30 horas semanais.

Além desses, o ECS não-obrigatório também deve observar alguns requisitos do artigo 65 (UFPB, 2015, p.34):

- IV – carga horária estabelecida no Projeto Pedagógico de Curso;
- V – regulamentação por meio dos seguintes documentos: Plano de Atividades de Estágio, Termo de Compromisso de Estágio; Convênio da UFPB com a instituição ou empresa concedente;
- VI – vinculação ao campo de formação profissional e a uma situação real de trabalho;
- VII – acompanhamento feito por profissional da unidade concedente (supervisor de estágio) vinculado ao campo de estágio;
- VIII – orientação e supervisão por docente do componente curricular de estágio;
- IX – a critério do Colegiado de Curso, o estágio poderá ser desenvolvido de forma concentrada, respeitando-se a carga horária prevista para este componente curricular no Projeto Pedagógico do Curso.

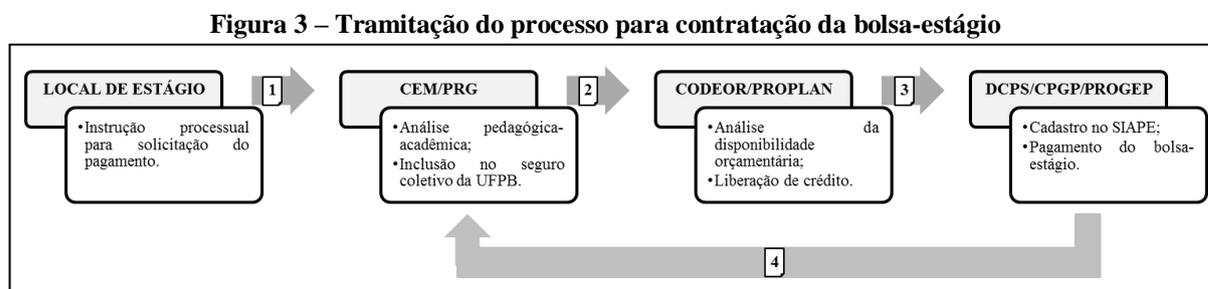
Quanto ao acompanhamento pedagógico dos estagiários, o regulamento disciplina ainda duas modalidades de supervisão, a partir das concepções da Lei de Estágio provenientes do professor orientador e do supervisor do estágio, conforme a seguir:

- I – supervisão direta: acompanhamento e orientação do estagiário por meio de observação contínua e direta das atividades desenvolvidas no campo de estágio, por um profissional designado para ser **supervisor de estágio**;
- II – supervisão semidireta: acompanhamento e orientação do estagiário por meio de orientações individuais e coletivas na UFPB ou no campo de estágio, bem como visitas sistemáticas ao campo de estágio pelo **docente orientador**, que manterá contatos com o profissional da unidade concedente responsável pelo estagiário. (UFPB, 2015, p.37, grifo nosso)

Considerando esse contexto, é importante destacar que a experiência do ECS não-obrigatório interno, denominada bolsa-estágio, decorre, preliminarmente, a partir da necessidade de contratação dos estagiários por parte da administração pública, no caso em tela, a UFPB. Entretanto, pesquisamos esse processo formativo a partir da nossa ótica pedagógica, tendo em vista que ele deve oportunizar uma importante contribuição à formação dos estudantes.

Tal contratação, além de atender às legislações supracitadas, é regulamentada, na UFPB, por meio da Instrução Normativa Conjunta PROGEP/PROPLAN/PRG/GR N° 01 de 20 de setembro de 2016, que dispõe sobre os procedimentos relativos à solicitação da contratação de estagiários, modalidade de estágio curricular supervisionado não-obrigatório interno (bolsa-estágio), para o âmbito dos setores administrativos e acadêmicos da UFPB. Esse processo é iniciado pelo planejamento e publicação do edital de seleção, sendo organizado de forma descentralizada por cada unidade de recursos humanos e/ou Agente de Gestão de Pessoas (AGP) da unidade concedente (local de estágio).

Após a etapa de seleção, inicia-se a formalização do processo para a solicitação da contratação e pagamento da bolsa-estágio, instruído com o Termo de Compromisso de Estágio (TCE) e o Plano de Atividades de Estágio (PAE), bem como as demais documentações do estagiário (pessoais e acadêmicas). Esse processo tramita para a CEM/PRG (análise acadêmica-pedagógica), para a CODEOR/PROPLAN<sup>11</sup> (verificação da disponibilidade orçamentária e liberação de crédito), e para a DCPS/CPGP/PROGEP<sup>12</sup> (cadastro e pagamento da bolsa-estágio no SIAPE<sup>13</sup>), retornando à CEM/PRG para arquivo e controle acadêmico-pedagógico, conforme figura a seguir.



Fonte: UFPB, 2016.

Nesse processo, a UFPB, que, como autarquia federal e detentora de autonomia, contrata estudantes para atuar como estagiários em seus diversos ambientes de trabalho, concedendo compulsoriamente bolsa de R\$ 364,00 (trezentos e sessenta e quatro reais) e auxílio-transporte de R\$ 132,00 (cento e trinta e dois reais), totalizando, atualmente, R\$ 496,00 (quatrocentos e noventa e seis reais), para uma carga horária 20 horas semanais.

Após dialogarmos, inicialmente, com os teóricos acerca da Pedagogia e do Pedagogo, também por meio das novas DCNs, das DCNP e do PPC de Pedagogia da UFPB

<sup>11</sup> Coordenação de Orçamento vinculada à Pró-Reitoria de Planejamento.

<sup>12</sup> Divisão de Cadastro e Pagamento de Servidores da Coordenação de Processos de Gestão de Pessoas vinculada à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas.

<sup>13</sup> Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos

consideramos que, nesse capítulo, avançamos acerca da discussão da experiência formativa do estágio visando contribuir para nossas análises sobre a formação do estágio em área distinta à da sala de aula realizados por estudantes de Pedagogia na UFPB, pois “quanto mais claros forem os fundamentos, a natureza e os objetivos do estágio, suas possibilidades e limites curriculares, mais fácil fica a compreensão do processo” (PIMENTA; LIMA, 2012, p.105).

### **3 A EXPERIÊNCIA FORMATIVA DOS ESTAGIÁRIOS-BOLSISTAS DE PEDAGOGIA EM ÁREA DE ATUAÇÃO DIFERENTE À DA SALA DE AULA NA UFPB/CAMPUS I**

No âmbito desse capítulo, iremos discutir a relação entre a experiência do estágio e a formação do Pedagogo, considerando o estágio curricular supervisionado não-obrigatório realizado por estudantes de Pedagogia que desenvolvem atividades não diretamente relacionadas ao ensino na UFPB, universo de nossa pesquisa.

Para tal, neste capítulo iniciaremos por apresentar um estudo exploratório realizado a partir das fontes documentais da CEM/PRG e, no capítulo seguinte, apresentaremos as análises dos dados empíricos obtidos a partir das entrevistas realizadas com os sujeitos desta pesquisa.

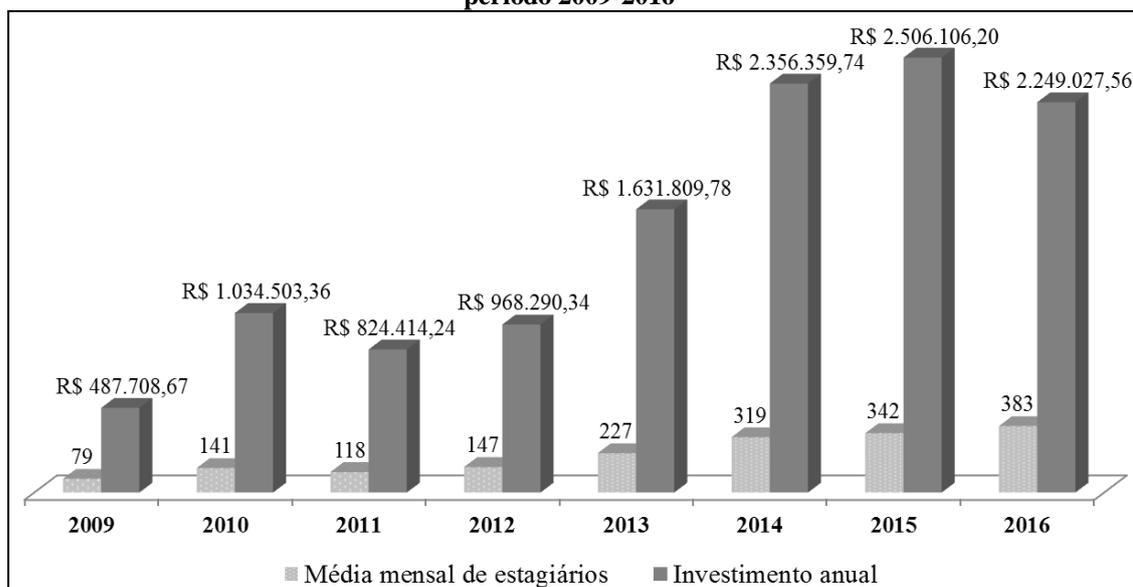
#### **3.1 Primeiras aproximações**

Diante do nosso interesse em delimitarmos os aspectos metodológicos da pesquisa, realizamos um breve estudo exploratório na CEM/PRG, visando compreender como a Universidade vem investindo na oferta de ECS não-obrigatório interno nos últimos anos. Para tal, nos arquivos da CEM/PRG, tivemos acesso aos dados da distribuição de bolsas-estágios de 2009 a 2016 (Planilhas de controle acadêmico-pedagógico da bolsa-estágio) e identificamos o número de estudantes de Pedagogia contratados em setembro de 2015 e de 2016, com atenção à lotação e à área de atuação deles.

O acesso aos dados preliminares acerca da distribuição do ECS não-obrigatório interno na Universidade contribuiu para uma melhor delimitação dos aspectos metodológicos da pesquisa, permitindo-nos uma definição mais precisa de quem seriam os sujeitos de nossa pesquisa, que, *a priori*, foram definidos apenas como estagiários de Pedagogia contemplados com a bolsa-estágio e que realizassem atividades não diretamente relacionadas ao ensino na UFPB/*Campus I*, bem como os seus respectivos supervisores e professores orientadores do estágio e a gestora da CEM/PRG.

Pelos registros da CEM/PRG, identificamos que, entre 2009 e 2016, a média mensal de estagiários e o investimento anual da Universidade na oferta de ECS não-obrigatório interno foi, em geral, crescente, tendo mais que quadruplicado seus valores desde 2009, conforme se verifica no gráfico a seguir:

**Gráfico 1 – Oferta da bolsa-estágio, por média mensal de estagiários e investimento anual da UFPB, no período 2009-2016<sup>14</sup>**



Fonte: CEM/PRG, 2016.

No gráfico 1, identificamos que a média mensal de estagiários contemplados pela bolsa-estágio se elevou do ano de 2009 para 2010, tendo decrescido apenas entre 2010 e 2011. Entretanto, percebe-se uma elevação gradual do número de estagiários atendidos ano a ano, a partir de 2011, atingindo índices mais elevados em 2016.

No contexto das políticas públicas educacionais, apesar dessa elevação não ter sido prevista explicitamente no Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2013, podemos atribuir tal aumento ao compromisso assumido pela Instituição em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009-2012, pois sua diretriz I – desenvolvimento acadêmico-científico, previu a meta de “expandir as atividades de estágio discente não-obrigatório, concebendo-as como importantes à formação acadêmica e profissional dos alunos de graduação” (UFPB, 2009, p.24).

Corroborando com isso, o atual PNE 2014-2024 definiu explicitamente, como uma das estratégias da meta 12, “ampliar a oferta de estágio como parte da formação na educação superior” (BRASIL, 2014). Nesse contexto, o PDI/UFPB 2014-2018, dentre as políticas de ensino estabelecidas, definiu, como meta para melhoria do desempenho acadêmico:

[...] x) ampliar os convênios, aumentando as possibilidades de estágio para os estudantes; xii) **aumentar o número de bolsas do Programa de Bolsa-Estágio da UFPB**; xvii) realizar parceria com o Setor Produtivo para ampliar o campo de

<sup>14</sup> Entre os anos de 2015 e 2016 o aumento na média mensal de estagiários não acarretou em aumento no investimento anual. Esse fato ocorreu devido a recente regulamentação da Instrução Normativa Conjunta PROGEP/PROPLAN/PRG/GR N° 01/2016, em que normatizou que “a entrega do processo na PRG/CEM deve ocorrer 30 (trinta) dias antes do início da vigência do estágio” e, com isso, evitou atrasos e retroativos nos pagamentos da primeira parcela da bolsa-estágio, o que vinha ocorrendo em anos anteriores.

estágio para alunos dos Cursos de Graduação em todas as áreas (UFPB, 2014, p.17, grifo nosso).

Percebe-se que, no tocante à elevação quantitativa da oferta de estágio, o PNE e o PDI estão em harmonia, tendo em vista que a estratégia do Plano Nacional foi contemplada no Plano da Instituição. Em contrapartida, apesar do PNE não ter contemplado o estágio com uma estratégia qualitativa, infere-se que a UFPB se preocupou com essa vertente, sobretudo quando estabeleceu, em seu PDI, como meta para aperfeiçoamento dos instrumentos operacionais, o seguinte:

[...] vi) fortalecer e informatizar os processos de avaliação e de acompanhamento dos Programas Acadêmicos da PRG, que têm por função dar suporte à formação dos estudantes de graduação: PROLICEN, Monitoria, **Estágio**, PROMEB, PIBID UFPB/CAPES, PROTUT, PRODOCÊNCIA/UFPB/CAPES, Mobilidade Acadêmica e PET (UFPB, 2014, p.18, grifo nosso).

Apesar do avanço em incluir no planejamento estratégico Institucional uma dimensão qualitativa ao estágio, após três anos de aprovação do PDI/UFPB 2014-2018, no âmbito da coordenação da CEM/PRG, a gestão do Estágio na Instituição ainda não foi fortalecida por meio da sua informatização. Até agora apenas o programa acadêmico da Monitoria foi inserido no SIGAA. Dessa maneira, a celeridade dos processos administrativos do Estágio, que envolvem o preenchimento/assinatura manual de documentação entre diferentes Pró-Reitorias, ainda é prejudicada por tal burocracia, retardando o início das suas atividades pedagógicas.

Nesse sentido, a elevação quantitativa das contratações de estagiários na UFPB, que envolve as Pró-reitorias de Planejamento (PROPLAN), de Gestão de Pessoas (PROGEP) e de Graduação (PRG), apesar de inserida nos instrumentos de planejamento estratégico do Governo Federal e da Instituição, remete-nos à necessidade de um debate crítico-reflexivo quanto à dimensão qualitativa dessa importante experiência formativa.

Em que pese o aumento da oferta da bolsa-estágio no período 2009-2016, que está em consonância com os instrumentos de planejamento estratégico do Governo Federal e da Instituição, também podemos atribuir tal elevação ao reflexo da adesão da UFPB ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criado pelo decreto n. 6.096 de 2007. Na Instituição, o projeto aprovado junto ao Ministério da Educação (MEC) previu, de 2007 até 2012, além da construção/reformas em sua infraestrutura, o aumento do total de vagas ofertadas ao ensino de graduação de 4.269 para 7.325, do quadro docente de 1.590 para 1.985 e, do quadro de servidores técnico-administrativos em educação, de 2.536 para 2.990 (CASTELO BRANCO, 2009).

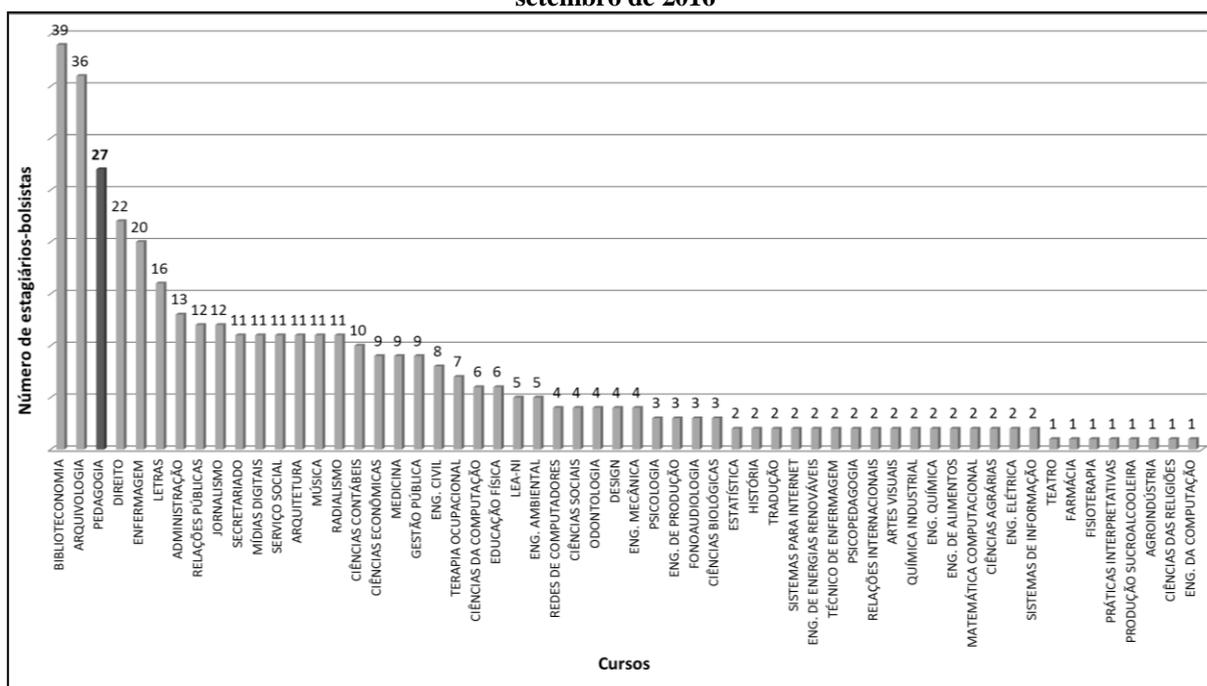
Nesse contexto, inferimos que, em alguma medida, a reestruturação física e a expansão no acesso de estudantes e no quadro de servidores proporcionaram uma maior quantidade de oportunidades para a contratação de estagiários na UFPB, já que o crescimento da Instituição elevou suas demandas administrativas e acadêmicas.

Entretanto, há que se discutir se tal incremento foi acompanhado pelo aumento do número da contratação de servidores também, o que nos remete a questionamentos sobre um possível recurso à contratação de estagiário em detrimento de servidores, distorcendo a aplicação do princípio do estágio, evitando a contratação formal de servidores.

Ressaltamos, portanto, que a política de dimensionamento de pessoal realizada pela PROGEP na UFPB deve considerar tal fenômeno ocorrido na Instituição, objetivando evitar o desvirtuamento da contratação de estagiários, que deve ocorrer para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público e à inquestionável função social e educacional do estágio.

Também de acordo com os registros da CEM/PRG, relativos a setembro de 2016, identificamos que a UFPB, na condição de unidade concedente, oferta campo de estágio para diversos cursos, principalmente os que guardam maior relação com o ambiente organizacional administrativo, conforme verificamos no gráfico a seguir:

**Gráfico 2 – Oferta da bolsa-estágio, por curso e número de estagiários-bolsistas contemplados em setembro de 2016**



Fonte: CEM/PRG, 2016.

O gráfico 2 revela a rica diversidade de áreas contempladas com a bolsa-estágio, variando desde as Ciências Humanas e Sociais (como os cursos de Biblioteconomia, de Arquivologia e de Pedagogia) e Ciências da Saúde (como os cursos de Enfermagem, de Medicina e de Terapia Ocupacional), até as Ciências Exatas (como os cursos de Engenharia civil, de Ciências da Computação e de Engenharia Ambiental) e também Agronomia (como os cursos de Ciências Agrárias e de Agroindústria). Além disso, dentre os cursos de licenciatura, verifica-se que a graduação em Pedagogia é, numericamente, a mais contemplada com o estágio, dado que confirma nossa hipótese inicial de que esse curso destaca-se entre os demais da mesma área.

Considerando ainda os dados de setembro de 2016, a Universidade contemplou 409 (quatrocentos e nove) estudantes dos seus mais variados cursos, com investimento mensal de R\$ 196.956,92 (cento e noventa e seis mil, novecentos e cinquenta e seis reais, e noventa e dois centavos). Destes, 27 (6,6%) são estudantes do curso de Pedagogia, correspondendo a um investimento mensal de R\$ 13.392,00 (treze mil, trezentos e noventa e dois reais), ou seja, 6,8% do montante investido pela Universidade no Estágio naquele mês.

Quanto à distribuição dos estagiários de Pedagogia nos setores/unidades da UFPB, entre 2015 e 2016, tomando o mês de setembro como referência, houve um decréscimo no número de bolsas concedidas de 31 (trinta e um) para 27 (vinte e sete). Quanto a setembro de 2016, verificamos que 18 (dezoito) estudantes foram contemplados com bolsa do Centro de Educação (CE), três da Pró-Reitoria de Graduação (PRG), dois do Centro de Ciências da Saúde (CCS), dois da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e dois do Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA), conforme quadro 4, que se segue:

**Quadro 4 – Distribuição dos estagiários de Pedagogia na UFPB em setembro de 2015 e de 2016**

Referência	CE	PRG	CCS	CPA	CIA	Total
Set/2015	16	07	02	04	02	31
Set/2016	18	03	02	02	02	27

Fonte: CEM/PRG, 2016.

Dentre os estagiários-bolsistas de Pedagogia no mês de setembro de 2016 (27), verificamos, por meio da análise dos Planos de Atividades de Estágio (PAEs), que a maioria (16) desenvolve atividades relacionadas à docência na sala de aula, voltadas diretamente ao processo de ensino-aprendizagem na Escola de Educação Básica da Universidade vinculada ao CE. Ao passo que a minoria (11) desenvolve atividades não diretamente relacionadas ao ensino no CE, na PRG, no CCS, na CPA e na CIA, voltadas para área de atuação diferente à da sala de aula, como a gestão e a pesquisa, especialmente no que se refere ao

[...] planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação [...] e à produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional (UFPB, 2006, p.4).

Dessa forma, essa primeira aproximação do campo empírico delimitou a nossa opção por tomar como foco de pesquisa a atuação dos estagiários-bolsistas de Pedagogia que desenvolvem atividades não diretamente relacionadas ao ensino na Universidade. Assim, a partir da identificação de onde atuam os estagiários, alvos de nossa atenção nessa pesquisa, delimitamos como campo de investigação o CE, a PRG, o CCS, a CPA e a CIA, no *Campus I* da UFPB, pois são esses os espaços onde estão lotados os estagiários desse curso. Configurando, assim, com Minayo (2009), o recorte espacial que corresponde à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação.

No quadro a seguir, passaremos a caracterizar as atividades desenvolvidas por estas cinco unidades concedentes de estágio, no âmbito da UFPB.

**Quadro 5 – Caracterização das unidades concedentes de estágio**

Unidade concedente	Caracterização
Centro de Educação (CE)	Compreende, além dos cursos de graduação e cursos e programas de pós-graduação, como parte integrada do Centro, a Creche-Escola do <i>Campus I</i> .
Pró-Reitoria de Graduação (PRG)	Discutir e colocar em prática uma política acadêmica que qualifique o ensino de graduação nas modalidades presencial e a distância.
Centro de Ciências da Saúde (CCS)	Compreende, além dos cursos de graduação e cursos e programas de pós-graduação, a Escola Técnica de Saúde.
Comissão Própria de Avaliação (CPA)	Prevista na Lei Nº 10.861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), tem as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).
Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA)	Criado em 2013 por meio da Resolução CONSUNI/UFPB Nº 34/2013, o CIA é uma assessoria especial da UFPB vinculado a Reitoria sendo diretamente subordinado a esta instância e tem como finalidade consubstanciar a participação da comunidade universitária na construção e efetivação da Política de Inclusão e Acessibilidade da UFPB.

