

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO**

LAULETE DE BRITO

**SENTIDOS DA DOCÊNCIA:
uma análise dos relatórios de estágio do curso de Pedagogia da Unisinos (1966-1998)**

**São Leopoldo
2019**

LAUDETE DE BRITO

SENTIDOS DA DOCÊNCIA:

uma análise dos relatórios de estágio do curso de Pedagogia da Unisinos (1966-1998)

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas

São Leopoldo

2019

B862sBrito, Laudete de

Sentidos da docência: uma análise dos relatórios de estágio do curso de Pedagogia da Unisinos (1966-1998)/ Laudete de Brito. -- 2019.

111 f. : il. ; 30cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2019.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna.

1. Docência. 2. Pedagogia. 3. Formação - Professor. 4. Estágio.I. Título. II. Dal'Igna, Maria Cláudia.

CDU 378.12

AGRADECIMENTOS

*Um caderno, um pensamento
Travessias, palavras ao vento
Faça as tuas ventanias. (Cláudio Mandarinino)¹*

Ao iniciar esta parte tão desejada de minha dissertação, os agradecimentos, preciso dizer que houve um atravessamento de angústias, desejos, ansiedade e cuidado na construção desta pesquisa.

Estes sentimentos e atitudes que moviam-me para a busca de novos conhecimentos, também provocavam-me momentos de sentir e perceber as possibilidades de crescimento enquanto ser humano, pois estive cercada de pessoas importantes e participantes, de certa forma, deste meu movimento de ventania.

Este que só foi possível com organização, estudo, pesquisa e, acima de tudo, com a cooperação, a amizade e a ajuda de muitas pessoas para que eu lesse, escutasse, escrevesse, falasse, ou seja, para que eu fizesse esta dissertação.

Por isso, agradeço imensamente à minha orientadora, Profa. Maria Cláudia Dal’Igna, pela parceria, paciência, sensibilidade e olhar criterioso em nossas conversas e orientações. Também agradeço a todos os colegas do grupo de orientação, os quais contribuíram muito neste meu processo de formação com suas leituras e sugestões cuidadosas para o desenvolvimento desta pesquisa. Só tenho a agradecer a cada um e a cada uma, que, do seu jeito, encorajou-me, apontou-me caminhos e provocou-me a perceber a importância de um grupo de estudo e de vivências saudáveis, também na Universidade.

Um agradecimento especial à banca examinadora, professoras Carin Klein e Laura Dalla Zen pela disposição e envolvimento numa leitura criteriosa e propositiva da dissertação, proporcionando que eu pudesse seguir com a pesquisa tentando qualificá-la, a partir de seus apontamentos e provocações realizados de forma cuidadosa e sensível.

Também agradeço muito à professora Janira Aparecida da Silva pela grande contribuição e parceria nesta pesquisa. A professora Janira, com muita generosidade, acolheu o nosso grupo de pesquisa e compartilhou conosco seu arquivo pessoal de materiais sobre os

¹ O poema utilizado para iniciar os agradecimentos é de autoria do professor Claudio Mandarinino (2018), o qual é doutorando em Educação, professor nos cursos de Educação Física e de Pedagogia da Unisinos e também colega no Grupo de Pesquisa em Educação, coordenado pela Profa. Maria Cláudia Dal’Igna. Os encontros ocorrem quinzenalmente na Universidade, composto por estudantes da graduação, do mestrado e do doutorado em Educação.

estágios das Licenciaturas da Unisinos. Parte deste arquivo compõem o corpus empírico desta pesquisa.

Agradeço a todos os professores do Curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, que com suas palavras, concepções, reflexões, auxiliaram-me nesta travessia. Ainda preciso agradecer ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) pela oportunidade de vivenciar experiências e estudos na Universidade e na Escola de Educação Básica.

Aos meus colegas de trabalho, da EMEF Santa Marta, pela parceria, diálogos e socialização de saberes proporcionados durante esta caminhada.

À Gisa pela prontidão e profissionalismo na revisão e diagramação da pesquisa. Aos amigos/as Marisa, Marilda e Marciele pelos deslocamentos, ajuda carinhosa com os cuidados com o pequeno Vítor e, também, pelas conversas e escutas nos momentos de angústias e de dúvidas. À amiga querida, professora Olga Maria Morais Farina pelo acolhimento, amizade e provocações quem e impulsionaram o tempo todo para que desenvolvesse minha pesquisa sem esquecer de ser feliz...

À minha mãe que, muitas vezes, deslocou-se para minha casa, afim de ajudar com os cuidados do neto e, de certa forma, cuidados comigo também, para que pudesse realizar o mestrado, meu muito obrigada. Aos demais familiares que, mesmo distantes, sempre torceram para que eu realizasse meus sonhos, sou eternamente grata.

Ao Luciano, parceiro nas empreitadas que sonhamos e projetamos juntos nesta vida, agradeço a compreensão e a motivação para que eu realizasse o mestrado. Ao nosso filho amado, Vítor, obrigada pelas sábias palavras e gestos que regavam com carinho e amor os momentos difíceis no exercício da escrita. A todos só posso dizer OBRIGADA!

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo investigar e analisar os sentidos da docência no curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), no período de 1966 a 1998. O material da pesquisa é composto por trinta e três (33) Relatórios de Estágio do Curso de Pedagogia, articulando com as informações de uma entrevista semiestruturada com a professora participante dos processos de implantação do curso e das disciplinas de estágio na Universidade. A análise foi desenvolvida a partir dos campos dos Estudos em Docência e Estudos sobre Pedagogia, na perspectiva do Pós-Estruturalismo, valendo-me de pressupostos da análise de discurso foucaultiana e utilizando como ferramentas analíticas os conceitos de discurso, verdade, formação, pedagogia e docência. O exercício analítico possibilitou concluir que: há permanência de uma pedagogia generalista, resultando numa docência multifacetada, a qual poderá atribuir sentidos diversos a esta docência, tais como, dispersão e secundarização da docência propriamente dita e/ou uma docência potente ao ser ressignificada com ênfase no cuidado, no amor e no afeto, atribuindo outros sentidos à prática docente, que contribuirão para a profissionalização docente. Também identificou-se uma mudança de ênfase no processo de ensino e aprendizagem, a partir da década de 1980 com forte influência da Teoria Crítica, enfatizando as pedagogias psicológicas e pedagogias ativas, apontando para o esmaecimento do ensino e a ênfase na aprendizagem, ancorada em mudanças de teorias educacionais e pedagógicas. E ainda, a continuidade de uma educação salvacionista que levou a uma ampliação das funções da escola, contribuindo também, para a constituição de uma docência com foco na aprendizagem, secundarizando o ensino.

Palavras-chave: Pedagogia. Docência. Formação de Professores. Estágio.

ABSTRACT

This study is about an investigation and analysis of the meanings of teaching at the pedagogy course at Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), from 1966 to 1998. The research material is composed of thirty-three (33) Stage reports at the pedagogy course, articulating with data of a semi-structured interview with the teacher who is participating in the implementation processes of disciplines in training at the university course. Analysis is based on pedagogy and teaching studies focused on post-structuralism and intends to investigate such meanings, based on the pre-studies of Foucault discourse analysis and using as analytical tools, the concepts of discourse, truth, formation, pedagogy and teaching. The analytical exercise has made a possible conclusion: there is a permanent generalist pedagogy, resulting in a multi-faced teaching, which might assign to several other meanings to the practice of teaching such as dispersal and second rating teaching to properly as said and/or a powerful teaching as it reconfigures emphasizing the care, love and affect, attributing other meanings to the practice of teaching that will contribute to vocationally teaching. Also, verifying an emphasis change in the teaching-learning process, from the 80's decade with a strong influence of Critical Theory, emphasizing the psychological and active pedagogies, pointing to teaching weakening and the emphasis on learning, anchored in changes of educational and pedagogical theories. Also, the continuation of a salvationist education that has brought to a maximizing of school functions, also reverberating to a teaching focusing on learning, second rating the learning.

Keywords: Pedagogy. Teaching. Teachers formation. Trainee.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Banco de pesquisa	18
Quadro 2 - Artigos	18
Quadro 3- Dissertações.....	21
Quadro 4 - Teses.....	22
Quadro 5 - Cronologia dos pareceres	24
Quadro 6 - Fonte entrevistada	50
Quadro 7 - Fonte entrevistada	52
Quadro 8 - Acervo (materiais diversos)	53
Quadro 9 - Relatórios de Estágios das Licenciaturas	55
Quadro 10 - Fonte Entrevistada.....	55
Quadro 11 - Análise dos Relatórios do Curso de Pedagogia.....	60
Quadro 12 - Análise sobre docência por década (1966-1998)	68
Quadro 13 - Fonte entrevistada	83

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CIEE	Centro de Integração Empresa-Escola
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
FAFI	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências
GRA	Gerência de Registros Acadêmicos
IES	Instituições de Ensino Superior
IHU	Instituto Humanitas Unisinos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PROEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos
RE	Relatório de Estágio
RDBU	Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEC	Secretaria de Educação e Cultura
SEMAE	Serviço Municipal Autônomo de Água e Esgoto
UFRGS	Universidade Federal do Grande do Sul
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UPAN	União Protetora do Ambiente Natural
USAID	United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1 A SEMEADURA: SOBRE AS MOTIVAÇÕES PARA O ESTUDO DA DOCÊNCIA	9
1.1 Da trajetória à pesquisa	11
2 A GERMINAÇÃO: UMA PRIMEIRA ARTICULAÇÃO ENTRE A DOCÊNCIA E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO	17
2.1 Cronologia dos pareceres	24
2.2 Teoria x prática?.....	27
2.3 Saberes da docência.....	30
2.4 Universidade e escola: aproximações ou distanciamentos?	33
2.5 Sentidos da docência.....	36
3 O CRESCIMENTO: A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA E OS PROCESSOS DE CONTINUIDADES/DESCONTINUIDADE	42
4 A FLORAÇÃO: MOVIMENTOS METODOLÓGICOS PARA ANÁLISE.....	48
4.1 Materialidade dos relatórios de estágio	55
5 A COLHEITA: ALGUNS SENTIDOS DA DOCÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNISINOS (1968-1998)	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS: RECOMEÇO DA SEMEADURA OUTRA VEZ.....	100
REFERÊNCIAS	106

1 A SEMEADURA: SOBRE AS MOTIVAÇÕES PARA O ESTUDO DA DOCÊNCIA

Se não houve frutos, valeu a beleza das flores... Se não houve flores, valeu a sombra das folhas... Se não houve folhas, valeu a intenção das sementes.²

Ao iniciar a apresentação desta dissertação recorro ao pensamento de Henfil para tentar apresentar um pouco sobre o que venho pensando a respeito da vida, da docência e da pesquisa. Todos os movimentos que estou realizando de leitura, estudo e articulação com os saberes da experiência, conduzem o meu pensamento para uma percepção de que precisamos nos encontrar ou nos reencontrarmos na busca de alguns propósitos que nos fortaleçam profissionalmente e como seres humanos melhores. Por isto, o pensamento citado como epígrafe proporciona-me refletir que precisamos plantar para colhermos, no caso da pesquisa, conhecimento e sabedoria, e, se mesmo assim, não obtivermos os frutos desejados, aprendamos no processo de realização, pois nele está intrínseca a constituição do sujeito, que refletirá a intenção de se fazer algo para que floresça e frutifique o conhecimento. Partindo desta compreensão, passo a organizar a dissertação, estabelecendo uma relação com algo muito significativo para mim, a observação da natureza, especificamente, o processo de desenvolvimento das plantas. Então, ao estruturar os capítulos, faço uma analogia com o processo, as fases desses seres vivos e suas necessidades para um desenvolvimento saudável.

A partir desta metáfora, tentarei estabelecer algumas relações e apresentar o ponto de partida desta trajetória de pesquisa. Para isto lanço-me de uma reflexão de Isabel Alarcão (1997 apud BOLFERR, 2008), quando afirma que “cada ser humano trilha seu próprio percurso de formação, fruto do que é e do que o contexto vivencial lhe permite que seja, fruto do que quer e do que pode ser”. Esta citação provoca-me a pensar porque compreendo a pesquisa como forma de crescimento pessoal e profissional na minha trajetória. Há uma trama existente entre a minha trajetória como professora e a busca permanente por formação, seja esta inicial ou continuada, na profissão docente. Penso

² Esta citação não tem autoria conhecida apesar de, muitas vezes, ser atribuída a Henfil. Mesmo entendendo as implicações acadêmicas, a mantenho como epígrafe de uma dissertação. Assumo aqui os riscos teóricos que tal citação produz, porque, com base na perspectiva pós-estruturalista que orienta esta pesquisa, alguns conceitos são distintos das noções com as quais opero teórica e metodologicamente. Ainda assim, opto em mantê-la porque a ideia tem uma grande importância na minha trajetória. Além disto, em todos os processos vividos, algo sempre valerá, passaremos por alguma transformação.

que somos sujeitos protagonistas nesta ação, mas também nos constituímos a partir de um contexto onde estamos inseridos, no qual podemos e devemos expressar nosso querer, porém, estaremos atrelados ao que, ainda, podemos ser.

Mobilizada por esta ideia de que a formação é fundamental, busco ampliar meus conhecimentos no curso de Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

Neste momento, após um percurso trilhado, apresento esta dissertação que busca investigar alguns sentidos atribuídos à docência nos relatórios de estágios do curso de Pedagogia da Unisinos, num recorte temporal de 1966 ao ano de 1998.

É importante ressaltar que quando iniciei o movimento para cursar o Mestrado em Educação, o que me movia, para dedicar-me e aperfeiçoar a minha formação, era o desejo de estudar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)³ como campo empírico da pesquisa. Como docente nos anos iniciais do ensino fundamental e supervisora do Pibid, acompanhando os estudantes bolsistas do curso de Pedagogia, numa escola municipal na cidade de São Leopoldo, percebo a importância do Pibid como um Programa fomentador que possibilita articulações singulares entre a escola e a universidade, mas, principalmente, a transformação dos envolvidos. Sendo assim, pensava investigar os processos de subjetivação relacionados à docência construídos a partir do Programa, no curso de Pedagogia da Unisinos, através de entrevistas com professores do curso. Mas, com as diversas leituras realizadas nas atividades acadêmicas, com a observação do momento atual das políticas educacionais e ao conhecer as diversas pesquisas sobre o Pibid, reavaliei a possibilidade de realizar outro caminho. Então, em diálogo com a minha orientadora, decidi realizar uma pesquisa documental a partir dos relatórios de estágios do curso de Pedagogia da Unisinos.

Para alcançar os objetivos, esta dissertação está assim organizada: no primeiro capítulo *A semeadura: sobre as motivações para o estudo da docência*, apresento uma breve explanação de alguns movimentos que me impulsionaram a cursar o Mestrado em Educação, também uma retomada da minha trajetória enquanto professora alfabetizadora e pibidiana. Anuncio, também, o tema de pesquisa (docência), contextualizando com as

³ O Pibid é um Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, desenvolvido pelas Universidades, em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Visa proporcionar aos alunos das licenciaturas a oportunidade de aprender e ser/tornar-se professor, integrando um Subprojeto do curso, atuando em escolas públicas.

escolhas metodológicas e suas contribuições para esta pesquisa. No segundo capítulo *A germinação: uma primeira articulação entre docência e Estágio Supervisionado*, sistematizo e analiso o resultado da busca nos bancos de dados, para apropriar-me do tema e das pesquisas já realizadas nesta área e apresento o problema de pesquisa: *Quais os sentidos produzidos sobre docência nos Relatórios de Estágio do Curso de Pedagogia da Universidade do Vale dos Sinos (Unisinos), elaborados entre os anos de 1966 e 1998?*. No terceiro capítulo *O crescimento: a fundamentação teórica da pesquisa e os processos de continuidade/descontinuidade*, abordo a fundamentação teórica da pesquisa, articulando o entendimento de processos de continuidades/descontinuidade e de rupturas. No quarto capítulo *A floração: o movimento metodológico para análise*, apresento a investigação realizada no campo da pesquisa (Relatórios de Estágio), dialogando com alguns achados de forma mais geral e contextualizando-os com sentidos atribuídos à docência no período estudado. E no quinto capítulo, *A colheita: alguns sentidos da docência no curso de Pedagogia da Unisinos (1966-1998)*, apresento alguns sentidos de docência constatados nos Relatórios de Estágio do curso de Pedagogia da Unisinos, utilizando pressupostos de análise de discurso foucaultiano, articulando com conceitos como verdade, formação, pedagogia e docência.

1.1 Da trajetória à pesquisa

Em todas as grandes vidas, este elemento tradicional aparece como raiz profunda, que penetra igualmente o solo da pátria e o solo do mundo; que vem da infância de cada um e da infância de todos, e concorre para essa fusão do individual no coletivo, do coletivo no individual, essa identificação do homem com a humanidade. (MEIRELES, 1979, p. 65).

Ao iniciar este subcapítulo apresentando um pouco da minha trajetória docente como alfabetizadora e pibidiana recorro ao fragmento do texto de Cecília Meireles que me possibilita repensar elementos essenciais motivadores que me fortaleceram como pessoa e aprendiz de pesquisadora.

A contação de histórias por um sujeito analfabeto (meu avô), as questões relacionadas à terra, como “possibilidade inexorável de vida” (BRITO, 2007) e o desejo de exercer a docência, muito presentes desde minha infância, fortaleceram-me e deram suporte para que eu não desistisse de meus objetivos e trilhasse o caminho em busca de ser professora. Assim, estou construindo a minha história individual em fusão com o

coletivo e em prol de um coletivo que vislumbre transformações e talvez, possíveis avanços para humanidade. E, nesta empreitada, a pesquisa torna-se fundamental; por isto o fato de contar-se para melhor compreender o ato de pesquisar, já que estou pesquisando na área da Educação.

A remota possibilidade de cursar um Mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação, tornou-se um sonho para mim ao concluir a graduação no início do ano de 2008. Licenciada em Letras/Português pela Unisinos, tinha a pretensão de logo continuar os estudos, mas naquele momento não foi possível. Então, em 2009, realizei um curso de pós-graduação em nível de especialização pela UFRGS, com a temática PROEJA, pois atuei vários anos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) sendo alfabetizadora. Ambos os cursos me instigaram a pesquisar e acreditar cada vez mais que a educação e/ou ensino possibilitam transformações na sociedade. Porém, esta transformação precisa acontecer antes no sujeito que almeja contribuir para melhorias no mundo. Então, desde muito cedo, até mesmo na adolescência, ao cursar magistério, já aspirava poder atuar como professora e continuar estudando por acreditar que desta forma seria possível crescer profissionalmente e contribuir para modificações no mundo.

Para explicar melhor, vou retroceder um pouco mais na minha trajetória pessoal para avançar na compreensão de alguns significados relacionados à docência na minha caminhada. Ainda pequenina quando tomava conta dos cuidados do meu irmão menor, na zona rural de uma cidade do RS, já organizava meu tempo para que pudesse também brincar e uma das brincadeiras preferidas era a escolinha. Mesmo não havendo ninguém na família, nem familiares na profissão docente, eu almejava esta profissão. Mas, como a vida é de voltas e reviravoltas, e as condições econômicas não me eram favoráveis para cursar magistério no antigo segundo grau, fui à luta trabalhar de empregada doméstica e, desta forma, poder pagar o curso, que na época era inconcebível para a minha família, pequenos agricultores que sobreviviam produzindo em terras alheias. Outro fato marcante, ainda criança, era ir dormir na casa dos avós, onde meu avô analfabeto gostava muito de contar histórias e esta era a diversão em volta do fogão à lenha, nas noites escuras do sertão, iluminadas pela luz dos saberes populares que deixavam a vida mais leve e alegre.

Quando comecei a frequentar a escola, com sete anos de idade, achei tudo muito bom! Era uma escola pequena que atendia de 1ª a 4ª série do 1º grau, na época. Eram

poucos alunos e a professora conseguia dar atenção individual mesmo com sua fisionomia de “brava”. Um dia ao jogar futebol com os colegas na hora do recreio caí um tombo e criei um hematoma enorme em minha perna. A professora sentou-se no pátio, pegou-me no colo e disse que isso passaria. Ela era amiga!!! Assim vários fatos aconteceram que ficaram registrados em minha memória, até uma reprovação na 6ª série, mas a vontade de estudar, e quem sabe, de vislumbrar uma vida melhor, através da possibilidade de estudo eram mais fortes em mim.

Então, cursei magistério trabalhando e estudando e, no terceiro ano, já iniciei atuando na educação, em um Centro Social Urbano com crianças de 4 e 5 anos de idade. Logo, em seguida, realizei o estágio de seis meses atuando em uma escola com turmas heterogêneas, no caso 3ª e 4ª séries. Penso ser importante registrar que fui oradora da turma e conduzi o texto para um grande propósito de trabalhar no magistério em prol do bem comum e da transformação dos sujeitos. Como também gosto de ler e de escrever resolvi prestar vestibular para Jornalismo na Unisinos, em 1993. Mudei para cidade de São Leopoldo, arrumei um trabalho e iniciei a faculdade de Jornalismo. No mesmo ano realizei concurso para séries iniciais, na época, e, no ano seguinte, abril de 1994, comecei a lecionar alfabetizando em escola pública. Nesta década atuei também no projeto “Aprender é Possível”, que deu início ao EJA no município de São Leopoldo. Além disto, desenvolvi projetos relacionados às questões ambientais e na Universidade realizei monitoria no setor da Hemeroteca, antigo Centro 3.

Então, ainda estudando Jornalismo, ingressei na rede estadual de ensino com contrato emergencial para lecionar Língua Portuguesa para 5ª e 6ª séries numa escola em Portão. Assim atuava 20 horas na alfabetização e 30 horas com séries finais do ensino fundamental. No ano seguinte decidi não concluir Jornalismo e sim trocar de curso para Letras/Português e Literatura. E assim continuei minha trajetória na Universidade até 2008, quando concluí a graduação. Atuei três anos na rede estadual e depois continuei somente na rede municipal. Em 2005 inicio a modalidade EJA na escola onde atuo até hoje, porém, agora não mais em EJA. Também neste ano surge a oportunidade de pensar, estruturar e concretizar um projeto maior da escola, juntamente com uma colega, então realizamos o projeto intitulado IntegrAção, em que tínhamos o desejo de, coletivamente, desenvolvermos todo o processo de construção, execução e avaliação da caminhada da escola. Nele enfatizamos a questão ambiental, pois era uma das demandas da comunidade

escolar, e nasce a horta orgânica Mãe-da-Terra. Uma parceria com Unisinos, Prefeitura, Colégio Agrícola, União Protetora do Ambiente Natural (UPAN), Serviço Municipal Autônomo de Água e Esgoto (SEMAE) e pessoas interessadas em colaborar através dos seus conhecimentos. Os alunos participavam no contraturno, sendo atendidos por nós professores e estudantes da Unisinos. Até hoje o projeto da horta perdura, embora com modificações na estrutura e forma.

Durante o curso de graduação em Letras/Português e Literatura decidi pesquisar sobre o latifúndio, já que neste processo estão intrínsecos aspectos fundamentais para o desejo de querer entender um grande problema social, econômico e político do Brasil. Através da literatura e de recortes da realidade foi possível desenvolver a monografia, intitulada *Latifúndio: Realidade ou Ficção?* (2007), a qual estava relacionada com questões muito pertinentes às vivências de minha origem. Em 2010 concluí a Especialização em Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Continuei atuando em EJA até 2011, e, por um período de três anos, também exerci a docência em escola particular, sendo professora de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental.

Desde o ano de 2013, quando passei a atuar também no subprojeto Pedagogia do Pibid/Unisinos, acompanho como docente nos anos iniciais do ensino fundamental, as/os estudantes bolsistas do curso de Pedagogia em Escola Municipal de Ensino Fundamental na cidade de São Leopoldo, percebo a grandiosidade da articulação da Universidade e da Educação Básica, bem como a efetividade da relação teoria e prática nos cursos de formação de professores. Através do Pibid tive a oportunidade de fazer formações permanentes na Universidade, e, no ano de 2014, realizei um curso de formação de professores em Portugal, na Universidade de Aveiro, o qual foi muito significativo para minha vida.

Atualmente, continuo sendo alfabetizadora, atuando como supervisora no Subprojeto Pedagogia do Pibid/Unisinos, com ênfase em Alfabetização e Letramento e realizando o Mestrado em Educação na mesma instituição. Acredito que a contação de histórias na infância contribuiu para que desenvolvesse o gosto pela leitura e estudo. E isto, de certa forma, reflete no exercício da docência. É preciso fortalecer relações e coletividade, bem como regar a vida com cuidado, leitura e estudo, para que tenhamos seres mais humanos. Eis aí uma especificidade do ensino, pois, “Ensinar é uma

especificidade humana”. (FREIRE, 1998, p. 102). Então, que a educação continue sendo um caminho para nos tornarmos mais humanos e complacentes com a utopia de um mundo melhor para todos.

Conforme Paulo Freire (1998, p. 110), na obra *Pedagogia da autonomia saberes necessários à prática educativa*, “Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Sendo assim, ao tomar a decisão de ser professora e atuar com a pretensão de ensinar e aprender de forma crítica, fiz uma escolha e para isto é que estou buscando estudar cada vez mais, estabelecendo relações entre prática e teoria no cotidiano em sala de aula para ressignificar a docência. Há 25 anos sou professora na educação básica e sempre busquei aperfeiçoar meu trabalho, pois acredito que esta busca pelo saber deva ser inerente à construção da docência.

Portanto, estes fragmentos de memória me auxiliam na busca de um autoconhecimento e do estudo para o exercício de uma docência mais significativa. É possível notar no processo de construção de minha trajetória docente, características intrínsecas aos aspectos atribuídos a esta profissão historicamente. Segundo Tardif (2012, p. 11):

Os professores consideram que seus saberes estão fortemente baseados em sua experiência de vida no trabalho. Isso não quer dizer que os professores não utilizem conhecimentos externos, provenientes, por exemplo, de sua formação, da pesquisa, dos programas ou de outras fontes especializadas. Mas isso significa que esses conhecimentos externos são reinterpretados em função das exigências específicas de seu trabalho.

Concordando com o autor, podemos afirmar que os saberes dos professores estão ancorados nas experiências de vida no trabalho. Conforme Pimenta (2005, p. 26), “o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmo como profissionais”. Além disto, como o próprio Tardif (2012) nos provoca a pensar, devido a complexidade do exercício da profissão docente na contemporaneidade, é impossível desconsiderar os conhecimentos externos, provenientes de minha formação e deste processo de pesquisa. Por isto, estou buscando realizar uma pesquisa focada em sentidos atribuídos à docência. Aliás, quiçá possamos fazer pesquisas, utilizar conhecimentos advindos delas no exercício da docência, pois “a ação docente é concreta e situada. São a

experiência e a prática que permitem que os professores traduzam e adaptem os conhecimentos teóricos às realidades concretas de suas classes e de seus alunos”. (TARDIF, 2017, p. 63).

Sendo assim, o ato de estudar, pesquisar, formar-se deveria ser constante no exercício da docência, uma vez que torna-se essencial buscar conhecimentos e aprender ensiná-los traduzindo-os para que ocorra ensino e aprendizagem. Porém, vale ressaltar que este movimento não corresponde à dicotomia de aprender a teoria e aplicá-la na prática. Isto porque, o ato de conhecer, de aprender para ensinar constitui-se de teoria e prática na formação do professor. Resta saber como ocorre este movimento na constituição dos saberes e dos conhecimentos.

Investigar a docência a partir dos relatórios de estágio do curso de Pedagogia da Unisinos para identificar e analisar sentidos atribuídos a esta, a partir de rastros de discurso, coloca também o desafio de ir além da discussão de buscar teoria na academia e praticá-la no exercício da docência, ciente de que, muitas vezes, o estágio é visto como puramente uma prática, ou melhor, colocar em prática aquilo que se aprende na universidade. Para Tardif (2002, p. 295), “o estágio não pode ter o objetivo de copiar, de criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la”. A partir desta perspectiva, verifica-se a importância de realizar este movimento que se dará no desenvolvimento desta pesquisa sobre docência e estágio curricular.

2 A GERMINAÇÃO: UMA PRIMEIRA ARTICULAÇÃO ENTRE A DOCÊNCIA E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Tudo aquilo que lemos para construir nossa problemática de pesquisa parece funcionar como um impulsor da nossa ‘vontade de potência’, que nos tira da paralisia do que já foi significado e nos enche de desejo de mover, encontrar uma saída e estabelecer um outro modo de pensar, pesquisar, escrever, significar e divulgar a educação. (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 28).

Início este capítulo com o excerto acima para refletir sobre a importância de não nos paralisarmos enquanto educadora e aprendiz de pesquisadora. É preciso desejo de movimento para pesquisar e escrever de forma que possamos encontrar modos diferentes de significar a educação. E um primeiro movimento para iniciar este processo necessita buscar conhecer o que já foi dito sobre o objeto de pesquisa.

Durante as atividades acadêmicas e disciplinas do Mestrado muitas foram as inquietações e provocações para o exercício do pensamento em torno da docência. Essa possibilidade de leitura, de análise e de escrita levaram-me a repensar no objeto de pesquisa para esta dissertação.

Tendo definido que os focos temáticos seriam a docência e o Estágio Supervisionado, inicialmente, pesquisando no Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos (RDBU), com a utilização dos descritores estágio; pedagogia; docência; sentidos. Mapeei, assim, 1.619 periódicos entre teses e dissertações. Então, passei a fazer a leitura dos títulos dos trabalhos e filtrar aqueles que representavam aspectos relacionados à minha pesquisa. Neste primeiro movimento, selecionei 40 trabalhos para leitura mais detalhada. Assim, passei a ler o resumo, a parte inicial da tese ou dissertação e as considerações finais. A partir deste processo fiz anotações de ideias, fragmentos de citações de autores e de algumas percepções que ia elaborando enquanto lia.

Desta forma, com os mesmos descritores, realizei a pesquisa no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), porém procurei saber o número de trabalhos realizados desde 2010. Assim, constatei 3.102 dissertações e 1.151 teses, sendo que as anteriores a 2012 apresentavam a informação “anterior Plataforma Sucupira”. Após a leitura dos títulos, selecionei 42 trabalhos que estavam relacionados à temática mais especificamente, para leitura mais detalhada e análise.

Também realizei pesquisa no Google Acadêmico, no Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). No primeiro encontrei um total de 866 publicações entre teses, dissertações e artigos. Destes, inicialmente, separei 25 artigos e 5 dissertações para estudo. Da Scielo selecionei 15 artigos e da Anped 6. Depois de uma segunda leitura deste material, organizei um quadro com aqueles que serão utilizados de alguma forma na dissertação. Vale ressaltar que a abordagem escolhida para desenvolver esta pesquisa trata-se de sentidos da docência, por isto, além de buscar saber sobre estágios de Pedagogia, muitas outras questões estão intrínsecas nesta abordagem, pois são muitos os componentes de análise da docência. Sendo assim, considere importantes alguns trabalhos que, aparentemente, representariam outra perspectiva, mas que, ao meu entender, serão essenciais na dinâmica de leitura e de pesquisa sobre o tema para melhor elaboração desta dissertação. Segue o Quadro 1 com os indicadores quantitativos e, em seguida, os demais quadros representando os periódicos selecionados para a constituição da pesquisa, constando ano, título e autor.

Quadro 1- Banco de pesquisa

Bancos de pesquisas Nome de documentos	CAPES	Google Acadêmico	RDBU	Scielo Unisinos ANPED	Total
Artigos	0	22	0	21	43
Dissertações	20	4	14	1	39
Teses	11	0	10	0	21
Total	31	26	24	22	103

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 2 - Artigos

Ano	Título	Autores
1996	Formação de professores-saberes da docência e identidade do professor	Selma Garrido Pimenta
2006	Estágio e docência: diferentes concepções	Selma Garrido Pimenta Maria Socorro Lucena Lima
2009	A contribuição do Estágio Supervisionado na formação do pedagogo	Angela Maria Barbosa Telma Amaral
2009	Os saberes docentes do Estágio Supervisionado nos cursos de formação de professores	Arlete Vieira da Silva
2011	Prática de ensino supervisionado: da observação de modelos à aprendizagem da docência	Magali Aparecida Silvestre

Ano	Título	Autores
2011	Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente	Leda Scheiber
2011	Reinterpretação da estrutura teórico-conceitual do conhecimento pedagógico do conteúdo	Daniel Marcon Amândido Braga dos Santos Graça Juarez Vieira do Nascimento
2012	Os saberes docentes na formação inicial do pedagogo: implicações das narrativas no campo do Estágio Supervisionado	Larissa Monique de Souza Almeida Ubirajara Couto Lima
2012	Estágio Supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares	Irton Milanesi
2012	A prática de ensino, o Estágio Supervisionado e o Pibid: perspectivas e diretrizes para os cursos de licenciatura	Maria do Socorro Lucena Lima
2012	A escrita de diários na formação docente	Ana Paula Gestoso de Souza Reginaldo Fernando Carneiro Sílvia Maria Perez
2012	A relação universidade-escola no Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia	Marília Marques Mira Joana Paulin Romanowski
2013	O curso de Pedagogia no Brasil, história e influência para o trabalho do pedagogo	Bruna Pereira Alves Fiorin Liliana Soares Ferreira
2013	Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário?	Nathália de Fátima Joaquim Ana Alice Vilas Boas Alexandre de Pádua Carrieri
2013	O Estágio Supervisionado e a constituição da profissionalidade docente	Maria de Fátima Garcia Francisca Geny Lustosa
2014	Saberes e fazeres: o estágio e suas contribuições no curso de Pedagogia	Célia Aparecida Bettiol Adria Simone Duarte Souza Yoshie Ussami Ferrari Leite
2014	Memorial de formação escrito no decorrer da prática docente: aprendizagens sobre alfabetização e letramento	Mayra Prates Albuquerque Lourdes Maria Bragagnolo Frison Gilceane Caetano Porto
2015	Interação universidade e escola: o Estágio Supervisionado como possibilidade de uma prática transdisciplinar	Berenice Feitosa da Costa Aires João Henrique Suanno
2015	Estágio supervisionado no curso de Pedagogia: movimento discursivo entre o projeto curricular e a prática docente de estudantes já professores com experiência	Maria Julia Carvalho de Melo Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida Carlinda leite
2015	Constituição de um ethos de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência	Maria Cláudia Dal'Igna Elí Henn Fabris
2016	Flexibilização do trabalho docente em São Paulo: precarização e instabilidade	Mariana Esteves de Oliveira
2016	A formação docente: Pibid e o Estágio Curricular Supervisionado	Neide de Aquino Nofes Regina Célia Cola Rodrigues
2016	Relação ensino-aprendizagem da docência: traços da Pedagogia de Paulo Freire no Ensino Superior	Maria Socorro Lucena Lima Maria M. Sampaio de Carvalho Braga
2016	Entre tradição e inovação: percursos da história da educação de uma instituição jesuíta (Unisinos - 1953-2016)	Luciane Sgarbi Santos Grazziotin Viviane Klaus

Ano	Título	Autores
2016	Formação de professores e formação humana: não é só necessária, mas possível	Suzana Cinifreitas Nicolodi Valentim da Silva
2016	O interesse de estudantes de Pedagogia pela docência	Denise Freitas Brandão Maria Benedita Lima Pardo
2016	“Quero ser professora”: a construção de sentidos da docência por meio do Pibid	Giana Amaral Yamin Míria Isabel Campos Bartolina Ramalho Catanante
2016	Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito	Maria Amélia do Rosário Santoro Franco
2017	Profissionalidades e práticas docentes multiculturais: lugares possíveis?	Nádia Barros Araújo Charles Maycon Almeida Mota
2017	Qualidade do ensino de graduação: concepções de docentes pesquisadores	Sandra Regina Soares Maria Isabel Cunha
anped 36	Currículo e formação de professores: discursos da profissionalização docente	Veronica Borges de Oliveira
anped 36	Perspectivas didáticas de professores formadores de pedagogos: incidências da significação da Pedagogia	José Leonardo Rolim de Lima Severo
anped36	Tecendo relações entre teses e ações desenvolvidas por professores supervisores de estágio curricular	Maria de Assunção Calderano
anped36	Inventoria: uma proposta para o acompanhamento de estagiários	Marina Cyrino Samuel de Souza Neto
anped 37	Relações intradisciplinares e interdisciplinares no ensino da didática no curso de Pedagogia	Ana Carolina Colacioppo Rodrigues
anped 38	Amor, cuidado e competência: um olhar de gênero sobre a profissionalização do trabalho docente	Renata Porcher Scherer Maria Cláudia Dal’Igna
anped38	A didática no âmbito dos programas de Pós-graduação em Educação no Brasil	Andréa Maturano Longarezi Roberto Valdes Puentes
	Articulações discursivas sobre conhecimento no currículo de Pedagogia	Márcia Cristina de Souza Pugas Ana Paula Batalha Ramos
	A persistente dissociação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar na formação de professores: problemas e perspectivas	José Carlos Libâneo
	Estado da pesquisa e da produção didática da região Sul do Brasil	Orlando Fernández Aquino Maria Célia Borges Vânia Maria de Oliveira Vieira Marilene Ribeiro Resende
	Por uma didática humanizadora à luz de Paulo Freire	Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga
	O estágio curricular supervisionado na formação docente: uma vivência indispensável	Marcela Cristina Gonçalves de Melo
	Breve Histórico do Curso de Pedagogia no Brasil	Rosa Mendonça de Brito

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 3- Dissertações

Ano	Título	Autores
2006	A relação entre os saberes docentes no curso de Pedagogia e a prática pedagógica	Sandra Regina Gardacho Pietrobon
2007	Os saberes pedagógicos da prática de professores do curso de Pedagogia da URI/Santiago	Fernanda Pena Noronha Rosado
2009	A universidade e as aprendizagens significativas: contribuições possíveis na formação de professores	Eliane de Lourdes Felden
2010	Usos de si e circulação de valores no trabalho docente - as dramáticas de uma potência desvelada na atividade	Marici Scherer Rossetto
2011	Práticas de desempoderamento docente no cotidiano da escola de educação Fundamental	Janaina Boniatti Bolson
2012	Tensões e possibilidades do estágio curricular supervisionado como potencializador da formação da perspectiva política do pedagogo	Berenice Lurdes Borssoi
2013	O currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia de Porto Velho diante das mudanças do mundo do trabalho	Benilce Matos da Silva
2013	Estágio obrigatório no curso de Pedagogia - um estudo exploratório a partir da percepção dos licenciandos	Jussane Sartor
2013	A formação inicial e o Estágio Supervisionado: as representações de alunos sobre a prática do estágio de um curso de Letras a distância	Ariana Ferreira Marques
2013	(Re)pensando a reescrita como forma de interação entre professor e alunos – “nossa sina é ensinar”	Lisiane Ribeiro Raupp
2014	O curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa: uma análise histórica, a partir dos aspectos legais e do papel dos coordenadores do curso (1962-2012)	Adriana Aparecida Antonia Comi
2014	O professor colaborador no estágio curricular supervisionado em Educação Física do CEFD/UFSM: constituição, concepção, orientação e contribuição	Ana Paula Facco Mazzocato
2014	Estágio de docência: a busca por outras reflexões - compreensões a partir de Hannah Arendt	Gilberto Oliari
2014	Saberes da psicologia no currículo do curso de Pedagogia: uma análise cultural	Lia Beatriz Mesquita Costa
2014	Estágio Não Obrigatório: gestão de seu acompanhamento no Ensino Superior	Maricéia Machry
2015	O Estágio Supervisionado e sua contribuição na formação inicial do professor	Simone Brandolt Fagundes
2015	(Entre)olhares, vivências e sentidos de docência: caminhos construídos por professoras-estudantes do curso de Pedagogia -UFPI no âmbito do PARFOR	Adriana Lima Monteiro
2015	“A língua é ao mesmo tempo objeto de conhecimento e ainda é o meio de você aprender o conhecimento”: língua materna e alfabetização na visão de professoras egressas do curso de Pedagogia	Cleia Maria Lima Azevedo
2015	A concepção de trabalho acadêmico de alunas de um curso de Pedagogia a distância	Fernando César dos Santos
2015	Representação social e construção da identidade de pedagogas alfabetizadoras	Maria das Graças Neri Ferreira
2015	“Cada um aprende de um jeito”: das adaptações às flexibilizações curriculares	Renata Porcher Scherer
2016	A difusão da Pedagogia libertadora de Paulo Freire: 1964-1980	Nathalie Ramos Monteiro Sousa

Ano	Título	Autores
2016	Aprendizagem docente no ensino superior: desafios e enfrentamentos no trabalho pedagógico do professor iniciante	Andressa Wiebusch
2016	Qualidade na formação de professores: os cursos de Pedagogia 5 estrelas	Antônia Regina Gomes Neves
2016	Travessia colaborativa: os significados e sentidos de docência e sua relação com as necessidades formativas dos professores do IFMA - Campus Caxias	Josiane Sousa Costa de Oliveira
2016	Elementos da obra freireana e da teologia da libertação nas décadas de 1950 a 1970: uma análise combinada de sua gênese e identidade	Marciano do Prado
2016	O papel do pedagogo no contexto da educação corporativa	Sibele Mocellin Puchale
2016	A formação do pedagogo docente para o ensino de matemática na UFRJ: diálogo entre a formação inicial e o Estágio Supervisionado	Deborah Dias Anastácio
2016	Eu sou professora, e agora? As significações imaginárias de professoras da educação básica sobre a docência	Indiara Rech
2016	O Estágio Supervisionado da educação infantil no curso de Pedagogia da FCT/UNESP: a práxis na visão dos alunos	Mariana Felício Silva de Oliveira
2016	Planejamento de ensino: a produção de significados nos cursos de licenciatura da Unisinos/RS	Fernanda Meirelles Borges
2016	Da educação especial à educação inclusiva: uma análise dos trabalhos de conclusão do curso de Pedagogia da Unisinos (1964-2014)	Vivian Heinle
2016	Relação Universidade-Escola: O Pibid como instrumento de intervenção sobre o real da formação de professores	Roberto Carlos Bianchi
2016	Os efeitos do trabalho flexível na construção da trajetória profissional do trabalhador contemporâneo	Francisco Coelho Cuogo
2016	Percursos de formação profissional de estagiárias de Pedagogia em um serviço de apoio especializado (1995-2015)	Miriã Zimmermann da Silva
2017	Marcas da cultura profissional na formação de professores: análise no contexto de um curso de Pedagogia	Sabryna Raychtock
2017	Desenvolvimento profissional docente de professoras nos primeiros anos de exercício da docência	Marcela de Souza Santana
2017	Significados atribuídos à formação pedagógica por professores que atuam em escolas pública municipais	Mariana Ribeiro Gonçalves Garcia de
2017	O estágio de estudantes de Pedagogia: a experiência para além da sala de aula	Alan Leite Moreira

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 4 - Teses

Ano	Título	Autores
2008	Aprendiz de professor de borboletas no espaço tempo da memória - (re)conhecendo trajetórias de docentes na educação rural	Nara Nörnberg
2008	Efeitos de sentidos em discursos – educação, saber e moral nas Ciências Humanas	Paula Corrêa Henning
2010	Sentidos da profissão docente	Itale Luciane Cericato
2011	Inovação na prática docente: motivações e compromissos	Gisele Palma
2013	Estágios curriculares: autonomia incontestada e protagonismo discente revelados	Inajara Vargas Ramos

Ano	Título	Autores
2014	A constituição do eu-docente na formação inicial através dos estágios supervisionados	Vanessa Caldeira Leite
2014	Alfabetização e alfabetizadoras: objeto inconsistente, ofício contingente	Cláudia Cardoso Niches
2014	Coerência e contradição: o conteúdo e a forma no exercício da docência de didática nos cursos de Licenciatura	Maria Janine Dalpiaz Reschke
2015	Pedagogia: uma oração subordinada	Suzana Schineider
2016	Crise da Pedagogia e suas implicações à formação do pedagogo no início do século XXI	Alessandra Peternella
2016	Sentidos da formação continuada na trajetória profissional de docentes: experiências formativas envolvendo universidade e escola	Paulo Gaspar Graziola Junior
2016	Pedagogia da identidade: interculturalidade e formação de professores	Corina Fátima Costa Vasconcelos
2016	Estágio curricular supervisionado e a construção e (re) construção de saberes docentes: trajetórias narradas no contexto da formação inicial de professores	Maria Goreti da Silva Sousa
2016	Sentidos de docência em tempos de EAD: a formação docente no curso de Licenciatura em Pedagogia - LIPEAD, da UNIRIO	Leila Lopes de Medeiros
2016	Pedagogias culturais- uma cartografia das (re)invenções do conceito	Paula Deporte de Andrade
2016	Estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia da UFPI: tessituras da relação teoria e prática na formação de professores	Maria do Socorro Soares
2016	Processos de identificação docente em currículo de Pedagogia	Maria da Conceição Maggioni Poppe
2016	As políticas de formação inicial de professores em exercício no Brasil	Janaina Boniatti Bolson
2016	As humanidades em tempos de neoliberalismo em duas Universidades Latino Americanas	João Batista Storck
2017	Ao som das sinetas: do sacerdócio à confiança na luta movimentos docentes na Rede Pública Estadual do Rio Grande do sul (1970 - 1991)	Mauro Luiz Barbosa Marques
2017	Trabalho docente e a renormalização atorial	Cláudia Redecker Schwabe

Fonte: elaborado pela autora.

Ao visualizar os quadros anteriores realizei um levantamento nos títulos destes trabalhos para perceber a recorrência dos termos estágio e também sentidos e/ou significados da docência. Nota-se que nos artigos, o termo estágio apareceu 17 vezes, nas dissertações oito vezes e, nas teses, somente quatro vezes. Já, a expressão sentidos e/ou significados da docência (explicitamente), apareceram duas vezes nos artigos, seis vezes nas dissertações e quatro vezes nas teses. Desta forma, é possível perceber que investigar os sentidos atribuídos à docência, a partir de uma empiria inédita, no caso os relatórios de estágio da Pedagogia da Unisinos, poderá contribuir para melhor compreensão dos modos de significar a docência no processo de formação inicial, especialmente nos cursos de Pedagogia.

Nos artigos, teses e dissertações que abordam o Estágio Supervisionado nota-se uma polissemia de sentidos acerca desta prática de ensino. Na maioria das pesquisas relacionadas ao estágio, a relação teoria e a prática está muito presente, assim como a discussão dos saberes da docência que devem ou deveriam contemplar os cursos de formação de professores. Além disto, o distanciamento entre a universidade e a educação básica, bem como as modificações ocorridas na organização e implementação dos Pareceres instituídos pela legislação. Partindo disto, penso ser fundamental compreender as políticas de implementação e funcionamento dos estágios, assim como, as reorganizações que foram ocorrendo. Para tanto, opto por apresentar uma linha do tempo com os principais pareceres a respeito das práticas e estágios nos cursos de formação de professores. Em seguida, apresentarei os demais eixos assim organizados: eixo 2.1 Cronologia dos Pareceres; eixo 2.2 Teoria x Prática?; eixo 2.3 Saberes da Docência; eixo 2.4 Universidade e Escola: aproximações ou distanciamentos?; eixo 2.5 Sentidos da Docência.

2.1 Cronologia dos pareceres

Quadro 5 - Cronologia dos pareceres

1961	LDB 4.024/61	Promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024/61. (Passa a vigorar após ter tramitado no Congresso Nacional por treze anos antes de ser aprovada, representando, o compromisso e concessões mútuas entre dois grupos políticos ideológicos que buscavam controlar o sistema educacional brasileiro).
1968	LDB 5540/68	A Lei contempla autonomia universitária e a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Institui o regime de créditos, matrícula por disciplina, cursos de curta duração semestrais e organização fundacional nas instituições de ensino superior.
1971	LDB 4.024/71	Estágio Supervisionado - formalismo didático e tendência tecnicista como referência para a organização escolar brasileira.
1971	Lei nº 5692 de 11/08/1971	Estágio - sinônimo de prática de ensino. Especialistas concebiam, planejavam e controlavam as políticas educacionais. O professor era o executor - pedagogia tecnicista. Essa Lei marcada pela linha profissionalizante, trouxe polêmica no campo da educação e da formação de professores ao transformar o Curso Normal em Habilitação Específica para o Magistério (HEM), definindo-o como “mais um curso” entre outros.
1972	Parecer MEC nº 3.49/72	O Estágio Supervisionado ligado à disciplina de Didática e identificada como prática de ensino. “Deverá a Metodologia responder às indagações que irão aparecer na Prática de Ensino, do mesmo modo que a Prática de Ensino tem que respeitar o lastro teórico adquirido da Metodologia”. (Parecer 349/72).

	De 1970 a 1980	Nota-se que as pesquisas pedagógicas se direcionavam mais a investigar o papel das contribuições da prática de ensino na formação docente, tanto nos cursos de licenciatura como nos cursos do magistério.
	1990	As pesquisas passam a abordar também o uso de outros elementos da prática pedagógica e da pesquisa. Há tendência pedagógica marcada pelas ideias crítico-reprodutivistas e literatura pedagógica da denúncia.
1996	LDB 9394-20/12/1996	Exigência de qualificação e a preparação dos profissionais de acordo com as novas tecnologias e formados em nível superior (faculdades, universidades e institutos superiores de educação).
2002	RESOLUÇÃO CNE nº 1/2002	Regulamenta as diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica em nível superior nos cursos de licenciaturas de graduação plena, em seu artigo 7 diz: “a prática, área curricular circunscrita ao processo de investigação e a participação dos alunos no conjunto das atividades que se desenvolvem na escola campo de estudo”, dessa forma “[...] antecipada, em função da sua natureza situações que são próprias da atividade dos professores no exercício da docência”. Assim, regulamenta a prática pedagógica nos cursos de formação de professores, recomendando que ela deva permear todo o período de formação docente. O Estágio tem como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar, contextualizada e transversalizada às demais áreas curriculares e associando teoria e prática.
2002	RESOLUÇÃO CNE nº 2/2002	Normatiza a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura plena de formação de professores da educação básica em nível superior, determinando: Art.1º - A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - 400 (quatrocentas) horas de Estágio Curricular Supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III - 1.800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Fonte: elaborado pela autora.

Ao analisar os dados do Quadro 5, nota-se que as primeiras leis e pareceres nas décadas de 1960 e 1970 surgem com o propósito de representar a busca do controle do sistema educacional brasileiro, que conforme Saviani (2007, p. 35) representam “duas demandas contraditórias: a dos estudantes e professores e aqueles dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar”. Outro aspecto inerente é a relação da pedagogia tecnicista com o estágio. Conforme Pimenta (2009, p. 240 apud LIMA), “a prática pedagógica tinha, nesta época (década 1970), fortes marcas da reprodução de modelos de aplicação na sala de aula”.

Outro ponto analisado por Pimenta (2009) é a busca por ensino profissionalizante, e, principalmente, a transformação do Curso Normal em Habilitação Específica para o

Magistério (HEM), o que, de acordo com a autora, “ocasionou muitos estragos na formação de professores”. (PIMENTA, 2009, p. 241 apud LIMA, 2012).

A autora defende, ainda, a importância de o professor receber uma formação-ação, permitindo a construção de conhecimentos teóricos essenciais, a competência no trabalho e a capacidade de intervir na realidade. Nos anos 1980, com a abertura política, o setor educacional passou a receber críticas ao modelo de escola e sociedade vigentes. Então, nas universidades, surgem ideias crítico-produtivistas e literatura pedagógica da denúncia. Muda um pouco a configuração do Estágio, com propostas de discutir histórias de vida, os saberes docentes, as questões identitárias, o Estágio para quem já exerce o magistério, a interdisciplinaridade, as questões culturais, entre outros.

A partir de 2002, temos o Estágio como finalidade de promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar, contextualizada e transversalizada às demais áreas curriculares e associando teoria e prática. Conforme Pimenta e Lima (2004, p. 241 apud LIMA, 2012), “o Estágio como pesquisa poderá constituir-se alternativa de trabalho que tenha a prática como ponto de partida e de chegada”.

Com base na análise das publicações dos professores e pesquisadores do ENDIPE, emergiram diferentes enfoques sobre o Estágio Supervisionado/Prática Pedagógica: Estágio – prática pedagógica inserida na prática social; O Estágio – teoria que ressignifica a prática; O Estágio – espaço/tempo de aprendizagem; O Estágio – construção de saberes e conhecimentos; O Estágio – possibilidade de ensino/profissão; experiências pedagógicas; tutoria e monitoria; integração entre pesquisa, ensino e extensão; como eixo do Projeto Político Pedagógico do curso; síntese da formação acadêmica e o Estágio – objeto de investigação e reflexão.

Segundo a pesquisadora Regina Célia de Moraes Alves da Silva (2018, p. 12), em sua pesquisa⁴ de mestrado sobre os sentidos atribuídos à docência nos documentos do ENDIPE, afirma que:

é um encontro bianual que envolve diferentes instituições reunindo pesquisadores de diversas partes do país no intuito de socializar e promover o debate a partir de pesquisas e estudos que envolve várias áreas do campo educacional que debruçam o olhar sobre a formação de

⁴ Pesquisa desenvolvida no PPGEdu da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), sob a orientação da Profa. Maria Cláudia Dal’Igna, e Regina Célia de Moraes Alves da Silva é colega no Grupo de Pesquisa em Educação no biênio 2017-2018.

professores e abordam temas como o Estágio Supervisionado, representando um rico acervo bibliográfico.

Para Selma Pimenta (2012, p. 69), “o ENDIPE é um espaço para onde convergem as perspectivas, as esperanças e os problemas dos professores orientadores de estágio, dos gestores, dos estudiosos do currículo [...]”. E afirma ainda:

No campo do estágio supervisionado e da prática de ensino, o Endipe vem proporcionar a troca de experiência e o diálogo pedagógico capaz de realimentar as propostas de trabalho necessárias e acompanhar as discussões e inovações surgidas na educação e, mais especificamente, no tocante à formação de professores e na docência do ensino superior.

Portanto, o reconhecimento desses encontros como o ENDIPE e apropriar-se dos saberes e conhecimentos a respeito do Estágio Supervisionado e suas implicações na formação de professores, contribuem para a minha pesquisa *Sentidos da docência: uma análise dos Relatórios de Estágio do curso de Pedagogia da Unisinos* e também para a pesquisa *Estágio Supervisionado: sentidos produzidos nos painéis dos ENDIPEs*. Ambas conectadas com o projeto maior de pesquisa da Profa. Maria Claudia Dal’Igna: *A produção de sentidos sobre afeto, amor e cuidado na formação inicial docente sob a perspectiva de gênero*.

2.2 Teoria x prática?

Outro aspecto relevante citado é a relação teoria e prática como constitutivos da prática docente, desenvolvida nos cursos de formação de professores, principalmente nas disciplinas de Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado. Conforme a tese intitulada *A constituição do eu-docente na formação inicial através do Estágio Supervisionado* (LEITE, 2014, p. 166), a autora afirma “a necessidade de redimensionar o paradigma de estágio como momento de aplicação e mediação de conteúdos aprendidos no curso, e compreender que a prática docente é uma rede viva de troca, criação e transformação de significados constantes”. Sendo assim, torna-se fundamental repensarmos prática e teoria no decorrer do curso de formação de professores, não atribuindo percepção e compreensão de prática somente no estágio. Porém, algumas pesquisas demonstram esta dicotomia. Na dissertação *O Estágio Supervisionado e sua contribuição na formação inicial do professor* (FAGUNDES, 2015), a autora pesquisou, a partir da fala de

professores iniciantes do ensino fundamental, que “o estágio é importante, porém não lhes proporcionou uma experiência formativa na medida em que não refletiram a respeito do vivenciado nas escolas” e ainda, “a maioria não buscou nas aprendizagens do curso e sim nos colegas a mais tempo na carreira, apoio e embasamento para sobreviver aos primeiros tempos de profissão”. Já, no artigo, *Os saberes docentes do Estágio Supervisionado nos cursos de formação de professores*, de Arlete Vieira da Silva (2009, p. 12), está representado “pensar a formação docente como um eixo para refletir o papel do Estágio Supervisionado na perspectiva dos saberes docentes”. Além disto, a autora propõe “discutir a construção da identidade docente e uma base reflexiva nos cursos de formação de professores para os formadores que concebem a formação inicial como a investigação da sala de aula e da escola”.

O artigo *Saberes e fazeres: o estágio e suas contribuições no curso de Pedagogia* (2014, p. 10), apresenta um estudo realizado sobre o Estágio no curso de Pedagogia da Universidade do Amazonas, com licenciandos das disciplinas de Estágio I, II e III. Alguns dos resultados constatados foram: “concepção de professor reflexivo; veiculação do estágio à pesquisa; o plano de ação docente; o planejamento é significativo e necessário; insegurança no uso de metodologias e na realização de avaliação”. Segundo o estudo, “o estágio é relevante, mas ainda há limitações na organização do seu percurso que fragiliza o processo de formação docente”.

Em outro artigo intitulado *A contribuição do Estágio Supervisionado na formação do pedagogo* (2009, p. 8), também realizado com alunos do curso de Pedagogia, referente ao estágio e formação de qualidade no ensino, os resultados apontaram que “o estágio proporciona um olhar sobre o educar em relação à profissão docente”, porém, também apontou, “estágio como momento oportuno para vivenciar aspectos teóricos na realização dessa prática”. Nota-se, na última colocação, uma concepção dicotômica referente à prática e à teoria na formação de professores.

Como podemos notar não há unanimidade em relação às discussões e pesquisas sobre a teoria e a prática nos cursos de formação inicial de professores. As percepções de professores da educação básica referentes à temática estágio também não divergem muito das citadas acima. No artigo *Estágio Supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares* (2012, p. 9), aparecem concepções e avaliações que os professores realizam sobre o estágio e referente a relação universidade e escola. Eles apontam o

“estágio como possibilidade de praticar teorias estudadas”, ou seja, questão da relação teoria e prática é mais frequente neste e em outros artigos. Segundo o artigo, nota-se a demonstração do estágio como oportunidade de conhecimento da realidade escolar para o ingresso na profissão.