Fonte: BRASIL (2004) e UFPB (2002, 2013, 2014).

### 3.2 Entre o planejado e o vivido: a bolsa-estágio à luz das fontes documentais

Após delimitarmos nosso campo de investigação, conforme item anterior, continuaremos, aqui, procedendo com as análises documentais provenientes dos arquivos da

CEM/PRG. Desta vez, analisamos os Planos<sup>15</sup> de Atividades de Estágio (PAEs), integrados ao Termo de Compromisso de Estágio (TCE), e os relatórios semestrais produzidos pelos estagiários, referentes ao 2º semestre de 2015 e ao 1º semestre de 2016.

Foram analisados 10 (dez) PAEs e 10 (dez) relatórios produzidos no 2º semestre de 2015, além de oito PAEs e oito relatórios produzidos no 1º semestre de 2016. Destes, após análise dos seus conteúdos, agregamos os 18 (dezoito) PAEs em quatro categorias e, dos dezoito relatórios, desmembramos também em quatro categorias, com destaque para os relatos de oito estagiários, conforme detalhado e nomeados no quadro a seguir.

**Quadro 6 – PAEs e Relatórios semestrais analisados**

Unidade concedente	2º semestre de 2015	1º semestre de 2016	Relatórios em destaque
CE	10 PAEs  10 relatórios	8 PAEs  8 relatórios	Relatório 1-CE
			Relatório 2-CE
Relatório 3-CE			
Relatório 4-PRG			
Relatório 5-PRG			
Relatório 6-CCS			
Relatório 7-CPA			
Relatório 8-CIA			
PRG			
CCS			
CPA			
CIA			

Fonte: CEM/PRG, 2016.

Inicialmente, analisamos os PAEs. Para sua análise, verificamos as atividades planejadas e as categorizamos de acordo com sua natureza, desmembrando-as em atividades correlatas. Chegamos a quatro categorizações; quais sejam: as relacionadas à rotina do estágio (1); apoio técnico-pedagógico (2); estudo/produção acadêmica (3) e uso de canais de comunicação eletrônica (4); conforme discriminado no quadro 7, a seguir:

**Quadro 7 – Planos de Atividades de Estágio (PAEs)**

Categorias	Atividades propostas
1. Participação na rotina administrativa do setor	1.1 Atendimento ao público: discentes, docentes, técnicos; 1.2 Emissão de documentos: declarações, certificados, memorandos, ofícios.
2. Apoio técnico-pedagógico	2.1 Registro de dados em planilhas eletrônicas e sistematização das informações em editor de texto; 2.2 Participação na organização e desenvolvimento de eventos científicos.
3. Estudo/produção acadêmica	3.1 Participação em reuniões do setor; 3.2 Realização de pesquisas e elaboração de relatórios e artigos.
4. Uso de canais de comunicação eletrônica da Instituição	4.1 Atualização de página eletrônica e do e-mail do setor; 4.2 Utilização dos Sistemas SIG/UFPB (SIGAA, SIPAC, SIGRH).

Fonte: CEM/PRG, 2016.

<sup>15</sup> Entendemos plano como Vasconcellos (2008, p.80) ao esclarecer que este é o produto da reflexão e tomada de decisão do planejamento, que como tal pode ser explicitado em forma de registro, de documento ou não.

Para análise dos dados, convém ressaltar, com Gandin (2001, p.83), que

[...] é impossível enumerar todos os tipos e níveis de planejamento necessários à atividade humana. Sobretudo porque, sendo a pessoa humana condenada, por sua racionalidade, a realizar algum tipo de planejamento, está sempre ensaiando processos de transformar suas ideias em realidade.

E, como produto do planejamento, o plano é um documento guia que, de forma sistematizada e justificada, orientará o que se pretende realizar, visando concretizar os objetivos pretendidos (PADILHA, 2001).

Nessa perspectiva, procedemos à análise dos planos (PAEs) buscando verificar como estavam sendo previstas as atividades, seus objetivos, suas prioridades e a sistemática de vivência, para articular com o relatório semestral, visando inferir como o estágio se efetivou na prática.

Mediante a análise dos relatórios, deu-se uma nova categorização das atividades destacadas pelos estagiários, identificando-se que elas estavam, em sua maioria, em consonância com o planejado, conforme quadro 8, a seguir:

**Quadro 8 – Relatórios semestrais dos estagiários**

<b>Categorias</b>	<b>Atividades relatadas</b>
A. Importância do estágio	A.1 Fortalecimento da formação acadêmica e pessoal; A.2 Integração teoria-prática.
B. Atividades técnico-administrativas	B.1 Execução de atividades burocráticas e atendimento ao público; B.2 Participação em eventos científicos.
C. Produção de materiais didáticos	C.1 Confecção de recursos pedagógicos; C.2 Participação na elaboração de regulamentações.
D. Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs)	D.1 Assistência on-line à discentes e docentes; D.2 Controle de frequências e gerenciamento de arquivos/acervos digitais e físicos.

Fonte: CEM/PRG, 2016

Vale ressaltar que, estruturalmente, os relatórios são compostos, basicamente, por introdução, desenvolvimento e conclusão, conforme modelo sugerido e disponibilizado na página eletrônica da CEM/PRG. Além disso, observamos que, na introdução e no desenvolvimento, os estagiários limitam-se à descrição do contexto institucional em que estão inseridos e ao relato sequencial das atividades realizadas. Entretanto, na conclusão, encontramos reflexões-críticas acerca da formação advinda do estágio, conforme passaremos a discutir.

Destacamos que os relatos de maior frequência dão conta do reconhecimento da importância do estágio (categoria A) para o fortalecimento da formação acadêmica e pessoal dos estagiários, bem como o fato de favorecerem a integração teoria-prática.

O estágio foi de grande relevância para minha vida acadêmica uma vez que minha atuação nesses campos ocasionou o desenvolvimento de habilidades que podem ser utilizadas no campo pedagógico, especialmente da gestão escolar [...] Entender o funcionamento administrativo e acadêmico de um curso de pós-graduação contribuiu de forma significativa para minha formação, pois pude lembrar um dos períodos letivos em que nos detivemos no estudo da administração escolar, com disciplinas a exemplo de planejamento educacional. (Relatório 3-CE<sup>16</sup>).

A experiência adquirida nesse período foi de grande importância para minha formação profissional, social e política. (Relatório 5-PRG).

O estágio não-obrigatório é de fundamental importância para meu desenvolvimento profissional e pessoal [...] consegui adquirir experiência profissional que vai ser de fundamental importância para a minha inserção no mercado de trabalho. (Relatório 7-CPA).

O estágio proporcionou à minha vida acadêmica a vivência prática de uma rotina administrativa de um sistema de ensino que equilibra experiências que serão utilizadas em um futuro próximo. (Relatório 8-CIA).

A percepção dos estagiários é a de que essa experiência acadêmica antecipa a realidade onde atuarão, articulando rotinas, conhecimentos e habilidades na área de gestão educacional, o que contribuirá para sua futura inserção no mercado de trabalho. Nesse sentido, “vivenciar e experimentar a educação por meio do estágio se constitui como uma das oportunidades privilegiadas de vislumbrar e refletir acerca do fazer docente.” (LUZ; CAMARGO-SILVA, 2014, p.151).

No registro do relatório 3-CE, merece destaque a percepção de que o estágio, desenvolvido no âmbito da pós-graduação, favoreceu a compreensão do seu funcionamento administrativo e acadêmico, além de contribuir para o desenvolvimento de habilidades que podem ser utilizadas no campo pedagógico, especialmente da gestão escolar. Remeteu, pois, o estagiário a recordações em relação às aprendizagens obtidas no curso de Pedagogia, quando estudou administração escolar e disciplinas como planejamento educacional.

Nesse sentido, fica explicitado o entendimento de que a aprendizagem obtida no referido curso, a despeito das especificidades da realidade escolar foco de atenção do curso de Pedagogia, em alguma medida, estava sendo requisitada na vivência do estágio. Nesse sentido, convém compreender com Enguita (1989, p.158) que:

A experiência da escolaridade é algo muito mais amplo, profundo e complexo que o processo da instrução [...] As atitudes, disposições, etc., desenvolvidos no contexto escolar serão logo transferidas a outros contextos institucionais e sociais, de forma que sua instrumentalidade transcende sua relação manifesta ou latente com os objetivos declarados da escola ou com seus imperativos de funcionamento. Podemos considerar isto como uma aplicação do chamado "princípio de similaridade".

---

<sup>16</sup> Os relatos dos estagiários são designados por “Relatório X-Y”, onde X refere-se a um dos oito relatórios e Y refere-se à unidade concedente do estágio.

Nesses termos, com Breer e Locke (1965 apud ENGUITA, 1989), entendemos que quanto mais se assemelham os contextos, mais fácil será o processo de generalização de uma aprendizagem para outras áreas da vida e para outros contextos institucionais e sociais.

Quanto às atividades técnico-administrativas (categoria B), os estagiários destacam a execução de atividades burocráticas, o atendimento ao público e a participação em eventos científicos, conforme relatos:

[...] foi uma oportunidade de conhecer o universo dos eventos e sua organização, além de enriquecer nossos conhecimentos na temática de gênero e diversidade. (Relatório 2-CE).

No que tange ao apoio e atendimento aos alunos e docentes, as relações interpessoais estão sempre presentes quando se trabalha diretamente com o público [...] Se trata de um momento de observação da prática, bem como, de coparticipação, pois passamos a interagir com os usuários os conhecimentos e dúvidas por eles relatadas e, que para nós, também se configura um momento de aprendizado. (Relatório 4-PRG).

[...] começaram também uma série de trabalhos burocráticos que foram realizados também pelo grupo de bolsistas do curso de Pedagogia: fazer matrícula, organizar os dados, preparar a papelada, dar entrada em processos. (Relatório 6-CCS).

Pelos relatórios, identificamos que os estagiários se envolvem em muitas atividades burocráticas, mas também há momentos de aprendizagem, de trocas e interação em situações que extrapolam as rotinas dos setores. Conforme aponta Pimenta e Lima (2012), a aproximação à realidade só tem sentido quando há envolvimento, intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados é míope, o que aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam. Nesse sentido, devemos questionar como e com que frequência os estagiários se envolvem em atividades burocráticas e repetitivas ou se envolvem em situações mais desafiadoras.

Outrossim, em que pese tenha sido destacado no relatório 2-CE a aprendizagem relacionada à temática gênero e diversidade no âmbito da experiência de apoio técnico-pedagógico em determinado evento, ressalta-se o fato de a aprendizagem se dar por “conhecer o universo dos eventos e sua organização”, haja vista o envolvimento dos estagiários na organização e este apoio ser intenso, por vezes dificultando o acesso deles a atividades de natureza acadêmica, priorizando-se seu envolvimento em ações de natureza burocrática (apoio à secretaria do evento, recepção, cadastramento, entrega de certificados, sinalização das salas, por exemplo).

Quanto à produção de materiais didáticos (categoria C), os estagiários de Pedagogia participam da elaboração de recursos pedagógicos e de regulamentações inerentes ao setor do estágio, como se segue nos relatos:

As atividades foram destinadas a criar materiais para auxiliar os objetos de aprendizagem<sup>17</sup> e auxiliar na construção de materiais didáticos para o curso de especialização. (Relatório 1-CE).

Iremos dispor do cadastramento e da confecção de carteirinhas, bem como a criação de um estatuto necessário para os/as usuários/as da biblioteca. (Relatório 3-CE).

A partir desses relatos, percebemos que os estagiários de Pedagogia também têm a importante oportunidade de desenvolver aprendizagens necessárias ao Pedagogo, contemplando a elaboração de materiais didáticos e de políticas/regulamentações institucionais, que se farão exigir ao futuro profissional Pedagogo-Gestor. Entretanto, algumas dessas ações assumem uma perspectiva repetitiva, burocratizada e reiterativa, como a de confecção de carteirinhas (Relatório 3-CE), o que nos remete a Vásquez (1968 apud PIMENTA, 2012) que ressalta a existência de práticas que não oportunizam que o sujeito atue com um grau elevado de consciência (práxis reflexiva).

Nesse sentido, é importante compreender que determinadas experiências de estágio podem assumir uma proporção em termos de tempo dedicado a ela que pode prejudicar o desenvolvimento de outras atividades menos rotineiras e mais complexas, que resultariam em uma aprendizagem mais relevante para o exercício profissional, como a de auxiliar a produção de objetos de aprendizagem (Relatório 1-CE) ou a criação de um estatuto para a Biblioteca (Relatório 3-CE).

Já quanto ao uso das TICs (categoria D), identificamos que os estagiários têm a possibilidade de aperfeiçoar seus conhecimentos acerca do acesso a sistemas virtuais de gerenciamento, bem como do uso de editor de texto/planilhas e de novas tecnologias, para o controle de frequências e gerenciamento de arquivos/acervos digitais e físicos, conforme relatos que se seguem:

[...] nos envolvemos na assistência aos cursistas tanto *on-line* como presencialmente. (Relatório 1-CE).

No sentido de organizar o acervo e ter controle de empréstimo dos livros, periódicos e materiais audiovisuais, surgiu a necessidade da criação de um banco de dados a fim de facilitar a identificação e organização do acervo par uso das obras. Com essa

---

<sup>17</sup> Segundo Carneiro e Silveira (2014, p.239), adota-se o conceito de Objeto de Aprendizagem (OA) como quaisquer materiais eletrônicos (como imagens, vídeos, páginas web, animações ou simulações), desde que tragam informações destinadas à construção do conhecimento (conteúdo autocontido), explicitem seus objetivos pedagógicos e estejam estruturados de tal forma que possam ser reutilizados e recombinados com outros objetos de aprendizagem (padronização).

finalidade foi introduzido o programa Biblivre 3 [...] baseado na WEB e escritos em JAVA. (Relatório 3-CE).

[...] foi possível perceber as peculiaridades da profissão docente e como a informática pode contribuir de forma significativa no aperfeiçoamento dos métodos de ensino e aprendizagem, isso tudo, definitivamente, não tem preço para um futuro pedagogo. (Relatório 4-PRG).

Consideramos relevante a utilização das tecnologias na formação do Pedagogo. Entretanto, convém destacar que a tecnologia não é “[...] um apanágio que vai solucionar todos os desafios e as carências educacionais, mas pode servir como instrumento facilitador e acelerador para a busca de caminhos.” (SATHLER, 2003, p. 60).

Com o olhar sobre a área de gestão, entendemos que as novas tecnologias podem ser uma ferramenta importante no processo de gestão institucional. Nesse sentido, Almeida e Rubim (2004, p.1-2) destacam:

[...] o envolvimento dos gestores escolares na articulação dos diferentes segmentos da comunidade escolar, na liderança do processo de inserção das TIC na escola em seus âmbitos administrativo e pedagógico e, ainda, na criação de condições para a formação continuada e em serviço dos seus profissionais, pode contribuir e significativamente para os processos de transformação da escola em um espaço articulador e produtor de conhecimentos compartilhados.

Outrossim, as autoras ressaltam, ainda, a importância da liderança do gestor escolar no processo de inserção das novas tecnologias na instituição, bem como o enfoque que tal inserção virá a assumir, vez que não adianta apenas introduzi-las, pois sua introdução por si só não gera uma transformação da instituição. Cabe, pois, definir a perspectiva do uso que as novas tecnologias assumirão no contexto em questão, ou seja, a que objetivos estarão atrelados.

Nesse sentido, considerando o processo de introdução das TICs nas instituições educativas brasileiras, mais do que simplesmente privilegiar o uso do computador para tarefas administrativas como se deu na etapa inicial desse processo, houve avanços para a sua inserção no contexto do ensino e da aprendizagem. Primeiramente, com iniciativas isoladas e pontuais funcionando em laboratórios ou em projetos de determinadas disciplinas, mas avançando, ainda de forma não tão impactante, para perspectivas integradoras das dimensões pedagógicas e administrativas, conforme assinala Moran (2003, p.152),

Numa primeira etapa privilegiou-se o uso do computador para tarefas administrativas: cadastro de alunos, folha de pagamento. Depois, os computadores começaram a ser instalados em um laboratório e se criaram algumas atividades em disciplinas isoladas, em implementação de projetos. As redes administrativas e pedagógicas, nesta primeira etapa, estiveram separadas e ainda continuam funcionando em paralelo em muitas escolas. Encontramo-nos, neste momento, no

começo da integração do administrativo e do pedagógico do ponto de vista tecnológico.

Percebe-se, pois, que a aprendizagem do uso das novas tecnologias como a relatadas nos relatórios, como a assistência aos cursistas *on-line* (Relatório 1-CE), o aperfeiçoamento de métodos de ensino (Relatório 4-PRG) e a introdução de softwares na biblioteca (Relatório 3-CE) mostram o potencial de uso da informática sendo explorado em ambos contextos: pedagógico e didático, servindo, pois, não apenas ao aprimoramento do processo de gestão de processos de natureza administrativa (controle de empréstimo na biblioteca), mas pedagógico, chegando à dimensão da didática de sala de aula, e, assim, à gestão de sala de aula.

Retomando a perspectiva de Vásquez (1968 apud PIMENTA, 2012) a que nos remetemos anteriormente, percebemos que essas ações elencadas nos relatórios assumem uma perspectiva similar à *praxis* reflexiva, oportunizando, ao estagiário, atuar com um grau elevado de consciência em situações desafiadoras, como a da assistência *on-line* aos cursistas, quando o estagiário atua de forma mais ativa, na perspectiva da *praxis* criadora, em que a “atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade, ou traça finalidades que antecipam idealmente sua transformação, mas num e noutro caso, fica intacta à realidade” (VÁSQUEZ, 1968, p. 203 apud PIMENTA, 2012).

A partir do confronto entre o planejado e o vivido, compreendemos que as atividades desenvolvidas no estágio guardam relação com o previsto no plano. Entretanto, a partir desse estudo exploratório, aprofundaremos as análises para verificar de que forma os estágios na área da gestão e da pesquisa contemplam aprendizagens relacionadas às dimensões diversas de sua atuação: administrativa; pedagógica; financeira; produção e difusão do conhecimento; dentre outras.

Diante dessa aproximação do nosso campo empírico, compreendemos que, apesar de haver algumas lacunas entre o planejado e o vivido, as atividades descritas nos PAEs e nos relatórios guardam relação entre si, mas carecem ser aprofundadas e discutidas quanto à pertinência da formação pedagógica.

Assim, essa fase exploratória da pesquisa nos trouxe referências importantes acerca das atividades do estágio na área de gestão e da pesquisa na UFPB, a serem retomadas e aprofundadas por meio de entrevistas semiestruturadas com os estagiários e seus respectivos supervisores e orientadores, bem como a gestora da CEM/PRG.

Dessa forma, a próxima etapa da pesquisa nos possibilitou compreender de que forma a experiência do estágio contribui para a formação do estudante de Pedagogia e, mais especificamente, para o futuro exercício profissional do Pedagogo.

## 4 A CONTRIBUIÇÃO DO ESTÁGIO DESENVOLVIDO NA UNIVERSIDADE PARA A FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

Pretendemos, no âmbito desse capítulo, apresentar nossas discussões sobre as contribuições do estágio realizado em setores não diretamente relacionados ao ensino para a formação do estudante de Pedagogia. Tal discussão é fruto da articulação do que apresentamos nos capítulos anteriores, a partir das referências teóricas, legais e documentais, e das análises das entrevistas realizadas em nosso objeto de pesquisa.

### 4.1 O estágio não-obrigatório de estudantes de Pedagogia que realizam atividades não diretamente relacionadas ao ensino na UFPB/Campus I

Conforme apresentamos no capítulo anterior e, após aplicarmos os critérios de inclusão e exclusão a partir dos dados de setembro de 2016, entrevistamos 17 (dezesete) sujeitos envolvidos com o Estágio Curricular Supervisionado Não-obrigatório dos estudantes de Pedagogia em uma área de atuação diferente à da sala de aula na UFPB/Campus I. Foram entrevistados uma gestora, duas supervisoras, quatro orientadores e 10 (dez) estagiários, vinculados a cinco unidades concedentes, conforme detalhado e nomeados no quadro a seguir.

**Quadro 9 – Sujeitos entrevistados na pesquisa**

Gestor	Supervisor e Orientador	Estagiário	Local de estágio (Setor/projeto <sup>18</sup> )	Unidade concedente
Gestora da CEM/PRG	Orientador CE	Estagiário 1-CE	Setor da Direção de Centro	Centro de Educação (CE)
		Estagiária 2-CE	Setor do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre Mulher e Relações de Sexo e Gênero (NIPAM)	
	Supervisora PRG Orientadora PRG	Estagiária 3-PRG	Setor da Coordenação de Estágio e Monitoria (CEM)	Pró-reitoria de Graduação (PRG)
		Estagiária 4-PRG	Setor da Coordenação de Currículos e Programas (CCP)	
		Estagiária 5-PRG	Setor da Coordenação de Escolaridade (CODESC)	
	Supervisora CCS	Estagiária 6-CCS	Setor da Direção de Ensino da Escola Técnica de Saúde (ETS)	Centro de Ciências da Saúde (CCS)
	Orientadora CPA	Estagiária 7-CPA	Projeto de Avaliação das Políticas Acadêmicas	Comissão Própria de Avaliação (CPA)
		Estagiária 8-CPA	Projeto de Avaliação da Infraestrutura Física	

<sup>18</sup> Embora as cinco unidades concedentes pertençam ao ambiente organizacional administrativo da Universidade, passaremos a nos referir por Setor, os locais onde os estágios foram realizados, já que ocorreram em órgãos administrativos do CE, da PRG e do CCS; ao passo que nomeamos “Projeto” os estágios realizados na CPA e na CIA, pois estes desenvolvem as atividades de estágio através de projetos de pesquisa.

	Orientadora CIA	Estagiária 9-CIA	Projeto Grupo de Trabalho Empoderar para Crescer	Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA)
		Estagiária 10-CIA	Projeto Grupo de Trabalho Acessibilidade Pedagógica	

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Com todos os sujeitos, foi realizada uma entrevista semiestruturada, por meio de três roteiros diferentes: gestora da CEM/PRG (apêndice B); supervisoras e orientadores (apêndice C) e estagiários (apêndice D).

Para emprendermos nossas análises sobre o estágio, partimos das seguintes categorias, sobre as quais nos debruçamos: motivação para oferta; planejamento; rotina; acompanhamento; relação teoria-prática; contribuições; dificuldades/lacunas e propostas.

#### a) Motivação para oferta do estágio

Ao indagarmos sobre a motivação para a oferta de vagas aos estudantes de Pedagogia, a gestora da CEM/PRG ressaltou o interesse de ofertar o estágio contemplando esse curso, devido ao perfil do mesmo favorecer a atuação dos egressos também em espaços não escolares, conforme a seguir.

O curso de Pedagogia, embora seja um curso de Licenciatura em Pedagogia, sendo para formar professores [...] é um curso que atualmente ele está tendo uma, em termos de ofertas de atuação, ampliação. Haja vista os tribunais, a área jurídica, que está requerendo o estudante de Pedagogia **em quase todos os setores**. Então, **não é só aqui na universidade que o estudante está fora da sala de aula**. [...] Ele pode ser um gestor, ele tem que entender de ensino, tem que entender um pouco de administração. Tanto é que ele tem a disciplina de gestão educacional [...]. Então esse aluno ele tem que ter essa formação. **Ele poderá ser um gestor de uma escola [...] atuar em setores administrativos da área jurídica [...] atuar até nas forças armadas**, há alunos de Pedagogia fazendo concurso para as forças armadas. [...] Logo, se a universidade tem a possibilidade de oferecer, eu acho que isso deve ser aproveitado. [...] **O Pedagogo ele tem uma formação muito completa**, então ele não pode ficar restrito só a sala de aula não, que é o principal da vida dele, mas não só isso. (Gestora da CEM/PRG, grifo nosso).

Por atuar em nível estratégico, à frente do setor responsável pela política institucional de estágio na UFPB, a gestora da CEM/PRG tem acesso privilegiado a dados sobre os estágios na Universidade. Segundo ela, o estudante de Pedagogia tem sido priorizado em setores na oferta de bolsas-estágio por possuir uma formação que ultrapassa os limites da sala de aula. Tal entendimento vai ao encontro da compreensão de Libâneo (2006) ao ressaltar que, em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há, aí, uma Pedagogia.

Nesse sentido, conforme referência da gestora da CEM/PRG às contratações do estágio não-obrigatório externo, desde a área jurídica até a área da segurança, também há essa tendência nas contratações para o estágio não-obrigatório interno na UFPB de estudantes de Pedagogia em seus próprios setores administrativos e acadêmicos.

Complementarmente, as supervisoras e os orientadores do estágio reforçam esta percepção sobre a abrangência da formação dos estudantes de Pedagogia, sobretudo, quando no âmbito do Setor/projeto há um profissional da mesma área. Também se referiram à necessidade desse estudante ser contemplado com o estágio, conforme a seguir:

A demanda surgiu do nosso setor. Como Pedagogia é minha área de formação, então [...] pensei já no perfil de um estagiário de Pedagogia para contribuir nos processos de ensino-aprendizagem da monitoria. Pra ver esse outro lado, o lado da gestão de um programa. Então eu pensei nisso, em um estagiário para contribuir com o setor e também com a formação dele. Ele está experimentando, vivenciando as atribuições de um gestor. (Supervisora PRG).

Quando eu vim trabalhar aqui [...] A servidora que estava lotada e que trabalhava na direção de ensino [...] ia sair da Escola Técnica de Saúde [...] Então, durante um mês ela me passou os trabalhos, os processos e saiu. **Então eu cheguei nova no setor, sem conhecer nada e já fiquei só. Foi aí que surgiu a necessidade de um estagiário de Pedagogia.** [...] Até então não existia estagiário de Pedagogia aqui na ETS. Não fui eu que sugeri, mas a diretora que percebeu a necessidade e ofereceu a vaga. (Supervisora CCS, grifo nosso).

[...] nós criamos aqui na CPA [...] o Núcleo de Projetos da CPA. Com a criação desse núcleo [...] professores do CE, em 2015, participaram dessa seleção, além de professores de outros centros. [...] Eles fizeram a seleção dos seus alunos, daí terem surgido alunos da Pedagogia, especificamente. [...] Então, é nessa relação dos projetos selecionados pelo Núcleo de Projetos que adentra os estudantes da Pedagogia, especificamente. (Orientadora CPA).

São duas situações diferentes. A coordenação do GT de Acessibilidade Pedagógica é uma Pedagoga que coordena, aí o CIA está pensando em todas as ações de acessibilidade pedagógicas [...] Então eu acredito que não tem ninguém melhor do que um Pedagogo pra poder orientar isso. [...] Com relação ao empoderar, ele é um projeto que envolve três áreas: a Terapia Ocupacional, a Fonoaudiologia e a Pedagogia. Porque quando você está trabalhando com deficiência intelectual, você tá trabalhando com letramento também. Então o papel da Pedagogia, junto com a Fono, no desenvolvimento do letramento desse jovem, eu também entendo que outra profissão não poderia fazer. (Orientadora CIA).

Percebemos que não apenas a necessidade do setor/projeto contribui para a oferta de vagas aos estudantes de Pedagogia, mas também, a partir da compreensão da formação ampla que o curso proporciona. Assim, ele possui uma formação que o credencia a atuar em espaços para além da sala de aula, pois o Pedagogo é um profissional apto a atuar em várias modalidades de práticas educativas, que extrapolam os limites da docência (FRANCO, 2003; LIBÂNEO, 2001; 2010; PIMENTA, 2012).

Quanto à motivação dos estagiários para participar da seleção da bolsa-estágio, foram relatadas, espontaneamente, na fala de três, o interesse em atender às suas necessidades pessoais e acadêmicas, conforme citações a seguir.

[...] Participei da seleção porque eu já tinha feito um estágio em gestão também, que era o PROMEB [...] em uma escola estadual. Então, **eu queria ampliar mais esse conhecimento em gestão** e por isso eu me inscrevi pra seleção que tinha aqui. (Estagiário 1-CE, grifo nosso).

Eu trabalhava em comércio e já não aguentava mais, devido a carga horária [...]. E eu preciso trabalhar [...] pois sou casada e tenho que ajudar ao meu marido. Queria sair do trabalho, mas **ter alguma outra forma de ganhar alguma coisa** [...] não era essas coisas toda no comércio, mas **queria um tempo para estudar**, pois eu não estava tendo e começou a me prejudicar [...] Era o dia todo, saía correndo de lá pra universidade, de noite eu já estava sem aguentar pra estudar de madrugada. [...] (Estagiária 6-CCS, grifo nosso).

Eu sou casada e tenho filho. Então pra gente na universidade é muito complicado conseguir um estágio, porque a maioria dos professores já recuam e acham que você não tem condições de assumir. E quando eu soube desse estágio foi na sala de aula, a professora falou que abriu o projeto e que iria ter uma vaga. Eu me interessei, fiz a inscrição [...] fui selecionada, passei, e assim, deu certo. (Estagiária 9-CIA).

Observa-se que a bolsa-estágio é vista, pelos estudantes, como uma oportunidade de melhor conciliar a necessidade de uma fonte de renda com as atividades do curso (Estagiária 6-CCS e 9-CIA), bem como o desejo de aperfeiçoar seus conhecimentos em uma área específica da Pedagogia (Estagiário 1-CE). Conforme salienta Prado (2012, p.58), é muito comum os estudantes do curso de Pedagogia, ao considerarem o estágio de caráter não-obrigatório, terem uma visão equivocada ao acreditar que “é hora de ganhar um dinheiro a mais para o complemento da renda familiar mensal”.

Nesse sentido, apesar de divergirem, percebemos que as motivações para o estágio sob o ponto de vista dos diferentes sujeitos são complementares, pois os entrevistados apontam contribuições da bolsa-estágio tanto para a própria instituição, na visão da gestora da CEM/PRG, das supervisoras e dos orientadores, quanto para a permanência e o êxito escolar<sup>19</sup> do estudante na Universidade, na perspectiva dos estagiários.

Portanto, os relatos vão ao encontro do que salienta Wittmann e Trevisan (2008), que demonstram as vantagens do estágio não-obrigatório para todos os envolvidos nesse processo: para a unidade concedente, porque contribui com o espírito de criatividade das novas gerações de estudantes e para a redução nos custos; para a instituição de ensino, porque o estágio é

<sup>19</sup> Para Perrenoud (2003, p.10), “[...] obtêm êxito aqueles que satisfazem as normas de excelência escolar e progridem nos cursos [...]”. Portanto, consideramos por permanência o período em que a matrícula do estudante permanece ativa e por êxito escolar a conclusão com qualidade do seu curso.

importante para aperfeiçoar os conteúdos curriculares; e, para o aluno, porque facilita a transição da vida estudantil para a profissional.

#### b) Planejamento do estágio

Quanto à oferta da vaga, ao processo seletivo e ao início das atividades, os estagiários destacaram, em sua maioria, que ficaram cientes da seleção por meio de páginas eletrônicas, conforme a “Estagiária 3-PRG” que relatou “fiquei sabendo do processo através da página da UFPB” e o “Estagiário 1-CE” que relatou “fiquei sabendo pelo site do Centro de Educação”, ou mesmo fisicamente em quadro de avisos na Instituição.

Os estagiários participaram da seleção em observância às etapas previstas em edital e iniciaram rapidamente suas atribuições propostas: “depois da seleção, foi rápido o início do estágio. [...] teve a publicação da lista do resultado no site da PRG e foi assim que eu soube. Vinha dizendo que a gente devia trazer a documentação [...].” (Estagiária 3-PRG).

Apesar de percebermos que há uma padronização na forma como ocorre a seleção dos estagiários para a bolsa-estágio, três dos entrevistados relataram uma forma diferente da mencionada anteriormente, conforme falas a seguir.

[...] antes de virar estagiária da bolsa-estágio, primeiro a gente entra pelo PROLICEN, pra ser bolsista. Passa os 8 meses, que são do PROLICEN, e se nesses 8 meses a gente desenvolver um trabalho bom e a professora ver que realmente a gente está disposto, aí sim ela faz a bolsa-estágio com a gente. Se ela vê que nesses 8 meses do PROLICEN não teve tanto desenvolvimento, aí não ela já abre pra outra pessoa. (Estagiária 4-PRG).

Eu fui selecionada por conta que eu já estava com a professora [...] em outros projetos aqui. Então como eu já estava há algum tempo e estava sem bolsa, então não teve uma seleção, eu já fui direto, levei a documentação e iniciei. (Estagiária 7-CPA).

Eu era do PROLICEN, junto com a professora [...] e ela sempre coordenou esse GT, Grupo de Acessibilidade Pedagógica na CIA. Aí como eu era voluntária do PROLICEN, a coordenadora [...] de lá do comitê pediu pra professora selecionar um dos que já andavam com ela, que já caminhava no PROLICEN. Então como eu não tinha bolsa na época e era só voluntária, ela foi e me indicou. (Estagiária 10-CIA).

Aqui, identificamos uma possível problemática, pois percebemos que a tentativa de contemplar estudantes voluntários de programas acadêmicos com a bolsa-estágio impossibilita a igualdade de oportunidades para os demais interessados. Esses casos, mesmo sendo minoria, possivelmente representam a falta de regulamentação no que se refere à seleção dos estagiários na UFPB, pois o que se tinha até pouco tempo eram apenas orientações da CEM/PRG por meio de memorando circular.

Entretanto, a partir da publicação da Instrução Normativa Conjunta PROGEP/PROPLAN/PRG/GR N° 01, de 20 de setembro de 2016, seu artigo 4° disciplinou que “a seleção dos estagiários deverá ser realizada por edital público, organizada de forma descentralizada por cada [...] unidade concedente” com “publicação na página principal da Instituição e do local de estágio, quando este existir [...]”. Apesar disso, a julgar por alguns depoimentos, este processo ainda está marcado por situações em que a indicação/conhecimento influencia, em alguma medida, a seleção dos estagiários para determinadas vagas disponíveis.

Ainda sobre a temática do planejamento no estágio, ao questionarmos a gestora da CEM/PRG, as supervisoras e os orientadores sobre a forma de elaboração do Plano de Atividades de Estágio (PAE), observamos que há um diálogo entre a tríade orientador-supervisor-estagiário. Entretanto, sem a participação da CEM/PRG, pois esta executa apenas um papel na análise<sup>20</sup> das atividades propostas, conforme a seguir.

Isso vai depender do setor onde ele está inserido, onde ele está realizando o estágio. [...] geralmente, todas essas atividades elas são lidas e observadas aqui na CEM e a gente tenta às vezes adequar. Às vezes eu faço alteração um pouco no que vem determinado pra o aluno fazer, até mesmo de outros cursos. E isso precisa ser realmente observado [...] (Gestora da CEM/PRG).

Nós pensávamos numa proposta a partir dos interesses da instituição e, a partir disso, nós sentamos pra discutir e dizer [...] “o projeto da instituição é esse e você pode contribuir onde?” [...]. (Orientador CE).

As atividades foram pensadas conjuntamente [...] Então esse plano é algo flexível, a cada período no setor vai aparecendo uma demanda diferente. (Supervisora PRG).

É salutar destacar que, apesar de o PAE ser um documento intrínseco ao estágio, sua formalização, à primeira vista, não enrijece a execução das atividades, pois seu planejamento está sendo negociado e pensado coletivamente entre a tríade orientador-supervisor-estagiário; outrossim, o seu cumprimento pode ser flexibilizado durante esse processo formativo.

Tal flexibilização se dá porque, como ressalta Vasconcellos (2008, p.80), “O planejamento, enquanto processo, é permanente. O plano, enquanto produto é provisório.” Nesse sentido, o plano é um produto do planejamento, e este, por sua vez, “é o processo, contínuo e dinâmico, de reflexão, tomada de decisão, colocação em prática e

<sup>20</sup> Segundo a Instrução Normativa Conjunta PROGEP/PROPLAN/PRG/GR N° 01/2016, após o local do estágio realizar a seleção e a instrução do processo para solicitação do pagamento da bolsa-estágio, este é enviado para a PRG/CEM que realiza a análise acadêmica-pedagógica e inclusão no seguro coletivo da UFPB. Nessa análise, é verificado se a documentação submetida está em consonância com o que determina a legislação em vigor, tais como: matrícula e frequência regular; celebração do Termo de Compromisso de Estágio – TCE; designação do supervisor e do professor orientador de estágio (com formação na área do curso do estudante); descrição das atividades constantes no PAE (vinculadas ao contexto do Projeto-Pedagógico do Curso – PPC); entrega do relatório semestral.

acompanhamento”. Assim o PAE, no contexto educacional do estágio, deve ser inevitavelmente flexível. Nesse sentido, Libâneo (2013, p.247) reitera: “para que os planos sejam efetivamente instrumentos para a ação, devem ser como um guia de orientação e devem apresentar ordem sequencial, objetividade, coerência, flexibilidade”.

Apesar da CEM/PRG não participar desse diálogo na definição do Plano, consideramos fundamental seu papel no processo, pois demonstra que a gestão do Estágio na Universidade compreende que essa atividade precisa estar vinculada ao contexto curricular do curso do estudante, em consonância ao que determina a própria definição de estágio, presente no artigo 1º da Lei de Estágio: “o estágio faz parte do projeto pedagógico do curso” e visa “à contextualização curricular” (BRASIL, 2008). Dessa forma, tende a evitar, em alguma medida, possíveis desvios do que se pretende com o estágio e, assim, visa resguardar o viés formativo desta atividade, considerando que o estagiário é, antes disso, um estudante.

### c) Rotina no estágio

Quando questionada acerca da existência de uma preparação/orientação para o estágio por meio de formações/capacitações, a gestora da CEM/PRG relatou a tendência de cada setor/projeto desenvolver sua própria estratégia/metodologia. Entretanto, reconheceu a necessidade e a importância de desenvolver ações que melhor contemplem essa demanda, conforme a seguir.

Essa formação é feita *in loco*, os próprios gestores que recebem os estagiários-bolsistas vão orientando e essa formação é feita. Agora uma formação assim, extra, um curso, uma oficina, isso ainda não foi realizado aqui na PRG. É uma das sugestões nossa, que isso [...] aconteça, em um futuro bem próximo [...], porque realmente eu sinto que eles estão um pouco soltos. Então a gente precisa fazer com que esses alunos tenham mais uma consciência do que é ser um estagiário-bolsista [...]. **E essa formação principalmente não só para o aluno, mas para o administrador do estagiário-bolsista em cada setor.** [...] Enfim, todas as questões que dizem respeito ao estagiário, acho que isso seria importante que fosse debatido em uma formação. (Gestora da CEM/PRG, grifo nosso).

No que pese a importância de uma melhor formação que prepare o estudante para iniciar suas atividades no campo de estágio, é importante, também, pensar em formações voltadas para os servidores, supervisores e professores orientadores de estágio, para que estes compreendam o objetivo do estágio e as atribuições que devem assumir para desempenhar o acompanhamento pedagógico.

Em conformidade com o relato da gestora da CEM/PRG, em que cada setor/projeto define sua própria estratégia/metodologia de capacitação/formação para o estágio, as

supervisoras, os orientadores e os estagiários, descreveram que – no caso dos estágios nos setores do CE, da PRG e do CCS – houve apenas reunião e supervisão/orientação durante a inserção no próprio serviço.

[...] **esse treinamento ele é feito em serviço** por mim. Não por alguém que venha de fora. Eu vou fazendo com ela, mostrando. [...] As coisas que ela faz sozinha são mais básicas e mais simples, são coisas que não possam gerar um erro na base de dados do sistema. (Supervisora CCS, grifo nosso).

[...] foi só a inicial de chegar e perceber como era que tudo acontecia [...] Eu senti com duas pessoas do setor sim, setor administrativo daqui do CE. As reuniões sim, **a gente faz uma reunião quinzenal** [...]. (Estagiário 1-CE, grifo nosso).

[...] não passei por nenhum treinamento [...] Fui selecionada, aí já fui para o setor e a supervisora foi quem ficou responsável por todas as funções que eu deveria desenvolver lá dentro. Mas **foi algo bem da rotina, que foi sendo criado lá dentro do estágio**. (Estagiária 3-PRG, grifo nosso).

Ressaltamos que não devemos incorrer no perigo de conceber o estágio apenas como uma oportunidade de “treinamento em serviço”, no sentido tradicional da expressão, uma vez que representa, essencialmente, uma oportunidade de integração com o mundo do trabalho, no aprendizado da troca de experiências. Conforme complementa Kulcsar (2012, p.59), o estágio não pode ser entendido como uma tarefa burocrática a ser executada formalmente. “Deve, sim, assumir a sua função prática, revisada numa dimensão mais dinâmica, profissional, produtora, de troca de serviços e de possibilidades de abertura para mudanças”.

Já no caso do estágio nos projetos da CPA e da CIA, as orientadoras e os estagiários relataram reuniões/capacitações realizadas antes de iniciar as atividades, conforme a seguir.

Nós fizemos uma primeira semana só de formação, porque geralmente [...] eles chegam aqui sem saber o que é a CPA. [...] Então, nós fazemos toda essa formação inicial para que eles entendam o que é o SINAES, quais são os instrumentos, a importância do estágio. (Orientadora CPA).

Houve sim formação. A nossa supervisora, antes da gente começar, cada um estagiar no seu setor, ela se reuniu com a gente mais de três dias, explicando o que era a CPA, o que significa cada coisa, o que a gente iria fazer, o setor de cada um, ela treinou a gente mais ou menos uma semana. (Estagiária 8-CPA).

A gente tem reunião no CIA, que são semestrais ou quando eu tiver demandas [...] Sempre no começo do estágio [...] eu faço uma capacitação com todos [...] é um momento de integração [...] Mas as reuniões mais periódicas acontecem diretamente com os supervisores. [...] Essas reuniões tem uma periodicidade que varia de bimestral a mensal, dependendo da demanda que a gente tenha pra poder resolver. (Orientadora CIA).

Quanto às formações, quando eu paguei a disciplina de educação especial, dali eu já tive um conhecimento, e a professora [...] sempre me orienta a cada semana. E antes de começar o projeto a professora [...], que é a coordenadora do CIA, ela capacitou a gente. Nós tivemos duas capacitações [...]. (Estagiária 9-CIA).

Ressaltamos que, conforme aponta Soares (2009), o desenvolvimento de saberes e atitudes inerentes à prática Docente e do Pedagogo não são adquiridos em “capacitações” e “treinamentos” baseados na racionalidade técnica e pautados no “dever ser”. Resultam da articulação de condições objetivas e subjetivas; institucionais e pessoais; políticas; culturais; cognitivas e emocionais. Portanto, é um processo complexo que exige não apenas uma formação “inicial”, mas atravessa toda a trajetória profissional dos professores.

Nesse sentido, ao analisarmos o início do estágio nas cinco unidades investigadas, a CPA e a CIA, por estruturarem o estágio por meio de projetos<sup>21</sup>, estão realizando reuniões/capacitações iniciais de uma forma mais planejada e, possivelmente, estão supervisionando/orientando mais sistematicamente os estagiários e possibilitando uma experiência mais formativa aos estudantes, quando comparado às demais unidades – CE, PRG, e CCS. Nessa perspectiva, em uma concepção contemporânea do estágio, alguns autores defendem o desenvolvimento do estágio articulado à pesquisa. Para Pimenta e Lima (2012, p.219):

A realização de estágios sob a forma de projetos de pesquisa, de interação e de intervenção mostra-se como um caminho teórico-metodológico que melhor possibilita a concretização dos fundamentos e objetivos do curso: proceder à mediação entre o processo formativo e a realidade e a realidade no campo social.

Nesse sentido, Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p.40) salientam que essa proposta é capaz de “[...] aliar a pesquisa aos processos formativos, em projetos emancipatórios e comprometidos [,] constituindo-se como trabalho pedagógico significativo [...]”. Para aperfeiçoar esse processo, Pimenta e Lima (2012, p.215) apontam que, a perspectiva do estágio como pesquisa da realidade sinaliza para a necessidade de

[...] considerar o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação dos estágios um projeto orgânico no projeto pedagógico coletivo do curso de formação e um processo negociado e compartilhado entre os professores orientadores, os estagiários e as escolas. Dessa forma, o projeto de estágio pode se constituir em projeto de pesquisa colaborativa da prática dos envolvidos.

Portanto, identificamos uma primeira lacuna na gestão do estágio, onde há uma demanda (estagiários e supervisor/orientador) e uma possibilidade (gestora da CEM/PRG) de fortalecer a integração da tríade Gestão/Supervisor-Orientador/Estagiário, favorecendo, possivelmente, uma melhor experiência formativa. Portanto, “quanto mais claros forem os

---

<sup>21</sup> Assim como Vasconcellos (2008, p.43), também compreendemos projeto como “um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano [...] só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica, científica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os envolvidos”.

fundamentos, a natureza e os objetivos do estágio, suas possibilidades e limites curriculares, mais fácil fica a compreensão do processo” (PIMENTA; LIMA, 2012, p.105) e, nesse sentido, a gestão da CEM/PRG e o local/projeto poderão sistematizar melhor uma formação inicial, de caráter geral e/ou específico, seja por meio de reunião/capacitação ou de projetos.

Ainda quanto à rotina no estágio, inicialmente, faz-se necessário destacar que, das cinco unidades concedentes investigadas, as supervisoras, os orientadores e os estagiários de três – CE, PRG e CCS – relataram que as atividades são realizadas de segunda à sexta, durante quatro horas por dia, em um mesmo ambiente físico. Já nas outras duas – CPA e CIA – foi relatado maior flexibilidade e autonomia no cumprimento da carga horária, pois estão empenhados em desenvolver o estágio por meio de um projeto de pesquisa, sendo esta experiência, portanto, mais dinâmica.

Também percebemos que, no primeiro grupo de unidades concedentes – CE, PRG e CCS – as atividades relatadas aproximam-se às relacionadas à gestão segundo a perspectiva propriamente administrativa, em detrimento de uma gestão de caráter abrangente e interativa, pois “coloca a administração como uma dimensão de papel subsidiário para a ação educacional, no contexto de várias outras dimensões da gestão” (LUCK, 2009, p.106), conforme a seguir:

Ela cuida da agenda do auditório, [...] atende os alunos que vêm pedir alguma informação, no sentido de histórico, informações básicas. [...] a gente vai criar uma turma no SIGAA. Tem que inserir as datas, os dias da semana. Sempre ela senta do meu lado e a gente vai conferindo. [...] os docentes pedem uma declaração da carga horária trabalhada, que essa é buscada nos arquivos da escola, quem costuma fazer é ela. [...] as demandas surgem de acordo com o transcorrer do semestre. [...] (Supervisora CCS).

Todos os dias são coisas diferentes. Lá a gente trabalha muito com computador, a gente arquiva documentos, lista alguns livros, DVDs, mas no geral é bem tranquilo. [...] Tem certificados que a gente ajuda a pegar os dados dos alunos. [...] Atendimento ao público, a gente tira dúvidas, eu ficho alguns documentos lá. [...] (Estagiária 2-CE).

Diariamente, certificados e declarações, com atendimento ao público, retirada de dúvidas, respostas por e-mail [...] Semanalmente, arquivar documentação da monitoria [...] Mensalmente, seria mais a atualização do banco de dados, por conta da frequência dos monitores [...] Documentação de monitores desistentes, [...] E na organização do ENID, que foi uma preparação diferente, pois precisou de toda uma equipe [...]. (Estagiária 3-PRG).