Ao concordar com o exposto, podemos afirmar que há esse encontro com a realidade escolar para ingresso na profissão, através do estágio, porém, este tempo é restrito para aprendizagens sobre a profissão docente, a qual deve ocorrer durante todo o curso. Conforme Pimenta e Lima (2004), ao vermos o estágio somente como uma perspectiva prática, fazemos referência à “imitação de modelos ou instrumentalização técnica”. Para as autoras é preciso “possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional”. Elas indicam que “a finalidade do estágio é: integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso. O estágio curricular é campo de conhecimento, portanto, volta-se a uma visão ampla deste [...]”. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 24).

Para Tardif (2000), “a aprendizagem da profissão se dará de maneira processual, no âmbito de uma carreira”. A pesquisadora Gatti (2011) ao analisar a questão docente destaca também o problema da fragilidade de informações quanto ao estágio: os dados referentes aos estágios padecem de uma série de imprecisões. Essas imprecisões, praticamente, inviabilizam uma análise do que acontece realmente nesses espaços de formação com base apenas nos currículos. Não obstante, as observações largamente difundidas sobre o funcionamento dos cursos de Pedagogia nos autorizam a sugerir que a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas.

No entanto, também podemos notar outras práticas e análises que vem sendo desenvolvidas no campo educacional. O artigo *Inventoria: uma proposta para o acompanhamento de estagiários* (2013), (Anped36), aborda o papel do professor supervisor de estágio e apresenta as diversas nomenclaturas destinadas a este profissional docente. Propõe os termos “Inventoria” para a prática de acompanhamento, “Interagente” para professor formador da instituição responsável pelo estágio e, para professor da escola

que recebe o estagiário, “Parceiro” (SARTI, 2009). Esta proposta de Interventoria procura olhar o estágio como um campo de conhecimento, não apenas como uma disciplina. Também acredita em novos atores para pensar o estágio, a partir da prática, apostando no envolvimento de todos, escola e universidade, articulando para sugerir as melhores condições e maneiras que o professor deve ser formado.

De acordo com Pimenta e Lima (2011, p. 35-41), “o estágio supervisionado passou por várias concepções de formação, ora conhecimento enquanto ‘prática artesanal’, ora sendo concebido enquanto ‘prática como instrumentalização técnica’”. Para entender esta dimensão de modificação de conceitos em relação ao estágio, precisamos compreender as implicações do momento histórico, econômico e cultural no passado e, atualmente, na sociedade. Esta concepção torna-se melhor compreendida quando atrelamos a institucionalização dos pareceres que regem o campo educacional às práticas pedagógicas, as quais correspondem a uma organização macro do país, e no campo micro, quando estas derivam de planejamentos curriculares e pedagógicos das universidades formadoras de professores.

2.3 Saberes da docência

Dando continuidade aos aspectos elencados anteriormente, passo a operar nas proposições relacionadas à importância do estágio como fundamental para o desenvolvimento de saberes da docência. Dentre eles, a grande ênfase ao saber da experiência citado na pesquisa.

Na dissertação *A relação entre os saberes docentes do curso de pedagogia e a prática pedagógica* (2006) a autora aponta que não há independência entre conteúdo e forma. A forma também transmite significados, os quais são agregados ao conteúdo em si, o conteúdo se transforma na forma. Ao citar Edwards (1997) diz que “Os conteúdos acadêmicos propostos nos programas não se transmitem sem alterações em cada sala de aula; eles são reelaborados por professores e alunos em cada ocasião”.

Ao reafirmar a importância dos saberes no curso de Pedagogia, ela recorre aos saberes da experiência de acordo com Tardif, para pensarmos a articulação existente nas práticas pedagógicas.

Os saberes experienciais fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola, de modo a facilitar sua integração. Os saberes experienciais possuem, portanto, três objetos: a) as relações e as interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas. Estes objetos não são objetos de objetos que constituem a própria prática docente e que só se revelam através dela. (TARDIF, 2002, p. 50).

O artigo *Os saberes docentes na formação inicial do pedagogo: implicações das narrativas no campo do Estágio Supervisionado* (2012) apresenta uma pesquisa desenvolvida na Universidade Estadual da Bahia com estagiários, que visou analisar a construção dos saberes docentes, evidenciando o modo de como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, seus saberes. No final apontou que o Estágio Supervisionado precisa ser um processo em que os fundamentos teóricos e práticas precisam andar juntos em constante diálogo. Percebeu-se caminhos que possibilitem ao estagiário conhecer as demandas de uma profissão que necessita ser ressignificada. Segundo o autor do artigo, citando Borges e Tardif, Almeida e Lima (2001, p. 5), comentam:

o ensino está pautado em um sólido repertório de conhecimentos onde os professores atuando como “práticos reflexivos” são capazes de refletir sobre si mesmo e sua prática profissional que é um lugar original de formação e de produção de saberes pelos práticos. Os autores apontam que tais ideias foram imprescindíveis e tiveram grande destaque nas pesquisas que demonstravam a relevância de conceber a prática pedagógica imbricada entre a formação e o seu cotidiano. Vale ressaltar que o knowledge (conhecimento, saber) surge na década de 1980 e apresenta expressiva profusão nos estudos da área, gerando no banco de dados americano ERIC muitas referências em relação ao conhecimento dos professores.

Já, no artigo *A persistente dissociação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar na formação de professores: problemas e perspectivas* (LIBÂNEO, 2012), o autor opta por referenciais teóricos como Shulman e Davidov, e com a visão da teoria histórico-cultural. Trata das relações entre conhecimentos pedagógicos e o conhecimento disciplinar na investigação pedagógica e na formação de professores. Procura argumentar em favor da integração entre a didática e a epistemologia das disciplinas, estabelecendo “interconexões” entre o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico do conteúdo. Conclui que há aprofundamento do conteúdo da didática, apontando as relações indissolúveis entre o plano epistemológico e o

pedagógico-didático como possibilidade de repensar a concepção e os formatos curriculares das instituições formadoras de professores. Para o autor, na teoria do ensino para o desenvolvimento de Vasili Davidov, “a abordagem pedagógico-didática de um conteúdo pressupõe a abordagem epistemológica desse conteúdo, tendo em conta as características individuais, sociais e de personalidade dos alunos e os contextos socioculturais e institucionais das aprendizagens”.

Seguindo repensando sobre as dissociações na elaboração dos conhecimentos, Libâneo recorre a Shulman (2005, p. 12) que nos diz:

professores e professoras têm uma responsabilidade especial em relação ao conhecimento dos conteúdos da matéria, por ser a principal fonte da compreensão da matéria para os alunos. A forma como é comunicada esta compreensão transmite aos estudantes o que é essencial e o que é periférico numa matéria. Frente à diversidade de seus alunos, o docente deve ter uma compreensão flexível e polifacética, que lhe possibilita oferecer explicações alternativas dos mesmos conceitos ou princípios. Os professores também comunicam, conscientemente ou não, ideias acerca das formas de obter conhecimento em um campo, além de uma série de atitudes e valores que influem significativamente na compreensão de seus alunos. Esta responsabilidade põe de modo especial, exigências tanto de uma profunda compreensão das estruturas da matéria por parte do professor, quanto no que se refere às suas atitudes e entusiasmo em relação ao que se está ensinando e aprendendo. Assim, estes diversos aspectos do conhecimento dos conteúdos tornam-se uma característica fundamental do conhecimento de base para o ensino.

Ao finalizar este artigo, o autor nos provoca a pensar sobre como ser um bom professor, estabelecendo relações e percebendo a importância dos diferentes saberes que constituem a docência. Para isso nos diz:

Não é possível um bom ensino sem o domínio dos conteúdos por parte do professor, portanto, uma boa formação profissional implica o ensino dos conteúdos específicos. No entanto, não basta ao professor ser um especialista na sua matéria, ele precisa saber como a matéria pode ser “transformada” para favorecer a aprendizagem dos alunos, ainda mais se levar em conta a presença na sala de aula de alunos com distintas origens sociais e culturais e, frequentemente, vivendo em situação de vulnerabilidade social. (LIBÂNEO, 2012, p. 12).

Na dissertação *Marcas da cultura profissional na formação de professor: análise no contexto de um curso de Pedagogia* (2017, p. 82), a autora também apresenta a concepção de Shulman (2004) para afirmar que: “é preciso um equilíbrio entre as

dimensões que envolvem a profissão docente. Dimensões; pensar, atuar e agir com integridade”. Também apresenta concepção semelhante de Gatti (2010), que nomeia as dimensões como “conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional”. Os dois autores, Shulman e Gatti, citados na dissertação, operam numa lógica de entendimento e concepção de alguns saberes docentes, com ênfase à experiência.

A partir disso, proponho refletirmos sobre algumas indagações. O que é saber? Como define-se saberes docentes? Quais são esses saberes indispensáveis para a formação de professores? Após citar algumas perspectivas e concepções apuradas, a partir da busca nos bancos de dados, ainda restam, com certeza, muito material publicado de pesquisas realizadas sobre o tema. Para encerrar este eixo sobre os saberes docentes recorro novamente à Tardif, citado na dissertação *A universidade e as aprendizagens significativas: contribuições possíveis na formação de professores* (2009) quando diz:

se chamarmos de “saberes sociais” o conjunto de saberes de que dispõe uma sociedade e de “educação” o conjunto do processo de formação e de aprendizagens elaboradas socialmente e destinados a instruir os membros da sociedade com base nesses saberes, então é evidente que os grupos de educadores, os corpos docentes que realizam efetivamente esses processos educativos no âmbito do sistema de formação em vigor, são chamados de uma maneira ou de outra, a definir sua prática em relação aos saberes que possuem e transmitem. (TARDIF, 2002, p. 31).

Ainda, nesta dissertação, a autora apresenta todos os princípios dos saberes docente, de acordo com Tardif. Ela enfatiza os saberes da experiência, os saberes pedagógicos e os saberes do conhecimento, como essenciais na constituição do professor formador e na aprendizagem significativa do aluno.

2.4 Universidade e escola: aproximações ou distanciamentos?

Nesta parte do trabalho pretendo apontar algumas reflexões sobre a importância do movimento de aproximação entre escola e universidade na formação de professores. Para isso, recorro aos artigos e dissertações que, de uma forma ou outra, representam essa dinâmica. No artigo *Os saberes docentes do Estágio Supervisionado nos cursos de formação de professores* (2009), nota-se que, além de abordar a importância do Estágio como espaço de formação, aposta no movimento de aproximação de escola e universidade

como favoráveis à construção de melhorias nos saberes elaborados no percurso. Para isso, a autora cita Canário (2001, p. 12), que afirma que:

a aproximação entre o espaço da escola de formação e os contextos reais de exercício profissional precisa se basear em um novo relacionamento, no qual as escolas sejam consideradas espaços fundamentais de aprendizagem profissional e não como simples espaços de aplicação.

Essa percepção apontada por Canário, de um novo relacionamento entre escola e cursos de formação de professores, mesmo que sob outra ótica, constata-se em outros artigos e dissertações analisadas. O artigo *A formação docente: Pibid e Estágio Curricular Supervisionado*, que analisa se o Pibid pode ser considerado estágio, através de análise documental de estudo da literatura sobre formação de professores e documentos oficiais, referente licenciaturas e Pibid, desenvolvidos na PUC/SP, apresenta algumas semelhanças e diferenças. Segundo o estudo, os dois apresentam semelhanças referentes aos princípios estruturantes entre eles: conexão teoria e prática, a pesquisa como estratégia de reflexão na e sobre a ação, aproximações das Instituições de Ensino Superior (IES) e escolas públicas de educação básica e a desmistificação da cultura de superioridade de uma sobre a outra. Mas a pesquisa também apontou que o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) tem menor vínculo específico com as escolas e fundamenta-se na observação. Já, no Pibid, há um trabalho colaborativo intercurso, desde o seu planejamento até a avaliação, envolvendo os licenciandos, os professores das IES nas escolas. No final, a conclusão de que o ECS e o Pibid apresentam identidades próprias, com intenções e metas específicas. Mas, ambos devem contribuir para a inserção do iniciante à docência na escola pública, tendo a pesquisa como parte importante constitutiva do conhecimento.

Sendo assim, afirma que o Pibid aproxima a escola e a universidade e permite às licenciaturas repensar a formação na perspectiva da interação na unidade escolar. Diria que, para além desta perspectiva, o Pibid possibilita repensar de outros modos nos cursos de licenciaturas, pois o estudante que está atuando como bolsista na escola de educação básica, levará consigo para sala de aula experiências vivenciadas que poderão refletir na condução, elaboração e apropriação de conhecimentos e saberes da profissão docente, enquanto aluno.

Ainda, sobre aproximação da universidade e escola, como ponto importante na formação de professores, destaco a dissertação intitulada *Relação Universidade-Escola: o Pibid como instrumento de intervenção sobre o real da formação de professor*. Nela o autor Roberto Carlos Bianchi (2016, p. 95) afirma que:

é de fundamental importância a relação universidade-escola como elo e articulação entre a formação teórica e a prática escolar, contextualizando os conhecimentos, renovando e adequando os currículos em novos tempos e espaços, a fim de conseguir melhorar e resgatar o valor social e profissional dos docentes. O Pibid é um Programa inovador atuando e agregando à relação universidade-escola fatores essenciais que reafirmam boas práticas pedagógicas retomando o papel de co-formação das escolas.

Neste estudo apontando o Pibid como potencializador na construção da relação universidade e escola, propondo o programa como “diálogo interlocutor” entre os envolvidos, também nota-se, por ora, aspectos não positivos como o fator “econômico”, em que afirma-se que os estudantes participam apenas pelo auxílio financeiro. Se analisarmos a bolsa como investimento na educação, destoaremos da concepção de ajuda e sim estaremos apostando na educação.

Outra pesquisa que reflete sobre a aproximação da universidade-escola, encontra-se no artigo *Reflexões sobre a relação universidade e escola no campo do Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia* (2012). Nele as autoras apresentam as fragilidades na construção da relação universidade-escola durante o Estágio Supervisionado. Fato atribuído pela “dificuldade no estabelecimento de parcerias mais efetivas, aliado às possibilidades de acompanhamento implantadas em função das condições institucionais de trabalho”. Esta pesquisa, realizada a partir de entrevistas semiestruturadas com professores e coordenadores do curso de Pedagogia de uma IES, apresenta que vários autores vêm afirmando a importância da parceria entre universidade-escola na formação inicial dos profissionais da educação. (LÜDKE; RODRIGUES, 2010; DINIZ-PEREIRA; SILVA, 2010). Segundo as autoras, Lüdke (2010, p. 10), aponta que:

a parceria requer o envolvimento desses dois grupos de sujeitos: os professores que atuam na universidade e os que atuam na educação básica. Desse modo, os estágios poderiam ser mais próximos da realidade e das necessidades de formação dos estudantes, trazendo benefícios também para as escolas básicas, que receberiam seus alunos,

além da contribuição possível resultante do envolvimento em um trabalho de pesquisa em colaboração com a universidade.

Além disto, elas apontam Roldão (2007), afirmando que a escola básica também é espaço de formação do profissional da educação, embora não se possa afirmar que as escolas e seus profissionais tenham este entendimento.

Ainda, para compreender a dimensão da importância da relação entre universidade-escola, mas também retomando um pouco as questões relacionadas ao Estágio Supervisionado, os diversos campos e designações que a ele foi atribuído e as “novas” proposições de Programas na e para a formação de professores, cito o artigo *A Prática de Ensino, o estágio Supervisionado e o Pibid: perspectivas e diretrizes para os cursos de licenciatura* (2012). Nele a autora, Maria do Socorro Lucena Lima, reflete o lugar que a prática de Ensino e o Estágio encontram nas concepções dos cursos de licenciatura. Fala das diretrizes, possibilidades, limites e propostas de avanço. Cita, para este esclarecimento, o estágio realizado com pesquisa, em formato como o da Residência Pedagógica, vinculada ao processo curricular formativo, desde o início do curso, concluindo com monografia. Também faz uma crítica aos Programas instituídos que não atendem a todos e são oriundos de campos diferentes, como o Pibid. Para ela o Pibid, o Estágio e Práticas, embora parecidos, apresentam estrutura, funcionamento e condições/objetivos diferentes.

Neste mesmo texto, ela também apresenta uma retrospectiva das diretrizes, pareceres que determinaram e orientam a Prática de Ensino e os Estágios.

2.5 Sentidos da docência

Seguindo a explanação sobre as leituras realizadas nos bancos de dados, outra categoria que elenquei foi encontrar termos sentidos e/ou significados atribuídos à docência. Após levantamento, selecionei doze publicações, entre artigos, dissertações e teses, abordando esta temática. No decorrer apresentarei algumas concepções e denominações atribuídos aos termos sentido e significado. No artigo *“Quero ser professora”: a construção de sentidos da docência por meio do Pibid* (2016), retrata a análise de diários de bordo, relatórios e fichas de avaliação de bolsistas nos anos 2010 a 2013, para perceber sentidos e significados atribuídos à palavra “docência”. Constataram que o Pibid foi fundamental para o processo de formação e para a compreensão do

significado do trabalho docente. Também evidenciaram a busca de mecanismos para uma prática pedagógica coerente às orientações do curso de Pedagogia. Além disto, revelou-se sentidos de parceria, cumplicidade e de respeito. Houve construção de vínculos fundamentais para uma relação de confiança entre escola e universidade. Segundo as autoras, “esperamos, por ora, que os sentidos de encantamento da docência, revelados, sobrevivam quando as futuras professoras materializarem seu sonho de fazer uma educação diferente, após a conclusão do curso de graduação”. (YAMIN; CAMPOS; CATANANTE, 2016, p. 15).

A dissertação *Eu sou professora, e agora? As significações imaginárias de professoras da educação básica* (2016), realizada com o intuito de conhecer o imaginário dos professores da educação básica, identificando os motivos pelos quais eles continuam na educação, apontou que “as vivências que as professoras tiveram na escola, na universidade foram apontados como subsídios que permitem sua constituição ao longo do exercício profissional”. Neste imaginário revelado, as marcas históricas passadas afetam e representam o que de melhor e pior uma pessoa pode ser para outra. Também revelam como positivo a aproximação que houve com a sala de aula durante a formação inicial. Além disto, a autora provoca-nos a pensar sobre a precarização do trabalho docente, do enfraquecimento do valor simbólico do professor, principalmente, na rede estadual de ensino. Por outro lado, a pesquisa também aponta a urgência de um modelo de formação inicial que garanta uma aproximação direta do acadêmico com o aluno, com a sala de aula, com a escola, seu movimento como um todo. E, faz uma crítica, “fala-se em sala de aula pelas suas vivências, enquanto estavam em sala, isso não corresponde com as demandas que agora vivenciamos”. (RECH, 2016, p. 95).

Ao comparar parte desta pesquisa com um estudo realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Imaginário Social (1997), notou-se “alguns deslocamentos de sentidos”, porém, os professores continuam afirmando que valorizam a escolha pela docência e fariam novamente.

Dando continuidade na busca de entendimento dos sentidos da docência, analisei a dissertação *(Entre)olhares, vivências e sentidos de docência: caminhos percorridos por professoras-estudantes do curso de Pedagogia-UFPI PARFOR* (2015). Nesta, busca-se a compreensão da constituição do PARFOR na formação e (re)construção de sentidos da docência dos professores estudantes, através de observação participante e de narrativas,

com utilização de diário de campo. Utiliza o termo sentido da docência ancorado em Guarnieri (2012), Araújo (2011) e Josso (2004). Constata que “a formação inicial é muito importante para fortalecer as atividades práticas e possibilitar relações entre os pares, contribuindo para o senso crítico e compromisso com o contexto social”. (MONTEIRO, 2015, p. 76). No subcapítulo 4.1, *Sentidos da docência que antecedem a formação inicial*, nota-se, na fala de uma professora, o seu ingresso no campo educacional não reconhecendo a profissão. Isso em meados de 1987, refletindo o sentido prático, imediatista, que confere com a racionalidade técnica dos anos 1980. (DINIZ-PEREIRA, 2010). Outro aspecto interessante, relacionado aos significados, é a importância da formação como possibilidade de construir sentidos à docência, representada neste recorte: “é preciso construir através da fundamentação teórica os sentidos da docência que serão adquiridos na formação inicial possibilitando, desta forma, a apropriação de elementos para compreender o cotidiano da sala de aula”. (MONTEIRO, 2015, p. 85).

Para pensar a dimensão prática abordada pelos professores no início do magistério, a autora aponta Carvalho (2006, p. 12) que diz que a:

dimensão prática-utilitarista/reiterativa/espontânea, como ação que não tem um fim em si mesma; ação que resulta na produção de objetos para satisfazer as necessidades imediatas da vida cotidiana; ação alienada do sujeito fazedor de objeto.

Para pensar sob outra lógica, cita Araújo (2011, p. 77): “[...] a formação pois esta não se confina a um discurso técnico ou instrumental, meramente. O componente pessoal evidencia um discurso axiológico, que inclui finalidades, metas e valores, e, portanto, ressalta fins ou modelos a alcançar, conteúdos e experiências a assumir, as interações do sujeito com o contexto social, cultural, axiológico, estímulos e planos de apoio no processo”.

Alguns sentidos de docência considerados no final da dissertação: articulação entre mundos (escola-universidade), as relações construídas entre conhecimentos teórico e prático, reconhecimento de histórias de vida e de formação para autoformação e heteroformação mobilizados pelos pares e possibilidade de outros professores-estudantes buscarem formação mínima.

Outra dissertação analisada foi *Travessia colaborativa: os significados e sentidos da docência e sua relação com as necessidades formativas dos professores do IFMA-*

Campus Caxias (2016). Nesta, os significados e sentidos foram caracterizados pelas categorias técnica, tecnológica e crítico-reflexiva, conforme as práticas docentes disciplinadoras, polivalente e crítica. Há formas diversificadas quanto às categorias apresentadas. Por um lado, indica a necessidade de desenvolvimento quanto aos significados e sentidos de docência técnica e tecnológica que correspondam às necessidades formativas de aperfeiçoamento e de capacitação; por outro lado, apontou situações em que foram evidenciadas aproximações dos significados e sentidos de docência crítico-reflexivo permeados por uma formação contínua de professores em contexto colaborativo. Evidenciou o desenvolvimento dos sentidos produzidos referentes à colaboração, sendo que os partícipes intencionam aliar, à sua prática docente, a colaboração com seus pares e seus alunos no contexto do Campus Caxias. Também oportunizou aos participantes, por meio da formação contínua, a compreensão das práticas docentes sob a perspectiva do devir e o reconhecimento da necessidade da constituição de novas formas de linguagem, de planejamento e de avaliação, considerando que a relação investigada não é estática, pois desenvolve-se conforme a dinamicidade econômica, política, social e histórica. Esta pesquisa retrata a docência como vocação, detalhadamente, a partir da história da colonização do Brasil e as influências da Igreja Católica neste processo, inclusive abordando a *Ratio Studiorum*, documento de base didática pedagógica da Ordem dos Jesuítas. Depois, também aborda docência como ofício.

Já, a dissertação *Planejamento de ensino: a produção de significados nos cursos de licenciatura da Unisinos/RS* (2016), possibilitou-me compreender um pouco sobre as implicações e significados atribuídos ao planejamento das aulas, pelos alunos de licenciatura. A pesquisa apresenta uma incompreensão relacionada aos conteúdos e atividades. E, também a necessidade de se fazer planejamento flexível e não concluído, bem como consideram seus alunos como viável incontrolável e, assim, os conhecimentos escolares podem ficar enfraquecidos ou em segundo plano. Na conclusão, a autora apresenta um fragmento que provocou-me a pensar a partir dele, transferindo para o meu campo de pesquisa. Ela diz: “entendo que as experiências docentes criam condições de possibilidade para se pensar (ou não) sobre os significados de planejamento de ensino”. (BORGES, 2016).

Na minha pesquisa arrisco-me a dizer que as experiências docentes criam muitas condições de possibilidades para pensar sobre os significados da docência. Resta saber como se dará este processo, em formação continuada, formação inicial e/ou no próprio exercício docente.

A tese *Sentidos da profissão docente* (2010), apresenta uma pesquisa com base na psicologia social histórica, com foco nas categorias sentido e significado. Foram realizadas entrevistas com três professores da rede pública paulista, com diferentes tempos de serviço. Nela temos a “docência definida mais por critérios de senso comum e pela reprodução de discursos perpetuados ao longo das gerações, do que, como seria esperado, pelos conhecimentos produzidos pela literatura especializada”. (CERICATO, 2010, p. 211). Também ficou evidente outras concepções como maior valorização aos conhecimentos produzidos no cotidiano do que da formação continuada. Além disto, com a impossibilidade de ensinar todos os alunos, infere-se uma postura de acomodação, bem como ausência de trabalho colaborativo. São três os sentidos atribuídos à docência nesta pesquisa: a docência como possibilidade de transmitir um saber para uma pessoa dele desprovida; como a realização de algo que sempre se quis fazer e, também, como uma luta cotidiana e desleal, devido ao desgaste envolvido no ensinar. A partir disto, propõe-se mudar formação inicial e continuada e substituir a cultura do isolamento docente por uma cultura do trabalho colaborativo.

Também nota-se a concepção de significado intrínseco à palavra como um fenômeno de pensamento. (VYGOTSKY, 2001).

Para falar de mudanças educacionais, a autora recorre a Almeida (1999, p. 253) que afirma:

Mudança educacional pressupõe nova forma de planejar, ensinar, organizar o conhecimento, avaliar. Daí o professor ter de aprender a fazê-lo seguindo as novas bases propostas, o que significa que a mudança só se desenvolve nas escolas se for caracterizada pelo professor. Por isso, ela não pode ser imposta por decreto.

Ainda, sobre sentidos da docência, considerei interessante a tese *Processos de identificação docente em currículo de Pedagogia* (2016), mesmo que não apareça o termo explícito no título, aliás esta concepção já foi apresentada anteriormente, que tratando-se de sentidos e significados, muitas são as formas de expressão. Na tese, a autora analisou 11 das 114 monografias do curso de Pedagogia, do ano de 2010 ao de 2013, utilizando

como critério a referência no título a uma das expressões: formação de professor/formação docente/formação do pedagogo/formação inicial. O objetivo foi compreender os sentidos de docência atribuídos nos textos monográficos por meio dos rastros, embasado no referencial teórico desconstrucionismo derridiano (DERRIDA, 2001a; 2001b; 2013). Nele os sentidos podem ser disseminados em processo contínuo de produção de diferenças, sem considerar um único sentido fixado. No final, ela conclui que a produção de diferença nos sentidos de docência que atravessa as pesquisas no currículo de formação do pedagogo é um potencial que atua como um paradoxo em relação à tentativa de fixar um sentido de identidade docente neste curso. Segundo ela: “análise desconstrucionista derridiana acentua a ideia de que nada está de fora, posto que a diferença se constitui e dá sentido ao que é tido como dentro de um processo”. (POPPE, 2016, p. 174).

Ao finalizar este processo de busca, leitura e análise das pesquisas já desenvolvidas, sinto-me um pouco mais segura para dar continuidade a esta dissertação e para realizar algumas escolhas teóricas e metodológicas.

Ao mesmo tempo em que pude identificar e conhecer muitas pesquisas e publicações fazendo referência ao tema, ainda restam singularidades e possibilidades de pesquisar algo diferente sobre sentidos da docência. Além disto, o material empírico desta pesquisa é inédito e possui potencialidade, dependendo do tratamento dispensado aos dados pesquisados.

Agora, tendo realizado um percurso até aqui, sinto-me em condições de apresentar a pergunta desta pesquisa:

- *Quais os sentidos produzidos sobre docência nos Relatórios de Estágio do Curso de Pedagogia da Universidade do Vale dos Sinos (Unisinos), elaborados entre os anos de 1966 e 1998?*

No próximo capítulo, para ter condições de sustentar este problema de pesquisa, lanço-me na abordagem da revisão teórica importante para esta investigação.

3 O CRESCIMENTO: A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA E OS PROCESSOS DE CONTINUIDADES/DESCONTINUIDADE

Não basta aprender o que tem de se dizer em todos os casos sobre um objeto, mas também como devemos falar dele. Temos sempre de começar por aprender o método de o abordar. (WITTGENSTEIN, 1987, p. 431).

Ao iniciar este capítulo recorro ao excerto citado para desenvolver uma reflexão sobre como trilharei este caminho a fim de conhecer e analisar o material empírico. A partir desta concepção de estudo, retomo alguns autores lidos durante a pesquisa nos bancos de dados e opero o pensamento em uma retrospectiva de minha formação, e deparo-me com autores e vertentes filosóficas e sociológicas situadas numa literatura crítica e pós-crítica, as quais estão implicadas com a minha constituição como professora e, agora, pesquisadora. Além destas vertentes citadas, começo uma aproximação da abordagem teórica do pós-estruturalismo e opto em situar a pesquisa neste campo. Esta escolha possibilita-me refletir e perceber o quão potente pode ser o processo de pesquisa na educação nesta perspectiva que propõe: “[...] perguntarmos e examinarmos como as coisas funcionam e acontecem e ensaiarmos alternativas para que elas venham a funcionar e acontecer de outras maneiras”. (VEIGA-NETO, 2007, p. 19). Além disto, precisamos admitir que não atingiremos a verdade absoluta com nossas pesquisas, mas sim faremos descrições e análises, problematizando contextos e “verdades” instituídas, produzindo outras verdades parciais e provisórias. Segundo Dagmar Meyer e Marlucy Paraíso (2014, p. 56),

as pesquisas pós-estruturalistas operam com noção que supõe considerar toda verdade como sendo contexto-dependente, o que envolve problematizá-las como verdades sancionadas e aceitas, em determinados grupos, em determinadas condições, no contexto de determinadas redes de poder.