Já no segundo grupo de unidades concedentes (CPA e CIA), as atividades são mais diretamente relacionadas à formação do Pedagogo como Pesquisador, contemplando a participação em reuniões, organização de eventos, planejamento, aplicação de instrumentos de pesquisa, estudos e relatórios. Entretanto, indiretamente, entendemos que tais experiências

também contribuem para a formação das demais dimensões do curso, conforme Vieira (2011) que evidenciou os conceitos de docência, gestão e conhecimento, como articuladores do novo perfil do Pedagogo, quando realizou estudo acerca das DCNP. Nesse sentido, destacamos:

Eles têm reuniões semanais com seus orientadores, que são os coordenadores dos projetos, onde é feito todo o planejamento, a meta a ser alcançada, e a organização dos instrumentos que vão ser utilizados. A partir dali, é feita a aplicação desses instrumentos. [...] Agora, por exemplo, nós estamos recebendo o relatório parcial das atividades feitas [...] E, no semestre que vem, eu vou receber o relatório final de todos esses projetos. (Orientadora CPA).

No empoderar cada estagiário acompanha duas pessoas com deficiência intelectual em quatro turnos [...] Tem um dia que é de supervisão para discutir o que aconteceu na semana e planejar a próxima. [...] No caso do GT de Acessibilidade Pedagógica, foram várias ações que a gente fez esse ano. [...] nós fizemos uma campanha de conscientização [...] E aí o estudante de Pedagogia ele dizer e explicar sobre o Braille, a questão da Libras, sobre as adaptações que existem para os professores incluírem esses alunos. (Orientadora CIA).

Eu não tenho aquele horário e dia fixo. No meu estágio, como a gente trabalha com projetos [...] a gente trabalha mais com a questão pedagógica da acessibilidade dos estudantes e dos professores também. [...] Eu como sou estagiária, eu só acompanho, faço estudos, pesquisas, mas eu não atuo diretamente no atendimento das pessoas com deficiência. [...] Então esses trabalhos são mais feitos em casa, mas também tem o ambiente da professora [...] que ela disponibiliza para estudos. (Estagiária 10-CIA).

Nesse sentido, os estagiários desenvolvem uma diversidade de atividades que, a depender do setor ou do projeto de estágio, vão desde o atendimento ao público e ao acompanhamento pedagógico de pessoas com deficiência, até a produção/difusão de conhecimentos científicos relacionados à área da Educação.

Dessa forma, observamos que os relatos dos estagiários e das suas respectivas supervisoras e orientadores do estágio, estão em consonância e caminham no sentido de indicar que o estágio, dependendo do setor/projeto, apesar de ser desenvolvido na mesma Instituição, apresenta suas peculiaridades e, portanto, possibilita um leque diversificado de experiências formativas. Variam, portanto, desde experiências mais formativas na ótica das várias dimensões da gestão e da pesquisa, até rotinas mais burocráticas segundo a dimensão mais restrita de gestão, de cunho administrativo-burocrático.

#### d) acompanhamento do estágio

Aqui, vale relembrar a figura do supervisor e do orientador de estágio conforme exigência da Lei de Estágio, segundo prevê o parágrafo 1º do artigo 3º: “o estágio, como ato

educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente” (BRASIL, 2008).

Ainda na mesma legislação, uma das obrigações da instituição de ensino é “indicar professor orientador, da área a ser desenvolvida no estágio, como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário” (BRASIL, 2008). Uma das obrigações da parte concedente é “indicar funcionário de seu quadro de pessoal, com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, para orientar e supervisionar estagiários” (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, no que concerne ao acompanhamento pedagógico ao estagiário-bolsista da UFPB, entendemos que ele é realizado diretamente pelo supervisor de estágio (servidor técnico-administrativo ou docente da UFPB) e pelo professor orientador de estágio (servidor docente da UFPB) e, indiretamente, pela gestão da CEM/PRG.

Quanto à percepção da gestora da CEM/PRG em relação ao processo de acompanhamento pedagógico, percebemos que há referência apenas ao supervisor do estágio e menção do gestor do setor/projeto, sem haver referência ao professor orientador. Além disso, foi relatado que a atribuição da CEM/PRG nesse processo se concentrou apenas mediante a análise documental, para fins de regularização, conforme a seguir:

Em toda documentação vem a indicação do supervisor de estágio. E esse estagiário fica sob sua supervisão. Toda a vida dele ali enquanto estagiário-bolsista é regida por esse supervisor, com o aval do administrador geral do setor. [...] Então, não há como não haver essa orientação. Essa orientação precisa ser dada em todos os sentidos, como se portar, como receber as pessoas, como tratar. Se for um caso de uma atuação mais em termos administrativos, como atender o telefone, como dar uma orientação pra alguém que chega. Então tudo isso o supervisor fica observando e vai orientando o seu estagiário, pelo menos é isso que a gente espera. Que esse aluno realmente passe por uma transformação, que ele altere alguma coisa no seu processo de formação, que ele saia de um lugar para outro, como se diz em Educação. Ou seja, que esse período de estágio dele realmente seja produtivo para o estagiário. E o supervisor é a pessoa que tem um papel fundamental nesse processo. Em termos de instrumentos cada setor tem uma forma [...] O documento que ele tem de apresentar à CEM da bolsa-estágio é o relatório [...] assinado pelo supervisor de estágio, pelo professor orientador e por ele mesmo. (Gestora da CEM/PRG).

Já na visão das supervisoras e das orientadoras de estágio, quando questionadas acerca das metodologias adotadas para o acompanhamento do estagiário, percebemos que a avaliação é realizada de forma processual, através da adoção de estratégias subjetivas, como observações/reuniões e de instrumentos objetivos, como frequência e relatório.

Sempre tentando ver as limitações pra tentar contribuir e tentar superar juntos. Além da minha supervisão, como a orientadora é a gestora do setor, nesse caso específico estava tudo interligado. (Supervisora PRG).

No dia-a-dia, observando. Hoje mesmo ela preencheu o relatório pra ser anexado à renovação. Mas eu acompanho mais no dia-a-dia, pois a gente trabalha na mesma sala, no mesmo ambiente. Nosso contato é direto. **O professor orientador eu até sei quem é, porque ela me disse, mas não existe nenhum contato.** (Supervisora CCS, grifo nosso).

Esses estagiários estão ligados diretamente ao projeto, e o responsável pelo projeto é o orientador. Então a avaliação é passada para mim, enquanto supervisora [...] E esse é um processo contínuo. O estágio precisa ser acompanhado cotidianamente [...] e precisa dessa participação dele efetiva, esse é o grande objetivo do estágio, essa experiência, essa troca. (Orientadora CPA).

O acompanhamento acredito que ele seja semanal, pelo menos da minha parte toda semana eu sei o que está acontecendo com cada um. E eles vêm trazer as demandas conforme elas vão surgindo, fora as reuniões que têm pra eles poderem resolver. Essa avaliação é processual [...] A gente tem uma folha de frequência [...] E tem um relatório final de atividades [...] Então, é um acompanhamento processual, não tem muito como o estagiário sumir ou se perder, porque como tem muito serviço e muita demanda, se ele não vier fica complicado. (Orientadora CIA).

Ainda, na compreensão delas, suas atribuições adotadas diante do estagiário vão desde a supervisão/orientação individual até a realização de reuniões do setor/projeto coletivas, conforme a seguir.

A gente diz como é o setor, como é o funcionamento, a finalidade do trabalho que a gente faz aqui [...] E as responsabilidades a gente diz também, coloca pra eles a parte administrativa [...] E outras atividades que eles possam fazer aqui, como atendimento, tanto de professor como de aluno. (Orientadora PRG).

Temos a responsabilidade do acompanhamento, a questão da frequência do estagiário também é importante. A realização, por eles, dos relatórios. E nós aqui cobramos os relatórios parciais e finais. Não só o que vai pra PRG, aquele relatório mais condensado, mas um relatório das atividades. E aí, com isso, nós vamos tendo um apanhado mais fidedigno de como está ocorrendo o trabalho. (Orientadora CPA).

Eu me coloco como um suporte, como uma pessoa disponível, não sou orientadora só deles, mas de todos os que eu sou, me coloco uma pessoa pra dar o suporte, o acolhimento que precisar, em termos de legislação e, principalmente, de formação. [...] Eu acho que o nosso papel de orientador e de supervisor é da um apoio constante, permanente e integral. Indicação de leituras, acontece bastante, principalmente via e-mail, mando um texto e cobro na próxima supervisão que tiver na próxima orientação. (Orientadora CIA).

Podemos considerar que as estratégias adotadas e as atribuições assumidas pelas supervisoras/orientadoras possibilitam um acompanhamento propulsor de uma formação mediada pela rotina prática do estágio, mas também, em alguns momentos, por sua reflexão teórica.

Ainda quanto à visão das supervisoras/orientadoras e dos estagiários em relação ao acompanhamento, não houve referência ao papel da CEM/PRG, e podemos sintetizar este acompanhamento em duas situações: supervisor e orientador realizando acompanhamento

diário, quando ambos estão lotados no mesmo setor/projeto; e supervisor ou orientador realizando acompanhamento diário, quando apenas um está lotado no mesmo setor/projeto.

Isso ocorre porque no âmbito específico da bolsa-estágio, modalidade de estágio curricular supervisionado não-obrigatório interno, a instituição de ensino, a parte concedente e o educando fazem parte da mesma Instituição, a UFPB. Portanto, sendo o orientador e o supervisor do estágio servidores públicos da mesma Universidade, e estagiário também vinculado a esta, a tríade orientador-supervisor-estagiário poderia estar bem articulada. Entretanto, não é o que o relato dos estagiários indica:

[...] Meu contato maior foi com o [...] supervisor. [...] praticamente todos os dias [...] a gente tem uma boa relação a respeito do trabalho. Já o professor orientador não. Seria interessante sentar, até porque pela construção do conhecimento, porque enquanto eu estou falando com eles eu também estou aprendendo, e justamente construindo um conhecimento para levar para o resto da vida. (Estagiário 1-CE).

O orientador do meu curso, ele só tem mesmo o passo de ter me informado a matrícula SIAPE. Desde o início foi dito isso na ETS, o orientador somente vai precisar assinar os relatórios e mais nada. Quanto à supervisora, é ótima, pra mim ela passa tudo. [...] tudo que eu tiver dúvida ela me ajuda. (Estagiária 10-CCS)

A orientadora e a supervisora sempre nos ajudam muito, elas acompanham bem, apesar da gente não tá lá fisicamente sempre, porque a gente tem que está transitando. Mas qualquer dúvida que a gente tem, seja pessoalmente ou via rede social, elas acompanham bem, sem problemas. (Estagiária 7-CPA).

Conforme salientado no relato dos estagiários, o acompanhamento apesar de satisfatório, ainda precisa ser aprimorado. Percebemos que há um desconhecimento das reais atribuições do supervisor e do orientador e, em alguns casos, até do desconhecimento entre si, inexistindo qualquer interação entre os agentes responsáveis pelo acompanhamento do estágio: em nível estratégico (CEM/PRG), tático (supervisor/orientador) e operacional (estagiário).

O papel do orientador surge, por vezes, apenas como exigência da legislação, figurando na formalização dos documentos do estágio. Conforme se percebe em alguns casos. Embora os estagiários relatem uma boa relação interpessoal nesse acompanhamento, eles desconhecem as reais atribuições do supervisor e/ou do orientador do estágio. Além disso, há supervisores que não mantêm contato com o orientador, e vice-versa.

Zaidan (2011, p.25), ao pesquisar a necessária articulação entre orientação e supervisão no estágio curricular, conclui que “quanto maior a articulação durante todo o processo, mais qualidade de recepção, informação e orientação terá o estagiário no período de sua formação prática”. Nessa perspectiva, após identificarmos esta lacuna, podemos sugerir/aperfeiçoar mecanismos de maior aproximação/integração entre estes atores, bem

como o redimensionamento para melhor clareza dos papéis de cada elemento envolvido no estágio.

#### e) relação teoria-prática no estágio

No que concerne à visão da gestão da CEM/PRG quanto à relação teoria-prática no âmbito do estágio, a coordenadora reconhece que o estagiário “[...] só terá uma melhoria na sua formação [...] se essas atividades do estágio estiverem [...] direcionadas para o curso dele, para a melhoria da formação dele, para a ampliação da formação dele” (Gestora da CEM/PRG). E, nesse sentido, vale lembrar que “essa formação é feita *in loco*, os próprios gestores que recebem os estagiários-bolsistas vão orientando e essa formação é feita” (Gestora da CEM/PRG). Entretanto, cabe questionar em que medida tais orientações são fundamentadas explicitamente numa teoria ou se elas remetem a prescrições de natureza prática, sem respaldo teórico consistente, restando ao estagiário apenas segui-las.

Quanto à visão das supervisoras, ao serem indagadas sobre como acontece a relação teoria-prática no estágio, houve referência, primeiramente, quanto ao reconhecimento da fragilidade e do distanciamento entre o binômio curso-estágio e, portanto, identificamos a necessidade de haver o fortalecimento da relação teoria-prática:

[...] falta mais proximidade [...] esse vínculo, pode ser fortalecido. E [...] como eu sou formada em Pedagogia, posso dizer que o curso ele é muito teórico e realmente falta mais prática. [...] Então, do curso o que falta é uma maior aproximação entre a teoria que ele está estudando na parte de gestão dos processos, de planejamento, de organização setorial e o que desenvolvemos aqui na PRG. Entretanto, existem relações tanto indiretas, [...] que são as relações próprias do [...] universo do trabalho administrativo, quanto questões que são próprias do curso de Pedagogia da parte de gestão, que é [...] colaborar com o gestor de um programa acadêmico. Então ele está organizando eventos, colaborando para pensar os instrumentos de avaliação. Então tudo isso está diretamente ligado à área de formação, que da Pedagogia é o planejamento, a avaliação, tudo isso está ligado. (Supervisora PRG).

[...] eu acredito que o trabalho que ela faz aqui não tem uma relação direta com o que ela estuda lá, no momento não, eu não sei em outras disciplinas. [...] Então ela está muito voltada pra esse conhecimento que a gente não utiliza aqui, em outro momento até pode ser, mas no momento eu tenho percebido que não. [...]. (Supervisora CCS).

Apesar disso, os supervisores/orientadores relataram ações para melhor articular a vivência prática do estágio com o que é discutido no curso. Isso ocorre no caso da reserva de um horário específico para reflexões no projeto, como na fala da Orientadora CIA relatando que “nas reuniões é que discutimos um conteúdo mais teórico”, ou mesmo durante a conveniência possibilitada pelo próprio setor, conforme a seguir.

[...] quando tem uma oportunidade eu estou sempre orientando leituras, discutindo alguma questão com eles. Pergunto o que eles estão estudando lá no curso que eles possam trazer pra cá. Procuro fazer essa compatibilização entre o que eles estão estudando no curso de Pedagogia e o que estão vendo aqui. (Orientadora PRG).

Quando os estagiários foram estimulados a descrever a relação teoria-prática advindos do estágio, sobretudo quanto aos conhecimentos e saberes desenvolvidos no curso de Pedagogia e as atividades do estágio, e vice-versa, eles destacaram, em sua maioria, que identificaram relação, assim como os supervisores/orientadores. Entretanto, os estudantes também reconheceram a carência de uma maior articulação entre o curso e o estágio, conforme depoimentos a seguir.

Sim, com certeza existe relação, até porque no curso de Pedagogia a gente tem uma disciplina e um estágio em gestão educacional. E aqui não deixa de ser uma gestão educacional, só que em nível superior. O curso dá subsídio sim, mas não para tratar como uma forma burocrática, mas pra você entender realmente como que é uma gestão que é posta na teoria e como ela acontece na prática. Há sim uma articulação, e você consegue perceber na vivência a teoria também. O estágio também contribui para o curso, é bem significante [...]. (Estagiário 1-CE).

Então, tudo o que eu tenho aprendido sobre gestão tem sido no estágio, não é no curso. [...] Claro que a experiência, dos textos, das coisas que vem me passando, eu vou associando. Mas eu percebo que eu tenho aprendido mais no estágio, a respeito do setor [...] Quando eu realizei a disciplina de gestão, foi quando eu vim ver alguma coisa do que eu faço lá na ETS [...] que foi quando a gente também foi pra campo [...] pra direção da escola. [...] (Estagiário 6-CCS).

[...] do curso para o estágio é pouco [...] A gente paga a cadeira de gestão, é pouca coisa que a gente vê na teoria e a prática é imensa. Então na verdade a gente traz um pouco daquela teoria, mas a gente aprende mesmo é na prática. A prática, o projeto que eu estou é quem ensina mais. A teoria que a gente vê dentro da sala de aula é só uma base pra nos ajudar, mas na verdade se você não correr atrás desses projetos você não aprende muita coisa não. (Estagiária 8-CPA).

Como lá no CIA e a minha área de aprofundamento é em educação especial, tem tudo a ver, fala sobre inclusão, acessibilidade, deficiências. E lá tá sempre em contato com esse público, então existe relação. (Estagiária 10-CIA).

Percebemos que os estagiários mobilizam seus conhecimentos pedagógicos a partir da referência, por exemplo, de componentes curriculares como a disciplina de “Gestão Educacional” e o “Estágio Supervisionado I – Gestão Educacional” (Estagiário 1-CE e Estagiária 8-CPA), e da área de aprofundamento em Educação Especial (Estagiária 10-CIA).

Entretanto, essa relação não vem ocorrendo de maneira intencional e sistemática, mas sim por um esforço do estudante em relacionar seus saberes. As passagens da fala da Estagiária 8-CPA, como “é pouca coisa que a gente vê na teoria e a prática é imensa”, “a gente aprende mesmo é na prática” e “a prática, o projeto que eu estou é quem ensina mais”,

representam a dicotomia ainda existente entre a teoria e a prática, bem como a tendência de supervalorizar a prática em detrimento da teoria, que também é reforçada na fala a seguir.

[...] no curso em si eu não posso dizer que tive contribuições enormes em relação à gestão. Eu vim realmente aprender quando eu comecei a bolsa-estágio aqui na PRG, porque eu vi realmente como ocorria em relação a tudo. [...] Então por isso eu digo que a parte de gestão, realmente, eu só vim aprender aqui. O curso em si não me ensinou, eu vim aprender aqui. (Estagiária 4-PRG).

Entretanto, Piconez (2012) salienta que esse contexto relacional deve ser orientado para o conceito da unidade, ou seja, da teoria e prática articuladas e não apenas dissociadas ou justapostas. O estágio deve ser concebido segundo a perspectiva dialética, sendo seu processo planejado a partir dos fundamentos didático-pedagógicos do curso.

Além de reconhecerem essa relação teoria-prática fragilizada, uma das supervisoras e uma das estagiárias percebem que o curso de Pedagogia forma, prioritariamente, para a dimensão da docência, mais especificamente para a sala de aula, conforme se verifica nos relatos a seguir:

A questão da formação na gestão, isso também faltou na minha formação, que foi pedagógica voltada pra sala de aula. Eu não tive nenhuma disciplina voltada pra gestão educacional. Se eu tivesse feito, certamente, contribuiria muito em meu trabalho. Portanto, eu não sei te dizer que conteúdo, o quê eles deveriam melhorar ou buscar, mas com certeza esse estágio influencia positivamente. (Supervisora CCS).

[...] lá no curso a gente é trabalhado para sala de aula [...] não nos ensinam, não nos passam a teoria, se for pra ficar como eu estou agora numa direção. [...] porque o que eu aprendo lá no curso é sobre a sala de aula, tanto no fundamental, infantil, médio. Lá eles nos ensinam, nos indagam, para aprender sala de aula, não muito o setor de gestão. (Estagiário 6-CCS).

Esses relatos vão ao encontro do que salienta Munhós (2007), pois nos cursos de Pedagogia são percebidas preocupações em definir um aprofundamento profissional prioritário na área da docência, secundarizando a formação do gestor e do pesquisador, que são também funções indispensáveis à formação do Pedagogo. Assim, a docência como o eixo articulador do curso prevalece como perspectiva de formação, minimizando a oportunidade de estudos relacionados a outras dimensões não diretamente relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem.

#### f) contribuições do estágio

Na visão da gestora da CEM/PRG e de uma orientadora quanto à compreensão da bolsa-estágio, ressalta-se que essa experiência na UFPB ainda não é institucionalizada como

um programa acadêmico. E também que essa contratação na Instituição justifica-se, conforme já mencionado, para suprir suas necessidades de pessoal. Por isso, acaba oferecendo uma diversidade de oportunidades em seus diferentes setores para estágios de diversos cursos, conforme a seguir.

A bolsa-estágio na UFPB não está ainda formalizado como um programa acadêmico, mas é uma iniciativa extremamente importante, porque dentro da própria Instituição onde o aluno estuda ele pode ter o seu campo de atuação, podendo começar a atuar e fazer atividades relacionadas ao seu curso. (Gestora da CEM/PRG).

**O CIA hoje não funcionaria sem os estagiários**, não só porque temos uma quantidade insuficiente de servidores, mas porque a multiplicidade de áreas que a gente atinge é muito ampla. Então como eu estou formando multiplicadores, e acho que o papel da bolsa-estágio aqui é esse, formar multiplicadores na compreensão do que seja inclusão. [...] (Orientadora CIA, grifo nosso).

Nesse contexto, além da contribuição para a Universidade, essa experiência também é percebida como uma colaboração para a permanência e o êxito escolar dos estagiários-bolsistas, segundo confirmam os entrevistados (gestora da CEM/PRG, supervisores/orientadores e estagiários), já que além da formação no estágio, há também concessão de bolsa.

[...] se a UFPB, como unidade concedente de um estágio não-obrigatório, dar essa possibilidade em termos financeiros, de assistência, de formação, então é extremamente importante, porque o estudante não tem que buscar só o estágio lá fora. Ele pode ter o estágio fora da universidade, e terá também a oportunidade de ter seu estágio aqui, já que a UFPB tem vários setores, atua em várias áreas, e essas áreas estão e podem estar relacionadas com o curso que ele está realizando. (Gestora da CEM/PRG).

O “Estagiário 1-CE” era uma pessoa que precisava, que necessitava. Isso é uma coisa a se pensar, atender a necessidade financeira dos estudantes, não é esse o papel da universidade, mas contribuir com ajuda financeira para que ele estude e cresça na vida, isso é uma forma da universidade contribuir para o empoderamento dessas pessoas. (Orientador CE).

Penso que a bolsa-estágio é uma oportunidade crucial para os estudantes, de forma geral, independente do curso. Ele dá essa oportunidade para que o estudante possa adquirir conhecimento, experiência e, sendo remunerado, também uma quantia que vai ajudá-lo na sua subsistência acadêmica. (Orientadora CPA).

[...] é uma ajuda com certeza, até porque é uma bolsa-estágio. [...] o estágio também vai nos preparando, cada vez que a gente tem que fazer um artigo, e isso vai enriquecendo você em termos de conhecimento, você vai aprendendo mais. (Estagiária 8-CPA).

Vale salientar que, ainda quanto ao êxito escolar, entendemos que este é favorecido não apenas devido à ajuda financeira da bolsa, que contribui para a permanência do estudante na Universidade, mas também por esta experiência permitir um maior envolvimento e aprofundamento com as temáticas do curso. Dessa forma, o estágio contribui também para a

conclusão do curso com maior qualidade, uma vez que neste processo o estudante tem a oportunidade de acompanhar o trabalho de profissionais da mesma área, supervisor e orientador, além de vivenciar a dinâmica de funcionamento de uma Instituição de Ensino.

Nesse sentido, percebemos que um dos objetivos do ECS na UFPB, em alguma medida, está sendo contemplado, conforme previsto no artigo 66 da resolução do CONSEPE/UFPB N° 16/2015:

I – Contribuir para a **qualidade** da formação acadêmica e profissional por meio da integração da teoria e prática e do desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao desempenho profissional qualificado [...] (UFPB, 2015, p.33, *grifo nosso*).

Também identificamos, a partir da fala de uma supervisora, que a experiência do estágio não-obrigatório pode ser realizada mais cedo, quando comparado com a possibilidade de cursar estágio obrigatório, conforme a seguinte fala.