Sendo assim, ao operar com a perspectiva teórica do pós-estruturalismo evidencia-se que a verdade é provisória e situada. Para Guacira Louro (2007, p. 241):

Conhecer, pesquisar e escrever nessa ótica significa resistir à pretensão de operar com a verdade. Implica entender que qualquer verdade ou certeza (incluindo, obviamente, as nossas) está ancorada no que é possível conhecer num dado momento, portanto é provisória, situada.

Desta forma, ao fazer pesquisa tomamos algumas decisões, as quais refletirão o que e o modo como escrevemos. Para Louro (2007, p. 237), “o modo como escrevemos tem tudo a ver com nossas escolhas teóricas e políticas”. Então, o ato de escrever nesta perspectiva pós-estruturalista intui uma compreensão de que um texto pode ser interpretado de várias formas, e que há um deslizamento, um escapamento, se utilizarmos isso com cuidado na tentativa de construção dos argumentos ao escrevermos.

Portanto, a partir da perspectiva pós-estruturalista há possibilidade de pesquisar com olhar direcionado para a concepção de inexistência de uma verdade única e estável. Também possibilita transgredirmos em posições relacionadas à educação, quando estas já não correspondem a uma complexidade existente no campo educacional. E essa tomada de decisão implica no jeito de fazer pesquisa e de atuação docente, refletindo as transformações que passam a ocorrer com a pesquisadora e profissional docente. De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (1994, p. 3):

A posição pós-estruturalista, naquilo que se refere à chamada “virada linguística”, subverte todas as nossas mais queridas noções sobre educação, incluindo aquelas que tínhamos como mais críticas e transgressivas. Nisso reside sua força. Querer mais significará provavelmente voltar a operar precisamente no registro do qual se quer sair.

A partir desta concepção, ao pesquisar sentidos da docência, nos Relatórios de Estágio do curso de Pedagogia, pretendo significar tais sentidos, os quais já começam a ser repensados pela pesquisadora, quando o processo de transformação, inerente nesta abordagem teórica escolhida, passa a me convocar a lançar outros olhares sobre o tema. Isto porque, sinto-me desacomodada e apta a redimensionar meu pensamento e minha prática educativa, pois “a perspectiva pós-estruturalista, baseada na noção poder-saber de Foucault, vai nos desalojar desta posição privilegiada, a partir da qual se pode analisar e criticar o poder sem estar envolvido com ele”. (SILVA, 1994, p. 6). Sendo assim, ao fazer pesquisa, sob a abordagem pós-estruturalista, coloco-me numa situação de pesquisadora participante das relações de saber-poder existentes no campo educacional, entendendo que eu também estarei implicada permanentemente neste processo.

No trabalho de revisão bibliográfica realizado sobre estágio e sentidos da docência, o conceito de docência não aparece evidente, pronto, acabado. Pelo contrário, encontram-se muitas descrições, análise de aspectos que constituem a docência, ora de

uma forma, ora de outra. Do mesmo modo, podemos observar esta polissemia no campo teórico.

“No sentido etimológico, docência tem suas raízes no latim *docere* que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender.” (VEIGA, 2006, p. 468). A autora ressalta, com base em Araújo (2004), que a apropriação do termo apesar de constituir algo novo no sistema educacional, o seu registro, na Língua Portuguesa, data de 1916. Para Pasquay e Wagner (2001), “a docência é posta como uma atividade especializada, baseada em um saber científico, construído com base em paradigmas e transmitida pelas gerações”.

Para Gómez Pérez (1997, p. 112), a docência é considerada como prática baseada na reflexão na e sobre a ação por desencadear reflexão sobre um conjunto de questões educativas. Em Perrenoud (1993), encontramos que os professores são e sempre foram pessoas que exercem este ofício profissional. Este fato faz com que, atualmente, existam vários modelos de profissionalismo ligados ao ensino, que concorre para a passagem do ofício artesanal, de uma prática baseada em técnicas e regras pré-estabelecidas, para uma profissão com estratégias orientadas por objetivos e por uma ética. Ainda, para Ibiapina (2004, p. 332), “docência é a atividade em que o professor mobiliza e articula as atitudes de colaboração, reflexão, pesquisa e crítica em contextos formativos, com motivo e objetivo de mediar aprendizagens”.

Ao tentar conceituar docência estão inerentes os chamados saberes docentes, os quais possibilitam dialogar com o ser, saber e fazer docentes, numa perspectiva de constituição de docência que perpassa várias fases: vocação/missão, ofício, busca pela profissionalização. Para Tardif (2002, p. 223), “o saber é um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões”.

Mesmo entendendo que podemos compreender a docência sob diferentes concepções, opto por apresentar um conceito para demarcar meu ponto de ancoragem em um campo teórico.

Na articulação dos Estudos em Docência e do Pós-Estruturalismo, Elí Fabris e Maria Cláudia Dal’Igna (2017, p. 56), explicam que,

Só pode exercer a docência um professor em certa condição. Ele exerce a docência quando no contexto de um processo educativo intencional desenvolve o ensino, junto a um grupo de indivíduos que estão em posição de aprendentes – são alunos. Portanto, a docência pressupõe sujeitos em posições e funções diferenciadas de ensino e de aprendizagem. Isso não impede que as trocas entre professoras e alunas aconteçam de distintas formas. Ora a aprendente pode ensinar, ora a ensinante pode aprender, mas isso não implica uma inversão de posições e funções, em que a professora é vista como aluna e a aluna é percebida como professora. A docência é uma condição exercida pelo professor, comprometido com o processo de ensino e com as possíveis aprendizagens promovidas a partir dele. Aqui, nos posicionamos absolutamente contrárias a qualquer moda educacional que fragilize os saberes docentes e secundarize a função de ensinar, primordial para um exercício qualificado da docência.

Após falar um pouco sobre a docência desde diferentes abordagens teóricas, tentarei elencar outros aspectos da docência que apareceram na pesquisa, enquanto fomentadores da compreensão desta profissão. Se, por um lado temos clareza dos saberes que devem ou deveriam permear a formação de professores, por outro, temos as dificuldades elencadas como necessidades de superação, para avançarmos na formação de professores e melhorias do ensino como um todo. Uma seria o apontamento da dicotomia teoria e prática, ainda em pauta em algumas concepções e linhas de ação nos cursos de formação de professores. Para Diniz Pereira (2006, p. 34), ao citar as autoras Candau e Lelis (1983), fundamentadas em Chauí, “afirma que esta maneira dicotômica e hierarquizada de separar teoria e prática se relaciona, em última instância, com a perspectiva positivista de conceber o mundo”. De acordo com o autor Veiga-Neto, a existência deste conflito entre teoria e prática “[...] é insolúvel simplesmente porque aquelas ‘coisas’ que chamamos de teoria e de prática não passam de construtor que repousam numa visão de mundo que pode, essa sim, ser questionada [...]” e, ainda, teoria e prática “[...] são nomes diferentes que são dados para os dois lados de uma mesma moeda [...]”. (VEIGA-NETO, 2003, p. 3).

Dando continuidade aos desafios apontados na pesquisa sobre estágios e docência, também constatei o distanciamento entre universidade e escola como prejuízos para o processo de formação de professores. Um estudo de Lüdke (PEREIRA, 2006, p. 39), aponta que “como um todo a universidade não assumiu por inteiro a responsabilidade, que é sua por natureza, sobre a formação de professores”. Para Pereira (2006, p. 40), “por

isso não se deve estranhar o grande distanciamento entre a universidade e os sistemas de ensino de primeiro e segundo graus, para os quais ela se encarrega de formar professores”.

No entanto, algumas alternativas para esta aproximação entre escola e universidade também são colocadas como perspectiva de melhorias para os cursos de formação, bem como para o ensino na educação básica. Segundo Cellard (1994, p. 75)

a universidade poderia implementar práticas mais eficazes de formação dos futuros professores, poderia oferecer espaço e recursos humanos para um processo contínuo de capacitação docente, também estruturar um programa de assessoria pedagógica às escolas e aos professores e ainda, incumbir-se da elaboração de programas e de material didático, favorecendo a aproximação entre o saber produzido na academia e o saber escolar.

Estas reflexões apontadas, no final do século passado, ainda continuam pertinentes, atualmente, enquanto possibilidade de melhorias nesta relação. Porém, para que ocorram certas modificações nas estruturas dos cursos de formação de professores faz-se necessário diálogo, políticas públicas viáveis e ousadia para manter o que está dando certo e modificar algumas estruturas que não condizem para uma formação de qualidade.

Por outro lado, constatamos iniciativas positivas no sentido de aproximação da universidade e a escola pública. Uma delas é o Pibid que possibilita ao estudante estar na escola vivenciando e aprendendo sobre a docência. Além de provocar atitudes investigativas na construção da docência, ele produz uma formação inicial (e continuada) de professores mais significativa. Isto favorece melhorias nos cursos de formação, pois, conforme Gatti et al. (2010, p. 95), em pesquisa realizada sobre as instituições formadoras e seus currículos, os cursos apresentam um conjunto disperso de disciplinas. “A abordagem é genérica e superficial e ainda mantém a dicotomia teoria e prática não tem como prioridade o ‘quê’ e ‘como’ ensinar, ou seja, poucas disciplinas do curso referem-se aos conteúdos de sala de aula”. Uma boa formação acadêmica torna-se essencial para um ensino de qualidade, e, conseqüentemente, para o avanço de uma sociedade, onde possamos visualizar a educação como possibilidade de (trans)formação dos sujeitos. Para isso a “educação pode e, de certa forma, até tem que ser difícil e desafiadora em vez de ser apenas (descrita como) um processo suave que visa a atender às supostas ‘necessidades’ do aprendiz”. (BIESTA, 2001; 2004b).

Com o que foi apresentado até aqui, nota-se diversos aspectos relacionados aos sentidos da docência já pesquisados e já abordados por diferentes autores e autoras.

Do mesmo modo, a partir de uma perspectiva teórica e metodológica, a presente dissertação também se constitui nesta busca por investigar os sentidos da docência. Assim, pode-se perceber a complexidade deste estudo e, ao mesmo tempo, as diversas possibilidades de investigação. Certamente, muito já foi dito, pesquisado e escrito sobre o assunto. Porém, não tenho a pretensão de defender uma verdade única, até porque, na perspectiva pós-estruturalista,

a não fixidez do pensamento permite que se pense o tema da verdade na perspectiva da construção e circulação dos saberes, tornados verdadeiros num certo tempo e lugar, com todas as respectivas lutas e formas de governo, de sujeição e subjetivação, nisso implicadas. (FISCHER, 2013, p. 13).

Além disto, a análise que procurarei fazer é justamente de “rachaduras”, de fragmentos de história, de continuidades ou descontinuidade, de rupturas, de alguns pontos de percepção que talvez ainda não foram analisados e percebidos como indicadores para outros sentidos atribuídos à docência. Ao falar em processos de continuidades e de rupturas em Relatórios de Estágio, do Curso de Pedagogia da Unisinos, recorro ao artigo de Grazziotin e Klaus (2016, p. 19), que propõe pensar sobre “inovação e tradição”, apontando,

um entendimento de tradição como algo de continuidade, de referência primeira, que no caso da Unisinos, está atrelada ao humanismo articulado ao caráter científico, que expressa aspectos dos primórdios da Companhia de Jesus, que está registrado no Ratio Studiorum.

De acordo com as autoras, a reinvenção é articulada a partir da historicidade da instituição e do curso de Pedagogia, possibilitando problematizar continuidades, descontinuidades e rupturas. Partindo desta perspectiva, talvez possa constatar sentidos construídos e atribuídos à docência, através de observação dos processos de continuidades e descontinuidades, e, quem sabe, de rupturas.

4 A FLORAÇÃO: MOVIMENTOS METODOLÓGICOS PARA ANÁLISE

É possível questionar todas as certezas sem que isso signifique a paralisia do pensamento, mas, ao contrário, constitua-se em fonte de energia intelectual e política. (LOURO, 2012, p. 42).

Ao realizar a análise nesta dissertação, parto do excerto acima que, assim como o processo de floração, refletem muito movimento e a não paralisia do pensamento para que possam florescer ideias, reverberando em força e energia na busca de um exercício intelectual e político. Por isto, senti-me provocada a pensar a partir deste excerto, pois todo o movimento que venho realizando na elaboração desta dissertação induz-me a questionar certezas, verdades absolutas e perceber possíveis transformações, no exercício intelectual e político como docente e aprendiz de pesquisadora.

Ao mesmo tempo em que desenvolvi a investigação nos bancos de dados sobre o Estágio Supervisionado e o sentido atribuído à docência, lancei-me no trabalho de campo.

Para isto, contei com o apoio fundamental de duas pessoas: minha orientadora, Profa. Maria Cláudia e o da Profa. Janira Aparecida da Silva. A minha orientadora intermediou um encontro com a Profa. Janira e o nosso grupo de pesquisa, para que ela pudesse apresentar o material dos estágios supervisionados que estava sob sua guarda e que poderia vir a fazer parte do Acervo da Escola de Humanidades da Unisinos. Este material foi organizado, guardado e preservado por ela após os anos 80. Mais adiante explicarei o que ocorreu neste processo.

Para analisar o material, proponho, neste estudo, a realização de uma pesquisa documental, a partir dos relatórios de estágio do curso de Pedagogia, no período de 1966 a 1998. Além da pesquisa documental foi utilizada a entrevista semiestruturada com a Profa. Janira Aparecida da Silva, uma vez que ela participou, ativamente, de todo o processo de institucionalização da então disciplina de Prática de Ensino, no curso de Pedagogia, bem como guardou e preservou documentos relativos aos processos de estágio das alunas e alunos do curso, desde 1966. Janira é professora na Unisinos desde 1968 e foi a primeira professora a acompanhar os estágios das Licenciaturas na Unisinos.

Em relação à entrevista semiestruturada, independente do sentido que será atribuído ao recurso, evidencia-se a grande contribuição que esta poderá trazer para o enriquecimento do estudo proposto, sendo que temos a fonte disponível para relatar e contribuir com a pesquisa. Também pode-se verificar a experiência de um indivíduo

refletindo a representação de um coletivo na elaboração e institucionalização do curso de Pedagogia na Unisinos. Sendo assim, há perspectiva de enriquecimento do estudo ao atrelar e fazer articulações com os dados, com as informações obtidas a partir da pesquisa documental. Para Ricoeur (2007, p. 156 apud GRAZZIOTIN; ALMEIDA, 2012, p. 7), “[...] tudo tem início não nos arquivos, mas com o testemunho, não temos nada melhor que o testemunho, em última análise, para assegurar-nos de que algo aconteceu”.

Ao mesmo tempo, precisamos ter clareza de que “o ato de recordar pretende subordinar-se ao princípio da realidade” (CATROGA apud GRAZZIOTIN; ALMEIDA, 2012, p. 22). Por isto, esta possibilidade de articulação metodológica poderá contribuir para uma investigação significativa sobre a docência, oportunizando a compreensão de alguns aspectos históricos e sociais em torno da temática. Para pensar em análise documental com abordagem qualitativa, Berenice Corsetti (2006, p. 36) afirma que:

o cruzamento e confronto das fontes é uma operação indispensável, para o que a leitura hermenêutica da documentação se constitui em operação importante do processo de investigação, já que nos possibilita uma leitura não apenas literal das informações contidas nos documentos, mas uma compreensão real, contextualizada pelo cruzamento entre fontes que se complementam, em termos explicativos.

A partir desta perspectiva de análise qualitativa dos dados investigados torna-se possível a realização de interpretações que demonstrarão o quanto a formação de professores está atrelada ao contexto macro da história e da sociedade como um todo. *Como estavam instituídas as políticas educacionais para a formação de professores no início do curso de Pedagogia na Unisinos? Qual era o currículo do curso? Quem eram as/os estudantes de Pedagogia? E, atualmente, como se dão estas questões que dizem respeito à formação de professores no país?* Essas e outras questões relacionadas ao campo educacional poderão contribuir, enormemente, para a reflexão sobre transformações que ocorreram na sociedade em relação à formação de professores. Por isto os pesquisadores e pesquisadoras precisam examinar todo o processo de uma produção, assim como o contexto social.

A partir desta perspectiva, passo a apresentar alguns trechos da entrevista com a Profª. Janira. O roteiro para a entrevista foi organizado por mim e pela colega doutoranda, Miriã Zimmermann da Silva, e ele orientou a nossa conversa realizada no dia 14 de janeiro de 2018. Desde o início fomos muito bem recebidas pela Profª. Janira, que sempre

manifestou gratidão por estarmos analisando os relatórios de estágio das licenciaturas da Unisinos. A entrevista foi gravada, mas a entrevistada também solicitou o roteiro para escrita das respostas, o qual foi atendido por acreditarmos na importância das duas formas de relatar a história ou os fatos.

Para dar início à conversa perguntamos sobre o início do curso de Pedagogia na Unisinos.

Quadro 6 - Fonte entrevistada

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Cristo Rei, mais tarde Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras São Leopoldo (FAFI) com a Faculdade de Direito e a Faculdade de Ciências Econômicas, situadas em São Leopoldo/RS, foram a base do projeto da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), criada em 31 de julho de 1969, instalada em dezembro de 1969 e com oferta do primeiro vestibular em janeiro de 1970.

Em 1966, as turmas das Licenciaturas, dos ingressantes em 1963, dos Cursos de Pedagogia, Filosofia, Letras, História Natural e Ciências Sociais, da FAFI, atendendo à nova legislação – Parecer CFE 292 de 1962, fizeram estágio como atividade da disciplina de Didática Geral. Isto é, o estágio não era uma disciplina com matrícula, mas uma atividade que os alunos matriculados em Didática Geral faziam em Escolas da Comunidade. Quem já exercia o magistério na área do seu Curso de Licenciatura fazia o Estágio com suas turmas. Mas, os acadêmicos que não lecionavam na área do seu Curso ou não atuavam no magistério, com a apresentação da FAFI, solicitavam espaço para realizar seu estágio em Escolas das suas preferências. E os alunos da Pedagogia, que já lecionavam no então curso primário, precisavam procurar uma Escola Normal para fazer seu estágio. Isto ocorria porque este curso, de acordo com a legislação, formava professores para as disciplinas pedagógicas da Escola Normal. Os alunos faziam estágio nas disciplinas, nas quais teriam direito a registros do MEC. Os formados em Pedagogia, além de registros do MEC também podiam solicitar na SEC/RS os correspondentes às disciplinas Pedagógicas da Escola Normal. Para solicitar os registros os alunos tinham que atender os critérios para tal.

Para responder às demandas burocráticas da primeira turma que realizaria estágio das Licenciaturas, em 1966 (eram quatro anos de curso, iniciado em 1963), foi

feita uma seleção para “monitor”. O selecionado deveria atender à burocracia decorrente do estágio: datilografar fichas com dados dos alunos considerando Escola, localidade e ano/série em que ocorreria o estágio e, ao final, fazer a primeira correção dos Relatórios. Esta correção era conferida pelo Professor de Didática. E os dados, em fichas específicas, eram encaminhados às Delegacias Regionais de Educação (atuais Coordenadorias Regionais de Educação) ou às Escola Particulares. O cronograma com dados do período do estágio era enviado ao Professor de Didática que fazia uma programação das visitas de Supervisão aos estagiários. E os estagiários eram visitados pelo professor de Didática ou pelos professores especialistas das diferentes Licenciaturas. As fichas, com dados das observações de estágio, encontram-se nas caixas do acervo da salaB09-203 (antiga Sala das Malas).

Em 1966 eu cursava, com minha turma, o terceiro ano do Curso de Pedagogia-Licenciatura e fui selecionada para realizar esta atividade. A decisão do meu nome foi fundamentalmente pela habilidade no uso da máquina de escrever. E, em 1967, como aluna e estagiária, continuei este trabalho.

Além disso, observo que o Professor de Didática, Pe. Arno Maldaner sj, supervisionava o planejamento e a organização das atividades a serem desenvolvidas pelos estagiários, bem como revisar a correção e a avaliação dos Relatórios dos estagiários. Eu tinha contato com os estagiários na entrega das fichas e no recebimento dos Relatórios, ao final do estágio. Realizei esta atividade em 1966 e 1967.

Assim, foi um período de muitas aprendizagens e desafios além da descoberta de um novo mundo para conhecer e investigar, particularmente no momento da leitura dos Relatórios.

Fonte: Profa. Janira Aparecida da Silva (2018).

Em outra questão indagamos sobre: Quanto aos documentos de estágio que pudemos entender, arquivou por iniciativa própria e a chamada “sala das malas”, quando, como e porque tomou a decisão de guardá-los e quais “lutas” travou para mantê-los?

Ao responder a interrogação, a entrevistada relata toda uma contextualização e articulações que foram necessárias para organizar o acervo, dizendo:

Quadro 7 - Fonte entrevistada

Como relatei anteriormente o arquivo de relatórios, planejamentos e documentos em geral é uma prática dos jesuítas. Aprendi com eles também isto!

Os documentos sobre os estágios e os Relatórios dos alunos sempre ficaram no Departamento de Prática de Ensino. No início de 1980 quando o Centro de Educação foi transferido da antiga Unisinos, localizada próxima à Rodoviária, em São Leopoldo, hoje denominado CCIAS, foi definido que não haveria espaço no novo prédio para guardar estes Relatórios. Naquele momento, nenhuma iniciativa demoveu esta decisão do então Superintendente Acadêmico... sem alternativa, guardamos uma amostra do acervo que foi transferida para o Departamento de Prática de Ensino, na nova sede da Universidade. Com a extinção dos Departamentos, este acervo foi para a sala da Coordenação de Estágio. E, no início dos anos 2000, pela quantidade de Relatórios dos alunos das Licenciaturas, este acervo foi alocado numa sala do segundo piso do então Centro de Ciências Humanas, já com as indicações de Jaqueline... de como classificá-los. Dois anos depois esta sala foi cedida para pesquisadoras do PPG em Educação e o acervo passou para a “Sala das Malas”, junto aos materiais do Centro de Educação e Humanismo. Em muitas oportunidades consultamos as caixas-arquivo para localizar materiais solicitados por pesquisadores ou para esclarecer dúvidas sobre os estágios. Em 2017, fomos avisados que a “Sala das Malas”, agora sala B09-203, precisaria ser desocupada. Então, tomamos nova iniciativa para que o acervo, se não pudesse permanecer ali, tivesse outro espaço para ser guardado na Universidade.

Registro que a luta para garantir a preservação daquele acervo não foi solitária. A funcionária Márcia, da secretaria, logo concordou que a liberação da sala poderia esperar até que se definisse um novo espaço para abrigar o material. Eusébio Schneider, da Gerência de Registros Acadêmicos (GRA) autorizou Jaqueline Lopes a participar da análise do acervo da “Sala das Malas”. Durante este trabalho divulgamos o acervo e consultamos quem gostaria de pesquisar. A Professora Maria Claudia foi uma das primeiras a colaborar e o material continua lá até a localização de espaço para transferi-lo.

Fonte: Profa. Janira Aparecida da Silva (2018).

Desta forma, tornou-se possível começar uma investigação no material relacionado ao Estágio Supervisionado dos cursos de licenciatura da Unisinos. Neste primeiro momento eu e a colega, doutoranda em Educação, juntamente com a Profa. Maria Cláudia, conhecemos o espaço físico onde foi guardado este material, orientadas pela Profa. Janira. Em seguida, agendamos uma entrevista com a professora responsável para que pudéssemos dar início ao levantamento do material.

Iniciei fazendo o levantamento de quatro caixas de arquivo que continham materiais diversos relacionados aos estágios das diferentes licenciaturas.

Segundo a Profa. Janira “é fundamental conhecer esse material que representa um pouco dos processos de implementação e de organização dos Estágios nas licenciaturas”. Nesta parte se percebe muito da organização e funcionamento do Estágio e da Prática de Ensino. Representação do acompanhamento das atividades dos alunos, fichas, articulações e diálogos com as escolas e Secretarias de Educação, através de cartas, atestados, também o registro da prática de Monitoria instituída na década de sessenta para auxiliar na atividade de Prática de Ensino das diversas áreas do conhecimento. Ou seja, a professora pedagoga era responsável pelo acompanhamento dos estagiários de todas as licenciaturas da época.

Por isso, primeiramente, listei esta parte do arquivo, para depois, analisar os Relatórios de Estágios. Segue o quadro com tipo de material, quantidade e ano.

Quadro 8 - Acervo (materiais diversos)

Tipo Material	Quantidade	Ano
Ficha de apreciação de aula	363	1966 a 1973, 1978
Diretrizes para a prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado	02	1976 a 1978
Fichas, correspondências e exigências	35	1978 - 1979
Relação de estagiários (curso, escola)	115	1972 - 1978
Cartas, atestados SEC	96	1972 a 1999
Lista estagiários e respectivos cursos; (Pedagogia, Ciências Sociais, Letras, História Natural, Filosofia e Desenho)	01	1966
(Pedagogia, Ciências Sociais, Letras História Natural, Filosofia, Matemática, História e Desenho)	01	1967, 1968 e 1969
(Pedagogia, Letras, Estudos Sociais, História Natural, Filosofia, Matemática, História e Desenho)	01	1970
(Física, Estudos Sociais, Ciências Sociais, História, Letras, Pedagogia, Filosofia, Desenho História Natural, Matemática)	01	1971-1972-1973
Correspondência às escolas	47	1972-1973 e 2000
Depoimento monitores de Prática de Ensino	08	1971
Fichas visitas estagiários	11	Sem ano
Roteiro de Prática de Ensino	43	1971

Relatório de Monitoria de Prática de Ensino	03	1971
Regulamento interno Monitoria	01	Sem ano
Questionário de opinião para escolas	03	1971
Ficha de observação da Monitoria	02	Sem ano
Ficha de autoavaliação do desempenho do estagiário na Prática de Ensino	03	1971 - 1972
Regulamentação do Estágio de Orientação vocacional	01	1972
Planejamento da Prática de Ensino	01	1971
Relatório da Prática de Ensino (Física)	01	1971
Ficha Avaliação Estágio Orientação Educacional	12	1972 - 1973
Ficha Estágio Orientação Educacional	01	1972
Ficha Prática Ensino sob forma Estágio Supervisionado Letras	32	1997
Ciências	01	1992
Física	10	2002
Enfermagem	81	1995 - 1997
Lista Campo estágio	01	2000
Projeto curso Processo Aprendizagem na Educação Básica	01	2002
Termo Reunião de professores Prática de Ensino e coordenadores cursos licenciaturas	01	2003
Entrevistas professores anos iniciais	25	2004
Estudo Portaria 399/89 Estágio Supervisionado	01	Sem ano
Relatório Coordenação Didática Prática Ensino	06	1976 - 1981
Relatório Coordenação Didática Prática Ensino	11	1987 - 1997
Prática Ensino(diversas licenciaturas)	24	1999 e 2005
Documento VII ENDIPE	01	Sem ano
Livro <i>O curso de pedagogia da Unisinos</i>	01	Sem ano
Legislação Estágio e Prática Ensino Licenciaturas	03	1994 e 2001
Relação Estagiários Pedagogia	01	2003
Controle Prática de Ensino	05	2005
Mapeamento das escolas	31	2001
Programa Ensino 2º Grau	01	1992
Relatório II Encontro Estadual Prof. Prática Ensino	01	1976
Atividades Prática de Ensino	05	1974
Comunicados, atestados internos	88	1986 - 1987
Comunicados, atestados internos	152	1993 - 1997
Termo Estágio Remunerado	01	1996

Fonte: elaborado pela autora.

Dando continuidade ao levantamento, passei a analisar as caixas de Relatórios de Estágio. Para organizar a pesquisa listei-os um por um, colocando o nome do curso e o ano. Depois de listar todos nesta categoria, realizei outra organização registrando o ano, os cursos com as respectivas quantidades de relatórios. E, por fim, fiz outra categorização em que coloquei o nome do curso e somei o total de relatórios existentes neste acervo. Assim, constatei um arquivo com relatórios de estágios de diversos cursos de licenciaturas, do qual apresento a última categorização em ordem alfabética.

Quadro 9 - Relatórios de Estágios das Licenciaturas

Nome do curso	Quantidade
Ciências	05
Ciências Biológicas	08
Ciências Exatas	01
Ciência - Física	01
Ciências Físicas e Biológicas	01
Ciências Matemática	01
Ciências Sociais	03
Desenho	02
Educação para o Lar	05
Estudos Sociais	27
Estudos Sociais - Geografia	04
Estudos Sociais- História	05
Estudos Sociais - História Geografia	03
Estudos Sociais - História OSPB	01
Filosofia	04
Física	03
Geografia	18
História	06
História Natural	02
Letras	14
Licenciatura Plena Habilitação Eletrônica	01
Matemática	07
Matemática e Física	01
Pedagogia	33
Total	156

Fonte: elaborado pela autora.

4.1 Materialidade dos relatórios de estágio

Dando continuidade à entrevista e estabelecendo uma relação com os documentos listados anteriormente, para compreender como era o trabalho realizado nos Estágios Supervisionados, a entrevistada afirma:

Quadro 10 - Fonte Entrevistada

Era minha atribuição acompanhar e verificar o planejamento global, além das aulas dos estagiários dos diferentes cursos de Licenciatura da FAFI. Este acompanhamento era individual e com hora marcada e, após o término do estágio, de acordo com roteiro, os alunos faziam o relatório. No decorrer do estágio os estagiários recebiam a visita do supervisor de estágio na Escola, era o professor de Didática ou os professores das áreas específicas. Tendo em vista que eu supervisionava os estagiários do Curso de Pedagogia.

O grau da atividade de estágio era decorrente da supervisão na Escola e da avaliação do relatório. A correção do relatório era minha atribuição com possibilidade de consulta ao Pe. Maldaner sj. Estes relatórios eram detalhados e com comprovantes dos alunos da turma do estagiário e, posteriormente, eram encadernados. Ainda há alguns exemplares destes relatórios no acervo. Esta sistemática ocorreu em 1968 e 1969 e, gradativamente, fui compreendendo que o professor de estágio não poderia ser egresso do Curso de Pedagogia, ainda que o pedagógico fizesse parte da docência.

Em 1970, com a implantação da Universidade e, de acordo com a legislação, os Cursos de Licenciaturas tiveram novos currículos e as matrículas passaram a ser semestrais. (Boletim Informativo de 1970). E, nesta mudança, os estágios continuaram vinculados à Didática e sem matrículas específicas. Assim, o Pe. Egídio Schmitz sj substituiu o Pe. Arno Maldaner sj, o qual foi transferido para a Universidade Católica de Pernambuco (Recife-UCP), sob a direção dos sj. Observo que Pe. Egídio foi Diretor da nova Escola de Educação, hoje Escola de Humanidades.

O assessoramento aos estagiários das diferentes licenciaturas era um desafio e me auxiliava a compreender que eu não sabia, por exemplo, Matemática, Física e Português para discutir os planejamentos dos estagiários. Além disso, compreendia a importância do conhecimento dos “conteúdos” destas áreas para discutir a organização das aulas. Eu podia recorrer aos professores especialistas, mas eu não me conformava com esta situação. Então, eu conversava com colegas das diferentes licenciaturas para conseguir aliados para propor mudanças nos novos currículos das licenciaturas da Unisinos. Tudo era novo: os currículos, os professores, os gestores e a Universidade... e mais, era uma prática nas IES realizar o estágio sob a orientação de Pedagogos. Na Unisinos também havia os que pensavam ser esta uma atribuição dos Professores da área de Educação, o Pedagogo. Desta forma, o desafio continuou...

Os estagiários continuaram a realizar 20h de estágio, além das horas de observação para subsidiar o planejamento. Os docentes-estagiários descreviam as características de suas turmas para fundamentar a organização do ensino do período de estágio. Assim, a luta para que o estágio fosse realizado sob a responsabilidade de professor especialista e as ações realizadas até esta mudança, encontram-se registrados em relatórios, na Unisinos.

A partir da fala da entrevistada é possível notar as articulações e dinâmicas para a realização e acompanhamento dos primeiros estagiários de licenciaturas da FAFI, (Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências), em 1968. Mas as dificuldades para atender todas as expectativas de uma boa formação de professor refletia nas atuações de professores envolvidos diretamente com a prática de estágio. Assim, a Profa. Janira Aparecida da Silva, aponta para a contextualização da época e as prováveis possibilidades de mudanças no acompanhamento do Estágio Supervisionado. Para isto, ela continuou a conversa sobre sua trajetória, enquanto professora na década de 1960 e 1970, nos dizendo que ingressou na FAFI, a convite, em março de 1968, como docente do Curso de Pedagogia para lecionar Teoria e Prática na Escola Primária, para realizar as atividades burocráticas de estágio, que já realizara anteriormente, e para assessorar os estagiários das Licenciaturas de Pedagogia, Matemática, Letras, História Natural, Filosofia, História, Física e Ciências Sociais no planejamento das suas aulas de estágio, fazendo a correção dos Relatórios.

Além disto, em 1968, as orientações para realizar o estágio foram as mesmas de 1966 e 1967, incluindo as fichas para registros dos dados da supervisão na Escola. Inicialmente, os estagiários, que já lecionavam, faziam a caracterização da sua turma para planejar a partir da realidade (contexto) dos alunos. Os licenciandos que não estavam em sala de aula realizavam observações para caracterizar o grupo de alunos da turma de estágio e os dados da realidade serviam de referência para o planejamento das 20h/aula.

Em relação a estes documentos que apresentei no Quadro 6, no qual aparece muito a questão da monitoria, que na entrevista relatada, anteriormente, também é mencionada, analisei um relatório organizado e proposto pelo Departamento de Didática, responsável pelas disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciaturas. Nele há um projeto no sentido de implementação, aproveitando o serviço de monitoria que já existia. Foi aprovado pela Reitoria. Em 1971 havia duas professoras e cinco monitores para atender os estagiários. Além disto, houve seminário preparatório em que os monitores participaram, reuniões semanais e entrevistas de assessoramento. Também realizavam observações em sala de aula com posterior feedback. Em 1972 aumentou o número de monitores e estes, juntamente com estagiários, fizeram o desempenho nas séries do Colégio São Luís, em São Leopoldo, devido a um convênio da Universidade com esta escola, numa tentativa de implementar um colégio de Aplicação.

Embora a atividade de Monitoria na Prática de Ensino tenha sido muito significativa, não pôde ser sustentada devido a troca de estudantes, pois, para ser monitor, deveria estar nas últimas séries do seu curso de Licenciatura. Então, havia um investimento com preparação do estudante para ele atuar num tempo curto como monitor.

Em 1973, o projeto colocando a Prática de Ensino como disciplina foi aprovado pela Reitoria e os estudantes passam a ser atendidos por professores especialistas em horário de aula. (Antes eram atendidos em horários extra Universidade).

Assim, a Metodologia do Ensino passou a ser pré-requisito para a Prática de Ensino. Na época, ocorreram 22 matrículas das diversas licenciaturas que foram atendidas por duas professoras. Além das horas aula na Universidade, todos os alunos foram visitados em sala de aula e realizado o feedback das observações. Neste relatório observa-se a ênfase ao assistir as aulas durante o período de estágio, representado na expressão da Profa. Janira, autora do documento: “essa assistência ‘in loco’ é uma necessidade especialmente aos que são iniciantes no magistério. A realidade de planejar é uma e a execução se configura diferentemente”. E ainda diz:

um trabalho criterioso, especialmente no momento da implementação da 5.692/71, 1º e 2º Graus de Ensino, com campo de atuação dos licenciados, não temos outra alternativa: assistir ao aluno, também, durante o seu desempenho em sala de aula. É o momento da síntese, ocasião em que o novo professor, considerando toda a fundamentação teórica do curso, passa a vivenciá-la, experimentá-la em prática. (SILVA, 1974).

Podemos perceber as lutas intrínsecas ao movimento para implementação e efetivação dos projetos pedagógicos que contribuíram para o desenvolvimento da prática de Estágio Supervisionado, na década de 70, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Proponho pensar a partir de duas fontes, o documento escrito, no caso os Relatórios, e a entrevista nesta pesquisa. Conforme André Cellard (2008, p. 3), a análise documental “possibilita realizar alguns tipos de reconstrução, pois o documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para o pesquisador nas ciências sociais”. E ainda, “as fontes primárias ou secundárias, que por definição são exploradas – e não criadas – no contexto de um procedimento de pesquisa”.

A partir disto, aponto a necessidade de explorar os dados da pesquisa, contextualizá-los, perceber relações de saber e poder nesta constituição, para uma

possível operação do pensamento em busca de compreender situações vivenciadas no presente no campo educacional. Para isto recorro ao conceito de documento como monumento, pois o monumento “é uma roupagem, uma aparência, uma montagem. É preciso desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos monumentos”. (GOFF, 1996, p. 548).

Sendo assim, a análise dos Relatórios de Estágio do Curso de Pedagogia, provocou-me a realizar uma desconstrução, uma reorganização por categorias, agrupamentos e reagrupamentos para atingir o objetivo de conseguir analisá-los de forma o mais coerente possível. Nesta empreitada, “preciso aceitá-lo como ele se apresenta, tão incompleto, parcial ou impreciso que seja”. (CELLARD, 2008, p. 4).

Assim, ao deparar-me com informações não fornecidas, ou aparência de incompletude, não paralisarei neste aspecto, e sim, tentarei estabelecer relações com o todo para dimensionar ou atribuir significado na busca da compreensão dos fatos e acontecimentos da época. Afinal, na lógica interna citada por André Cellard (2008, p. 8), “delimitar adequadamente o sentido das palavras e dos conceitos é aliás, uma preocupação totalmente pertinente no caso de documento”. Ainda para este autor “deve-se também prestar atenção aos conceitos-chave presentes em um texto e avaliar sua importância e seu sentido, segundo o contexto preciso em que eles foram empregados”.

Com este entendimento, a partir do levantamento do material empírico, identifiquei 156 Relatórios de Estágio, sendo que parte destes foram realizados na Prática de Ensino, sob a forma de Estágio Supervisionado, até meados da década de 80 e os demais com matrículas em créditos para o desenvolvimento do estágio. Nesta primeira análise da minha pesquisa, notei transformações e adequações que foram ocorrendo nos cursos de licenciaturas ao longo de quatro décadas, as quais serão apresentadas neste capítulo. Os relatórios analisados compreendem o espaço temporal de 1966 a 1998, contendo um número maior de relatórios do Curso de Pedagogia. Dando continuidade à pesquisa, analisei os 33 Relatórios de Estágio do curso de Pedagogia, fazendo a observação da organização do trabalho, lendo a apresentação e/ou introdução, a conclusão e quando necessário, leitura de todo o Relatório. Este processo de análise foi orientado pelas seguintes perguntas (para operar sobre o material empírico):

Quais as características dos documentos? O que aparece? Como aparece? Quem enuncia? (Quem pode dizer algo e sob quais condições) Como determinadas enunciações

tornam-se verdades? E descrição de condições de existência de determinados sentidos de docência em um dado período histórico.

Quadro 11 - Análise dos Relatórios do Curso de Pedagogia

	O que aparece?	Materialidade	Quem enuncia? (sob quais condições)	Como determinadas enunciações tornam-se verdades?	Descrição das condições de existência de determinados sentidos da docência em um dado período histórico
1 9 6 6	Relatório de Estágio desenvolvido com IV série da Escola Normal Ginásial de São Sebastião do Cai. Didática de Estudos Sociais. Classe acéfala na disciplina.	Datilografado com 29 páginas. Apresenta: Introdução, a escola, o aluno, conclusão, plano de curso, plano de unidade, planos de aula, mostra dos trabalhos, identificação dos alunos, comprovante de verificação e bibliografia.	Estudante Luiza Marlise Veit Apresenta parecer 292/62. Entrar em contato com uma classe. Aponta precariedade da escola, mas tem Grêmio Estudantil. Dificuldades para diálogo, aula “fechada”.	14 meninas e 1 menino (“problema”). Questões familiares influenciam rendimento escolar. “ Técnicas diversas ”. “Enfadonho, aulas monótonas”. Debate e estudo dirigido. Plano misto, projetado na ambivalência dos fatos, “não tão mau, não tão excelente”.	“Conscientizando-os da contribuição que darão como futuros professores.”
	RE desenvolvido na Matéria Psicologia, com alunas do Colégio São José em São Leopoldo.	Datilografado com capa dura e 20 páginas. Apresenta: Introdução, apresentação da Escola e da classe, plano de unidade, plano de aula, relação dos alunos com respectivas idades e conceitos, gráfico de aproveitamento de verificações, verificação documentada, bibliografia e crítica e sugestões.	Aluna Berla Helena Köhler, atuando como estagiária no curso de Magistério.	“Nosso país é novo”. “O ensino acompanha o impulso do século XX”. Ensino/aperfeiçoamento lento e firme. Inovações (LDB), escola novo rumo - parecer 292/62.	Ciências e Letras estabelecem o caráter obrigatório do Estágio Supervisionado para habilitação profissional. Unidade didática desenvolvida: “O desenvolvimento mental da criança”.

1 9 6 6	RE em Psicologia Educacional realizado na Escola Normal São José de Montenegro.	Datilografado com capa dura, 106 páginas. Anexos com trabalhos a mão e fotos. Introdução, 1ª parte: a Escola e sua organização 2ª parte: Estágio 3ª parte: atividades discentes 4ª parte: apresenta perfil psicologia da classe e apreciação crítica das atividades do estágio.	Zita Maria Valduga, “exercendo a função de professora” na turma 6ª série Normal A.	Cita o parecer 292/62 e obrigatoriedade do estágio Supervisionado. Busca “aperfeiçoamento pessoal e enriquecimento nas técnicas e métodos de ensino”.	Ressalta a importância da Didática que “ensina a ensinar”, “Ser mestre. Instruir, educar, doar-se”, preparando técnica de ensino. Novas vivências para normalistas. Técnicas modernas da didática. Técnicas modernas de ensino e avaliação. A autora enfatiza as atividades que ampliaram o repertório cultural na Atividade Didática.
1 9 7 1	Relatório de Prática de Ensino, desenvolvido na Escola Santa Catarina, NH. Alunas do 2º ano Normal, na disciplina Administração Escolar.	Datilografado, em pasta. Capa de cada parte à mão. I Plano de Unidade II Planejamento diário com comprovante III Autoavaliação IV Documentário das reuniões com a monitoria V Conclusão	Maria Aparecida Campos. Enfatiza a monitoria que recebeu.	Enfatiza monitoria e aponta críticas na conclusão.	Maior tempo para o Estágio. “Na minha missão de educar.”
1 9 7 5	Documentário de Prática de Ensino sob forma Estágio Supervisionado. Habilitação em Supervisão Escolar (2 meses).	Datilografado, capa dura, encadernado, com muitos anexos (à mão e datilografado).	Miriam Zeltzer Fialkow Já professora de Ciências Sociais. O Estágio respondeu para a atualização para a educação.	“Precariedade de tempo para um trabalho com educando, professor e escola.”	
	Relatório de Prática de Ensino em grupo (cinco alunas).	Um projeto desenvolvido para habilitação profissional, com professores municipais de São Sebastião do Caí. Organizado,	Gladis J. Costa de Menezes Verônica Antonina Iplinski	“Proporcionar vivências de cunho profissional para possibilitar meios para sanar necessidades em relação ensino-aprendizagem.” Relação: “engenheiro examina toda a área	Sentido de concretizar melhoria educacional em nossa sociedade.

	com 97 páginas, contendo muitos anexos (à mão e datilografado).	Solange Caldas Gutheil Maria J. Silva e Silva Regina Flávia Couto	antes. Engenheiro da educação deve observar amplamente o campo inteiro da vida do homem”. (BOBBIT)		
	Documentário da Prática de Ensino 1º e 2º Grau. Escola Normal em Butiá. Realizou em três turmas trabalhando com Psicologia. Já Universidade do Vale do Rio dos Sinos- Unisinos. Centro de Educação e Humanismo.	Encadernado, capa dura, 64 páginas, datilografado com anexos à mão. Folha de Rosto Sumário 1. Apresentação 2. Observação 3. Corpo do documentário 4. Fontes de consultas 5. Anexos	Helena Lottermann	“Planejar minhas aulas de acordo com interesse dos alunos e assunto propostos pela professora.” Aplicava teste no final para ver aprendizagem dos alunos.	“Usei técnicas variadas. ” Na avaliação dos alunos: “ela usa métodos variados, tem confiança em si, assessora bem nos trabalhos, deixa os alunos calmos e tem firmeza no conteúdo”.
	Relatório de prática de Ensino sob forma de Estágio Supervisionado, no Colégio Anchieta, curso noturno.	Datilografado, sem capa dura, nem encadernado, com 69 páginas. Apresentação Sumário 1. A Escola e sua realidade atual 2. Plano geral das atividades 3. Cronograma de Execução 4. Observação 5. O desempenho 6. Avaliação e Bibliografia	João Claudio Rhoden	“O educador possuidor de uma sólida formação, onde entram conteúdos e elementos humanos.” É preciso “respeitar diferentes peculiaridades individuais indispensável para processo ensino-aprendizagem e cada aluno tem maneira peculiar de responder à estímulos do ambiente, empenhar-se em sua construção.”	Aluno ativo; Técnicas de ensino; Novos estudos da Psicologia; Uniformidade exagerada nas aulas; Cada turma é única e a Universidade precisa preparar para isso; Profissão pouco rendosa faz professor deslocar-se muito e isso atrapalha vínculo e ensino-aprendizagem.
1 9 7 6	Relatório de Pedagogia e Ciências Sociais. Realizado em escolas 1º e 2º Graus. Curso de atualização para professores municipais de 1º Grau.	Datilografado, 105 páginas, capa dura. 1. Folha de rosto 2. Sumário 3. Introdução 4. Observação 5. Desempenho 6. Conclusão 7. Bibliografia	Anna Josefa Bohlke Profa. Mariazinha B. Bohn	Muita ênfase na técnica de ensino na introdução. Texto repetitivo (palavra técnica)	“Devido às mudanças tecnológicas, nucleares, científicas ocorridas em todos os setores da vida humana, a educação também sofreu mudanças radicais para poder acompanhar a evolução do mundo; isso ficou confirmada com a

				criação da Lei 5692/71, que possibilitou ao professor ser mais flexível, criador e livre na escolha de sua técnica diária, promovendo aprendizagem significativa, ajustando o aluno a viver nesse mundo tecnológico.”
Prática de Ensino sob forma Estágio Supervisionado. trabalho em grupo desenvolvido no curso de Atualização de professores, em Portão.	Datilografado e grampeado, sem capa dura, 151 páginas colocadas à mão.	Bernadete Caraméz Ligia Goelser Pansera Maria Elena Leão Quintino Vera Maria Ramos Müller Professoras: Janira Aparecida da Silva e Mariasinha Bohn		“Prática de Ensino proporcionou-nos um crescimento individual e grupal, como pessoa humana e futuros especialistas em educação.”
Relatório de Prática de Ensino. Realizado 2º ano Magistério Escola Normal São José de Montenegro. (43 alunas). Também observações no 1º Grau.	Datilografado, encadernado, capa dura e com 92 páginas.	Eunice Maria Fabrazil	“Observações permitem desenvolvimento da auto-crítica através da crítica do trabalho dos outros.” Novos conhecimentos para alcançar seus objetivos.	“Oferecer técnicas de ensino individualizado. ” “Proporcionar técnicas variadas e uso de diversos recursos. ”
Documentário de Estágio Realizado 1º e 2º graus (Fundamentos Psicológicos da Educação no Magistério 3º ano, na Escola Normal São José Montenegro).	Datilografado, com 90 páginas. Apresentação Observações Escala de observação Quadros Desempenho (sondagem) Avaliação	Antonio Cardoso Profa. Janira Aparecida da Silva	Ficha aplicada para aulas 3º ano Magistério. Razões para esta habilitação, para a maioria “ter uma profissão se não puderem ir para a universidade”. Para outros; “gostar de crianças”.	Para o autor, “aulas expositivas-dialogadas são mais adequadas para 2º Grau, mas como seria avaliado pela variedade de técnicas , não seriam todos assim”.
Documentário realizado 2º ano Magistério, Escola Normal	Datilografado, encadernado, com 113 páginas.	Ney Miguel Davi Profa. Janira da Silva	“Constatai só mulheres (43), mostra que o magistério ainda é	“As técnicas não repetidas para não tornarem as aulas monótonas. ”

	São José/ Montenegro, aos sábados manhã.			considerado profissão para mulheres.”	Grupo ativo precisa aulas movimentadas.”
	Documentário. Realizado Colégio São José/SL, 2º ano Magistério C. Também houve observações em diversas escolas.	Datilografado, capa dura, com 49 páginas.	Suzana Lampert	“Organização, execução e avaliação das experiências vivenciadas como estagiária e pondo em prática os conhecimentos teóricos. ”	“Importante a tarefa do professor, pois do seu desempenho pode depender o futuro das gerações, necessitando atualizar-se para conquista de uma posição, melhoria ao ensino.” E ainda, “a prática educativa é positiva e necessária para conscientizar situação dos educadores”.
1 9 8 0	Documentário Estágio. Pedagogia Orientação Educativa - sessões de orientação com turma 2º série do 2º Grau, no Colégio estadual Cândido José de Godói.	Datilografado, capa dura, espiral, com 49 páginas. Folha de Rosto Supervisão Sumário Mensagem Introdução Realidade da Escola Plano Geral SOE	Lia Breitsameter Ferreira Profa. Lia Bergamo Becker	“Trabalho em equipe SOE.” “Sempre me atualizo para não parar no tempo e espaço.”	“Estágio contato com a realidade e a teoria não pode estar separada da prática ou vice- versa.”
	Estudo de caso. Disciplina Deficiência da Aprendizagem II, com aluno da 1ª série.	Encadernado, espiral, capa dura, 98 páginas.	Ida Regina Simões Pires Profa. Sandra Asmuz Pereira	Na introdução: “após a aplicação dos testes, levantamentos através dos diagnósticos” depois linha terapêutica “ajudar o professor a sanar com exercícios e atividades as dificuldades encontradas”.	Diagnóstico detalhado e a docência oferecer diversidade de exercícios e atividades para “sanar” dificuldades.
1 9 8 2	Relatório E. E. de 1º e 2º Graus Pereira Coruja/ Taquari (3ª série Magistério) Disciplina Didática Geral (23 alunas)	Capa feita à mão, e o restante datilografado, trabalho grampeado e com colagem de um cartão dizendo “Crer é tornar possível o impossível”.	Sélia S. Pereira Ivete P. Bizarro Profa. Janira Aparecida da Silva	Apresenta somente os planos desenvolvidos em aula.	Foco no plano anual, plano de unidade e plano de aula.
1	Relatório de Estágio	Um trabalho à mão, com anexos	Siana Costa da Silveira	“Melhor aproveitamento do texto	Encontros positivos para

9 8 8	Tipo Seminário Prefeitura - Sec. Educação Parobé com professores de 2ª série do 1º Grau.	xerocados e textos originais à mão. Não apresenta programação. Título: “Texto didático: sua importância no currículo por atividade”. 20 horas	Dalva Maria dos Santos Braga	didático, globalização dos conteúdos e importância do uso do material instrucional nas séries iniciais. ”	acordar de algumas realidades. (Na avaliação de participantes).
1 9 8 9	Trabalho de prática de ensino. Metodologia da Alfabetização, empregada por professores de 1ª série 1º Grau e da 2ª série do 2º Grau Magistério.	Datilografado, sem capa dura, grampeado, sem paginação.	Maria Brusius, Rosane Reis e as professoras.	Entrevistas das professoras sobre método de alfabetização, citam início do método Emília Ferreira e construtivismo.	Descontinuidade no processo de alfabetização. Método natural.
	Relatório Estágio, realizado Colégio Cristo Redentor, Canoas/RS. Curso Magistério, 2ª série (14 alunos). Disciplina Psicologia Educação.	Datilografado, espiral, capa dura, sem paginação.	Engo Nauderer Profa. Cecília Luiza Broilo	“Relacionamento muito estreito une mestre ao discípulo e deste aquele.”	
1 9 9 1	Seminário - Construção do Conhecimento. Com 22 professores (1ª a 4ª série) de Escola particular de Lajeado.	Datilografado, simples, sem capa dura, grampeado.	Maria Azevedo de Souza Profa. Cecília Luiza Broilo	Ênfase na proposta Construtivista.	“Os professores construíram novos conhecimentos. O trabalho proporcionou uma reflexão sobre o nosso fazer pedagógico.”
1 9 9 6	Relatório de Mini-curso com professores do currículo e área (13). Na Escola Estadual 1º Grau Seno Frederico Ludwig.	Digitalizado, espiral, capa plastificada, 34 páginas.	Patricia Michelin da Silva Profa. Noely Klein Varella	Embasamento teórico Piaget (fases).	
	Relatório do trabalho desenvolvido no Instituto Concórdia/SL,	Digitalizado, espiral, capa plastificada, 86 páginas e anexos.	Leda A. Vieira e Margarete Stürmer	“Importante é formar homens criativos, inovadores , políticos e descobridores. ”	“O objetivo da educação não constituirá a transmissão de verdades,

	curso Magistério, na disciplina Didática da Linguagem e Alfabetização, intitulado “O jogo do aprender descobrindo”.		Profa. Noely Klein Varella		informações, modelos, etc... e sim, aluno que aprenda por si próprio.” “Busca de alunos inovadores. ”
	Uma prática de observação, contendo entrevistas com pais, alunos e professores. Registro das falas e observação da aula.	Folhas avulsas, coloridas em pasta, com 44 páginas.	Giselle Frufrek		
1 9 9 7	Relatório do trabalho desenvolvido Com a 3ª série do 1º Grau, na E. M. de 1º Grau Incompleto Nercy Rosa/Santo Antônio da Patrulha.	Datilografado, folhas soltas em pasta, sem paginação.	Geovana Neves Peixoto Profa. Maristela Riva Knaulh e Flavia C. Müdche		
	Relatório de curso realizado com professores do currículo, na E. M. 1º Grau Incompleto Luiza S. de Fraga/Esteio. (5 professores). Diversas atividades de alfabetização.	Encadernado, com espiral e capa plastificada. Digitalizado e organizado em 1ª e 2ª parte. Sem conclusão e bibliografia.	Adriana Cambirasio Alessandra Guerini Ane Elise M. Ferreira Profa. Noely Klein Varella	“Educação deve fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que os outros fizeram. ” “ Formar homens criativos inovadores. ”	“Ao professor cabe evitar rotina, fixação de hábitos. O aluno aprende por si próprio. ”
	Relatório de Mini-curso desenvolvido com 2º e 3º anos do Magistério, na Semana da Pedagogia. Título: “A trajetória da aquisição da linguagem escrita pela criança.”	Digitalizado, encadernado, espiral, com 38 páginas.	Adriana Strassburger Profa. Noely Klein Varella	Apresenta autores como Piaget, Vigostsky, Emília Ferreiro e Ana Teberosky.	“Alfabetização é aprender a ler e escrever, mas de modo construtivista.”

	Mini-curso Projeto Prática Reflexiva. “Criar em comunicação: uma forma de expressão” Alfabetização-construção de conhecimento. EMEF. Olímpio Albrecht/SL.	Digitalizado, espiral, capa plastificada	Ana Paula Lopes de Souza e Vanda Zimmermann Sydow Profas. Noely e Janira Aparecida da Silva	Apresentam concepções com base em Paulo Freire, Teberosky, Alicia Fernandez e Cagliari (Alfabetização Linguística).	
	Relatório realizado no curso de Pedagogia - Habilitação Magistério e Formação de Professores para séries iniciais, com professores de São Leopoldo e Ivoti(27 pessoas).	Digitalizado, encadernado, capa plastificada, com espiral e 23 páginas.	Gleci Lemos Guimarães Castro e Margareth Glauche Profa. Noely Varella	Curso ministrado na Semana da Pedagogia.	“Um profissional da Pedagogia deve contribuir para a formação do homem e da sociedade, tendo uma visão integral de pessoa, possibilitando seu crescimento intelectual, físico e social.”
1 9 9 8	Relatório de Mini-curso, intitulado “Alfabetização numa proposta sócio-construtivista”, para professores das séries iniciais, alunas do magistério e da Pedagogia.	Digitalizado, capa transparente, espiral, sem paginação.	Daniela Wolf, Luciana Jacoby Santos, Vanderléia Alles. Profa. Noely Varella	Construtivismo: “implicações na formação do homem integral e pressupõe construção do conhecimento pelo próprio aluno.”	Piaget- teoria epistemológica sobre a gênese do conhecimento. Alfabetização linha construtivista: interpretar a realidade, avaliar, interferir-agente Sujeito. Língua escrita é objeto de uso social.
	Relatório de trabalho desenvolvido com 4ª série, alfabetização, articulando questões ambientais.	Digitalizado, espiral, capa com pintura representação construída pelos alunos.	Melissa Drehmer	Aprendizagem significativa deve ser ativa e crítica.	
	Relatório 2º Grau, desenvolvido com professores das séries iniciais, redes municipal e estadual. Título: “Com jogos e brincadeiras	Digitalizado, encadernado, capa transparente com ilustração de jogos, contendo 38 páginas.	Carmen Lúcia Rosalino e Geovana Neves Peixoto Profa. Noely Varella	“Através do estágio foi possível observarmos a necessidade de renovação no ensino da matemática nas séries iniciais.” “Ao mesmo tempo em que ensinamos novas técnicas de trabalho, certamente	

também se aprende e se ensina Matemática”.			aprendemos com elas (professoras) muitas coisas.”	
“A importância do lúdico na Educação Infantil.” Observações na Educação Infantil, NH, 22 alunos.	Digitalizado, encadernado, capa transparente, com 40 páginas.	Karen Hoeltgebaum	“O professor deve ser um facilitador da aprendizagem.”	

Fonte: elaborado pela autora.

Nesta perspectiva, ao analisar os relatórios, sob o olhar das questões básicas que nortearam o estudo, apresento uma reorganização, a fim de melhor estruturar o pensamento e a compreensão dos documentos. Uma releitura possibilita a constatação de caracterização da docência, em décadas diferentes, enfatizando alguns termos e concepções, que apresento no quadro a seguir.