O aluno geralmente ele vai pra prática mais no final do curso. Então o estágio não-obrigatório ele é um excelente espaço, porque ele permite que o aluno desde o 2º período já vivencie o estágio, pois se fosse na perspectiva do obrigatório ele só iria ver mais no final do curso. (Supervisora PRG).

Este relato é decorrente da recente aprovação do regulamento dos cursos regulares de graduação na UFPB, por meio da Resolução CONSEPE/UFPB N°16/2015, que disciplinou como requisito para o estágio não-obrigatório, no inciso III do artigo 66, a “comprovação de [...] que esteja cursando, no mínimo, o 2º período do curso, ou o período pré-estabelecido no Projeto Pedagógico do Curso”.

Em contrapartida, no atual PPC do curso de Pedagogia, *Campus I*, o primeiro estágio obrigatório é realizado somente a partir do 4º período do curso e, desenvolvido desta forma, segundo salienta Kenski (2012, p.36), o estágio “traz em si uma expectativa de apoteose, de *gran finale*, no qual todos os problemas e deficiências apresentados durante o curso têm uma última chance de ser, pelo menos, discutidos”. Dessa forma, a autora ressalta ainda que o estágio “não pode ser a panaceia que vai resolver todos os males ocorridos com os alunos durante a sua trajetória acadêmica” (KENSKI, 2012, p.36).

Além disso, a partir da fala de um estagiário, percebemos que a experiência do estágio não-obrigatório permite uma maior autonomia no desenvolvimento das suas atividades, quando comparado à experiência do estágio obrigatório, onde o estudante realiza apenas observações, conforme fragmento a seguir:

[...] No estágio obrigatório em gestão a gente acompanha um diretor na escola, mas a gente não tem um poder de intervir e de fazer nada, a gente só observa. Aqui não,

eu estou tento a oportunidade de certa forma intervir, de fazer a ação, uma ação reflexiva. Então, no estágio obrigatório a gente só observa e intervir quase não intervém, porque os gestores não permitem, pois eles sempre ficam com um olhar de desconfiança. [...] E aqui no estágio não-obrigatório não, é bem diferente, porque eu participo diretamente. É que nem eu falei, tem reuniões, onde eles acatam minhas decisões, onde eu posso mostrar meu ponto de vista e já não tenho tanto essa preocupação, que nem eu percebi na escola. (Estagiário 1-CE).

Nesse sentido, tanto a possibilidade de o estudante iniciar a realização de estágio mais cedo, como a maior autonomia permitida nas atividades do estágio não-obrigatório, são fatores que o evidenciam como mais uma importante possibilidade de atividade formativa, a ser realizada durante o percurso formativo dos estudantes de graduação. Nesta perspectiva, o estágio não-obrigatório realizado na Graduação, também foi relatado como um importante fator que contribuiu para estimular a continuidade dos estudos, tendo em vista o ingresso de um estagiário-bolsista na Pós-Graduação *stricto sensu*, conforme a seguinte fala.

Ele era um estudante sonhando com o PIBIC, hoje é um estudante sonhando em concluir o mestrado, porque está aprovado na seleção de mestrado, na linha mais concorrida [...] E o estágio com certeza contribuiu pra formação dele. (Orientador CE).

Além de todas estas contribuições, evidenciadas anteriormente, especificamente no âmbito da formação do estudante de Pedagogia para as áreas da gestão e da pesquisa, passaremos a analisar, primeiramente, as percepções do estágio nos setores administrativos do CE, da PRG e do CCS para, posteriormente, analisarmos as percepções do estágio nos projetos de pesquisa da CPA e da CIA.

Quanto à contribuição do estágio do estudante de Pedagogia para a formação em áreas diferentes da sala de aula, a gestora da CEM/PRG entende que essa experiência é direcionada pelo próprio setor contratante e ocorre no próprio *locus* onde o estagiário é inserido. A gestora da CEM/PRG inferiu que, como na Universidade, em todos os setores acadêmicos ou administrativos há a figura do gestor, entende-se que aí está também uma oportunidade de melhor formar o futuro Gestor através do estágio, conforme a seguir.

Vai depender do espaço onde ele está atuando como estagiário. A gestão na universidade ela está em todos os setores, mesmo os setores pedagógicos você tem um gestor, sempre há um responsável. E esse aluno que vai ser ou que é estagiário, ele só tem a aprender, a ganhar, a ampliar os seus horizontes, porque ele tem que aprender a ser gestor também. Não há como dissociar isso. Então, no caso aqui da PRG [...] eles conviveram com a gestão, eles passaram por essa experiência. E eu acho que muitos aprenderam e acrescentaram muita coisa à futura vida profissional deles. (Gestora da CEM/PRG).

Já quanto à percepção das supervisoras e dos estagiários no que concerne às contribuições do estágio para a formação do estudante de Pedagogia, sobretudo na área da

gestão educacional, inferimos que eles percebem essa experiência como uma vivência que se constrói processualmente, como se percebe a seguir.

Para a gestão ela pôde vivenciar a parte burocrática, a parte administrativa em que você tem que analisar os procedimentos, papéis. Então a questão também do planejamento, da avaliação do que foi feito. (Supervisora PRG).

Como ela está lá na direção de ensino, em que os processos eles são até mais na área de gestão [...] mesmo não participando diretamente de algumas coisas, mas ela está ali vendo a solução que está sendo dada, como agir, como enfrentar. (Supervisora CCS).

[...] estou aprendendo com as dificuldades [...] a organização de eventos também. E na parte de gestão é você [...] ter a proatividade, você ir e tentar resolver as coisas. E também o relacionamento com as outras pessoas [...] no estágio você aprende realmente a lidar com vários conflitos, que às vezes são desnecessários, mas você tem que se acalmar, respirar fundo e conversar. (Estagiária 2-CE).

Nesse sentido, o estágio permite a vivência de um ambiente real de trabalho que contribui para o desenvolvimento de habilidades e de conhecimentos necessários à futura atuação do Pedagogo enquanto possível Gestor. Sobretudo quanto à capacidade de comunicação, de negociação, de planejamento, de avaliação, ou seja, de uma visão mais sistemática e global dos processos inerentes a uma instituição de ensino. Nessa perspectiva, conforme apontam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p.444), constituem desafios à competência de diretores, coordenadores pedagógicos e professores:

[...] saber gerir e, frequentemente, conciliar interesses pessoais e coletivos, peculiaridades culturais e exigências universais da convivência humana; preocupar-se com as relações humanas e com os objetivos pedagógicos e sociais a atingir, estabelecer formas participativas e a eficiência nos procedimentos administrativos.

Também percebemos que a compreensão da gestão segundo uma perspectiva democrática e participativa e a sua vivência efetiva na prática do estágio podem possibilitar, ao estagiário, uma experiência enriquecedora ao que é discutido no curso. E, mais que isso, permite mobilizar seus conhecimentos e saberes desenvolvidos tanto no curso quanto no estágio, pois, segundo o relato a seguir:

Uma das atividades do curso é discutir gestão. [...] e a gente tem tentado dialogar com um tipo de gestão, que é a democrática e participativa. [...] é essa ideia que nós tentamos passar para os nossos estagiários, a ideia de trabalhar na busca de uma gestão democrática para fortalecer a gestão como um elemento pedagógico. Um elemento que contribui para melhorar a qualidade da educação [...] Então, o estagiário vivencia isso, desde a seleção e depois tentamos desenvolver essas ideias. Ele hoje é uma pessoa [...] que tem conhecimento da gestão, os trâmites dos processos dentro do CE para a Universidade. Mas, principalmente, uma ideia de tentar discutir gestão não apenas como um aspecto administrativo, mas como gestão pedagógica, das relações entre as pessoas, como forma de fortalecer as pessoas. [...] (Orientador CE).

Essa vivência no contexto de uma direção de Centro comprometida com o princípio da gestão democrática e da participação vai ao encontro do que Prado (2012, p.71) evidenciou ao pesquisar uma equipe de professores do Estágio em Gestão, em que eles acreditam que “a formação do gestor não deve ser castradora, mas sim criativa e democrática”. Nesse sentido, questionaram “como falar em gestão democrática dos sistemas e das unidades escolares se no próprio Estágio em Gestão o trabalho não se pauta na coletividade e nos princípios democráticos?”.

No caso do estágio em tela, percebemos que o trabalho desenvolvido no Centro de Educação em alguma medida ancora-se no princípio da gestão democrática, conforme indica a fala do Orientador CE “a gente tem tentado dialogar com um tipo de gestão, que é a democrática e participativa. [...] é essa ideia que nós tentamos passar para os nossos estagiários”, sendo confirmado através do relato do Estagiário 1-CE “[...] tem reuniões, onde eles acatam minhas decisões, onde eu posso mostrar meu ponto de vista e já não tenho tanto essa preocupação, que nem eu percebi na escola”.

Sobre a pertinência da efetivação de uma gestão democrática no âmbito educacional, Paro (2001, p.52) afirma:

Por um lado, porque ela se situa no campo das relações sociais onde tornar-se ilegítimo o tipo de relação que não seja de cooperação entre os envolvidos. Por outro, porque a característica essencial da gestão é a mediação para a concretização de fins; sendo seu fim a educação e tendo esta um necessário componente democrático, é preciso que exista a coerência entre o objetivo e a mediação que lhe possibilita a realização, posto que fins democráticos não podem ser alcançados de forma autoritária.

Vale ressaltar que, em conformidade com a Constituição Federal de 1988, a LDBEN também instituiu o princípio da gestão democrática, tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior. Na Educação Básica, o artigo 3º estabeleceu que, dentre outros, “o ensino será ministrado com base no princípio da [...] gestão democrática do ensino público [...]”. Já o artigo 14, destaca que “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades”, conforme os princípios da participação<sup>22</sup>, tanto dos profissionais da educação na elaboração do projeto

---

<sup>22</sup> De acordo com Luck (2009, p.141) a participação corresponde a um processo de mobilização e associação de pessoas para juntas produzirem algum resultado. Trata-se de um processo de dupla mão, uma vez que quem compartilha dá e recebe. Corresponde à antítese de tirar, tomar, explorar, exigir, impor. Só é possível quando se transcende a visão dualista e unilateral. Participar é contribuir para a decisão que conduz ao comprometimento pela ação correspondente. Pressupõe a criação de uma atmosfera de entendimento recíproco a respeito de objetivos e de novas perspectivas de ações para realizar esses objetivos. Substitui um clima de falta de confiança, suspeição e desmobilização.

pedagógico da escola, quanto das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

E, no âmbito da educação superior, o artigo 56 estabelece que “[...] as instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática [...]”. Nesse sentido, a experiência com a gestão democrática e participativa, deve ser conquistada não apenas na vivência do curso e do estágio, mas nos diversos espaços de convivência acadêmica para se refletir fora dela, pois entendemos, como Paro (2000, p.23), que “[...] o conceito de democracia não se apreende apenas no discurso, mas constrói-se na prática, com o constante exercício enquanto [sic] opção de vida, não como uma medida tópica que se aplica numa ou noutra ocasião.”

Diferentemente ao relatado pelo “Orientador CE” e “Estagiário 1-CE”, em que ambos narraram o exercício de uma gestão democrática e participativa no Centro de Educação, a “Estagiária 6-CCS” não se sentiu contemplada com sua vivência na Direção de Ensino da Escola Técnica de Saúde nesta perspectiva, segundo relato:

[...] Eu deveria participar mais do planejamento da ETS, porque eu acho que participo muito pouco, sou convidada muito pouco, [...] como eu aprendi na disciplina de gestão que a gente tem que participar do Projeto Político-Pedagógico. Essa é a proposta do PPP, todos têm que participar, da cozinha a todos. Das escolas que eu passei isso não acontece [...] Então, geralmente isso não acontece, que é ensinado a gente no curso, pois deveriam participar todos, e não acontece. No estágio, isso meio que se repete. (Estagiária 6-CCS).

Nesse sentido, mesmo a estagiária fazendo referência à discussão teórica realizada no curso sobre a gestão democrática e participativa, seu estágio não proporcionou tal experiência. Portanto, devemos ficar atentos a esta distorção, já que, conforme Pinto (2011, p.95) “o contexto institucional em que ele atuará, muitas vezes, é o que mais determina sua ação pedagógica”.

Também salientamos que uma supervisora percebeu claramente a evolução dos estagiários e, por estarem inseridos em setores que contribuem com a gestão da Instituição, ao mesmo tempo em que vivenciam essa realidade, eles também aprendem como e quando podem contribuir para a melhoria da Instituição de Ensino, conforme o seguinte relato.

[...] queria destacar que eu vi e [...] fiquei muito feliz com o crescimento profissional na perspectiva da sua autonomia. Quando ela chegou ela era muito [...] dependente. Queria anotar cada passo-a-passo. Aí eu fui fazendo junto com ela, mostrando. E depois de um tempo ela ficou independente, conseguiu fazer com mais autonomia o que era demandado pra ela. (Supervisora PRG).

Portanto, nesse sentido, a supervisora e a estagiária também concordam que esta experiência facilitará sua futura inserção no mercado de trabalho na área da gestão educacional, evidenciado em trechos a seguir:

[...] o aluno se insere no ambiente organizacional e aí ele vai aprender várias coisas [...] Ele vai vendo, vivenciando uma prática de trabalho, e isso vai contribuir para sua formação quando ele for um profissional, se ele for atuar em alguma instituição pública ou mesmo privada ele vai levar essa experiência. (Supervisora PRG).

[...] contribuiu na minha parte de pensar, o grupo. A parte de pensar de que eu não estou sempre certa, eu tenho que abrir espaço para outras pessoas, o diálogo é importante. Estudar para ter subsídio pra esse diálogo. Aprender a lidar com os professores [...] Então a parte de gestão, é muito você se concentrar no que é melhor para o todo do que pensar na minoria [...] Então o estágio contribui muito em relação à gestão, até mesmo a área como professor. Eu sou consciente hoje em dia de chegar numa escola, seja num setor privado ou público, e conseguir me abrir para desenvolver um trabalho na área de gestão. (Estagiária 3-PRG).

Os relatos citados vão ao encontro do que concluíram Silva e Teixeira (2013), que perceberam características nas experiências de estágio que influenciaram positivamente o desenvolvimento da adaptabilidade de carreira e a transição ao papel profissional. Assim como Lima et al. (2014), que apontaram o crescimento pessoal e profissional referido pelos estagiários como fundamentais para se sentirem capacitados a atuar como profissionais seguros e competentes.

Além disso, conforme a fala da Estagiária 3-PRG, em que foi relatado que “o estágio contribui muito em relação à gestão, até mesmo a área como professor”. Percebemos que a estudante quis se referir à dimensão docente, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem a ser desenvolvido dentro da sala de aula. Nesse sentido, ressaltamos que, apesar de verificarmos no âmbito desta pesquisa a prevalência de aprendizagens relacionadas às áreas da gestão e da pesquisa, compreendemos que essas dimensões junto à docência no perfil do Pedagogo são articuladas e, portanto, a formação/experiência em uma das dimensões inevitavelmente também contribuirá para as demais, conforme confirma o relato da orientadora a seguir.

Sinceramente, eu acho que nas três dimensões da Pedagogia. Porque a pesquisa, mesmo que a gente não dê uma pesquisa específica, no sentido mais estrito, mas eles fazem levantamentos. [...] a pesquisa, pela observação que eles fazem, pela vivência, essa acontece o tempo todo. E a gestão é a vida daqui [...] a gente está administrando currículos e programas de todos os cursos da Universidade, que são aproximadamente 136 cursos e, todos os professores e os alunos, então eles estão vivenciando o tempo todo. (Orientadora PRG).

Depois de esclarecida essa questão, passaremos a analisar, conforme nos propusemos anteriormente, as percepções do estágio nos projetos de pesquisa da CPA e da CIA. Inferimos

que, mesmo quando o estágio se dá por meio de um projeto de pesquisa, contribuindo principalmente para a formação do futuro Pedagogo como Pesquisador, também há os momentos em que os estudantes se envolvem com sua gestão e, portanto, também contribui para a formação do possível Pedagogo como Gestor e, até, como Docente para atuar dentro da sala de aula.

Nesse sentido, as orientadoras ratificam a compreensão de que as três grandes dimensões do curso (docência, gestão e pesquisa) dialogam entre si e são, portanto, articuladas, conforme excertos apresentados a seguir:

Do gestor, especificamente, eu acredito que sim, porque nós aqui trabalhamos também com a questão de gestão. Nós somos gestão, a CPA é gestão, então embora eles estejam mais focados na pesquisa, mas por todo esse envolvimento que eles passam a ter com a CPA, pois não fica algo estanque ou separado, eles terminam por se apropriar também de situações de gestão. Por exemplo, no seminário de Avaliação Institucional e Gestão Estratégica da UFPB, todos eles participaram da organização do evento. (Orientadora CPA).

Eu não sei se eu consigo separar [...] Mas os estagiários tiveram a oportunidade de vivenciar essa questão da gestão. Como a gente tem um intervalo no meio do semestre e o estágio continua, eles têm que vim prestar essas horas aqui, pois os setores acadêmicos não funcionam e o estágio não aconteceria. [...] tiveram que fazer todo esse serviço de gestão que a gente normalmente faz aqui no CIA. [...] de organização da rotina, de pensar ações estratégicas [...] para o segundo semestre. [...] nas avaliações, enfim. Teve uma visão do que é a gestão como um todo e não só dentro do projeto. Mas eu acredito que dentro próprio projeto, [...] quando o aluno tá envolvido ele consegue perceber onde é que estão os pontos falhos daquele projeto, os pontos falhos institucionais [...] E no relatório do estágio que eles têm que apontar que contribuições que elas dariam se elas fossem gestoras pra mudar aquela situação, onde está o problema e como eles atuariam. [...] acredito que só pela vivência do projeto que é intensa, eles já conseguem sair com uma boa visão da gestão. (Orientadora CIA).

Na perspectiva desse envolvimento com o projeto de pesquisa, é que as estagiárias da CPA e da CIA confirmam o relato anterior das suas respectivas orientadoras, conforme verificado nos seguintes relatos:

Existe sim contribuição, a questão da avaliação, do planejamento, de estar a frente, acredito que sim. Houve a época que no início do período, em cada campus, fizemos a apresentação do projeto aos “feras”, isso foi importante. (Estagiária 7-CPA).  
Sim, o estágio contribui, porque o gestor ele tem que saber tomar as decisões, ele tem que ser participativo, ele tem que ter a democracia. [...] Até mesmo se eu chegar a ser [...] gestora de algum ambiente escolar [...] é bem positivo essa participação, porque abre muito a nossa mente [...] Então, a questão é mais essa mesmo, a tomada de decisões. (Estagiária 9-CIA).

Nesse sentido, apesar de estarem focadas no estágio com a área da pesquisa, podemos perceber que além dessas experiências possibilitarem uma formação que articula a dimensão gestora e pesquisadora, também contribuem para a dimensão docente. E, em áreas específicas,

como no caso da atuação no Magistério da Educação Especial, como por exemplo no trecho que se segue:

[...] No caso do GT, ele proporciona que o estagiário tenha uma visão mais ampla do que seja a estrutura da UFPB. Quais são as dificuldades de um estudante com deficiência, de um estudante apoiador de um estudante com deficiência, [...] e dos próprios docentes, porque temos uma investigação junto aos docentes do que eles precisam em termos de adaptação pedagógica. Já no caso do empoderar [...] eu acredito que essa vivência mostra para o aluno quais são as potencialidades que aquela pessoa com deficiência intelectual tem, mais do que as limitações, e fornece uma linha de trabalho que eu acho que seria bem diferente em relação ao que se fosse com outro público. (Orientadora CIA).

E, nessa perspectiva, os estagiários do curso de Pedagogia que atuam em setores administrativos da Universidade também percebem que essa experiência contribuirá também para sua futura atuação em ambiente escolar, seja dentro da sala de aula ou mesmo fora dela.

[...] no estágio a gente aprende muita coisa em relação interpessoal, lidar com isso dentro da sala de aula, lidar com isso como gestora de uma escola, lidar numa coordenação. [...] no estágio a gente aprende a como lidar se a gente for pra dentro de uma sala de aula. Essa relação, porque tem que ser tratado de formas iguais, a gente tem que olhar para todos, e a gente aprende isso no estágio pela CPA. (Estagiária 8-CPA).

Em consonância com o que defende Libâneo (2001, p.6), essa compreensão do estágio reforça que a Pedagogia “se ocupa, de fato, com a formação escolar de crianças, mas, antes disso, ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante” e que, portanto, “não se refere apenas às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas<sup>23</sup>”. Dessa forma também entendem Pimenta e Lima (2012, p.154):

A pedagogia, como campo teórico da prática educacional que não se restringe à didática da sala de aula nos espaços escolares, mas está presente nas ações educativas da sociedade em geral, possibilita que as instituições e os profissionais cuja atividade está permeada de ações pedagógicas se apropriem criticamente da cultura pedagógica a fim de compreender e alargar a visão das situações concretas nas quais realizam seu trabalho, de modo que nelas imprimam a direção de sentido, a orientação político-social que valorizam, para transformar a realidade.

Caso contrário, a ideia de conceber o curso de Pedagogia apenas como formação de professores, na visão de Libâneo (2001), seria muito simplista e reducionista, digamos, uma ideia de senso comum a ser superada.

Apesar dessa importante percepção da articulação entre as diferentes áreas de atuação do Pedagogo, ficou evidenciado que o curso secundariza a formação do gestor e do pesquisador. Nesse contexto, as estudantes reforçam ainda mais a importância de participar

---

<sup>23</sup> “Há uma diversidade de práticas educativas na sociedade e, em todas elas, desde que se configurem como intencionais, está presente a ação pedagógica” (LIBÂNEO, 2001, p.12).

desse estágio, principalmente para a tomada de decisões quanto ao seu itinerário formativo e suas futuras pretensões de atuação no mercado de trabalho.

[...] na verdade, eu ainda nem me decidi se eu quero estar numa sala de aula, e esse estágio tem servido justamente pra confrontar isso pra mim [...] A experiência de tá em sala de aula é maravilhosa, é gratificante, tem um monte de coisa. Mas a da gestão é uma coisa que eu me identifico, porque eu já trabalhei na área, eu gosto dessa parte prática de lidar com, ao mesmo tempo que você trata de relações humanas mas você trata com o burocrático. Com o gerir, com o mediar, de manter relações equilibradas, então eu gosto disso. Esse estágio serviu, serve ainda, para que eu possa tomar minha decisão, se eu vou ficar ou não nessa área de gestão. (Estagiária 5-PRG).

[...] **no curso, eles nos ensinam a ir muito só a sala de aula, então aqui eu estou vendo esse outro lado de gestão** [...] há muita gente, fora do curso de Pedagogia, comentando que acha que seremos somente professoras. [...] Aí eu vou e explico esse outro lado. [...] Eu acredito que com certeza eu vou ter a minha chance de estar na sala de aula, que vai ser [...] o que mais abre de oportunidade [...] É muito difícil pra você chegar na gestão, você precisa estar na sala de aula, é o que eu vejo nas escolas [...] Então, eu venho percebendo no meu caminhar, que não só a bolsa-estágio que estou fazendo, como a disciplina e o estágio em gestão, o quanto que está me ajudando a entender os dois lados que existe. (Estagiária 6-CCS, grifo nosso).

[...] foi através do estágio na CPA eu aprendi a ter um olhar diferenciado, pois **a gente aprende dentro do curso de Pedagogia a ser professor, em atuar em sala de aula. A parte gestora, supervisora, coordenadora, ele deixa a desejar um pouco, porque a gente vê pouca coisa sobre isso.** A gente aprende isso nas especializações ou nesses projetos [...] Então ele me deu um novo olhar [...] Como agir como supervisor, o que é que uma coordenadora faz, qual o papel dela dentro de uma escola. [...] porque se eu fosse esperar só o curso você não consegue, não é o suficiente. Portanto, o estágio também vai nos preparando, cada vez que a gente tem que fazer um artigo, e isso vai enriquecendo você em termos de conhecimento, você vai aprendendo mais. (Estagiária 8-CPA, grifo nosso).