Quadro 12 - Análise sobre docência por década (1966-1998)

Década de 1966 a 1970
Conscientização da contribuição como futuros professores. Obrigatoriedade do estágio Supervisionado para habilitação profissional. Técnicas diversas e modernas, inovações. Importância da Didática que ensina a ensinar, doar-se, instruir.
Década de 1971 a 1980
Docência como missão de educar. Solicitação de mais tempo para estágio. Possibilidade de concretizar melhorias na sociedade. Vivência cunho profissional. Técnicas variadas e aluno ativo. Novos estudos da psicologia. Observação de uniformidade exagerada nas aulas e cada turma é única. Dever da universidade preparar melhor para as peculiaridades. Profissão pouco rendosa. Ênfase nas técnicas de ensino. Mudanças na sociedade exigiu mudanças na educação. Então, Lei 5692/71 possibilitou professor mais flexível, criador, livre na escolha da técnica diária, “ajustando o aluno a viver neste mundo”. As observações como possibilidade de desenvolvimento do senso crítico. Constatação de que aulas expositivas – dialogadas são importantes, porém “somos avaliados pela técnica”. Magistério ainda profissão de mulheres. Não repetição de técnicas. Prática educativa como conscientização dos educadores.
Década 1980 a 1990
Estágio contato com a realidade, teoria e prática juntas. (não dicotomia) Docência oferecer atividades para sanar deficiências (inclusão). Importância do material instrucional nas séries iniciais; Globalização dos conteúdos. Descontinuidades no processo de alfabetização; Método Natural.

Método Emilia Ferreiro e construtivismo. Início do Construtivismo.
Década 1990 a 1998
Ênfase no construtivismo (construir novos conhecimentos). Reflexão sobre o fazer pedagógico. Formação de sujeitos criativos, inovadores e políticos. Ensino e não transmissão de verdades, informações, modelos e sim aluno aprende por si próprio. Educação deve fazer coisas novas, não somente repetir. Evitar rotina, fixação de hábitos, aluno aprende por si próprio. Na alfabetização aprender a ler e escrever com a proposta construtivista. Pedagogia contribuir para a formação integral do sujeito (intelectual, físico e social) Língua escrita objeto de uso social. Professor deve ser facilitador da aprendizagem.

Fonte: elaborado pela autora.

Com este quadro não tenho a pretensão de fazer interpretações e tirar conclusões sobre concepções no campo educacional, que outrora fora bom ou ruim, e, na atualidade estão desatualizadas. Mas sim estabelecer algumas relações entre elementos internos do documento, para perceber rupturas, continuidades e/ou alterações para melhor compreender o tempo presente na educação. Na obra *Arqueologia do saber*, Foucault aponta as possibilidades de análise de documento com perspectiva de estudo dessas relações internas, afirmando:

a história mudou sua posição acerca do documento: ela considera como sua tarefa primordial, não o interpretar, não determinar se diz a verdade nem qual é seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo no interior e elaborá-lo: ela o organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações. O documento, pois, não é mais, para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações. (FOUCAULT, 2008. p. 7).

A partir desta perspectiva, procurei buscar definições no interior do documento, fazendo agrupamentos, reagrupamentos e estabelecendo relações para constituir a representação do que o próprio documento aponta. Esse processo desenvolvido numa perspectiva arqueológica, que segundo Veiga-Neto (2005, p. 54), “arqueologia indica tratar de um procedimento de escavar verticalmente as camadas descontínuas de discursos já pronunciados, muitas vezes de discursos do passado, a fim de trazer à luz fragmentos de ideias, conceitos, discursos talvez já esquecidos”. Para Foucault (1997, p. 159), a arqueologia busca:

definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos; mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras. Ela não trata o discurso como documento, como signo de outra coisa, como elemento que deveria ser transparente, mas cuja capacidade importuna é preciso atravessar frequentemente para reencontrar, enfim, aí onde se mantém a parte, a profundidade do essencial; ela se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de monumento. Não se trata de uma disciplina interpretativa: não busca um “outro discurso” mais oculto. Recusa-se a ser “alegórica”.

Para realizar a análise dos documentos/monumentos investigados, busco o conceito de práticas discursiva para então compreender o método do discurso nesta pesquisa. Numa perspectiva foucaultiana, “a palavra prática não pretende significar a atividade de um sujeito, mas designa a existência objetiva e material de certas regras a que o sujeito está submetido desde o momento em que pratica o ‘discurso’”. (LECOURT, 1980, p. 91). Em *Arqueologia do Saber*, Foucault (2004, p. 55) define discurso como:

[...] Uma tarefa inteiramente diferente, que consiste em não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irreduzíveis à língua e ao ato de fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever

Então, para descrever este “mais” procurei remeter a compreensão de linguagem, percebendo que “a linguagem também é constitutiva de práticas” (FISCHER, 2001, p. 199) e que, para Foucault (2004), o discurso é prática. Então, a partir desta ideia, articularei os conceitos de Docência e Pedagogia, estabelecendo relações com os ‘discursos’ produzidos nos relatórios de estágio pesquisados.

De acordo com Foucault (1996, p. 122), “a pedagogia se formou a partir das próprias adaptações da criança às tarefas escolares, adaptações observadas e extraídas do seu comportamento para tornarem-se em seguida leis de funcionamento das instituições e forma de poder exercido sobre a criança”.

No Brasil, o curso de Pedagogia foi criado a partir do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, com a intenção de promover uma dupla formação (formar bacharéis e licenciandos para várias áreas) no esquema chamado *3+1*, que correspondia a três anos de bacharelado e mais um ano de curso de didática. Com o estudo nos três primeiros anos

adquiriria o diploma de bacharel em Pedagogia, enquanto que no quarto ano conferia o diploma de licenciada em Pedagogia. Mas, ao analisar os *marcos* legais do curso de Pedagogia no Brasil, Cruz (2011) explica que o campo de atuação dos profissionais formados a partir do *Esquema 3+1* não havia sido delimitado pelo Decreto-Lei nº 1.190. Então, para os cargos de técnico de educação seria exigido o diploma de bacharel; já para atuar como professor no ensino secundário e nas escolas normais, seria necessário cursar um ano a mais de licenciatura. E a formação do professor primário ainda era de responsabilidade das escolas normais, de nível secundário.

Ainda neste contexto de análise da organização do *Esquema 3+1*, Brzezinski (1996, p. 216) afirma que “a pedagogia, no entanto, não tratava de sua especificidade – a teoria da educação e a didática – mas se aprofundava em generalidades sobre as ciências auxiliares da educação”. Em termos de uma identidade pedagógica, a partir deste curso, pode-se dizer que se consagra a expressão de “pedagoga generalista”, ou seja, a pedagoga passa a ser conhecida como uma profissional generalista. No entanto, em 1969 ocorre uma reformulação curricular significativa que instituiu mudanças no curso de Pedagogia, eliminando o bacharelado e transformando o curso em uma licenciatura, o que pode ser observado no Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 252/1969, incorporado à Resolução CFE no 2/1969.

Em sua pesquisa de dissertação *Percursos da formação profissional em um serviço de apoio especializado (1995-2015)*, Silva (2016), afirma que este parecer precisa ser compreendido em articulação com outras mudanças legais importantes, como a Lei da Reforma Universitária nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e com expressivas mudanças históricas, como a que se pode observar no período pós-golpe militar de 1964. Os cursos de Pedagogia começaram a formar, então, profissionais para atuarem na supervisão, inspeção e orientação nas escolas, as chamadas *habilitações*.

Conforme Fabris, Dal’Igna e Klaus (2013, p. 46), ao examinarem os cenários da carreira de Pedagogia no Brasil, afirmam que “as habilitações desse período expressam a divisão do trabalho intelectual entre especialistas e professores...”. Observa-se que os cursos de Pedagogia, orientados pelas teorias fordista e taylorista de organização do trabalho, começam a diferenciar atividades docentes das não-docentes, relacionando formação à atuação profissional, remetendo a uma concepção tecnicista de formação.

Estas habilitações reforçavam, também, o especialismo e a fragmentação do trabalho pedagógico.

O Parecer CFE nº 252/1969 vigorou até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996. Mediante a aprovação da LDB, as instituições de ensino superior começaram novamente a reformular os cursos de Pedagogia, extinguindo as habilitações e atentando para a formação de professores. Segundo Rodrigo Saballa de Carvalho (2014), as diferentes denominações que foram atribuídas à pedagoga formada, ao longo das mudanças do curso no Brasil, remete ao: o pedagogo bacharel (“técnico em educação”); o pedagogo bacharel e licenciado para atuar como professor no Curso Normal; o pedagogo “especialista” em educação (supervisor escolar, inspetor, administrador; orientador educacional; o professor do Curso de Magistério; o pedagogo especialista e professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da Educação Infantil, da Educação Especial;

o pedagogo das mais variadas habilitações inventadas pelas instituições da rede privada de ensino (empresarial, do campo, de jovens e adultos, [...] e, enfim, o atual pedagogo generalista, que emerge carregando consigo todas as marcas de um curso que, até bem pouco tempo, não sabia nem mesmo qual era a sua função. (CARVALHO, 2014, p. 269).

Portanto, surge, assim, a formação desta “pedagoga generalista”, denominação que Carvalho (2014) cria a partir da análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP).

Ao analisar a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, nota-se que o curso de Pedagogia precisou criar suas próprias diretrizes. Neste contexto e depois de um longo tempo de discussões em prol da renovação do curso, as DCNP, pela Resolução do CNE nº 1/2006, fixou uma base comum para os cursos de Pedagogia de todo o Brasil, tendo como fundamento para a identidade profissional o *exercício da docência*.

De acordo com o texto das DCNP, é apresentado um perfil profissional para as pedagogas, envolvendo as competências a serem adquiridas ao longo do curso até os campos de atuação possíveis para esta profissional. O Art. 4º das Diretrizes diz:

Art. 4º - 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.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituição de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-pedagógico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. (BRASIL, 2006, p. 2).

A partir dessa contextualização da Pedagogia no Brasil, aponto o estudo de Fabris, Dal’Igna e Klaus (2013) sobre a Pedagogia da Unisinos, apresentando que o início do curso de Pedagogia da Unisinos ocorreu em 1957, quando pertencia à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Cristo Rei. Foi criado pelo Parecer CFE nº 14/55 e Decreto nº 37.150/55 e reconhecido pelo Parecer CFE nº 745/60 e Decreto nº 50.305/61. Este curso formava bacharéis e licenciados em Pedagogia com o currículo 3+1. Em 1970, de acordo com a Lei nº 5.540/68, o Parecer CFE nº 263/69 e a Resolução CFE nº 2/69, houve reformulação do currículo do curso de Pedagogia na Unisinos, implantando as habilitações e as disciplinas pedagógicas do 2º grau, necessariamente articuladas a uma destas habilitações: orientação educacional, supervisão escolar e administração escolar. A partir de 1977 houve uma mudança com a desvinculação das habilitações. Este currículo formava as pedagogas professoras e especialistas. Vale ressaltar que a LDB, de nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, reforça um modelo de educação tecnicista e dualista, mantendo especialistas e professores em campos distintos. Mas faz-se necessário observarmos que todas estas mudanças, no campo educacional local, remetem ao *modelo norte-americano na educação brasileira*, em que os acordos MEC-USAID, firmados entre o MEC e a United States Agency for International Development (USAID), tiveram como objetivo promover a reforma do ensino brasileiro. Desta forma, o curso primário, que era de cinco anos e o ginásial de quatro anos, foram integrados com a denominação “primeiro grau”, somando oito anos de duração. O curso científico e o clássico foram integrados e passou a ser denominado “segundo grau”, somando três anos de duração. E o curso universitário passou a ser denominado “terceiro grau”. Esta reforma ocasionou a

eliminação de um ano de estudos, fazendo com que, no Brasil, ocorressem apenas onze níveis de ensino até o término do segundo grau. Estas mudanças e a redução do período de formação estava contemplando uma compreensão mais técnica e de preparação de mão de obra para o trabalho.

Em relação ao currículo do curso de Pedagogia, da Unisinos, em 1986 ocorre a implantação de um novo currículo que oportunizava a aquisição integrada das habilitações em magistério das disciplinas pedagógicas do 2º grau e formação de professores para as séries iniciais do 1º grau.

Para refletir todas estas questões relacionadas ao curso de Pedagogia, tanto no Brasil, quanto, especificamente, o da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), optei em articular o pensamento com o contexto histórico, econômico e educacional mais amplo. No final do século XIX e início do século XX ocorre uma mudança de ênfase da Pedagogia tradicional para a Pedagogia nova. A tradicional que corresponde à revolução industrial (GAUTHIER, 2010), baseava-se na ordem e eficiência ao extremo, sendo centrada no mestre e na transmissão de conteúdos. No início do século XX, esta Pedagogia é contestada pela Escola Nova, que coloca a criança no centro de suas preocupações. Isto vem refletir nas reformulações e implantações de currículos nos cursos de formação de professores.

No currículo dos cursos de licenciatura da Unisinos, estas mudanças são evidenciadas nos relatórios de estágio analisados nesta pesquisa. Um olhar por décadas, das principais concepções que nortearam as práticas educacionais desenvolvidas no Estágio, do curso de Pedagogia da Unisinos, apontam o seguinte: na década de 1960, mais precisamente, em 1966, surge a primeira turma de Estágio das licenciaturas. Neste período inicial, a sociedade brasileira vivia o regime militar e as condições para pensar e atuar na educação viriam refletir este momento. Em 1962, com o Parecer nº292/62 fica instituída a obrigatoriedade do Estágio Supervisionado como pré-requisito para habilitação profissional. O curso de Pedagogia estava iniciando e necessitava corresponder às exigências do momento, buscando fazer as práticas da melhor forma possível.

A partir desta breve análise da Pedagogia, no Brasil e na Unisinos, apresento alguns fragmentos mais gerais do material empírico, por décadas, das principais concepções que nortearam as práticas educacionais desenvolvidas no Estágio do curso de

Pedagogia da Unisinos. Na década de 1966 nota-se a ênfase na conscientização da contribuição que poderia se dar à sociedade como futuros professores e na utilização de técnicas. Também aparece a Didática com o dever de ensinar a ensinar, além instruir e enfatizar o doar-se na docência.

Na década de setenta, podemos perceber, diversos movimentos internos em busca de ampliar o repertório de técnicas variadas para ensinar, bem como a continuação da ideia do magistério como possibilidade de concretizar melhorias na sociedade e como missão na educação. Porém, também já se nota outras concepções começando a aparecer como novos estudos da Psicologia, a necessidade da universidade preparar melhor para as particularidades encontradas na educação, vivência de cunho profissional, mais tempo para o Estágio, a lei nº5.692/71 possibilitando um professor mais flexível e, o magistério ainda é profissão de mulheres.

Já, na década de 1980 a 1990, observar-se a docência como a possibilidade de oferecer atividades para sanar deficiências (inclusão), a importância do Estágio para o contato com a realidade, teoria e prática juntas (não dicotomia), o uso dos materiais instrucionais nas séries iniciais, a descontinuidade no processo de alfabetização, o método Emilia Ferreiro, globalização dos conteúdos, início do construtivismo.

No período de 1990 a 1998, foi possível perceber a forte ênfase ao construtivismo, em que o sujeito constrói seu conhecimento, o aluno aprende por si próprio e o professor torna-se somente um facilitador da aprendizagem. Além disto, evita-se rotina, fixação de hábitos e aposta-se em sujeitos criativos, ativos e inovadores. O ensino não aparece como transmissão de verdades, de informações e modelos, é preciso fazer novas coisas, inovar, e não somente repetir e transmitir conteúdos.

Estas constatações que realizei, no processo histórico do campo educacional, levaram-me à uma reflexão ao estabelecer relações com a pesquisa desenvolvida na dissertação *Percurso de formação profissional de estagiárias de Pedagogia em um serviço de apoio especializado (1995-2015)*, de Miriã Zimmermann da Silva. Neste estudo a autora constata que “a prática de fragilização dos saberes pedagógicos, no Educas, começa a apresentar a inovação pedagógica como condição de aprendizagem”. E, ainda, ressalta que “é possível dizer que um dos efeitos dessa permanência da prática no percurso formativo das estagiárias é o fato da responsabilidade pedagógica passar a ser compreendida como sinônimo de inovação pedagógica”. (SILVA, 2016, p. 109).

Concordando com a autora, diria que esta ênfase na inovação vem se constituindo a longo prazo na história educacional, como afirmam os autores Roberto Dias da Silva e Elí Fabris (2013, p. 250-251), “sob diferentes perspectivas teóricas, [emergem] no cenário pedagógico do Brasil contemporâneo como um imperativo, produzindo uma atitude pedagógica permanente na ação dos professores”.

Portanto, as práticas pedagógicas atuais refletem aspectos históricos, culturais construídos no percurso de formação de professores, as quais são possíveis observar no quadro elaborado sobre as enunciações dos estagiários do curso de Pedagogia, num período de quatro décadas. Dando sequência as reorganizações internas do documento, também utilizei a estratégia de grifar os termos que mais apareceram nos relatórios. Então nota-se que o termo *técnica* sendo utilizado cinco vezes na primeira década, e o termo *inovação* uma vez. Já, na segunda década (1970-1980), o termo *técnica* aparece oito vezes e nenhuma vez, o termo *inovação*. Na terceira década (1980-1990), não aparece *técnica* no texto, mas sim os termos *construtivismo*, *novos métodos*. E, na última década estudada (1990-1998), os termos *inovação/novas* aparecem oito vezes e a expressão *o aluno aprender por si próprio* aparece diversas vezes.

Para pensar sobre o termo inovação que reaparece na última década estudada, talvez faz-se necessário analisarmos as relações entre docência e inovação numa perspectiva histórica. Laura Dalla Zen e Ana Lucia Freitas (2018) fazem uma abordagem a esta relação a partir dos mitos. Conforme as autoras, a ideia de uma docência inovadora é constituída por alguns mitos: “o uso de tecnologias e metodologias ativas, exposição ao risco e a ênfase na aprendizagem em detrimento do ensino”. Dalla Zen e Freitas (2018), apoiadas em Richard Sennet (2006), explicam que esta forma de pensar as relações entre inovação e educação, inovação e docência, resulta de um “processo de presentificação insurgidos no final do século XX”, o qual leva a uma euforia em nome da inovação. Para as pesquisadoras Dalla Zen e Freitas, “é justamente essa euforia que deve ser colocada sobre suspeição, ao lançar luz sobre o caráter aparentemente inelutável do presente e das convicções que dele emergem”. Para as autoras, a partir de Foucault (1998, p. 13), esta seria uma atitude indispensável para continuar olhando e refletindo sobre a docência hoje. A partir disto, nota-se que este movimento torna-se importante na formação de professores, pois para procurar entender aspectos de uma educação contemporânea, como a inovação, precisamos ir além do processo de presentificação para buscarmos

compreender um pouco sobre o passado e o presente, com uma “atitude crítica no sentido de pensar sobre essas propostas de inovação e a atualização da reflexão sobre o sentido e a finalidade da educação e da docência”. (DALLA ZEN; FREITAS, 2018).

Este aspecto de docência inovadora, ao relacionarmos às mudanças e permanências de sentidos de docência constatados, dizem respeito aos acontecimentos nas duas últimas décadas, mais precisamente, no final da década de 1980 e durante a de 1990. Neste período (final dos anos 80), surge a proposta construtivista apostando em um jeito diferente de ensinar e de aprender, verifica-se a psicologização no ensino. Nas representações nos relatórios constata-se expressões como “devemos formar sujeitos criativos, inovadores” e, também, “o aluno aprende por si próprio e o professor deve ser o facilitador da aprendizagem”. E, ainda, “a educação deve fazer coisas novas”. Vejamos, o termo inovação citado na primeira década do curso de Pedagogia, sendo muito enfatizado na última década estudada. Talvez, neste momento, seja importante questionar de que inovação estamos falando e de que modo em cada período esta expressão é significada, uma vez que os regimes políticos, econômicos e institucionais de produção de verdade modificam-se. (FOUCAULT, 2008).

Sendo assim, foi possível perceber processos de continuidades em alguns aspectos, ou melhor, de alguns sentidos da docência, tais como ênfase em técnicas de ensino, na década de 1966, que continuam aparecendo fortemente na década de 1970 e, ainda, no início de 1980. Depois, nesta mesma década, surge a ênfase no material instrucional, ou seja, ao uso adequado dos materiais no ensino. Aqui podemos pensar sobre se poderíamos entender o tecnicismo de outra forma. Também é perceptível o conceito de educação como missão de ensinar, principalmente, nas duas primeiras décadas. Mas, se analisarmos o contexto educacional atual, veremos que esta perspectiva não foi anulada completamente, nem tão pouco o fato de vermos educação como ofício e a busca por profissionalização. Ou seja, não há rupturas nestes processos e sim descontinuidades e continuidades.

Outro aspecto da docência constatado diz respeito à transmissão de conhecimento, muito enfatizada nas décadas de sessenta e setenta, que passa a ser, aos poucos, menosprezada pelo surgimento das pedagogias ativas. Talvez, aqui, possamos dizer que houve uma ruptura na forma de ensinar e o ensino passa a ficar em segundo plano, enquanto a ênfase é dada à aprendizagem. Mas, ao articular o conceito de docência que

permeia esta pesquisa, “[...] a docência é uma condição exercida pelo professor, comprometido com o processo de ensino e com as possíveis aprendizagens promovidas a partir dele. Aqui, nos posicionamos absolutamente contrárias a qualquer moda educacional que fragilize os saberes docentes e secundarize a função de ensinar, primordial para um exercício qualificado da docência” (DAL’IGNA; FABRIS, 2017, p. 56), nota-se uma valorização da transmissão sim, porém, ressignificada, com estratégias de ensino que resultarão em aprendizagens. Se a “Pedagogia é a ciência da prática educativa por excelência”, (DAL’IGNA; FABRIS; KLAUS, 2013), a docência inserida neste campo educativo deve refletir numa prática pedagógica comprometida com o ensino e a aprendizagem. Então, o processo de ruptura ocorreu na forma de ensinar, mas ressurgiu ressignificada possibilitando um novo sentido para a docência, em que o professor exerce papel fundamental e muito necessário para a concretização de um ensino de qualidade.

A partir destas primeiras reflexões decorrentes do processo inicial de análise do material empírico, retomo um pouco a proposta que apresentei em pensar esta dissertação, ancorado, analogicamente, no desenvolvimento de algumas espécies de vegetais, quando concluo o Capítulo 4, *Floração*, pensando que, talvez, algumas das reflexões que realizei possam espalhar-se como possibilidades de repensar e de continuar pesquisando sobre docência e estágio. De todo o modo, o movimento, a dedicação e a intenção de semear para florir, já produziram em mim outros sentidos sobre o propósito de aprender a fazer pesquisa em Educação. E assim, conduzo a pesquisa para o último capítulo intitulado *A colheita: alguns sentidos da docência no curso de Pedagogia da Unisinos (1966-1998)*.

5 A COLHEITA: ALGUNS SENTIDOS DA DOCÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNISINOS (1968-1998)

Fins indicam possibilidades de mudança e/ou permanência, de continuidade e/ou ruptura e apontam, quase sempre, para a premência de se começar outra vez... (MEYER, 1999, p. 232).

Ao iniciar este capítulo onde tentarei refletir alguns sentidos de docência constatados nos relatórios de estágio, gostaria de conduzir o meu pensamento a partir da epígrafe acima. Isto porque a possibilidade de observar mudanças e ou permanências, continuidades e/ou rupturas relacionados à docência, leva-me a percepção da necessidade de sempre recomençar ou continuar as pesquisas, ainda mais tratando-se de docência. A partir deste fato, observa-se a possibilidade de verificarmos alguns sentidos atribuídos à docência, sem a pretensão de que poderei dar conta de explorá-los na sua totalidade, uma vez que, os fragmentos de discursos elencados por mim nos relatórios refletem um conjunto de enunciados de quatro décadas (1968-1998). Além disto, para Foucault (1997, p. 99; 32), “o enunciado não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, conteúdos concretos, no tempo e no espaço”. E ainda, “um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente”.

Para falar de enunciado, sob a perspectiva foucaultiana, procuro entender a definição de “formação discursiva” (FOUCAULT, 1997), como princípio de dispersão e de repartição dos enunciados. Assim o termo “discurso poderá ser fixado como um conjunto de enunciados que se apóia em um mesmo sistema de formação”. (FOUCAULT, 1997, p. 124).

A partir disto, aponto que o conceito de discurso será utilizado como ferramenta teórica metodológica para tratar, organizar e analisar as informações produzidas nos relatórios de estágio do curso de Pedagogia da Unisinos, no período já citado. Também articularei com os conceitos como verdade, pedagogia, formação docente e de docência para buscar refletir os seus sentidos. Os rastros discursivos possibilitarão uma leitura, mas jamais darão conta de nomeá-las como verdades absolutas, até porque os regimes de verdades estão condicionados a um contexto histórico, político, econômico e social. Numa perspectiva arqueológica buscarei definir os rastros discursivos enquanto práticas

que obedecem a regras formadas dentro e fora da linguagem – e o estudo da construção das relações entre o ser humano e a verdade.

Interessa-me, assim, o entendimento de Foucault que rejeita uma visão linear do passado – baseada no pressuposto de uma história “construída” de forma contínua – e reivindica a história que se constitui por meio de “descontinuidades”, de rupturas com uma determinada ordem estabelecida. Uma descontinuidade que é, na visão do filósofo, ferramenta e produto desta construção e que, ao mesmo tempo em que orienta a análise das transformações dos enunciados, é apresentada como produto, uma vez que, por meio deste trabalho, são expostas as rupturas dos discursos. Sendo assim, apresentarei, em seguida, fragmentos discursivos do material empírico, todos retirados do Quadro 11 desta dissertação e evidenciando a situação de registro na época. Para isto apresento a sigla RE para Relatório de Estágio, seguida da legenda com o ano e a situação/ocasião do registro.

É preciso ênfase na importância da Didática que ensina a ensinar. Ser mestre. Instruir, educar, doar-se, preparar novas técnicas de ensino, de didática e de avaliação.

RE - 1966 - Matéria Psicologia/Escola Normal.

O quadro acima aponta fragmentos discursivos que remetem a uma época (1960) em que ocorrem transformações e, na educação, vivenciou-se um momento de uma renovação da teoria educacional que abalaria a teoria educacional tradicional. As chamadas teorias críticas do currículo propõem uma inversão na base das teorias tradicionais. Conforme Silva (2011, p. 30):

Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se a atividade técnica de *como fazer* o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. [...] as teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajustes e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical.

Silva (2011) afirma que, para as teorias tradicionais, a grande questão para olhar o currículo consistia em: *como fazer o currículo?* Podemos perceber um deslocamento a partir de uma visão crítica, para a qual a questão seria: *o que o currículo faz?* O autor evidencia a mudança fundamental que ocorre nas teorias do currículo. Para as teorias

críticas, a escola atuaria, ideologicamente, por meio de seu currículo. Silva (2011) traz, no seu estudo, diversos exemplos, com base em diferentes autores, de como esta questão vai se modificando. Um dos eventos em que podemos visualizar essa mudança foi a primeira conferência sobre currículo, organizada na Universidade de Rochester, Nova York, em 1973. Os organizadores desta conferência começaram a ser identificados como *reconceptualistas*. Para eles, “aquilo que, nas perspectivas tradicionais, era entendido como currículo era precisamente o que, de acordo com aquelas teorias sociais, precisava ser questionado e criticado”. (SILVA, 2011, p. 37).

Veiga-Neto (2009, p. 32) mostra que o currículo escolar, além de tratar de conteúdos e modos de ensiná-los e aprendê-los, conforma os tempos e os espaços escolares. O currículo “funciona como um dispositivo que nos ensina determinadas maneiras de perceber, significar e usar o espaço. Além disso, o currículo nos ensina a articularmos o espaço com o tempo”. Ao mesmo tempo, o autor diz que o currículo é um artefato, que seu significado não está dado, que pode ser compreendido como “uma porção da cultura” considerada relevante em um determinado momento histórico. (VEIGA-NETO, 2009).

No curso de Pedagogia da Unisinos, nesta época, os alunos matriculados em Didática Geral desenvolviam o Estágio nas Escolas Normais ou com grupos de professores das séries iniciais. Ou seja, tornava-se importante ensinar a ensinar, o como fazer, pois, a concepção que orientava as práticas educacionais era a do tecnicismo. Sendo assim, estas práticas, incluindo a Didática e o Estágio desenvolvidos em sala de aula viriam a corresponder a concepção pedagógica que as embasavam.

Segundo Veiga-Neto (1996, p. 165), ao discutir dois paradigmas pedagógicos e educacionais: o tecnicismo e o crítico, refletem as implicações destes, sob uma visão pós-estruturalista. Para o autor, na concepção tecnicista “a escola é pensada e tratada como se fosse uma máquina e a Didática é uma das caixas de ferramentas dessa máquina”. Já, os críticos dirão que o coração do tecnicismo são o método e as técnicas de ensino, talvez, por isto, a crítica existente à ênfase nos métodos e no uso das técnicas. Veiga-Neto (1996, p. 165) dirá que “o mais problemático com o tecnicismo não são os métodos e as técnicas, mas o papel que o tecnicismo atribui aos métodos e às técnicas”. Enquanto que para os tecnicistas “o uso das técnicas e métodos são instrumentos de manutenção do status quo social e a educação não é vista numa dimensão política mais ampla”, para os críticos,

prevalece o “paradigma da desconfiança e o compromisso é com a transformação das relações econômicas e sociais, identificando-se com movimentos políticos progressistas”. Em ambos paradigmas nota-se “que estão ancorados nos mesmos pressupostos inventados pelo Iluminismo, esse amplo movimento cultural eurocêntrico que se articulou nos últimos três séculos”.