No que concerne a essa identificação com diferentes campos de atuação do Pedagogo, ao questionarmos os estagiários sobre com qual área da Pedagogia eles mais se identificam e que pretendem atuar, embora saibamos que as dimensões do Pedagogo são indissociáveis, a maioria relatou que, após ou durante a experiência do estágio, mais se identificaram e pretendem atuar na gestão:

Eu ia muito pra docência, muito, mas eu criei mesmo um gosto pelo Pedagogo-Gestor. [...] a burocracia é chata, mas ela existe por um motivo, e o motivo dela é manter as coisas em ordem, para que as coisas funcionem, [...] ter um padrão. Esse padrão precisa de alguém. [...] Então, depois da bolsa-estágio eu me identifico mais pela gestão do que pela docência. Para trabalhar, eu prefiro exercer a gestão. (Estagiária 3-PRG).

[...] não tenho experiência alguma com pesquisa. [...] mas acho que a pesquisa não seria minha praia. [...] estou tendo o estágio de sala de aula e estou amando. E também gosto muito da parte da gestão, porque quando eu trabalhava no comércio era na parte de administração [...] Então eu sempre gostei dessa parte burocrática [...] Mas [...] a partir das minhas experiências até aqui, eu me identifico mais com gestão do que com docência. [...] e se fosse pra escolher a área de atuação, eu queria continuar com certeza na gestão. (Estagiária 6-CCS).

Em seguida, os estagiários relataram que mais se identificaram e pretendem atuar na docência, ficando a pesquisa como última opção:

[...] primeiro lugar a docência, porque foi o motivo a qual eu entrei no curso, sempre fui apaixonada por sala de aula. E a pesquisa porque Pedagogia Hospitalar é algo novo, então é algo que eu quero expandir futuramente. E em terceiro a gestão, [...] que é algo que estou gostando. Pretendo em primeiro lugar ainda é a docência. [...]. (Estagiária 7-CPA).

Entretanto, dentre os estagiários entrevistados, um deles relatou se identificar com as três dimensões, mas que pretende atuar na pesquisa, conforme a seguir.

[...] eu particularmente almejo um mestrado, então eu quero pesquisa. Portanto, pretendo ser pesquisadora. Entretanto, as três para mim me complementam, amo as três áreas, me identifico com as três. Então, o estágio contribui para essas opções, porque a CPA todo dia é incentivador, porque a nossa orientadora, a nossa supervisora [...] sempre nos incentiva pra isso[...] Então eu fui descobrindo e foi daí que eu peguei o amor de realmente querer partir para essa parte da pesquisa. (Estagiária 8-CPA).

Por fim, também percebemos que a experiência do estágio obrigatório é recorrentemente relatada de modo que a realidade escolar da educação básica é colocada também como um importante fator a ser levado em consideração, notadamente quanto as suas identificações e pretensões:

[...] sempre quis ser professora, então meu sonho era ser professora, mas depois que eu vi a realidade, do curso, dos estágios, e se fosse pra escolher a área de atuação, eu queria continuar com certeza na gestão. (Estagiária 6-CCS).

Gestão é bom, mas não é ótimo. Você atuar na prática a realidade dentro de uma escola ela não é ótima não. Porque você vai trabalhar com um corpo docente, que tem várias opiniões. (Estagiária 8-CPA).

Portanto, nessa fase de aproximação, a prática profissional nos chama atenção de que mesmo confiando em si e no curso, o estagiário pode se impactar com um contexto controverso, em situações de desgaste, conflitos e desilusão dos profissionais da educação, pois “essa profissão situa-se na contradição do discurso da valorização do magistério e das políticas de educação que normatizam inovações sem levar em conta as relações de trabalho dos professores” (PIMENTA; LIMA, 2012, p.65).

Nesse sentido, percebemos que todas as experiências vividas pelos estagiários, sejam antes ou durante a vivência do curso, influenciam, em alguma medida, na tomada de decisão sobre seus itinerários formativos e nas suas pretensões profissionais futuras. O curso, o estágio, as aprendizagens das disciplinas, experiências e vivências dentro e fora da universidade influenciam o percurso formativo e profissional do profissional da educação

(PIMENTA; LIMA, 2012). E, nesse contexto, está a vivência da bolsa-estágio que, em diálogo com as demais experiências, também contribui para consolidar suas opções ou mesmo para comparar com outras possibilidades de atuação profissional.

A seguir, apresentamos um quadro-resumo (Quadro 10) quanto às possíveis contribuições da bolsa-estágio, a partir da percepção da gestora da CEM/PRG, das supervisoras e orientadores, bem como dos estagiários:

**Quadro 10 – Síntese das contribuições da bolsa-estágio**

Contribuições	Gestora da CEM/PRG	Supervisor/Orientador	Estagiários
Melhor formação na área da gestão a partir da vivência com gestores na Universidade	x	x	x
Permanência e êxito escolar do estagiário-bolsista	x	x	x
Supre necessidade de pessoal para a UFPB	x	x	
Facilita a futura inserção no mercado de trabalho		x	x
Articula dimensões da docência, da gestão e da pesquisa		x	x
Realização de estágio mais cedo, a partir do 2º período		x	
Estimula a continuidade dos estudos na pós-graduação		x	
Maior autonomia na realização das atividades do estágio			x
Melhor formação nas áreas secundarizadas no curso, a gestão e a pesquisa			x
Facilita a tomada de decisões quanto ao seu itinerário formativo e suas pretensões de atuação			x

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

É unânime, entre os entrevistados, a percepção de que a experiência do estágio contribui para a permanência e o êxito escolar dos estagiários-bolsistas, propiciando, a partir da vivência com a administração na Universidade, uma melhor formação na área da gestão. Além dos estudantes, a própria unidade concedente do estágio, setor/projeto da UFPB, foi contemplada com contribuições, pois, a gestora da CEM/PRG e os supervisores/orientadores relataram o suprimento da necessidade de pessoal a partir das contratações de estagiários.

No cotidiano do estágio, as supervisoras, os orientadores e os estagiários, concordam que o estágio facilitará a inserção do estudante no mercado de trabalho, além de proporcionar a percepção da articulação entre as diferentes áreas de atuação do Pedagogo: a docência; a gestão e a pesquisa.

Além disso, as supervisoras e os orientadores destacaram que a experiência do estágio não-obrigatório possibilita o início das atividades de estágio mais cedo, ao compararem com o estágio obrigatório. E que estimula a continuidade dos estudos em nível de pós-graduação.

Apenas os estagiários perceberam, ao comparar com a experiência do estágio obrigatório, que o estágio não-obrigatório permite uma maior autonomia na realização das atividades do estágio. Por fim, ao reconhecerem a formação do curso prioritária para a

docência na sala de aula, também ressaltaram a importância da experiência da bolsa-estágio para as áreas secundarizadas em sua formação: a gestão e a pesquisa. Nesse contexto, salientaram ainda que a participação nesse estágio facilita a tomada de decisões durante seu percurso formativo e suas pretensões de atuação profissional.

#### 4.2 Dificuldades/lacunas do estágio: em busca de propostas para seu aperfeiçoamento

Quando questionamos os estagiários acerca das dificuldades/lacunas enfrentadas no estágio dos setores do CE, da PRG e do CCS, apesar de percebermos que conciliaram bem as atividades do curso com as do estágio, identificamos que enfrentaram problemas principalmente no início do estágio. As dificuldades elencadas referem-se à compreensão da dinâmica administrativa e às relações interpessoais, bem como para utilizar *softwares* da informática, além da escassez de recursos e a sobrecarga de atividades no setor de estágio, conforme a seguir.

A dificuldade inicial de compreender como era, que tinha essa questão burocrática, justamente por ter que perceber que há essas instâncias [...] eu encontrei essa dificuldade de realmente compreender como era que se dava tudo isso, como era construído todo esse processo. Para conciliar o estágio com o curso foi bem tranquilo [...]. (Estagiário 1-CE).

Eu tive problema com uma das estagiárias em relação à organização [...] porque quando você vai para um setor de atendimento ao público tem que pensar que você não é exclusivo de uma única atividade, você tem que pensar que é uma equipe. [...] E eu acho que é isso na escola também, é isso no curso [...]. Também na hora de mexer nas planilhas, no computador, porque a minha habilidade de digitação [...] ainda é um pouco ruim. [...] Então, o conhecimento mesmo de mexer naquelas planilhas foi uma coisa que eu achei bem difícil. (Estagiária 3-PRG).

[...] São seis estudantes no setor, só que da bolsa-estágio só eu. As outras são PIBIC, PROLICEN e MONITORIA, que acabam fazendo a mesma coisa que eu. Só que o horário delas é mais flexível, são só 1-2h. [...] Então [...] quem está lá o tempo todo sou eu e minha supervisora. [...] Aí é muito difícil porque às vezes você fica muito sobrecarregada. **Lá a gente não tem nenhum servidor técnico, apenas estagiários e a gente conta com a orientação de alguns professores** [...] então tudo que tem de resolver são estagiários [...] por isso eu acredito que tenha dificuldade maior de se conseguir algumas coisas [...] a gente precisa fazer amizade com as pessoas do Centro pra conseguir alguma coisa [...] Lá a gente tem muita dificuldade com os recursos [...] papel, água [...] e a falta de manutenção do computador. [...] Então esses obstáculos dificultam o estágio [...] (Estagiária 2-CE, grifo nosso).

Percebemos que a vivência no funcionamento de uma Instituição Pública de Ensino Superior proporciona diversos desafios aos estagiários que são próprios da administração universitária e das relações humanas nela estabelecidas. Nesse contexto, Marilena Chauí ressalta (2003, p.5):

A universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade.

Portanto, as experiências durante o estágio em setores administrativos da UFPB impõem ao estudante de Pedagogia a mobilização de saberes e conhecimentos com foco no desenvolvimento da sua capacidade para: compreender a estrutura e o funcionamento de uma instituição de ensino; gerenciar conflitos; utilizar os recursos tecnológicos; negociar recursos físicos; materiais e até do dimensionamento de pessoal. Esse dinamismo profissional será exigido quando, por exemplo, assumir o exercício Docente em uma Instituição escolar, seja dentro ou fora da sala de aula.

Apesar dessas dificuldades/lacunas no estágio, percebemos que esse processo formativo contribui, em alguma medida, para o que propõe as DCNP, que prevê aptidões ao egresso do curso de Pedagogia, tais como:

[...] VII – relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando **domínio das tecnologias de informação e comunicação** adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

XI – **desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo** entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XIII – **participar da gestão das instituições** planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares; [...]. (BRASIL, 2006, grifo nosso).

Além disso, quanto ao estágio desenvolvido nos projetos da CPA e da CIA, identificamos que eles enfrentaram problemas principalmente durante a realização dos procedimentos de pesquisa, a necessidade de apoio e a ênfase na produtividade acadêmica, conforme os seguintes relatos.

No início, a primeira vez que eu fui aplicar o questionário, fiquei assim, porque quando eu cheguei às coordenações de curso, pra coletar os dados, eu chegava e o pessoal [...] sem nos dar atenção. [...] Aí eu trouxe esse problema para o meu orientador [...]. (Estagiária 8-CPA).

[...] muitas vezes os professores querem números, querem relatórios, mas eles não estão presentes, eles não acompanham, eles não estão vendo realmente as suas dificuldades. [...] E as pessoas elas são vistas mais como números, como pesquisas [...] o aluno também é visto como uma pesquisa, ele não é visto como alguém, um profissional que tem como melhorar [...] Então esse acompanhamento deixa muito a desejar, porque eu sinto que o foco é o relatório final para que seja publicado, lamentavelmente. (Estagiária 9-CIA).

No âmbito da aplicação dos instrumentos metodológicos da pesquisa, mais uma vez, fica evidente a necessidade do acompanhamento do professor durante sua realização por parte do aluno. A experiência do docente, como pesquisador, poderá melhor preparar o estudante

para possíveis embates na abordagem dos sujeitos da pesquisa, evitando frustrações geradas a partir das expectativas na iniciação científica. Além disso, essa relação orientador-estagiário carece de diálogo para flexibilizar/complementar a metodologia da pesquisa.

Dessa forma, precisamos superar a produção alienada dos conhecimentos científicos, em que se prioriza a quantidade em detrimento da qualidade talvez, porque, conforme Pimenta e Lima (2012, 181), na tradição dos órgãos que normatizam o ensino superior, agências de fomento e de avaliação, e da universidade “os docentes são valorizados pela quantidade de pesquisas e publicações muito mais do que por suas atividades e a qualidade destas na graduação”. Essa distorção e fragmentação entre a tríade ensino-pesquisa-extensão reflete-se nas condições objetivas para a efetivação de estágios coletivos, integrados e colaborativos.

Outra dificuldade no âmbito dos projetos de pesquisa foi relatada por uma estagiária, que descreveu, a seguir, sua pouca experiência com o atendimento educacional especializado e a necessidade de apoio, no caso, para a área da Educação Especial.

O desafio é [...] você trabalhar com o novo e não ter muita experiência. Então você fica um pouco perdido e não ter alguém pra você recorrer naquele momento. É você e a pessoa. Então, no meu caso, como eu fico com alguém, com um ser humano que é muita responsabilidade, um deficiente, principalmente uma pessoa com síndrome de Down, que é muito difícil de lidar com eles. Então, pra mim, faltou a questão do apoio [...]. (Estagiária 9-CIA).

Parece-nos que, quando a área do estágio recai em atividades da Educação Especial, a inexperiência do estudante é evidenciada diante da complexidade e da sensibilidade exigida nesse atendimento pedagógico. É nesse momento que tanto o supervisor quanto o orientador devem permanecer atentos às demandas do estagiário e da pessoa com deficiência. Para isso, reforçamos a necessidade de uma maior articulação entre a supervisão e a orientação, conforme propõe Zaidan (2011), para permitir uma melhor qualidade de formação e de acompanhamento ao estagiário, sobretudo no campo da Educação Especial.

Entretanto, para superar essas dificuldades/lacunas do estágio, constatamos que, em todos os casos, houve referência à colaboração do supervisor/orientador e à flexibilização do setor/projeto de estágio, tanto para suprir suas necessidades quanto para adaptar/alterar os instrumentos/metodologias das pesquisas, conforme destaques a seguir.

[...] a supervisora ficava bem atenta, ela detalhava tudo, chegava a cortar as partes, colocar em papel para estar sempre à mão quando eu precisasse de qualquer subsídio de tirar dúvida. (Estagiária 3-PRG).

Eu não tive muitas dificuldades, porque a minha supervisora [...] nunca me deixou para descobrir, digamos, sozinha. Então, eu não tive que montar um quebra-cabeça,

pra descobrir como fazer algo. [...] Quanto às ausências [...] quando eu preciso de um horário mais flexível, eles me concedem sem nenhum problema. [...] (Estagiária 6-CCS).

[...] o orientador teve que preparar uma carta pra mandar pra coordenação para poderem atender a gente. [...] Então a grande dificuldade foi para aplicar o questionário na coleta de dados do projeto. (Estagiária 8-CPA).

Dessa forma, percebemos que, no âmbito do contexto de superação desses problemas no estágio, o acompanhamento pedagógico realizado pelo supervisor e pelo orientador do estágio é fundamental. As atividades de supervisão, conforme salientam Pimenta e Lima (2012, p.114), “requerem aproximação e distanciamento, partilha de saberes, [...] avaliação, aconselhamento, implementação de hipóteses de solução para os problemas que, coletivamente, são enfrentados pelos estagiários” e, para os professores orientadores de estágio, é preciso que “procedam, no coletivo, junto a seus pares e alunos, a essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias” (PIMENTA; LIMA, 2012, p.45).

Diferentemente desta perspectiva, quanto à inexperiência e à falta de apoio relatada no estágio da área de Educação Especial, conforme a seguir, a estagiária comentou que se utilizou da sua experiência pessoal da maternidade.

[...] Superei com minha experiência como mãe, porque como eu sou mãe, foi o que me ajudou. O jeitinho, a conversa. Senão, teria sido uma catástrofe. (Estagiária 9-CIA).

Nesse sentido, lamentamos a falta de referência aos conteúdos e/ou disciplinas discutidas no curso de Pedagogia, bem como ao supervisor/orientador. Isso indica, ao mesmo tempo, uma possível lacuna curricular e uma concepção equivocada de estágio que ocorre sem, no mínimo, sua supervisão.

Como consequência das dificuldades no estágio, também foram relatadas possíveis lacunas no curso de Pedagogia que foram identificadas a partir dessa experiência. Verificamos que os estudantes indicam haver a necessidade de um maior aprofundamento das discussões sobre a dimensão da gestão educacional, conforme se percebe a seguir:

[...] o curso ele deveria preparar a gente também para essas áreas administrativas dentro da escola, como a gente “paga” em Gestão. Então, em gestão a gente vê muitas coisas que o gestor deve fazer, mas no estágio nós não somos vistas como gestoras, **até por ser estagiárias né, então você fica numa posição de subordinação.** Então, você sugere algumas coisas, mas na maioria das vezes não é muito bem aceito. É basicamente isso, a gestão no curso que poderia ser melhorada, e o estágio da gente poderia dar mais margem para isso [...]. (Estagiária 2-CE, grifo nosso).

Esse contexto revela uma relação de administração pública burocrática, onde muitas vezes há uma hierarquia rígida e inflexível, em que se estabelece uma subordinação entre o chefe/funcionário ou o diretor/técnico, perpetuando também na relação supervisor/estagiário. Nesse contexto, contraria-se, conforme vimos, o princípio da gestão democrática, em que prevalece uma relação horizontal de participação e de diálogo entre o gestor/servidor.

De forma semelhante, conforme Prado (2012, p.79-80) chama atenção, por mais que, no contato inicial, o professor orientador do estágio explique quais os objetivos e a dinâmica do trabalho de parceria a ser realizado, em muitas instituições, a partir de uma visão equivocada do Estágio em Gestão, a equipe supervisora acaba esperando do estagiário, por exemplo, a execução de trabalhos sem propósitos pedagógicos. Neste momento, a figura do professor orientador de estágio torna-se fundamental, pois, juntamente com os graduandos, reúnem-se com a equipe supervisora “a fim de definirem uma temática interventiva específica da área de gestão educacional”.

A despeito do discurso de que o curso de Pedagogia prepara para outros campos de atuação, a ênfase recai ainda sobre o ensino, segundo percebem os estagiários:

No início eles nos dizem que Pedagogia não é só sala de aula. São vários outros setores, mas quando vamos para a prática das disciplinas, eu percebo que é mais sala de aula [...] no curso [...] Eles nos dizem o que tem de ser feito na sala, ser colocado, a ludicidade, essas coisas, os detalhes que é nos passado pra ir para o estágio da sala de aula. Eu não vejo isso para eu fazer um estágio na secretaria, na direção, na gestão. Não tem esse detalhamento de assuntos, de conteúdos, como tem para a sala de aula, deveriam acrescentar mais. (Estagiária 6-CCS).

Nesse sentido, os relatos confirmam, mais uma vez, a formação do curso prioritária à dimensão docente, secundarizando, pois, nesse processo, a formação do gestor educacional e até do pesquisador, conforme hierarquia já apresentada por Vieira (2011).

Além disso, em um dos depoimentos, identificamos que a lacuna percebida inicialmente por um estagiário, era decorrente de uma visão superdimensionada da contribuição do estágio para a sua formação, sendo esta relativizada ao longo da vivência do curso.

[...] o estágio... Eu escuto muito dos meus colegas, e até eu tinha esse pensamento no início de que o estágio tem que me preparar para sair daqui já pronto. E aí eu percebo que a construção de educação se dá ao longo da vida, **percebi o estágio como sendo uma primeira aproximação com o seu ambiente de trabalho**, que ninguém é completo, e que aqui na universidade a gente tem as primeiras aproximações, **e que essa formação vai se dando ao longo da vida, na prática também.** (Estagiário 1-CE, grifo nosso).

A visão desse estudante vai ao encontro do que compreendem Piconez (2012) e Pimenta (2012), ao destacarem que o estágio visa à primeira aproximação da realidade e a

uma noção da prática profissional, bem como à consequente reflexão teórica e ao aprofundamento em direção à prática-teoria-prática recriada. E, por fim, reforça a concepção de que essa formação “construiria uma grande ciranda, em cujo passo e compasso poderíamos descobrir a aventura de sermos sempre estagiários, eternos aprendizes” (PIMENTA; LIMA, 2012, p.141).

Diante das referências e discussões tecidas sobre as lacunas percebidas pelos diferentes sujeitos em relação ao estágio, iremos apresentar as propostas que conseguimos reunir visando à otimização dessa importante experiência formativa.

Os estudantes de Pedagogia propuseram diversas melhorias a serem incorporadas pela Instituição para que, efetivamente, esta experiência se torne ainda mais formativa, conforme relato de um estagiário:

A proposta não seria melhorar, seria mais ampliar, porque esse tipo de estágio proporciona sim um melhor entendimento, uma melhor compreensão e auxilia muito na nossa formação. (Estagiário 1-CE).

Nessa perspectiva, reconhecendo que o estágio efetivamente contribui com a formação do estudante, passaremos, a seguir, a indicar os caminhos a serem percorridos pela e na Universidade, visando à ampliação dessa experiência formativa, a partir da percepção dos entrevistados.

Quanto à visão da gestora da CEM/PRG, apesar de indicar avanços, a Coordenação também reconhece falhas no acompanhamento do estágio e indica caminhos a percorrer para o preenchimento dessas lacunas. Dentre suas propostas, a gestora sugere a organização de um evento/encontro de estágio, a inclusão do estágio no SIGAA e, além disso, também aponta a necessidade do aumento do número de vagas do estágio, sobretudo para os estudantes de Pedagogia, dado o perfil de formação desse curso abranger outras dimensões para além da sala de aula.

A questão de um evento/encontro de todos os bolsistas-estágio e os gestores que administram os bolsistas-estágio. Em termos de documentação nós já tivemos um avanço muito grande, que foi a instrução normativa conjunta N° 01/2016. Além disso a inclusão do estágio no SIGAA. Dessa forma acho que a gente teria mais facilidade para administrar todo esse processo, e ver e rever até outras questões que são talvez até mais importantes do que só folha de pagamento, frequência, determinação de férias, essas questões mais burocrática. Está faltando mais uma visão mais pedagógica nessa questão da bolsa-estágio. [...] há uma carência, há uma lacuna que precisa ser preenchida. Como observação final para complementar é a de que existissem mais vagas, mais ofertas para alunos de Pedagogia [...] A gente já tem até os cursos aqui que tem um número de oferta maior, como o curso de Arquivologia, de Biblioteconomia, de Administração, de Contabilidade, a gente já sabe até as áreas em que há mais oferta para a bolsa-estágio. **Pedagogia ainda está muito pequeno ainda, acho que deveria ofertar mais. E tá faltando isso, as**

**outras unidades concedentes saber o que é que o aluno de Pedagogia pode fazer, de que forma ele pode atuar** e, dessa forma, melhorar a futura formação profissional dele (gestora da CEM/PRG, grifo nosso).

Inferimos que a adoção dessas medidas representaria um grande avanço para a gestão do estágio, tanto para a CEM/PRG, quanto para os supervisores/orientadores, impactando positivamente na formação dos estagiários de Pedagogia e, também, na dos demais cursos.

Nesse sentido, ao confrontarmos as perspectivas da gestora da CEM/PRG com as propostas dos supervisores/orientadores e dos estagiários, percebemos que não houve divergências, mas sim pontos em comum e, também, novas proposições.

Quanto às convergências, além da sugestão no aumento do número de vagas, destinadas a estudantes do curso de Pedagogia, enfatizando sua abrangência para além da sala de aula, também percebemos que os supervisores/orientadores e os estagiários se preocupam em dar visibilidade à reflexão e à divulgação dessa importante formação em eventos acadêmicos da Universidade, tornando-o uma experiência efetivamente pedagógica e valorizada academicamente, conforme depoimentos a seguir:

Outra melhoria seria se eles pudessem sair daqui pra me acompanhar, ou acompanhar o outro professor, porque tem questões do setor aqui que a gente faz fora. [...] Então seria interessante se elas estivessem me acompanhando muito mais por esse lado acadêmico-pedagógico, do que o administrativo, em termos de burocracia. Para isso, seria interessante ter um número maior de vagas, porque a gente podia fazer um escalonamento [...]. (Orientadora PRG).

Porque muitas vezes o aluno pensa que o estágio só pode ser feito na escola, no caso da Pedagogia, só se for voltado para a própria docência. Enquanto que nós sabemos que um profissional docente não é feito só para aquela prática, tem que ser algo mais complexo, abrangente. (Orientadora CPA).

Eu acho que deveria ter, não sei se seria um centro de apoio, um centro de divulgação. Não sei, mas eu **não sinto tão divulgadas essas experiências. Então, do jeito que tem um encontro que contempla os programas, o PROLICEN, o PIBIC, eu acho que deveria ter um encontro dessa experiência do estágio não-obrigatório.** Porque quando esse nome não-obrigatório ele já dá uma diminuída na importância [...] Então já que tem uma contribuição tão importante na formação, contemplando todas as áreas não só a de Pedagogia, que fosse, pois às vezes tem aluno que nem sabe dessas oportunidades e, principalmente, dos períodos iniciais. [...] Então eu não sei se poderia ter um encontro anual ou semestral, para essas experiências. (Estagiária 5-PRG, grifo nosso).

Quanto às novas proposições, os supervisores/orientadores e os estagiários ainda sugerem uma maior aproximação/articulação entre a tríade Gestão/Supervisor-Orientador/Estagiário, através de um planejamento que contemple momentos no estágio de melhor formação/integração do eixo teoria-prática:

[...] deveria ter uma fundamentação teórica a partir da própria matriz do Estado. Qual é a base teórica que traz o Estágio, **trazer um debate acerca de juntar teoria e prática** [...]. Como que é feito essa troca de conhecimento ou essa soma de

conhecimento? Como que ele aprende a sistematizar as experiências enquanto estagiário? [...]. (Orientador CE, grifo nosso).

[...] um atendimento maior para que o aluno estagiário pudesse estudar sob a orientação da gente, uma coisa sistemática. E, pela dinâmica daqui, a gente não consegue fazer. Porque aqui no setor só são dois professores e [...] a gente tem também sala de aula. [...] mas isso é uma coisa a melhorar, era **fazer melhor essa articulação da relação teoria-prática**. (Orientadora PRG, grifo nosso).

[...] deveria ter um acompanhamento maior, ou até reuniões mesmo, junto à reitoria, pra saber se a gente está cumprindo aquilo que pedem da gente no início do estágio [...] Porque a gente fica lá no nosso setor, até ter que voltar e renovar. Enquanto isso, a gente não tem nada, nenhum curso, nada. Eu acho que **o setor de estágio da UFPB deveria proporcionar isso, porque esperar do nosso setor é mais difícil eu acredito**. No geral é bom, [...] mas eu acho que esse acompanhamento mesmo, a gente fica muito solta. (Estagiária 2-CE, grifo nosso).

Aqui, cabe questionar em que medida a compreensão sobre “juntar teoria e prática” (Orientador CE), pode representar uma distorção “do conceito da unidade, ou seja, da teoria e prática relacionadas e não apenas justapostas ou dissociadas” (PICONEZ, 2012, p.14). Nessa perspectiva, percebemos que há uma demanda para que a CEM/PRG sistematize tempos e espaços de formação, para que o estágio se constitua em oportunidade de formação tanto para o supervisor/orientador como para os estagiários (PIMENTA; LIMA, 2012).

No contexto desse processo formativo, sugerem ainda que haja uma melhor compreensão/comprometimento com o processo formativo do estagiário, no sentido de um maior envolvimento pedagógico do setor/projeto, por meio do supervisor/orientador, em acompanhar efetivamente o estudante, segundo os seguintes relatos:

Que o estágio, **o setor que vai receber o estagiário tivesse a preocupação com a formação e com o que é visto no curso, pois a maior preocupação do setor é de suprir uma necessidade momentânea**. [...] Apesar disso, eu acho que não tira o valor desse estágio [...] ele vai aprender, vai ter um enriquecimento profissional, vai saber como lidar com as situações, as demandas, os problemas, com o outro. [...] Termina contribuindo de alguma forma, mas não é o objetivo do estágio. [...] Agora **o cuidado que eu costumo ter é que o estagiário [...] não deve ter a responsabilidade de um servidor**. [...] Mas, apesar disso, essa experiência ainda é muito rica. [...] Quanto ao acompanhamento, **o que acontece é que o professor orientador, percebo que é mais pra suprir uma necessidade burocrática, pois é exigido. Mas que ele não assume um papel efetivo. [...] não existe um diálogo**. [...] Eles informam o SIAPE deles mais pra ajudar aquele aluno. [...]. (Supervisora CCS, grifo nosso).

[...] percebo que nem todo mundo tem a flexibilidade que eu tenho aqui. [...] já tive experiência com um colega [...] em que **a supervisora dele não permite que ele abra um livro, que ele faça nada que seja extra estágio**. [...] E o diálogo é para você entender o sujeito, as necessidades [...] Acredito que **deveria haver um melhor entendimento do que é o estágio, de compreensão, de diálogo mesmo, de você compreender de que o estudante que está lá estagiando ele também está em formação**, de que como seres sociáveis a gente também tem necessidades. Então, não é ter aquela visão de um trabalho tecnicista [...]. (Estagiário 1-CE, grifo nosso).

A questão do professor orientador, era muito bom se tivesse um jeito desses professores ficar mais informados em relação a isso, porque tem professor que se recusa [...] a ser orientador. Então, acaba que você passa numa seleção e não tem um professor pra te orientar. [...] Além disso, alguns supervisores também estão lá para orientar e auxiliar [...] eu tive auxílio, eu tive orientação. Mas eu **conheço gente que não tem orientação nenhuma**. [...]. (Estagiária 3-PRG, grifo nosso).

Os supervisores/orientadores e estagiários relataram, também, a necessidade de uma melhor sistematização do estágio na Instituição, por meio de uma regulamentação mais efetiva. Entretanto, consideram adequada a publicação das vagas por edital, mas propõem uma divulgação mais ampla das oportunidades, com prazo suficiente para o conhecimento e participação de todos os interessados, segundo relatos a seguir:

[...] sinto falta de uma integração maior, no sentido de oferecer para os estudantes esse esclarecimento. Eles sabem que existe o PIBIC, a Extensão, a Monitoria, mas muitas vezes essas informações chegam pra eles muito de “supetão” quando abre aquela seleção [...] se fosse mais sistematizado [...] falta um pouco disso para acompanhar melhor os programas acadêmicos. [...] essa falta de informação atrapalha. E isso se dá também no estágio. A ideia seria que a universidade pudesse integrar e informar melhor a respeito. (Orientadora CPA).

[...] uma legislação própria [...] para a bolsa-estágio. A gente já teve um passo inicial, a instrução normativa, que foi um instrumento muito importante construído. [...] caminhar nesse sentido, da construção de um instrumento mais forte, como uma resolução, que venha a disciplinar realmente o programa e que tenha previsão das atribuições para o supervisor e para o orientador. [...] para que a gente tenha algo mais sólido. (Supervisora PRG).

Outra coisa é que a divulgação poderia ser mais visível, não sei como, talvez na página da UFPB, porque quando fica só no site da PRG, tem gente que passa despercebido por isso. (Estagiária 3-PRG).

Nesse sentido, a demanda da “Orientadora CPA”, foi sistematizada na Instrução Normativa Conjunta PROGEP/PROPLAN/PRG/GR N° 01/2016, conforme citado pela “Supervisora PRG”. Esse instrumento dispôs sobre os procedimentos relativos à solicitação da contratação de estagiários para o âmbito dos setores administrativos e acadêmicos da UFPB, contemplando o que salientou a “Estagiária 3-PRG” no que concerne à publicação do edital:

Art. 4° [...] § 2° Após a elaboração do edital, este deve ser submetido à Procuradoria Jurídica através de processo no SIPAC e, em caso de parecer favorável, enviado eletronicamente à Agência de Notícias UFPB para **publicação na página principal da Instituição e do local de estágio**, quando este existir. (UFPB, 2016, p.30, grifo nosso).

Outrossim, a divulgação das informações com antecedência possibilita mais tempo para os candidatos participarem do processo e favorece a igualdade de oportunidades, garantido a partir da publicidade e da transparência do processo seletivo.

Ainda quanto a esta regulamentação, uma supervisora comentou ainda que, apesar de considerar importante, avalia a normatização como burocrática, conforme a seguir.

[...] acho que é um processo muito burocrático [...] Eu preciso fazer um processo seletivo, aí tem que mandar toda a documentação um mês antes de começar o estágio pra que eles consigam implantar as coisas, e isso engessa um pouco as coisas. Então não tem muita flexibilidade. Eu acho que podia ser um pouco mais simples [...] foi aprovado uma nova resolução [...] que mudaram várias regras e uma delas é a questão de entregar o relatório a cada seis meses. Acho que isso dá um controle maior a PRG e eu vejo isso como positivo. [...] (Orientadora CIA).

Em que pese a consideração da docente, inferimos que o ajuste desta instrução necessita de uma maior discussão acerca do equilíbrio entre o administrativo e o pedagógico para que este seja favorecido frente àquele. Tendo em vista que a Instrução Normativa foi elaborada conjuntamente apenas entre a PROGEP, a PROPLAN a PRG e o Gabinete da Reitoria, possivelmente a consideração da “Supervisora PRG”, quando propôs a “construção de um instrumento mais forte, como uma resolução”, ganha força, já que esta pressupõe uma discussão coletiva entre a comunidade acadêmica.

Para isso, vale reforçar que, também na Educação Superior, a atual LDBEN regulamentou que as instituições públicas “obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional” (BRASIL, 1996). E, no âmbito da UFPB, a sugestão da entrevistada indica para a construção de uma resolução a ser debatida no CONSEPE, já que é o órgão deliberativo superior da Universidade em matéria de natureza acadêmica (UFPB, 2002).

Além disso, de maneira geral, os supervisores/orientadores e estagiários concordam com a manutenção da carga horária do estágio para não comprometer as demais atividades do curso, mas sugerem aumentar o valor da bolsa, pois esta remuneração não ajuda somente às suas necessidades para manutenção na Universidade:

[...] Quanto à carga horária eu acredito que não pode ser mais do que isso, pois iria atrapalhar os próprios estudos. [...] Eu não sei se é juridicamente possível, mas que [...] poderia ficar aqui por mais de 2 anos. [...] (Supervisora CCS).

A carga horária considero adequada, dá pra conciliar, porque como são só quatro horas e em turno diferenciado, então não tive problema, em nenhum momento afetou meu curso. [...] Em relação ao valor da bolsa, o valor da bolsa é R\$ 364,00 e eu acredito que eu melhoraria e padronizava. Como os demais programas as bolsas são padronizadas, pra não ter problema [...] Então poderia padronizar também R\$ 400,00, além das passagens [...]. (Estagiária 4-PRG).

[...] outros projetos aqui na universidade, que não é obrigatório você ter deficiência e é até o final do curso. [...] não deveria ser só até 2 anos. [...] (Estagiária 9-CIA).

Nesse contexto, cabe esclarecer que também na Instrução Normativa Conjunta, optou-se por padronizar a carga horária em apenas 20 (vinte) horas semanais. O valor da bolsa e do auxílio-transporte é praticado na UFPB a partir do estabelecido no anexo I da Orientação Normativa MPOG N° 02/2016. Entretanto, entendemos que estes valores são os mínimos estabelecidos e podem, caso a administração assim entenda, elevá-los. Já o limite de permanência no estágio é proveniente do artigo 11 da Lei N° 11.788/2008, em que estabeleceu: “a duração do estágio, na mesma parte concedente, não poderá exceder 2 (dois) anos, exceto quando se tratar de estagiário portador de deficiência” (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, o desconhecimento destes dispositivos legais reforça a necessidade de uma melhor formação e esclarecimento sobre estágio no âmbito da Universidade, evitando, assim, eventuais problemas no planejamento do estágio e o descumprimento das legislações.

Ainda quanto ao valor da bolsa, uma orientadora chamou atenção para a necessidade de uma contínua previsão orçamentária, para que as atividades pedagógicas do estágio não sejam interrompidas ou suspensas, bem como a oferta de melhores condições físicas e materiais para o desenvolvimento do estágio:

[...] Eu acho que o que pode ser melhorado é ser um espaço de formação contínuo, em que a gente não fique dependendo de verbas. E eu tenho um projeto [...] que é a construção de um Centro de Inclusão aqui dentro da UFPB. [...] Acredito que aí os estagiários vão poder se encontrar mais, ter uma periodicidade de a gente se encontrar coletivamente num espaço de referência maior, que hoje são apenas essas duas salas. [...] Então eu acredito que um espaço maior, onde a gente possa ter uma sala de reuniões, pra poder reunir todo mundo, não ter que depender de um local ou de outro. Infraestrutura e recursos, pra que seja de fluxo contínuo. [...] Isso daria um *up* na formação, o aluno teria um campo de estágio garantido e não vinculado a uma bolsa que pode ou não acontecer. [...] (Orientadora CIA).

Esse relato vai ao encontro de Rocha, Simões e Sousa (2014) que, ao pesquisar sobre a importância do estágio não-obrigatório para a formação do estudante de Biblioteconomia no âmbito da Biblioteca Central da UFPB, revelaram a falta de um Projeto Permanente de Bolsas de Estágios para estes estudantes, mas que há proposta e interesse dos responsáveis não só para a contratação de mais estagiários como também para a implantação de um projeto que vise sua continuidade.

Diante das referências expostas, a CEM/PRG poderá construir estratégias para melhor aproximar sua gestão do estagiário, do supervisor e do orientador, para que, em conjunto, possam preencher essa lacuna tão evidente na fala dos entrevistados. Para isso, a Coordenação, ao propor “a inclusão do estágio no SIGAA”, indica o uso de uma ferramenta viável e exequível, pois o uso das TICs poderá favorecer esse processo educativo. Dentre outras, esta ferramenta poderá possibilitar um melhor gerenciamento e acesso às informações

do estágio, sanando uma recorrente dificuldade no âmbito da UFPB, como bem lembrou um estagiário:

[...] No preenchimento do formulário [TCE e PAE], a pessoa preenche tudo, só que ele tem que passar por outros processos depois de preenchido, e aí a pessoa não tem mais acesso a esse documento. [...] (Estagiária 3-PRG).

Nesse sentido, conforme destaca Moresi (2000), antes de implantar quaisquer sistemas de informação nos processos de trabalho de uma organização, é de vital importância desenvolver uma análise que permita determinar os principais requisitos do projeto, devendo se basear em metodologias específicas para o seu desenvolvimento.

Dessa forma, para um melhor entendimento da pesquisa, sintetizamos, no Quadro 11, as propostas para o estágio, apresentadas a partir das percepções dos entrevistados:

**Quadro 11 – Síntese das propostas para a bolsa-estágio**

Propostas	Gestora da CEM/PRG	Supervisor/Orientador	Estagiários
Organização de um evento/encontro de estágio	x	x	x
Maior envolvimento pedagógico do setor/projeto	x	x	x
Aumento do número de vagas do estágio	x	x	x
Maior aproximação entre a tríade Gestão/Supervisor-Orientador/Estagiário		x	x
Melhor formação/integração do eixo teoria-prática		x	x
Melhor a sistematização do estágio na Instituição		x	x
Inclusão do Estágio no SIGAA	x		
Criação de uma resolução própria		x	
Aumento do valor da bolsa			x
Previsão orçamentária contínua		x	
Melhores condições físicas e materiais		x	

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Foi unânime entre os entrevistados propor o aumento do número de vagas do estágio, acompanhado de um melhor acompanhamento pedagógico da Universidade, possivelmente valorizado através da realização de um evento/encontro de estágio.

Nesse contexto, as supervisoras, os orientadores e os estagiários concordam em sugerir uma maior aproximação/articulação entre a Gestão do estágio na UFPB, a CEM/PRG, com os supervisores/orientadores e os estagiários. Além disso, também indicam a necessidade de melhor formar/integrar o eixo teoria-prática na vivência do estágio, bem como melhor sistematizar a realização dessa atividade na Instituição.

Pontualmente, apenas a gestora da CEM/PRG sinalizou a inclusão da gestão do estágio no SIGAA. Além disso, apenas os supervisores/orientadores sugeriram a criação de uma resolução no CONSEPE própria da bolsa-estágio, com previsão orçamentária contínua e

melhores condições físicas e materiais para a manutenção/realização das suas atividades. Por fim, salientamos que a proposta de aumentar o valor da bolsa, foi sinalizada apenas pelos estagiários.

Portanto, após identificarmos as dificuldades/lacunas do estágio e as propostas a partir da ótica dos entrevistados, também buscaremos propor outras recomendações para o aperfeiçoamento da experiência da bolsa-estágio na UFPB.

A fim de favorecer uma maior articulação teoria-prática entre estágio-curso, o currículo do curso de Pedagogia deve melhor considerar a experiência do estágio não-obrigatório, sobretudo no sentido de valorizar a orientação desenvolvida por seus docentes e o aproveitamento dessa vivência por seus discentes. Também deve ampliar a carga horária de estágio para além do magistério e de disciplinas obrigatórias que priorizem não apenas a dimensão docente, mas também a formação para a gestão e a pesquisa.

Além disso, no âmbito da PROGEP, compreendemos que esta pró-reitoria não deveria limitar suas atribuições frente aos estagiários apenas ao cadastro e pagamento da bolsa-estágio. Além disso, essas contratações devem ser consideradas em sua política de dimensionamento de pessoal, evitando desproporções na relação servidor/estagiário, bem como contemplar esses estudantes em sua política dos cursos de capacitação, para melhor qualificar e articular os conhecimentos desses estudantes necessários à inserção no contexto da administração pública.

Na PROPLAN, acreditamos ser possível um melhor planejamento na disponibilidade orçamentária, sobretudo no sentido da liberação do crédito ocorrer previamente a cada edital de seleção das unidades concedentes (locais de estágio), e não apenas após a instrução processual para solicitação do pagamento individual de cada estagiário. Nesse sentido, a tramitação do processo para contratação da bolsa-estágio, explicitada na figura 3 desta pesquisa, contribuiria para a celeridade da tramitação processual e para o pagamento em tempo hábil.

No contexto da PRG, considerando a possibilidade de regulamentação da bolsa-estágio enquanto programa acadêmico, vislumbramos uma oportunidade de estimular, durante a permanência do estudante no local de estágio, a mobilidade da lotação do estagiário em diferentes setores/projetos. Com isso, haveria uma maior diversificação de experiências e práticas durante sua vivência de até dois anos na mesma unidade concedente.

Já no contexto do Gabinete da Reitoria, enquanto instância maior neste processo, sugerimos um maior apoio político no sentido de elevar o valor da bolsa e/ou do auxílio-

transporte, bem como de melhor articular não apenas suas pró-reitorias, mas também o próprio CONSEPE nestas decisões.

A seguir, passaremos a fazer nossas considerações finais, entendendo que estas, serão apenas as primeiras e não as últimas acerca da experiência da bolsa-estágio na UFPB.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões que tecemos ao longo de nosso texto acerca da vivência do estágio dos estudantes de Pedagogia UFPB/*Campus* I que realizam atividades em uma área de atuação diferente à da sala de aula na Universidade, identificamos, a partir das falas dos sujeitos referenciadas, que esta experiência contribui mutuamente para a Instituição, enquanto unidade concedente de estágio, e também para a permanência e a formação do estudante de Pedagogia, sobretudo quanto às áreas da gestão e da pesquisa, articulada também à docência.

Em que pese a importância do aumento da oferta de vagas de estágio observada nos últimos anos na Instituição, mesmo inserida nos instrumentos de planejamento estratégico do Governo Federal e da Instituição, destacamos que a elevação do número de contratações de estagiários e, portanto, dos recursos destinados a esta atividade, carece de um maior debate crítico-reflexivo quanto à dimensão qualitativa dessa importante experiência formativa, a partir das lacunas/dificuldades identificadas no estágio.

Ressaltamos, portanto, que a política de dimensionamento de pessoal realizada pela PROGEP na Universidade deve considerar tal fenômeno ocorrido na Instituição, objetivando evitar o desvirtuamento da contratação de estagiários, que deve ocorrer para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público e à inquestionável função educacional e social do estágio.

A elucidação da diversidade de áreas contempladas com a bolsa-estágio evidencia a importância dessa discussão, pois a UFPB, na condição de instituição de ensino e, ao mesmo tempo, de unidade concedente de estágio, propicia uma oportunidade de melhor articular a teoria-prática em seu próprio ambiente de trabalho. Nesse contexto, insere-se o estudante de Pedagogia que, com formação integral para atuação não apenas na docência da sala de aula, extrapola esse espaço físico e realiza estágio em diversos setores administrativos (CE, PRG e CCS) e em projetos acadêmicos (CPA e CIA) da Instituição.

No âmbito dessa experiência, são desenvolvidas atividades não diretamente relacionadas ao ensino e, portanto, em uma área de atuação diferente à da sala de aula, permitindo ao estudante de Pedagogia uma vivência diferenciada que o permite articular a docência às demais dimensões do curso: a gestão educacional e a pesquisa.

Neste contexto, as fontes documentais produzidas no estágio, os PAEs analisados demonstram que as atividades planejadas sinalizam para a participação na rotina administrativa do setor, o apoio técnico-pedagógico, o estudo/produção acadêmica e o uso de canais de comunicação eletrônica da Instituição. Quanto aos relatórios, os estagiários

evidenciam a importância do estágio e o desenvolvimento de atividades técnico-administrativas, a produção de materiais didáticos e, também, o uso das TICs.

Dessa forma, apesar de haver algumas lacunas entre o planejado e o vivido, as atividades descritas nos PAEs e nos relatórios guardam relação entre si. A análise desses documentos permitiu visualizar os “afazeres” dos estagiários de Pedagogia atuando fora da sala de aula. Com isso, evidenciamos que as atividades planejadas/desenvolvidas contribuem sobremaneira com uma melhor formação do estudante de Pedagogia a partir da vivência prática em uma Instituição de Ensino Superior, tendo em vista a relação administrativo-pedagógica experimentada.

Após analisarmos os registros escritos, procedemos com a análise da experiência verbalizada nas entrevistas. Nossa aproximação com os sujeitos da pesquisa, a gestora da CEM/PRG, as supervisoras, os orientadores e os estagiários, nos permitiu um olhar mais aguçado e sensível, comparado aos arquivos “frios” até então analisados, mesmo diante das dificuldades/lacunas tão recorrentemente relatadas.

Essas problemáticas vão desde as relações humanas inerentes a qualquer ambiente de trabalho – e, em nosso contexto da pesquisa, também de estágio – até as ingerências institucionais quanto à estrutura, aos recursos, e ao próprio currículo do curso. Neste, salientamos a necessária articulação teoria-prática no curso-estágio, que, por vezes ocorreram apenas em nível abstrato.

Apesar dessas dificuldades/lacunas vivenciadas no estágio, além da gestora da CEM/PRG e dos supervisores/orientadores reforçarem que o estágio supre a necessidade de pessoal da Instituição, foi unânime entre os entrevistados a percepção de uma melhor formação na área da gestão a partir da vivência com os gestores na Universidade e de uma oportunidade para uma melhor permanência e êxito escolar dos estagiários-bolsistas.