A partir disto, este mesmo autor apresenta como possibilidade de articulação para pensar as práticas educativas, a crítica pós-estruturalista, que coloca sob suspeita os pressupostos universais que o Iluminismo inventou. Para Veiga-Neto (1996, p. 170) “a liberdade e a felicidade não estão num lugar, mas estão na possibilidade de permanentemente pensar, criticar e tentar mudar – dia a dia, hora a hora – o que é dito sobre o mundo e o que é feito no mundo”. E para pensar a Didática e as experiências em sala de aula também podemos valeremo-nos desta premissa: sempre haverá maneiras diferentes de conduzir o trabalho em sala de aula, percebendo-se a inexistência de uma “Razão única, de um sujeito único, inscritos numa totalidade única”. (VEIGA-NETO, 1996, p. 171). Portanto, tanto o pensamento conservador quanto o progressista mantém, na sua base, a lógica iluminista, e para ocorrerem algumas modificações e quem sabe, nos distanciarmos um pouco desta lógica, pode-se exercitar a hipercrítica, para melhor compreendermos o mundo posto e os limites e possibilidades do trabalho docente.

Dando continuidade às análises, neste período também foram registradas as seguintes enunciações:

As aulas não devem ser monótonas, enfadonhas. Usar diversas técnicas, o debate e o estudo dirigido.

RE - 1966 - IV série da Escola Normal.

Nosso país é novo. O ensino acompanha o impulso do século XX. No ensino um aperfeiçoamento lento e firme. A escola novo rumo-Parecer 292/62.

RE - 1968 - Atividade Psicologia/Curso Magistério.

Esses dois fragmentos reforçam também a ideia de que no curso de Pedagogia, da Unisinos, o contexto político, econômico e educacional que o país vivia era refletido nos cursos de formação de professores. Além disto, a formação do professor primário era responsabilidade das escolas normais. O curso de Pedagogia era ainda no *Sistema 3+1*, ou seja, bacharelado e um ano a mais para atuar nas escolas normais. Somente em 1969 ocorre a reformulação curricular que elimina o bacharelado e transforma o curso em licenciatura. (Parecer nº 252/1969). Segundo Carvalho (2011, p. 196), este Parecer apresentava uma “grande ênfase (exacerbada) na relação entre educação e desenvolvimento, a partir de uma perspectiva tecnicista”. E, ainda afirma, “é possível que essas legislações educacionais tinham como objetivos, a adaptação da escola às necessidades de desenvolvimento do Estado dentro dos princípios de racionalidade técnica”. Para o autor a educação deveria tornar-se mais racional, eficiente e produtiva atrelada ao projeto de desenvolvimento econômico-social. Podemos perceber, também, as habilitações em supervisor, orientador e inspetor sendo criadas após golpe de 1964, reforçando teorias fordista e taylorista, distinguindo atividades docentes e não docentes, refletindo uma concepção tecnicista de formação e também fragmentação do trabalho. Segundo a Profa. Janira Aparecida da Silva (2018),

Quadro 13 - Fonte entrevistada

Isso ocorria também e o curso, de acordo com a legislação, formava professores para as disciplinas pedagógicas das escolas normais. Os formados em Pedagogia, além de registros do MEC também podiam solicitar na SEC/RS os correspondentes às disciplinas Pedagógicas da Escola Normal. Para solicitar os registros os alunos tinham que atender a formação do professor primário e os critérios para tal.

Fonte: Profa. Janira Aparecida da Silva (2018).

Dando continuidade ao estudo, na década de 1970 veremos um aperfeiçoamento do módulo de educação tecnicista e dualista no país, mantendo especialistas e professores em campos distintos. No curso de Pedagogia, da Unisinos, encontraremos vestígios desta condição educacional, a qual podemos perceber nos fragmentos de discursos dos relatórios:

Proporcionar vivências de cunho profissional para possibilitar meios para sanar necessidades em relação ao ensino-aprendizagem. O engenheiro examina toda a área antes. Engenheiro da educação deve observar amplamente o campo inteiro da vida do homem.

RE - 1975 - Projeto desenvolvido na Prática de Ensino, com professores de rede municipal.

A educação sofreu mudanças radicais para poder acompanhar a evolução do mundo, isso ficou confirmado com a criação da Lei 5.692/71, que possibilitou ao professor ser mais flexível, criador e livre na escolha de sua técnica diária, promovendo aprendizagem significativa, ajustando o aluno a viver nesse mundo tecnológico.

RE - 1976 - Curso de Atualização para professores do 1º Grau.

A partir destes fragmentos pode-se notar vestígios de quais eram as ênfases nas concepções educacionais e pedagógicas que perpassavam no curso de formação de futuros professores pedagogos. Em 1977 permanece a ideia do “pedagogo generalista” (CARVALHO, 2011), mesmo havendo reformulações, ancoradas na legislação do Parecer CFE nº 263/69 e da Resolução nº 2/69 que elimina o bacharelado e permanece somente licenciatura, ocorrem habilitações em orientação, supervisão e inspetor de escolas. Nos cursos de licenciaturas da Unisinos, em 1971 passam a colocar dois professores e cinco monitores para atender aos estagiários. Em 1973 coloca-se a Prática de Ensino como disciplina e estudantes passam a ser atendidos por especialistas em horário de aula. Desta forma, Metodologia passa a ser pré-requisito para a Prática de Ensino. Além disto, pode-se notar uma ênfase na formação profissional como sendo indispensável para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, comparando a docência ao trabalho do engenheiro. Aponto que docência é uma atividade singular, que envolve o ensino e o exercício de pensamento para a formação, diferenciando-se do campo de conhecimento do engenheiro. Mas como no período citado prevalece uma concepção tecnicista de educação, tal comparação torna-se compreensível. Também

percebe-se o termo flexível e criador sendo utilizado como aspecto importante na atuação do professor, após a criação da Lei nº 5692/71, porém, esta flexibilidade e criatividade seria no uso das técnicas, reforçando a concepção tecnicista da época.

Além destas constatações pude observar outros fragmentos discursivos da década de 1970 que apontam para características dos cursos de formação de pedagogos, quando o enunciador registra:

O educador possuidor de uma sólida formação, onde entram conteúdos e elementos humanos. É preciso respeitar diferentes peculiaridades individuais indispensável para o processo de ensino-aprendizagem e cada aluno tem maneira peculiar de responder à estímulos do ambiente, empenhar-se em sua construção. Existe uniformidade exagerada nas aulas; cada turma é única e a Universidade precisa preparar para isso.

RE - 1976 - Prática de Ensino sob forma de Estágio Sup. Curso Noturno.

A partir do exposto, nota-se que o reconhecimento de uma formação “sólida” seria constituída de conteúdos e elementos humanos, para então atender as individualidades no processo de ensino-aprendizagem e enfatizar o empenho de cada aluno neste processo. Podemos também perceber uma crítica à uniformidade nas aulas, novamente apontando para a importância de se perceber a singularidade de cada turma, manifestando a necessidade da Universidade formar com olhar para estas dimensões. Talvez, aqui, possamos pensar a formação sólida no sentido de o curso oferecer embasamento indispensável (conteúdo e elementos humanos) para o professor iniciante. Para além disto, articulo o pensamento com os saberes docentes (TARDIF, 2014), que nos provoca a pensar nas dimensões de saberes disciplinares (conteúdo) e saberes pedagógicos e da experiência (elementos humanos). Dito de outra forma, pensar a formação de professores nos conduz a refletir sobre as diversas concepções de educação que ancoram possíveis mudanças tanto na educação básica quanto nos cursos de formação de professores. A autora Bernardetti Gatti (2011, p. 158), ao falar a formação dos docentes, aponta que:

E preciso então, de um lado, questionar vivamente, e de forma radical, as estruturas institucionais nas quais repousa a formação de professores

e, de outro, criar um pensamento pedagógico, discutindo e selecionando de outra forma e sob outra ótica os conteúdos mais pertinentes a essa formação em termos de instrumentação profissional. É preciso trazer para o primeiro plano a especificidade do ato de ensinar, enquanto atividade com características próprias muito diferentes do ato de aprender. Embora compreensivamente inter-relacionadas, são questões de natureza diversa, ambas e claro contribuindo para a formação desse pensamento pedagógico.

Concordando com a autora, diria que, para além desta urgência de se pensar os currículos dos cursos de formação de docentes, faz-se necessário trazer ao primeiro plano também um outro conceito de formação para ancorar esta proposição, num contexto relacionado à docência e filosofia, o conceito de Rosa Maria Fischer (2009), para relacionar com a ideia de que cada sujeito também age sobre si. Formação para a autora é entendida como:

[...] uma operação que se dá para além do institucional (escola, igreja, família, por exemplo), embora tais espaços não sejam jamais ignorados; para além de um sistema de autoridade, normativo ou disciplinar; formação assumida como uma escolha da própria existência, como busca de um estilo de vida, de um cuidado consigo, que de maneira nenhuma poderia ser identificado com o culto narcísico dos nossos tempos. [...] teria a ver com a dinamização de uma capacidade de provocar, de duvidar, de dedicar-se a si mesmo com vigilância e esforço, com vigor, com entrega ao genuíno desejo de desaprender o que já não nos serve e municiarmos de discursos que nos incitam a agir eticamente e a nos transformar. (FISCHER, 2009, p. 95).

Sendo assim, ao articular este conceito de formação com outro, o do “ethos de formação: *certo modo de ser e de agir*, resultado de processos pelos quais cada um aprende a ver a si mesmo, a refletir sobre suas próprias ações, a operar transformações sobre si mesmo”, (DAL’IGNA; FABRIS, 2015, p. 78, grifo das autoras), percebe-se que formação se constitui de processos subjetivos imbricados com os nossos desejos de desaprender e aprender de forma ética e cuidadosa. Nesta perspectiva podemos encontrar cursos de formação de professores que correspondam aos anseios de iniciantes à docência, que buscam ressignificar práticas e agir em prol da qualificação do ensino nos cursos de licenciaturas, a partir do repensar sobre esta “qualidade” de ensino. Atualmente, este tema vem sendo apontado como urgente para que possamos melhorar a educação no Brasil. Resta saber de que ‘qualidade’ estamos falando, aquela definida a partir dos melhores resultados, medidos de tantas formas possíveis, ou daquela que se “distancia do foco

apenas nos resultados” (FABRIS, 2018), que possibilita repensar sobre o próprio conceito. Arrisco-me a propor pensar qualidade na formação de professor a partir do conceito de “artesanía” de Sennet (2013, p. 328):

Os artífices orgulham-se sobretudo das habilidades que evoluem. Por isso é que a simples imitação não gera satisfação duradoura; a habilidade precisa amadurecer. A lentidão do tempo artesanal é fonte de satisfação, a prática se consolida, permitindo que o artesão se apossa da habilidade. A lentidão do tempo artesanal também permite o trabalho de reflexão e imaginação – o que não é facultado pela busca de resultados rápidos. Maduro quer dizer longo; o sujeito se apropria de maneira duradoura da habilidade.

Sendo assim, ao dar sequência à análise dos Relatórios de Estágio, talvez possamos dizer que as mudanças de ênfases nos cursos de formação de professores que foram ocorrendo, possam estar atreladas ao desejo de qualificar a formação de docentes pedagogos. Mas precisamos articular as implicações de tais mudanças no e com o processo formativo dos docentes, talvez, relacionando esta busca por qualidade de forma reflexiva e “madura” no exercício da docência, possa vir a contribuir para ressignificação dos processos formativos, e, principalmente, da docência, objeto de estudo desta pesquisa.

Ao observarmos os próximos fragmentos de discursos referentes à década de 1980, veremos que no final da década de setenta já percebíamos, na docência, um olhar para a questão da aprendizagem, mesmo prevalecendo o tecnicismo, pertencente à teoria tradicional em que o professor é “detentor” do saber e “condutor” do processo de ensino aprendizagem. (CARVALHO, 2011, p. 204). No decorrer da década de oitenta é possível notar perspectivas da teoria crítica, quando os interesses e necessidades das crianças são vistas como fundamentais na prática pedagógica, como aparece no excerto a seguir:

Após a aplicação de testes, diagnósticos, ajudar o professor a sanar com exercícios e atividades as dificuldades encontradas. A docência oferecer diversidade de exercícios para sanar dificuldades.

RE - 1980 - Estudo de Caso/Realizado com alguns alunos da 1ª série.

Neste excerto vemos a possibilidade de realização do estágio desenvolvendo um trabalho com grupos de alunos das séries iniciais que apresentavam dificuldades. Então,

o aprendiz de docente estuda o caso, oferece diversas atividades mais “individualizadas” e depois sugere um sentido para docência: oferecer diversos exercícios para resolver e sanar dificuldades. Vale ressaltar que, neste período (1986), foi implantado o novo currículo, que oportunizava a aquisição integrada das habilitações em magistério das disciplinas pedagógicas do 2º grau e formação de professores para as séries iniciais do 1º grau. Mas faz-se necessário observarmos, novamente, que todas estas mudanças no campo educacional local remetem ao *modelo norte-americano na educação brasileira*, em que os acordos MEC-USAID, firmados entre o MEC e a United States Avenca for Internacional Development (USAID), tiveram como objetivo promover a reforma do ensino brasileiro. Ainda, faz-se necessário apontar que nesta década (1980), a dicotomia teoria/prática aparece sendo refletida como podemos ver no fragmento discursivo:

Sempre me atualizo para não parar no tempo e espaço. O Estágio é um contato com a realidade e a teoria não pode estar separada da prática ou vice-versa.

RE - 1980 - Orientação Educacional/Turma 2ª série do 2º Grau.

Para pensar sobre o exposto acima, nota-se que a questão da teoria e prática é um aspecto da formação discutida e analisada desde sempre. Na década de 1970 observa-se a dicotomia quando no relatório aparece:

É preciso organização, execução e avaliação das experiências vivenciadas como estagiária e pôr em prática os conhecimentos teóricos.

RE - 1976 - Documentário Estágio/3º Ano da Escola Normal.

Enquanto a década de oitenta, de certa forma, aponta para superação da dicotomia, na década de 1976 vemos seus vestígios, quando compreendo que para colocar em prática os conhecimentos teóricos durante o estágio, é preciso adquiri-los anteriormente, no caso na Universidade, remetendo à ideia de receber os conhecimentos teóricos e depois aplicá-los na escola.

A forma como conduzimos nossa percepção de processos formativos indicam a compreensão que temos e que vamos construindo em relação a (in)existência da dicotomia. Penso ser uma questão importante a ser analisada, mas quando entendemos que o conhecimento é elaborado na dinâmica dos dois movimentos (teoria e prática), veremos uma superação desta discussão tão pertinente nos estudos sobre formação de professores. Neste aspecto da formação de pedagogos/as poderíamos questionar se houve ruptura ou processos de continuidades/descontinuidades, em relação à teoria/prática. Embora pensar que são “dois lados de uma mesma moeda”, os fragmentos do material empírico provocam-nos a pensar sobre estas questões pertinentes no campo educacional. Ainda mais tratando-se do curso de Pedagogia, quando:

a Pedagogia estuda essas diferentes práticas educativas que constituem os sujeitos. Porém, a partir do seu campo de atuação, ela produz práticas educativas fundamentadas em pesquisas científicas e em uma intencionalidade pedagógica clara. Tais práticas devem estar permanentemente sob suspeita, ou seja, nunca chegaremos a uma forma ótima de educação, pois a sociedade e os sujeitos estão em permanente mudança. (DAL'IGNA; FABRIS; KLAUS, 2013, p. 17.)

Sendo assim, ao entendermos que a formação de professores, no curso de Pedagogia, está atrelada a uma contextualização de educação, em que vemos a sociedade e os sujeitos em permanente mudanças, talvez possamos refletir aqui um pouco sobre o conceito de identidade que Hall (2000, p. 111-112) apresenta:

utilizo o termo “identidade” para significar o ponto de encontro, o ponto de *sutura*, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar”.

Outro conceito que considero importante nesta dissertação é o conceito de identidade docente atrelado ao processo formativo. Selma Garrido Pimenta (1997), ao discutir a identidade docente a partir de sua experiência como professora de didática para alunos e alunas dos cursos de licenciatura, aborda alguns tópicos esperados por estes/as professore/as em formação, que são:

[...] desenvolver conhecimentos da teoria da educação e da didática, necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que

desenvolva neles, a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (PIMENTA, 1997, p. 6).

Ao estabelecer relação entre identidade e docência, Meyer (2000, p. 166) afirma que trabalhar a partir de uma noção de identidade como algo não fixo significa, também, considerar que, a partir dos contextos socioculturais, fazer-se homem e mulher, professor e professora, se dá por meio de representações culturais e sociais. Neste caso, “[...] a identidade docente esteve imbricada em (e foi constituída por) representações de nação, de religião, de raça, de gênero e de classe [...]”. Todos esses conceitos e aspectos que estão imbricados com e na a formação de professores refletem nas práticas discursivas, possíveis concepções pedagógicas dos cursos de formação docente. Na última década estudada (1990 a 1998) encontramos dizeres assim:

Um profissional da Pedagogia deve contribuir para a formação do homem e da sociedade, tendo uma visão integral de pessoa, possibilitando seu crescimento intelectual, físico e social.

RE - 1997 - Mini Curso Semana da Pedagogia.

Penso que, raramente, discordaremos desta proposição, porém, vale questionar como se dará conta desta formação integral do sujeito, contemplando todos os campos citados, quando a ênfase nos cursos de formação, incluindo a Pedagogia, está ancorada nos pressupostos das pedagogias ativas, as quais estão centradas no aluno, e a aprendizagem torna-se protagonista, secundarizando-se o ensino, o qual enaltecia o professor. Haja vista que as pedagogias ativas surgem muito antes desta década. Segundo Araujo (2015)

entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, que se configurou a metodologia ativa no âmbito do movimento da Escola Nova, a qual provocará uma significativa inflexão entre a teoria e a prática, fundadas estas na experiência sob o signo de Pedagogia Científica inaugurada por Herbart. Tal movimento surgiu na Inglaterra, através de uma “New School” em 1889, de onde se disseminou para o continente europeu, com diferenciadas propostas afeitas a construir

“uma comunidade escolar livre, a educação no campo, a escola de humanidade”, a “coeducação”; eram também concebidas como inovadoras e experimentais, e tinham como perspectiva finalidades educacionais que viessem a superar as escolas tradicionais. No Brasil, o movimento escolanovista é inaugurado por Sampaio Dória, em 1920, em São Paulo (em 1930, catorze estados brasileiros já haviam realizado sua reforma de caráter escolanovista).

Podemos articular o pensamento neste aspecto para entender um pouco sobre as inferências de tais perspectivas educacionais ao constatar que meio século depois do início das pedagogias ativas, ainda prevalecem expressivas no material empírico desta pesquisa. Como podemos observar nos quadros a seguir:

Ao professor cabe evitar rotina, fixação de hábitos. O aluno aprende por si próprio e a educação deve fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que os outros fizeram. Formar homens criativos e inovadores.

RE - 1997 - Atividade desenvolvida com professores das séries iniciais.

O objetivo da educação não constituirá a transmissão de verdades, informações, modelos, etc. e sim, aluno que aprenda por si próprio. O importante é formar homens criativos, inovadores, políticos e descobridores.

RE - 1996 - Desenvolvido no curso de Magistério (Linguagem e Alfabetização).

Com o construtivismo trabalha-se implicações na formação do homem integral e pressupõe construção do conhecimento pelo próprio aluno. É preciso interpretar a realidade, avaliar, interferir-agente-sujeito.

RE - 1998 - Mini Curso com professores das séries iniciais.

A aprendizagem significativa deve ser ativa e criativa.

RE - 1998 - Desenvolvido com alunos da 4ª série.

O professor deve ser um facilitador da aprendizagem.

RE - 1998 - Observações na Educação Infantil.

Ao analisar os fragmentos discursivos acima referentes à década de noventa é perceptível a consolidação da proposta construtivista/cognitivistas (discurso da psicologia), inspirando a formação de professores para atuarem na educação básica, onde enfatiza-se ensinar fazendo a globalização dos conteúdos, desenvolve-se o “método Emilia Ferreiro” para a alfabetização, parte-se da realidade dos alunos e enaltece-se o processo de aprendizagem. Também nota-se outros possíveis vestígios das pedagogias ativas embasando a formação docente, como alguns fragmentos desses discursos nos provocam a pensar, pois apontam que o *“importante é formar homens criativos, inovadores, políticos e descobridores”*. E que a *“aprendizagem significativa deve ser ‘ativa’ e crítica”*. E, ainda, que *“o professor deve ser facilitador de aprendizagens”*. Nestes enunciados podemos perceber que houve uma permanência/continuidade de conceitos norteadores das pedagogias ativas, na formação de professores. Mas, devemos atentar para ao cuidado com princípios e conceitos de tais pedagogias porque muitos dirão que elas privilegiam a problematização, levam às descobertas e enaltecem a criação do aluno em parceria com os professores. Isto, não deixa de ser bom, positivo no processo de ensino e aprendizagem, porém, quando esmaece o ensino e dá-se ênfase somente à aprendizagem, podemos correr o risco de enfraquecer uma docência significativa, em que se reconheça a importância do papel do professor e do ensino no campo educacional. Para Hannah Arendt (2013, p. 234):

a educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vida de novos seres humanos. Esses recém-chegados, além disso, não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser.

A autora ressalta a importância de percebermos que a criança necessita que o adulto lhe apresente o mundo já posto, porque o mundo já está dado, há tradições, conhecimentos que precisam ser ensinados. A partir desta perspectiva podemos afirmar que ensinar exige mais do que somente *“ação permanente e sim, transmissão de tradições*

(como algo de continuidade, de referência primeira), além de inovar com perspectivas de explorar tendências, com finalidade criativa, mas sem descartar a ideia de continuidade – tradição”. (GRAZZIOTIN; KLAUS, 2016)

Além disto, ao considerarmos o contexto educacional veremos que há reflexo de todo meio econômico, político e cultural na educação. Isto, de certa forma, provocou um esmaecimento dos saberes docentes. De acordo com Renata Scherer (2015, p. 118) “na Contemporaneidade, os saberes docentes estão esmaecidos e são sobrepostos por outros: aprender a ser flexível, transformar-se em um organizador ou facilitador de aprendizagem”. Esta constatação nos conduz a pensar quais os saberes docentes que devem ser enfatizados e não esmaecidos na formação de professores. Talvez a ênfase nos saberes da experiência, nos saberes pedagógicos e nos saberes disciplinares, atrelada ao exercício de uma docência que priorize o ensino e a aprendizagem possam contribuir para melhorias no campo educacional. No entanto, o próximo fragmento discursivo da década de noventa aponta para uma colocação um tanto paradoxal. Vejamos:

Através do estágio foi possível observarmos a necessidade de renovação no ensino da Matemática nas séries iniciais. Ao mesmo tempo que ensinamos novas técnicas de trabalho, certamente aprendemos com elas (professoras) muitas coisas.

RE - 1998 - Desenvolvido com professores das séries iniciais.

Pode-se perceber a crítica à forma de ensinar Matemática nas séries iniciais, sugerindo renovação no ensino com novas técnicas, porém, também apontam que aprenderam muito com as professoras das séries iniciais. Aqui poderíamos questionar aprenderam o quê? Talvez tantos outros saberes da docência que fazem parte do ato de ensinar. Também poderíamos refletir sobre quem são estes professores, quando cursaram o magistério e/ou graduação em Pedagogia? Como aprenderam a ensinar e quais concepções pedagógicas embasaram a sua formação? Certamente, havia a ênfase no tecnicismo (Teoria Tradicional) e já também se apostava no início do cognitivismo/construtivismo (Teoria Crítica). Parece-me não muito diferente das concepções pedagógicas da década de 1990, apresentadas pelos enunciadores nos Relatórios de Estágios. Além disto, também podemos notar que quando o enunciador aponta “No estágio observamos a necessidade de renovação no ensino”, ele está

expressando esta “verdade” observada, fazendo referência a qual renovação? Foram constatadas diversas mudanças, teoria tradicional com ênfase no tecnicismo, teoria crítica com ênfase no cognitivismo (discurso da psicologia enquanto saber científico), pedagogias ativas, a proposta construtivista que surge na década de oitenta, em alguns momentos causando equívocos no entendimento e na propagação de um ensino mais significativo. Qual seria a renovação citada pelo licenciando, seria lá no exercício da docência na educação básica ou nos cursos de formação? Poderíamos dizer que a renovação primeira deveria ser nos cursos de formação, porém, pode-se estar negligenciando a outra informação. Por isto, opto em pensar nas duas formas de ensino, mas temos que ter cuidado ao afirmar esta premissa, pois também representa uma “verdade” e como vemos “em cada momento, as práticas humanas são o que o todo da história as fez ser, de modo que cada instante a humanidade é adequada a si própria com suas próprias verdades”. (VEYNE, 1995, p. 68).

Portanto, através de uma descrição com perspectivas arqueológicas, podemos ver uma rede formada na inter-relação dos diversos saberes nela presentes, que possibilitam a emergência de determinado discurso e não de outro. Deste modo, parte-se do princípio de que todo estatuto de verdade resulta de um embate, um domínio de saber analisado dentro de um contexto lógico, linguístico, psicológico que o configura, constituindo o arquivo, “a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares”. (FOUCAULT, 2004, p. 146). Ainda, de acordo com o autor, compreendemos que a análise de um documento, pode valer-se de um “processo arqueológico” que dê acesso às condições históricas que propiciaram o surgimento deste enunciado. (GIORGI, 2012, p. 35). Já, Fischer (2001) afirma que analisar um documento é um movimento distinto do “interpretar o que está por trás dele”, e que significa buscar marcas que se relacionem com as práticas que possibilitaram a sua emergência e não a de outros, em meio a tantas possibilidades. Ainda, segundo a autora, “tais documentos são uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções, na medida em que a linguagem é também constitutiva de práticas”. (FISCHER, 2001, p. 199).

Considerando, pois, as condições histórico-sociais que possibilitaram a escrita dos relatórios de estágio, não podemos esquecer-nos de que esta é apenas uma possibilidade de registro, atravessada por vozes que refletem saberes valorizados sem detrimento de

outros que também fazem parte da história, mas não figuram como registro. Saberes acumulados que dão forma a um patrimônio que reflete o ensino em um curso numa instituição em determinada época. O documento salvaguarda uma memória, reproduz, reforça e prescreve concepções de ensino, “vencedoras” de um embate, tornando-se, para além de uma norma oficial, um conjunto naturalizado de regras tácitas que se estabelecem social e politicamente e devem ser obedecidas. Para Foucault (2002, p. 113):

nem tudo é verdadeiro: mas em todo o lugar e a todo o momento existe uma verdade a ser dita e a ser vista, uma verdade talvez adormecida, mas que, no entanto, está somente à espera de nosso olhar para aparecer, à espera de nossa mão para ser desvelada. A nós cabe achar a boa perspectiva, o ângulo correto, os instrumentos necessários, pois de qualquer maneira ela está presente aqui e em todo o lugar.

Partindo disso, nota-se que certos enunciados provocam-nos a pensar sobre as mudanças que foram ocorrendo no decorrer do tempo, em relação à docência. Alguns enunciados podem apontar para determinadas “verdades” em uma década, a qual apresenta modificações em períodos posteriores. Então, podemos dizer que, ao analisar os relatórios de estágio da Pedagogia, precisamos estabelecer algumas relações e compreender que estes relatórios “não são resultado da manifestação de sujeitos individuais [...], mas obedecem a um conjunto de regras historicamente situadas que estão submetidas a um regime de verdade que as tornam possíveis e necessárias”. (DAL’IGNA, 2005, p. 66).

Ao analisarmos os discursos dentro de suas condições, seus jogos e seus efeitos, devemos tomar algumas decisões como, segundo Foucault (2012), questionar nossa vontade de verdade; 2) restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; 3) suspender a soberania do significante. Para isto, necessitaremos cumprir com algumas exigências/princípios que, de acordo com Foucault (2012), duas delas são: descontinuidade que propõe olhar para os discursos como práticas que não são contínuas, mas que se cruzam algumas vezes e exterioridade que aponta passar as condições externas de possibilidade do discurso, que dá lugar a uma série aleatória de acontecimentos e fixa as fronteiras do discurso.