Além de outras contribuições, também foi destacado pelos supervisores/orientadores e estagiários que essa experiência facilita a futura inserção no mercado de trabalho e articula as dimensões da docência, da gestão e da pesquisa. Nesse sentido, destacamos uma formação diferenciada para os estudantes contemplados nesta contratação, permitindo preencher as lacunas relatadas do curso de Pedagogia UFPB/*Campus* I quanto as áreas de atuação dos futuros Pedagogos enquanto gestores e/ou pesquisadores.

Não obstante essas contribuições, ainda buscamos inferir, dos entrevistados, suas propostas para aperfeiçoar essa experiência, já que os elegemos como os atores principais do estágio. Nessa perspectiva, é consenso, entre os sujeitos, a sugestão de organização de um evento/encontro de estágio, de maior envolvimento pedagógico do setor/projeto e do aumento

do número de vagas do estágio. É salutar destacar que, conforme já inferimos anteriormente, os relatos apontam para que o aumento quantitativo das vagas de estágio seja acompanhado de um salto qualitativo durante o acompanhamento pedagógico proporcionado pela e na Universidade.

Também foi apontada, além de outras, a necessidade de contemplar uma melhor sistematização do estágio na Instituição para, dessa forma, permitir uma maior aproximação entre a tríade Gestão/Supervisor-Orientador/Estagiário e uma melhor formação/integração do eixo teoria-prática.

Por fim, como mais uma contribuição dos resultados/discussões da nossa pesquisa, no âmbito do Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (MPPGAV), queremos registrar nosso anseio em valorizar a experiência formativa do estágio não-obrigatório em nossa Instituição, a UFPB. Nesse sentido, é indubitável contemplá-lo como mais uma possibilidade de formação na atualização dos PPCs das licenciaturas, sobretudo ao considerarmos o contexto atual de transição entre as DCNs de 2002 e de 2015, bem como a necessária (re)discussão da Resolução que aprovou o regulamento dos cursos de graduação em nossa Universidade. Não sendo o bastante, é imperativo favorecer instrumentos/práticas na gestão administrativa e pedagógica que melhor articulem a relação indissociável teoria-prática no estágio, priorizando a formação do estagiário que, antes disso, é estudante.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de.; RUBIM, Lígia Cristina Bada. **O papel do gestor escolar na incorporação das TIC na escola: experiências em construção e redes colaborativas de aprendizagem.** São Paulo: PUC-SP, 2004.

ANDRADE, Dídima Maria de Mello. Contribuições do estágio curricular supervisionado em gestão educacional (coordenação pedagógica) para a formação de Pedagogos(as): uma experiência da Universidade do Estado da Bahia. In: D'Ávila, Cristina Maria. ABREU, Roberta Melo de A. **O Estágio Curricular Supervisionado na Formação de Professores e Pedagogos: entre a realidade e o devir.** 1. ed. - Curitiba, PR: CRV, 2014.

AQUINO, Soraia Lourenço de; SARAIVA, Ana Cláudia Lopes Chequer. O pedagogo e seus espaços de atuação nas Representações Sociais de egressos do Curso de Pedagogia. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 2, p.246-268, jul./dez. 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1979.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF, 2004.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Brasília, DF, 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

\_\_\_\_\_. **Orientação Normativa MPOG Nº 2, de 24 de Junho de 2016.** Estabelece orientações sobre a aceitação de estagiários no âmbito da Administração Pública federal direta, autárquica e fundacional. Brasília, DF, 2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de Maio de 2006.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002a.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 19 de Fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF, 2002b.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 01 de Julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015.

CARNEIRO, Mára Lúcia Fernandes; SILVEIRA, Milene Selbach. Objetos de Aprendizagem como elementos facilitadores na Educação a Distância. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4, 2014.

CASTELO BRANCO, Uyguciara Veloso. Políticas públicas no ensino superior: o REUNI/UFPB e suas repercussões na melhoria da qualidade do ensino. **CONGRESSO INTERNACIONAL DA AFIRSE. V COLÓQUIO NACIONAL DA AFIRSE - Secção Brasileira**. Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, 2009.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 24, set-dez, 2003.

DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César (orgs.). **Avaliação Institucional** – teoria e experiências. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DINIZ, Adriana Valéria Santos; FARIAS, Maria da Salete Barboza de; GOMES, Glicerinaldo de Sousa. O Conselho Municipal de educação como prática de gestão democrática: dilemas e tensões. **Impactum**. Imprensa da Universidade de Coimbra. n. 14, 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 131, p.299-324, abr.-jun., 2015.

ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: PICONNEZ, Stela C. Bertholo (Coord.) [et al.]. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 24. ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papirus, 2003.

GANDIN, Danilo. Posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n. 1, jan./jun., pp. 81-95, 2001.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela Silva de; ALMEIDA, Whasgthon Aguiar de. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GISI, Maria de Lourdes [et al.]. Organização e planejamento de estágios. **Revista Diálogo Educacional** - v. 1 - n.2 - p.1-170 - jul./dez. 2000.

GODOY, Arilda Schimidt. Estudo de caso qualitativo In: GODOI, Christiane Kleinübing [et al.] (Org.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**. São Paulo: Saraiva, 2006.

KENSKI, Vani Moreira. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coord.) [et al.]. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 24. ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

KULCSAR, Rosa. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coord.) [et al.]. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 24. ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. Pedagogia e Pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p.153-176, 2001.

\_\_\_\_\_. OLIVEIRA, João Ferreira. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: Pimenta, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, Tiago Cristiano de [et al.]. Estágio curricular supervisionado: análise da experiência discente. **REBEn**. Brasília, 2014.

LUCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. São Paulo: Fundação Lemann, Editora Positivo, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 6. reimp. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, Taís de Fátima Correia da; CAMARGO-SILVA, Sandra Salete de. Estágio em gestão escolar: pensando e produzindo um outro olhar. In: UJIIE, Nájela Tavares; ANSAI, Rosana Beatriz. **Estágio supervisionado no curso de pedagogia: ação integrativa e definição de contornos teórico-práticos**. 1. ed. - Curitiba, PR: CRV, 2014.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORAN, José Manuel C. Gestão inovadora da escola com tecnologias. In: VIEIRA, Alexandre Thomaz; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de.; ALONSO, Myrtes. (Orgs). **Gestão educacional e tecnologia: formação de educadores**. São Paulo: AVERCAMP, 2003.

MORESI, Eduardo Amadeu Dutra. Delineando o valor do sistema de informação de uma organização. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 1, p.14-24, jan./abr. 2000.

MUNHÓS, Marcos Matozinhos. 2007. **LDB & DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS: A FORMAÇÃO EM CURSOS DE PEDAGOGIA**. Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado de Minas Gerais, Fundação Educacional de Divinópolis, 2007.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. Guia da Escola Cidadã, v. 7. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

\_\_\_\_\_. Parem de preparar o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Ciclo de conferências da constituinte escolar: projeto político-pedagógico**. p.17-25. (Caderno temático, n. 4). Belo Horizonte: SME, 2000.

PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coord.) [et al.]. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 24. ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?**. 11. ed. - São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. - São Paulo: Cortez, 2012.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional**. São Paulo: Cortez, 2011.

PRADO, Edna. **Estágio na licenciatura em pedagogia: gestão educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2012.

ROCHA, Maria Meriane Vieira. SIMÕES, Angélica Clementino. SOUSA, Ana Cláudia Medeiros de. A importância do estágio não-obrigatório para a formação do profissional-bibliotecário. **Biblionline**, João Pessoa, v. 10, n. 1, p.3-14, 2014.

SATHLER, Luciano. Gestão de novas tecnologias no contexto educacional. In: BARIAN PERROTTI, E. M.; VIGNERON, J. **Novas Tecnologias no contexto educacional: reflexões e relatos de experiências**. São Bernardo do Campo, SP: Unesp, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil**. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Cláudia Sampaio Corrêa de; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. Experiências de Estágio: Contribuições para a Transição Universidade-Trabalho. **Paidéia**. Ribeirão Preto, Vol. 23, Nº. 54, 103-112, 2013.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. Gestão da Educação e Organização do Trabalho na Escola: (Inter)Relações com a Formação do(a) Pedagogo(a). In: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; CORDEIRO, Ana Paula; MILANEZ, Simone Ghedini Costa (Org.).

**Formação da Pedagoga e do Pedagogo:** pressupostos e perspectivas. Marília; Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

SOARES, Sandra Regina. Pedagogia universitária: campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (Org.). **Educação e contemporaneidade:** pesquisas científicas e tecnológicas. Salvador: EDUFBA, 2009.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). **Instrução Normativa Conjunta PROGEP/PROPLAN/PRG/GR N° 01/2016.** Dispõe sobre os procedimentos relativos à solicitação da contratação de estagiários, modalidade de estágio curricular supervisionado não-obrigatório interno (bolsa-estágio), para o âmbito dos setores administrativos e acadêmicos da UFPB. João Pessoa, PB, 2016.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2012.** João Pessoa, PB, 2009.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018.** João Pessoa, PB, 2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução CONSEPE N° 16/2015.** Aprova o regulamento dos cursos regulares de graduação da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB, 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução CONSEPE N° 64/2006.** Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, do Centro de Educação, Campus I, da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB, 2006.

\_\_\_\_\_. **Resolução CONSUNI N° 07/2002.** Aprova o Estatuto da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB, 2002.

\_\_\_\_\_. **Resolução CONSUNI N° 34/2013.** Institui a Política de Inclusão e Acessibilidade da UFPB e cria o Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB. João Pessoa, PB, 2013.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad Editora, 2008.

VIEIRA, Suzane da Rocha. Docência, Gestão e Conhecimento: conceitos articuladores do novo perfil do pedagogo instituído pela resolução CNE/CP n. 01/2006. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.44, p.131-155, dez 2011.

WITTMANN, Milton Luiz; TREVISAN, Marcelo. **Estágios extracurriculares:** identificação dos resultados na formação de Administradores. 2008. Disponível em: <[http://www.angrad.org.br/\\_resources/files/\\_modules/producao/producao\\_709\\_201212051834228e9c.pdf](http://www.angrad.org.br/_resources/files/_modules/producao/producao_709_201212051834228e9c.pdf)>. Acesso em: 16 dez. 2016.

ZAIDAN, Samira. A necessária articulação entre orientação e supervisão no estágio curricular. **Paideia**. Belo Horizonte, Ano 8, n. 10, p 11-28, 2011.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Universidade Federal da Paraíba**  
**Centro de Educação**  
**Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior**

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

Prezado (a) Senhor (a),

Esta pesquisa é sobre “o estágio de estudantes de pedagogia: a experiência para além da docência” e está sendo desenvolvida pelo pesquisador Alan Leite Moreira, estudante do Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior, vinculado ao Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Paula Furtado Soares Pontes.

O objetivo da pesquisa é analisar as contribuições do estágio curricular supervisionado não-obrigatório interno, desenvolvido por estudantes de Pedagogia da UFPB/Campus I, para a formação docente para além da sala de aula.

A pesquisa poderá contribuir, em certa medida, para o processo de avaliação e redimensionamento do estágio curricular supervisionado não-obrigatório desenvolvido no âmbito da UFPB. Assim, a partir da reflexão sobre o estágio desenvolvido por estudantes de Pedagogia pode-se ampliar o debate para outras áreas, instigando também novas pesquisas com olhar sobre outros cursos da Universidade. Outra possível contribuição é fornecer um *feedback* sobre a experiência do estágio supervisionado não-obrigatório à Coordenação de Pedagogia do Centro de Educação da UFPB/*Campus I*.

Solicitamos a sua colaboração na entrevista semiestruturada, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação e afins e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

O pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

---

Assinatura do Participante da Pesquisa  
ou Responsável Legal

Contato do Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o pesquisador Alan Leite Moreira no número (83) 99802-5371.

Endereço: Cidade Universitária, Campus I. Prédio da reitoria, térreo, sala 15. CEP: 58059-900 – João Pessoa – PB. Fone (83) 3216-7383

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I – Cidade Universitária – 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB  
(83) 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Atenciosamente,

---

Assinatura do Pesquisador Responsável

**APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA  
(GESTORA DA CEM/PRG)**

1. Qual a importância da bolsa-estágio para o estudante?
2. O que motiva os setores da UFPB a contemplar estudantes de Pedagogia com a bolsa-estágio em setores não diretamente envolvidos com o ensino?
3. Na bolsa-estágio, como é definido o Plano de Atividades de Estágio (PAE) e que aspectos ele contempla?
4. O que a CEM/PRG determina como recomendação para a bolsa-estágio, em termos de atividades, orientações e apoio a ser dado ao estagiário?
5. Como deve se dar a avaliação e o acompanhamento do estagiário (Responsável, periodicidade, sistemática – metodologia e instrumentos, critérios, aspectos contemplados)?
6. Na sua percepção, quais as contribuições da bolsa-estágio para a formação do Pedagogo?
7. Quais as atribuições da CEM/PRG em relação aa bolsa-estágio? Explique.
8. Os estagiários têm acesso a algum tipo de formação para o desenvolvimento de suas atividades no estágio? Como isso se dá (Setor responsável, processo e frequência)?
9. Quais as propostas da CEM/PRG para melhoria da bolsa-estágio na UFPB?

**APÊNDICE C – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS  
(SUPERVISOR/ORIENTADOR)**

1. O que é a bolsa-estágio e qual sua importância para os/as estudantes?
2. O que o/a motivou a contemplar estudantes de Pedagogia nesse estágio?
3. Como se dá a relação teoria-prática no âmbito desse estágio?
4. Como foi definido o Plano de Atividades de Estágio (PAE) e que aspectos ele contempla?
5. Qual a rotina de atividades desse/a estagiário/a, em termos de atividades, orientações e apoio dado?
6. Como se dá a avaliação e o acompanhamento desse/a estagiário/a (responsável, periodicidade, sistemática – metodologia e instrumentos, critérios, aspectos contemplados)?
7. Que atribuições você assume em relação a esse/a estagiário/a? Explique.
8. Houve ou há algum tipo de preparação ou formação para o desenvolvimento das atividades do estágio? Como isso se deu/se dá (setor responsável, processo e frequência)?
9. Quais as contribuições desse estágio para a formação do/a Pedagogo/a?
10. O que pode ser feito em relação à bolsa-estágio para contribuir mais efetivamente para a formação do Pedagogo?

**APÊNDICE D – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS  
(ESTAGIÁRIOS)**

1. Qual sua rotina na bolsa-estágio (atividades diárias, semanais, mensais e semestrais)?
2. Comente sobre sua participação nas atividades do setor de estágio (reuniões, decisões e formações).
3. Como ocorreu o planejamento do estágio (processo de elaboração e vivência)?
4. Comente sobre o acompanhamento pedagógico (professor orientador e supervisor do estágio).
5. Sobre a relação teoria-prática, comente acerca da contribuição de conhecimentos e saberes desenvolvidos no curso de Pedagogia para as atividades do estágio e vice-versa.
6. Quais lacunas no curso de Pedagogia foram identificadas a partir da experiência da bolsa-estágio?
7. Houve dificuldades no desenvolvimento da bolsa-estágio? Comente.
8. Quais as formas que você desenvolveu para a superação das dificuldades destacadas?
9. Aponte propostas para melhoria da bolsa-estágio na UFPB.
10. Quais contribuições da bolsa-estágio para a sua formação?
11. Com qual área da Pedagogia (docência, gestão ou pesquisa) você mais se identifica? Em qual dessas áreas você pretende atuar profissionalmente? A bolsa-estágio contribuiu para essas escolhas?

## ANEXO A – SOLICITAÇÃO PARA ACESSO ÀS FONTES DOCUMENTAIS DA CEM/PRG



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E AVALIAÇÃO  
DA EDUCAÇÃO SUPERIOR - MPPGAV



À Sra. Gestora da Coordenação de Estágio e Monitoria (CEM/PRG/UFPB)  
Professora Dra. Eliane Ferraz Alves

Encaminhamento e Solicitação

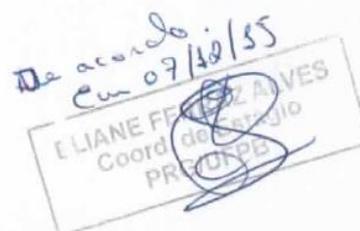
Pelo presente, encaminho o mestrando *Alan Leite Moreira*, vinculado ao curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior - MPPGAV - desta Instituição de Ensino Superior, para realizar um estudo exploratório sobre “O ESTÁGIO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS PARA A ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO”. Para tanto, solicito que seja viabilizado o apoio ao mesmo, no sentido de favorecer o acesso às fontes documentais desta Coordenação referentes aos Estágios (Termos de Compromissos de Estágio, Planos de Atividades de Estágio, Relatórios de Estágio, Banco de Dados), que o auxiliem a melhor delimitação dos aspectos metodológicos da pesquisa a ser oportunamente realizada.

Agradecemos, desde já, o apoio dessa Coordenação, nos colocando à disposição para esclarecimentos que se façam necessários.

João Pessoa, 16 de outubro de 2015.

Atenciosamente,

*Ana Paula Soares Pontes*  
ANA PAULA FURTADO SOARES PONTES  
Professora/Orientadora MPPGAV  
Matrícula SIAPE 1023321



**ANEXO B – INSTRUÇÃO NORMATIVA CONJUNTA PROGEP/PROPLAN/PRG/GR  
Nº 01, DE 20 DE SETEMBRO DE 2016**

PÁGINA 30

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA  
BOLETIM DE SERVIÇO

18/10/2016

## INSTRUÇÃO NORMATIVA CONJUNTA

### PROGEP – PROPLAN - PRG

INSTRUÇÃO NORMATIVA CONJUNTA Nº 01 - PROGEP/PROPLAN/PRG/GR  
DE 20 DE SETEMBRO DE 2016.

Dispõe sobre os procedimentos relativos à solicitação da contratação de estagiários, modalidade de estágio curricular supervisionado não-obrigatório interno (bolsa-estágio), para o âmbito dos setores administrativos e acadêmicos da UFPB.

A PRÓ-REITORIA DE GESTÃO DE PESSOAS (PROGEP/UFPB), a PRÓ-REITORIA DE PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO (PROPLAN/UFPB), a PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO (PRG/UFPB) E A REITORIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA, no uso de suas atribuições legais, resolvem:

#### TÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

**Art. 1º** A contratação de estagiários para atuação na UFPB obedecerá à legislação vigente, Lei n. 4.320/1964, Lei nº 11.788/2008, Orientação Normativa MPOG nº 02/2016 e Resolução CONSEPE/UFPB nº 16/2015, bem como às demais legislações aplicáveis ao âmbito de cada Pró-reitoria.

**Art. 2º** O estágio curricular supervisionado não-obrigatório interno, denominado bolsa-estágio, será desenvolvido no ambiente de trabalho dos setores administrativos e/ou acadêmicos dos *campi* desta Universidade e realizado por estudantes da UFPB ou das Instituições de Ensino conveniadas, que comprovem matrícula e frequência regular em cursos de graduação ou de formação profissional técnica de nível médio, cumprindo 20 horas semanais.

**Art. 3º** A vigência do estágio poderá ter início a partir do mês de janeiro e término até o mês de dezembro do ano fiscal corrente, com possibilidade do estagiário permanecer no bolsa-estágio por até 2 (dois) anos, mesmo com mudança de setor ou de curso, salvo quando se tratar de pessoa com deficiência, cuja vigência poderá vigorar até o término do curso.

#### TÍTULO II DA SELEÇÃO DOS ESTAGIÁRIOS

**Art. 4º** A seleção dos estagiários deverá ser realizada por edital público, organizada de forma descentralizada por cada unidade de recursos humanos e/ou Agente de Gestão de Pessoas (AGP) da unidade concedente (local de estágio).

§ 1º O quantitativo de estagiários em cada local de estágio corresponderá até 20% (vinte por cento) do seu conjunto de servidores, observada sua dotação orçamentária.

§ 2º Após a elaboração do edital, este deve ser submetido à Procuradoria Jurídica através de processo no SIPAC e, em caso de parecer favorável, enviado eletronicamente à Agência de Notícias UFPB para publicação na página principal da Instituição e do local de estágio, quando este existir.

§ 3º É vedada a acumulação do bolsa-estágio com qualquer outra bolsa de programas acadêmicos desta Universidade, exceto quando se tratar de auxílios de assistência estudantil.

**TÍTULO III**  
**DA INSTRUÇÃO E TRAMITAÇÃO DO PROCESSO**

**Art. 5º** O processo para solicitação do pagamento do bolsa-estágio deverá ser instruído, individualmente, para cada estagiário, com as seguintes documentações atualizadas:

- I – Memorando à PRG/CEM;
- II – Termo de Compromisso de Estágio (TCE) e Plano de Atividades de Estágio (PAE);
- III – Cópia dos documentos pessoais do estagiário: RG, CPF, Título de Eleitor, Dados bancários e Certificado de Reservista – se for o caso;
- IV – Documentos acadêmicos do estagiário: histórico, horário e declaração de matrícula;
- V – Cópia do comprovante de publicação do edital e do resultado da seleção;
- VI – Relatório individual das atividades semestrais realizadas, nos casos de renovação.

**Art. 6º** O processo tramitará na seguinte ordem e atribuições:

- I. Local de Estágio: instrução processual e supervisão/orientação ao estagiário;
- II. PRG/CEM: análise pedagógica-acadêmica e inclusão no seguro coletivo da UFPB;
- III. PROPLAN/CODEOR: análise da disponibilidade orçamentária e liberação de crédito;
- IV. PROGEPI/CPGP/DCPS: cadastro no SIAPE e pagamento do bolsa-estágio.
- V. PRG/CEM: arquivo e acompanhamento acadêmico-pedagógico do estágio.

§ 1º A entrega do processo na PRG/CEM deve ocorrer 30 (trinta) dias antes do início da vigência do estágio, para fins de análises e providências no âmbito de cada Pró-Reitoria.

§ 2º O pagamento do bolsa-estágio será efetuado na folha de pagamento do mês subsequente ao da solicitação, caso a entrega do processo na PROGEPI/CPGP/DCPS ocorra até o dia 05 (cinco) de cada mês.

§ 3º O AGP e/ou unidade de recursos humanos poderá, a qualquer tempo, comunicar o término do estágio, mediante justificativa escrita constante em processo destinado à CEM/PRG.

§ 4º A PRG/CEM comunicará eletronicamente à PROPLAN/CODEOR e à PROGEPI/CPGP/DCPS, até o dia 05 (cinco) de cada mês, as inclusões/exclusões e demais casos comunicados pelo AGP e/ou unidade de recursos humanos.

§ 5º Em caso de renovação do período de bolsa-estágio, a unidade de recursos humanos e/ou o AGP do local de estágio deverá formalizar novo processo, constando, neste, a documentação requerida no Artigo 5º.

**TÍTULO V**  
**DAS DISPOSIÇÕES FINAIS**

**Art. 7º** 30 (trinta) dias antes de o estágio completar 6 (seis) meses, deverá ser entregue na PRG/CEM através de processo cadastrado no SIPAC, o termo aditivo do estágio e o relatório das atividades de estágio, conforme modelo disponível na página da PRG.

§ 1º Caso a entrega a que se refere o *caput* deste artigo não seja efetuada, o pagamento do bolsa-estágio será suspenso.

**Art. 8º** Os casos omissos serão resolvidos pelo Local de estágio, PRG/CEM, PROPLAN/CODEOR e/ou PROGEPI/CPGP/DCPS.

**Art. 9º** O cadastramento das informações relativas à solicitação da contratação de estagiários deverá ser realizado por meio do módulo de estágio no SIGAA, quando da sua ativação, com as devidas orientações da CEM/PRG.

**Art. 10º** Esta instrução normativa entra em vigor na data de sua publicação.

(Art. 1º, Inciso 11, da Lei 4.965, de maio de 1966)

<u>Francisco Ramalho</u> Pró-reitor de Gestão de Pessoas	<u>Marcelo Sobral da Silva</u> Pró-reitor de Planejamento e Desenvolvimento	<u>Ariane Norma de Menezes Sá</u> Pró-Reitora de Graduação
---	--	---

Margareth de Fátima Formiga Melo Diniz  
Reitora