Outro aspecto notório, ao observar as condições/situações dos enunciados durante as décadas de 1966 a 1998, aponta para as diversas habilitações do acadêmico pedagogo. Esta diversidade de funções instituídas pela legislação e concretizadas pelos cursos de

formação fez com que os licenciandos pedagogos circulassem em diversos campos educacionais, apontando para a “pedagogia generalista” (CARVALHO, 2011), logo, a formação do pedagogo generalista. Nota-se esta premissa ao identificar, nos Relatórios de Estágio, que na década de sessenta, os estagiários licenciandos desenvolveram atividades em Escolas Normais, nas disciplinas de Psicologia. Na década de setenta observa-se o estágio sendo desenvolvido como Curso de Atualização para professores de 1º Grau e Prática de Ensino com atividades em Curso 2º Grau noturno. Já, na década de 1980 inicia-se uma diversificação de possibilidades de realização de estágio, como vemos nos Relatórios, apontando a atividade de Orientação Educacional (2º Grau), aula para 3º ano em escola normais e estudo de caso com alunos da 1ª série do 1º Grau. E, na década de 1990, amplia-se ainda mais estas possibilidades de realização de estágio, sendo que aparecem as seguintes situações: Mini Curso com professores das séries iniciais, aula para alunos dos Cursos Normais (Magistério), Observação na Educação Infantil, Mini Curso na Semana da Pedagogia e Projeto desenvolvido com alunos da 4ª série do Ensino Fundamental.

A partir disto, podemos observar uma formação com marcas que refletem uma pedagogia generalista que reverberará em um/a pedagogo/a generalista, sobre o qual CARVALHO (2011, p. 134) aponta:

os ordenamentos legais que constituem as diretrizes, além de apresentarem, de certo modo, uma continuidade da episteme da ordem, evidenciam também o efeito dinâmico das rápidas mudanças que atravessam a cultura e o mundo contemporâneo (que está mais fluido, maleável) ao inventarem um pedagogo, o qual denomino como sendo generalista.

Ainda, de acordo com este autor, ao analisar o texto da DCNP em relação à formação dos estudantes de pedagogia, aponta que “essas foram constituídas historicamente, contendo em si não apenas orientação, mas modos particulares de ver e dizer o mundo, configuradas na forma como o conhecimento é organizado” (2011, p. 159). Sendo assim, nota-se que, desde a primeira década estudada (1966), vemos algumas mudanças e também permanências na implementação e concretização da legislação no campo educacional. Estas, em alguns momentos, apontam algumas rupturas e processos de continuidades/descontinuidade refletindo em formas diferentes do exercício da docência. Mas precisamos observar que todo e “qualquer discurso é sempre decorrente

de múltiplas combinações, interdições e atravessamentos de outros discursos que o inscrevem em uma determinada ordem”. (CARVALHO, 2011, p. 166).

A partir desta perspectiva veremos que na década de oitenta (Teoria Crítica), inicia o processo de mudanças no exercício da docência, tanto na educação básica, quanto nos cursos de formação de professores. Estas “transformações” tem como pano de fundo o deslocamento que ocorre nas concepções educacionais, que passam a orientar as práticas pedagógicas enfatizando a perspectiva cognitivista, em que ocorre um deslocamento de ênfase do ensino para a aprendizagem. Segundo Sommer e Coutinho (2008, p. 26), “isso em certa medida, tem contribuído para uma espécie de esvaziamento dos conteúdos tanto nas escolas, onde os professores lecionam, quanto nas universidades onde são formados”. Talvez, nesse momento, pudéssemos pensar que a Teoria Crítica ainda permeia os discursos das políticas públicas e direciona para exercício de uma docência, compreendida, muitas vezes, como possibilidade de transformação social, através da educação e da assistência social com as famílias e comunidade. Assim, a educação posta como “tábua de salvação” para as mazelas do povo e, conseqüentemente, como a solução para o país avançar no desenvolvimento econômico e social. Nesta perspectiva, surgem diversos Programas através das políticas públicas, apostando em transformações sociais tendo a educação com papel fundamental para esta concretização. Para argumentar sobre este aspecto, cito os objetivos do Programa Bolsa-Escola apontados pela pesquisadora Klein (2003, p. 49):

os principais objetivos do Programa, quem receberá o benefício afim de que os/as filhas/as possam estudar, quem na família, gerencia melhor o dinheiro e a educação das crianças, a participação da família na escola e a função da escola no Programa, entre tantas outras afirmações que posicionam a família e a escola como lugares responsáveis, em primeira instância, pela modificação da atual situação de pobreza e de exclusão de nosso país.

Ao relacionar o excerto acima com a linha de pensamento que venho apresentando nesta dissertação, percebe-se que, além da termos concepções teóricas no campo educacional, enfatizando a transformação social em prol de um mundo melhor, através da educação, temos organização de outras políticas públicas implementando Programas que atribuem à escola a função essencial nesta dinâmica de melhorar o quadro de pobreza no Brasil. Assim, vemos a educação assumindo diversas funções, das quais percebo que

algumas deveriam ser relegadas à outros campos da sociedade, e, no entanto, há o reconhecimento por parte da sociedade de que a educação resolverá todos os problemas de desigualdades do Brasil. A partir deste contexto, muitas vezes, a função fundamental que é o ensino fica esmaecido no processo de ensino e aprendizagem. Para o pesquisador português, António Nóvoa (2009), ao realizar um diagnóstico das transformações ocorridas na educação escolarizada no último século, aponta que a escola tem ocupado, de forma cada vez mais central, o compromisso com a formação para a cidadania, aumentando de forma significativa o seu campo de atuação, o que, nas palavras do pesquisador, tem gerado uma “[...] acumulação de missões e de conteúdos, numa espécie de transbordamento, que a levou a assumir uma infinidade de tarefas”. (NÓVOA, 2009, p. 52). Seguindo com esta perspectiva, talvez possamos refletir sobre as implicações deste “transbordamento”, o qual poderá acarretar no esmaecimento dos conhecimentos escolares, bem como contribuir para a produção de uma escola de duas velocidades: “uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres, [...]; por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos”. (NÓVOA, 2009, p. 7).

Concordando com o autor, diria que todas estas funções atribuídas à escola, juntamente com o direcionamento de se pensar uma Universidade com a incumbência de formar futuros docentes pedagogos preparados para o mercado de trabalho (diversificado), instiga-me a pensar que os sentidos atribuídos à docência, nos Relatórios de Estágio do Curso de Pedagogia da Unisinos, no período de 1966 a 1998, apontam para uma docência generalista, em que os acadêmicos saem da Universidade podendo atuar em diversas áreas (Ed. Infantil, Séries Iniciais, Curso de Magistério, Jovens e Adultos, Cursos técnicos na área da educação e na gestão de escolas). Proponho pensar que, neste processo formativo, ocorra uma docência “multifacetada” para corresponder aos princípios formativos estabelecidos, a qual reverbera no exercício das práticas docentes posteriormente. Além disto, observa-se que nas décadas de sessenta e setenta, antes do Parecer 252/69, havia grande ênfase na relação educação e desenvolvimento, a partir da perspectiva tecnicista. Já, na década de 1998 ocorre a ênfase na docência, no campo educacional, porém, com perspectivas da teoria crítica, ressaltando as pedagogias ativas, o cognitivismo (Pedagogias psicológicas) no processo de ensino e aprendizagem, mas também com intuito de transformação social, com perspectivas de se poder resolver os

problemas de desigualdades e injustiças através da educação. Sendo assim, ocorre um alargamento das demandas para a escola (diversas funções) resultando no esmaecimento do ensino e aprendizagem. Desta forma, ao concluir a análise do material empírico nesta dissertação, retomo ao excerto que iniciei este capítulo e percebo que ocorreram algumas mudanças e também permanências, assim como processos de continuidade e de rupturas no curso de Pedagogia da Unisinos, durante as quatro décadas estudadas. É possível notar que a perspectiva de uma pedagogia generalista, a qual forma um pedagogo generalista, passa por algumas mudanças, mas, no meu entender, ainda permanece esta ideia no período estudado. Por outro lado, ocorreram algumas rupturas no processo de ensino e, uma das constatadas, foi o esmaecimento do ensino e a ênfase na aprendizagem, “lições instituídas enquanto regimes de verdade pela psicologia do desenvolvimento” (CARVALHO, 2011, p. 212), ancorada em mudanças de concepções educacionais e pedagógicas, advindas, principalmente do campo econômico, em que a premência do neoliberalismo provocou tais modificações que norteiam a institucionalização da legislação e a concretização de “formas” de ensinar e de aprender no campo educacional. Concluo este capítulo pensando junto a Veiga-Neto (2005b) quando diz que, se queremos uma educação capaz de criar condições de possibilidade para a autonomia, a flexibilidade curricular poderá estar trabalhando no sentido contrário dessas condições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: RECOMEÇO DA SEMEADURA OUTRA VEZ...

É o que somos – os conflitos, as tensões, as angústias que nos atravessam – que finalmente, é o solo, não ousou dizer sólido, pois por definição ele é minado, perigoso, o solo sobre o qual eu me desloco. (FOUCAULT, 2003, p. 230).

Para concluir a dissertação, escolho esta epígrafe para dialogar com a metáfora utilizada nesta pesquisa. Foucault nos provoca a pensar sobre o nosso ser em permanente construção e produção, repleto de conflitos, tensões e angústias formando o solo que somos, distanciando-se da ideia de solo sólido e sim, apontando para a percepção de que este solo é minado e perigoso, mas sobre ele, posso me deslocar e operar o pensamento. Assim, relacionando com a metáfora das plantas, utilizada para falar de docência a partir de minha construção docente, percebo que todo o preparo sobre docência apresentado no Capítulo 1, remete ao entendimento de um cuidado com o solo para que possamos semear nossas sementes com o intuito de colhermos algo significativo. Porém, este solo muitas vezes, possui deficiências orgânicas, secura, rachaduras e/ou permeabilidade, dificultando ou até impossibilitando a germinação. Este cuidado o agricultor precisa ter, uma vez que este solo também não é sólido e sim uma camada superficial da terra, o chão onde pisamos e nos deslocamos. De acordo com Hardt e Negri (2012, p. 151), “Todo agricultor é um químico, combinando tipos de solo com as culturas adequadas, um biólogo genético, escolhendo as melhores sementes para aperfeiçoar variedades vegetais; é um meteorologista, à espreita do céu”. Sendo assim, todo este movimento, dificilmente, remeterá à ideia de linearidade, pois este processo exige cuidados, perspicácia, trabalho e, mesmo assim, contará com as intempéries da natureza e das condições advindas das relações de saber e poder numa sociedade, onde impera o neoliberalismo com suas necessidades e possibilidades, oriundas de uma crise que opera numa lógica de manutenção do próprio sistema.

Da mesma forma, na pesquisa, o movimento cuidadoso para que possamos nos deslocar e exercer o pensamento para melhor compreensão sobre educação e docência ao pesquisar nesta área.

A partir desta concepção, aponto que nos demais capítulos organizados metaforicamente, também preciso ressaltar que todo o processo de desenvolvimento de uma planta, desde a “semeadura” até a “colheita” necessita compreender a não linearidade

existente neste processo. Muitas vezes é preciso replantar, cuidar novamente e não teremos garantia da colheita. Muito embora, se não houver o movimento para preparar e semear a premissa será outra: a inexistência da possibilidade de colheita. Nesta perspectiva atribuí o desejo de fazer pesquisa sobre docência e movimentar-me para perceber as possíveis modificações que ocorreram no curso de Pedagogia da Unisinos, analisando o material empírico composto por Relatórios de Estágio e entrevista com a Profa. Janira Aparecida da Silva.

Dito isto, passo a apontar alguns achados (sentidos) atribuídos à docência no período citado, abordados no Capítulo 5: *A colheita: alguns sentidos da docência no curso de Pedagogia da Unisinos (1966-1998)*.

Primeiramente, aponto que a constatação de uma “pedagogia generalista” defendida por Carvalho em sua tese *A invenção do pedagogo generalista: problematizando discursos implicados no governo de professores em formação* (2011), é perceptível nos Relatórios de Estágio analisados, pois o histórico do curso de Pedagogia no Brasil e o da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) conduzem para este entendimento. Após analisar as habilitações do curso desta Universidade durante as quatro décadas estudadas, percebo uma produção de sujeitos pedagogos podendo atuar em diferentes setores, mesmo que, atualmente, aponte para a ênfase maior no exercício da docência. Para isto, opero pensando e investigando que, em 1939 surge a Pedagogia no Brasil, contemplando bacharelado e licenciatura, sendo o bacharel técnico em educação e o licenciado deveria cursar um ano a mais para possuir habilitação para lecionar nas escolas normais. Em 1963, ainda na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras São Leopoldo surge a primeira turma de alunos de diversos cursos que concluem o curso em 1966. Os licenciandos realizavam o estágio como atividade na disciplina de Didática Geral. Em 1969 foi criada a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e no Brasil ocorrem mudanças significativas para o curso de Pedagogia, eliminando o bacharelado e permanecendo licenciatura com habilitações em orientação, supervisão e inspeção nas escolas, promovendo uma divisão intelectual entre especialistas e professores. (DAL’IGNA; FABRIS; KLAUS, 2013). Somente em 1996, com a nova LDB, caem as habilitações, atentando para a formação de professores. No entanto, ainda forma-se pedagogos para atuarem em diferentes espaços como na Educação Infantil, Anos Iniciais,

Ensino Médio (Modalidade Normal), Educação Profissional, na área de apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

O exposto conduz-me a concordar com Carvalho sobre a recorrência de uma pedagogia generalista, logo, a formação de um pedagogo generalista, que provoca-me a pensar em uma docência “multifacetada”, advinda de um curso de formação que (des)forma para atuar e exercer a docência em diversos espaços. Por outro lado, também podemos refletir sobre a potencialização destas várias faces que constituem esta docência, como uma possibilidade de “composição de ideias, de reflexões, de problematizações, de aspirações, de conquistas, de frustrações, de descobertas, de dúvidas, de aprendizagens, de (re)invenções, de amizades, de vida – em constante movimento”. (CARVALHO, 2011, p. 284). Paralelamente a esta ideia, penso que o *amor, o afeto e o cuidado* (DAL’IGNA, 2017) com e no exercício da docência poderá contribuir ainda mais na formação do pedagogo/a. Masschelein e Simons (2013, p. 78), ao falar sobre o tema afirmam:

Como reconhecemos o professor amateur? Simplificando, isso é revelado por meio da extensão em que uma pessoa está presente no que faz e na forma como demonstra quem ela é e o que representa através de suas palavras e ações. Isso é o que se poderia chamar de mestria de um professor. Enquanto o conhecimento e a competência garantem um tipo de experiência, é a presença, o cuidado e a dedicação que dão expressão à mestria do professor.

Concordando com os autores, diria que o cuidado nos processos formativos e no exercício da docência, talvez, surja como uma resignificação para estes processos e quem sabe, novos sentidos para as práticas educacionais na contemporaneidade.

Outro aspecto constatado foi a mudança de ênfase no ensino e aprendizagem que foi ocorrendo durante as décadas estudadas. Na década de sessenta e setenta tínhamos uma educação centrada no tecnicismo (Teoria Tradicional), em que prevalecia o uso da técnica de como fazer o currículo e a transmissão de conteúdos no processo de ensino e aprendizagem, como podemos notar neste fragmento de discurso da década de 1966. *É preciso ênfase na importância da Didática que ensina a ensinar. Ser mestre. instruir, educar, doar-se, preparar novas técnicas de ensino.* Nele, podemos perceber também outros nuances das concepções pedagógicas do período como o doar-se na profissão. No entanto, a ênfase maior está no uso de técnicas e na instrução. Esta concepção mantém-

se, ainda, no início da década de sessenta, mas aos poucos, ao analisar os Relatórios de Estágio, torna-se perceptível as modificações que vão ocorrendo nas concepções educacionais.

Ao analisar a década de 1980 encontram-se aspectos destas mudanças, uma delas muito significativa é como foram sendo construídas, produzidas as mudanças de ênfases no processo de ensino e aprendizagem. Neste período inicia-se o desenvolvimento de práticas cunhadas em uma teoria mais crítica que enfatiza a “construção” do conhecimento. Para que isto possa ocorrer propõe-se mudanças no processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, o aluno necessita desenvolver habilidades e atitudes de autonomia, criticidade e ser protagonista para que haja aprendizagem na escola. Com base no construtivismo, ancorado no cognitivismo (Piaget), dentro das Pedagogias Psicológicas, o processo de ensino passa a modificar-se, pois a ênfase está na aprendizagem, secundarizando o ensino. Estas concepções, que iniciam em torno de 1980, passam a ser enfatizadas, reforçadas na década seguinte de 1990. É possível verificar no excerto do Relatório de 1997, *com o construtivismo trabalha-se implicações na formação do homem integral e pressupõe construção do conhecimento pelo próprio aluno. É preciso interpretar a realidade, avaliar, interferir-agente-sujeito*. Sobre esta concepção arrisco-me a dizer que a grande preocupação com o desenvolvimento desta criança, oportunizando a ela mais “liberdade” e autonomia para interagir e “construir” seu conhecimento, talvez tenha ocasionado uma incompreensão sobre o ato de ensinar, uma vez que este exige que alguém ensine e outro aprenda. É notável uma aproximação da ideia de uma criança “auto-suficiente”, que não necessite alguém (professor) para aprender, ou melhor, construir conhecimento, relegando ao exercício da docência a um facilitador de aprendizagem, como apontado em outro excerto o *professor deve ser um facilitador da aprendizagem*. Além disto, aproximando-se da ideia de agente-protagonista, houve a necessidade de se trabalhar, ensinar com metodologias ativas para que o aluno “aprendesse” melhor e pudéssemos aprimorar os índices nos resultados das avaliações de qualidade do ensino. Então, a ideia de que a *aprendizagem significativa deve ser ativa e criativa* ganhou espaço no campo educacional, proporcionando uma preocupação com a inovação, com o uso variado de metodologias (tecnologias), mas focando em sanar dificuldades de aprendizagem, novamente relegando o ensino ao segundo plano. Aqui proponho (re)pensarmos em uma nova “roupagem” para o

tecnicismo, apostando que a variação de metodologias resolveria os problemas de ensino e aprendizagem e contribuiria para avançarmos na qualidade do ensino. Haja visto que ainda temos muito a estudarmos para que ocorram melhorias na qualidade do ensino. Sendo assim, aponto para pensarmos sobre os cursos de formação de professores e a docência propriamente dita, refletirmos sobre o conceito de artesanania sugerido por Sennett (2013), articulado com a ideia de “arte, ciência e técnica para o desenvolvimento do trabalho, da avaliação e da qualidade de forma integrada”. (FABRIS, 2018, p. 294).

Outra constatação que provocou-me a pensar sobre e a partir do período estudado, foi que enquanto a Teoria Crítica propunha sujeitos agentes, ativos, transformadores da realidade numa sociedade injusta e com altos índices de pobreza, vimos aos poucos, o início de um transbordamento na escola com funções diversas, para além do propósito de ensinar, o qual deveria ser o ponto de partida e chegada no campo educacional. Talvez tenhamos que repensar as “verdadeiras” incumbências da Escola e da Universidade, afim de apontarmos proposições que enalteçam o ensino e a aprendizagem. Exponho estes fatos sem menosprezar a importância da teoria crítica, para qual “o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz”. (SILVA, 2003, p. 30). Porém, junto a esta concepção de Teoria Crítica seguem outras “mais gerais” que viriam a promover mudanças na teoria crítica do currículo, provocando alterações de concepções educacionais e pedagógicas, as quais foram promovendo modificações no campo educacional, dentre elas, as mudanças de ênfases do ensino para a aprendizagem e a responsabilização da educação como meio para melhorar e transformar a sociedade. Esta premissa de transformar e melhorar o mundo, também apontada por mim, nos primeiros capítulos desta dissertação, deixa rastros de uma teoria que influenciou a minha (des)formação, assim como também vemos em fragmento discursivo num relatório analisado de 1997, quando diz que *um profissional da Pedagogia deve contribuir para a formação do homem e da sociedade*.

No entanto, no decorrer da pesquisa, aos poucos vou percebendo as implicações de pesquisar e escrever numa perspectiva pós-estruturalista e tento reinventar-me neste propósito, com ajuda de minha orientadora. Talvez, possa dizer que, para mim, este movimento de perceber as implicações de se pensar a partir desta perspectiva, tenha sido um grande ensinamento, uma vez que “o sujeito é o resultado dos dispositivos que o

constroem como tal”. (FOUCAULT,1994). Esta (trans)formação aponta, novamente, para o excerto acima, quando digo que foram muitos conflitos, tensões, angústias e *cuidados* para que esta dissertação brotasse e ganhasse vida, a qual me fez duvidar de “verdades” postas, relativizar afirmações e repensar os sentidos da docência na Contemporaneidade, provocando um deslocamento neste solo minado, que me constitui enquanto professora e pesquisadora. Sendo assim, esta pesquisa levou-me a pensar sobre uma docência “multifacetada” com suas dificuldades e possibilidades, também nas continuidades/descontinuidades e rupturas nos processos de produção/formação de sujeitos pedagogos/as, bem como, nas implicações na docência nos cursos de formação de professores, oriundas das teorias educacionais e pedagógicas que ancoraram/orientaram mudanças na educação. Dentre elas, aponto o esmaecimento do ensino e a ênfase na aprendizagem e a “educação salvacionista” que provocou a ampliação das funções da escola, reverberando também, para uma docência com foco na aprendizagem.

Concluo dizendo que todas estas percepções que produzi nesta pesquisa induz-me a pensar a respeito de uma docência cuidadosa, ou seja, em que o olhar atento para o passado, o presente e o futuro, possa contribuir para ressignificar práticas educacionais e pedagógicas voltadas para a “constituição de uma professora afetiva, amorosa, cuidadosa, que deve agir por amor ao mundo e às novas gerações, e que isso não signifique negar a nossa responsabilidade pedagógica e ética e a importância de defendermos um movimento pela profissionalização docente”. (DAL’IGNA, 2017, p. 18).

Mas esta poderia ser uma outra pesquisa...

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, José Carlos Souza. **Fundamentos da metodologia de ensino ativa (1890-1931)**. 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.
- ARENDR, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- BAHIA, S. B. M. H; FABRIS, E. T. H; NEVES, A. R. G. Qualidade da formação de professores a partir da iniciação à docência: um olhar sobre o Pibid e a avaliação do Ensino Superior. **Textura**, Canoas, v. 20, n. 42, jan./abr. 2018.
- BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 42, n. 147, set./dez. 2001.
- BOLFER, Maura; OLIVEIRA, M. **Reflexões sobre prática docente**: estudo de caso sobre formação continuada de professores universitários. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Ciências Humanas, São Paulo, 2008.
- BRITO, Laudete. **Latifúndio**: realidade ou ficção? 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras/Português) - Unidade Acadêmica de Graduação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2007.
- CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **A invenção do pedagogo generalista**: problematizando discursos implicados no governmentamento de professores em formação. 2011. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, RS, 2011.
- CELLARD, André. **A pesquisa qualitativa enfoques epistemológicos e metodológicos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- CORSETTI, Berenice. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. **UNirevista**, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 32-46, 2006.
- DALLA ZEN, Laura Habckost; FREITAS, Ana Lúcia Souza. O professor inovador: mitos sobre a docência contemporânea. **Eixo temático**: práticas pedagógicas e inovação na educação superior. X CIDU - Congresso Iberoamericano de Docência Universitária. PUC/RS, 2018.
- DAL'IGNA, Maria Claudia. **“Há diferença”?** Relações entre desempenho escolar e gênero. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2005.
- DAL'IGNA, M.C.; FABRIS, E.H.; KLAUS, V. **Pedagogia**: cenários da carreira. São Leopoldo: UNISINOS, 2013.

DAL'IGNA, M. C.; FABRIS, E. H. **Constituição de um ethos de formação no Pibid/Unisinos**: processos de subjetivação na iniciação à docência. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. **IHU-ON-LINE**, São Leopoldo, n. 1, p. 78, jan./abr., 2015.

DAL'IGNA, M.C.; FABRIS, E. H. Nenhuma escola está imune às ondas de violência e conservadorismo. **IHU-ON-LINE**, São Leopoldo, n. 516, p. 56, dez./2017.

DAL'IGNA, Maria Claudia. **A produção de sentidos sobre afeto, amor e cuidado na formação inicial docente sob a perspectiva de gênero**. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo: Unisinos, 2017.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, 2001.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Docência, cinema e televisão: questões sobre a formação ética e estética. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 93-102, jan./abr., 2009,

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. 2008b.

FOUCAULT, Michel. Conferência V. In: _____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 1996, p. 122-130.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

FOUCAULT, Michel. Poder e saber. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IV: estratégia, poder, saber**. Rio de Janeiro: Forense, 2003, p. 223-240.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B.; NUNES, M.; GIMENES, N.; TARTUGE, G.; UNBEEHAUM, S. 2010a. Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus Currículos. In: Fundação Victor Civita. (Org.). **Estudos e pesquisas educacionais (2007-2009)**. São Paulo: VVC, p. 95-136.

GAUTHIER, Clermont. Da Pedagogia tradicional à Pedagogia nova. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. (Orgs.). **A Pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 175-202.

GIORGI, Maria Cristina. **Da escola técnica à universidade tecnológica: o lugar da educação de nível médio no Plano de Desenvolvimento Institucional do CEFET/RJ**. 2012. 278f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Romagem do tempo e recantos da memória: reflexões metodológicas sobre história oral**. São Leopoldo: Oikos, 2012.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; KLAUS, Viviane. Entre a tradição e inovação: percursos da história da educação de uma instituição jesuíta (Unisinus) - 1953-2016. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. especial, p. 1485-1506, dez. 2016.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103-133.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Multidão - guerra e de democracia na era do império**. Rio de Janeiro: Record, 2012.

IBIAPINA, Ivana; MELO, Maria Lopes de. **Docência universitária: um romance construído na reflexão dialógica**. 2004. 393 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

KLEIN, Carin. **“...Um cartão [que] mudou nossa vida?”** Maternidades veiculadas e instituídas pelo Programa Nacional Bolsa-Escola. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2003.

LE GOFF, Jaques. **História e memória**. 4. ed. Campinas: UNICAMP, 1996.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. **A Prática de Ensino, o Estágio Supervisionado e o Pibid: perspectivas e diretrizes para os cursos de licenciaturas**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP, Campinas, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar, escrever... educação, sociedade e cultura. **Revista ESC – Educação, Sociedade e Cultura**, Porto Alegre, n. 25, p. 237-242, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GORLLNER, Silvana Viladore. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 42.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. 3. ed. Porto Alegre: Artmed. 2004.

MEYER, Dagmar Estermann. Identidades traduzidas. **Cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: UFRGS, 1999. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, Dagmar Estermann. PARAISO, Marlucy Alves. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2014, p. 56.

MEIRELES, Cecília. **Cecília Meireles**: a poética da educação. Rio de Janeiro: PUC-Rio: Loyola, 2001.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PARAISO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAISO, Marlucy Alves. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012, p. 28.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de Professores - pesquisas, representações e poder**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Prática pedagógica, profissão docente e formação**. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. In: **Nuances**, [s. l.], v. III, set., p. 5-14, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Os (des)caminhos das políticas de formação de professores** - o caso dos Estágios Supervisionados e o Programa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda?38º Reunião Nacional ANPED. São Luís/MA, out. 2017.

SCHERER, Renata Porcher. **“Cada um aprende de um jeito”**: das adaptações curriculares às flexibilizações curriculares. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2015.

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SENNETT, Richard. **O artífice**. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2013.

SILVA, Janira Aparecida da. **A Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos a contar de 1968**. Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Área de Educação e Humanismo, Departamento de Didática, 1974.

SILVA, Miriã Zimmermann da. **Percursos da formação profissional em um serviço de apoio especializado (1995-2015)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). 2016.

SILVA, Regina Célia de Moraes Alves. **Estágio Supervisionado**: sentidos produzidos nos painéis dos ENDIPEs. Projeto de qualificação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). 2018, p. 14.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Docências inovadoras: a inovação como atitude pedagógica permanente no ensino médio. **Educação**, Porto Alegre, PUCRS, v. 36, n. 2, p. 250-251, maio/ago. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas. In: _____. (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 247-258.

SOMMER, Luis Henrique; COUTINHO, Karyne Dias. Formação docente para um currículo inclusivo: armadilhas da linguagem. In: BONIN, Iara Tatiana; RIPOLL, Daniela; KIRCHOF, Edgar Roberto; POOLI, João Paulo. (Orgs). **Cultura, identidade e formação de professores**: perspectivas para escola contemporânea: ULBRA, 2008, p. 17-32.

TARDIF, Maurice. O eterno desafio brasileiro da valorização docente. **IHU-ON-LINE**, São Leopoldo, n. 516, p. 62, dez.2017.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O professor como ator racional: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PASQUAY, L.; PERRENOUD, Philippe; TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma; PASSOS, Alencastro. Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas. In: SILVA, Aida; MONTEIRO, Maria et al. **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos**: desafios para a inclusão Social. Recife: ENDIPE, 2006, p. 468.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Equívoco ou o (falso) problema da relação entre teoria e prática, na formação docente**. Resumo expandido de uma apresentação e discussão na ULBRA, Canoas, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. **A didática e as experiências de sala de aula**: uma visão pós-estruturalista. Texto apresentado no Seminário Nacional “A Didática e o Fazer Pedagógico”, Porto Alegre, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e história: uma conexão radical. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 93-104.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e espaço. Salto para o futuro. In: BRASIL. **Currículo**: conhecimento e cultura. Brasília: MEC, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Anotações sobre as cores**. Lisboa: Edições 70, 1987.