

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

Denise Rosa Medeiros

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA:
TENSIONAMENTO ENTRE TEORIA E PRÁTICA**

São Leopoldo

2013

DENISE ROSA MEDEIROS

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA:
TENSIONAMENTO ENTRE TEORIA E PRÁTICA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Isabel da Cunha

São Leopoldo

2013

Ficha catalográfica

M488t Medeiros, Denise Rosa

O estágio supervisionado no curso de pedagogia
[tese] : tensionamento entre teoria e prática / Denise Rosa Medeiros;
orientadora Maria Isabel da Cunha. – São Leopoldo, 2013.
177f.

Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2013.

Inclui bibliografia

1. Educação. 2. Estágios supervisionados. 3. Teoria e prática pedagógica.
4. Professores – Formação. 5. Pedagogia. I. Cunha, Maria Isabel da.
II. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

CDU:37

Catlogação na fonte por: Onélia Silva Guimarães CRB-14/071

DENISE ROSA MEDEIROS

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA:
TENSIONAMENTO ENTRE TEORIA E PRÁTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Valeska Fortes de Oliveira – UFSM

Prof^a. Dr^a. Alba Regina Battisti de Souza – UDESC

Prof^a. Dr^a. Maria Claudia Dal'Igna – UNISINOS

Prof..Dr. Luis Henrique Sommer – UNISINOS

Prof^a. Dr^a Maria Isabel da Cunha – UNISINOS (Orientadora)

AGRADEÇO,

Ao meu pai que, mesmo com todas as nossas contradições, foi a partir dele e dos valores por ele ensinados que construí minha trajetória.

À minha mãe, pessoa que é exemplo de coragem, energia, determinação e grande educadora.

Ao meu irmão Pedro. Foi-se tão cedo, mas permanece vivo em minhas lembranças...

Aos outros meus queridos irmãos Leonardo, Samira, Leandro, Angélica, Julie e Paulo Silvio, sempre presentes em minha vida, mesmo distantes geograficamente.

À minha irmã Professora Julie Rosa Medeiros Menegaz pela revisão ortográfica da Tese.

À minha madrinha Samira e afilhada Luciana e Elisa, pelo carinho.

Aos meus tios Tadeu e Ricardo, nossos irmãos de coração.

À minha filha Marina que representa minha melhor parte, meu amor, razão da minha energia e vida, persistência e luta.

Ao Tomaz, meu amor, meu melhor amigo e companheiro, pela força, pela amizade, pelo carinho, pelas angústias e alegrias, que partilhamos dia-a-dia. Sábio, em meu caminho, apoiando-me, incentivando-me, compreendendo-me, muitas vezes, até melhor que eu mesma.

Por eles, quero ser melhor a cada dia...!

A Professora Maria Isabel da Cunha. Agradeço pela orientação competente, pela dedicação e, sobretudo, pelo respeito com o qual conduziu minha construção, meu processo de aprendizagem.

Aos meus colegas professores do Centro de Ciências Humanas e da Educação/UDESC, pessoas importantes na minha trajetória acadêmica e pessoal. De uma maneira especial, Professora Alba, Professor Lourival, Professora Denise Miguel, Professora Elisa, Professora Jimena, Professora Geysa, Professora Gladys, Professora Zenir, Professora Julice, Professor Adilson e as funcionárias da FAED/UDESC, Rosane e Gisele, que foram fundamentais nessa minha caminhada.

À Professora Maria Aparecida Lemos da Silva, pelos ensinamentos sobre Didática e Prática de Ensino e oportunidade de convivência na FAED, onde compartilhou seus saberes e experiências, dividindo comigo, e com outros, a paixão e o compromisso com a educação e a formação de professores. Tenho muito orgulho de ter sido sua colega de trabalho e serei sempre grata pela sua acolhida e estímulo. Sua sabedoria, sua determinação, sua confiança na minha competência e sua amizade foram fundamentais no desenvolvimento da minha profissionalização.

Aos meus colegas e amigos de Doutorado e do Grupo de Pesquisa da Linha II - Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas, destacando Heloisa, Gildo, Alba, Josiane, Camila, Marja, que fazem e fizeram parte da minha história dentro da UNISINOS.

Aos professores do programa de Pós-Graduação da UNISINOS, pelos ensinamentos e troca de conhecimentos.

Aos Coordenadores, Professores Orientadores de Estágio e Alunos do Curso de Pedagogia da UDESC, UFSC, UNIVALI e FURB pela boa receptividade e disposição em participarem das entrevistas e responder ao questionário e, principalmente, pelas importantes informações que serviram de base para as minhas análises.

Às funcionárias do PPGEDU/UNISINOS pela gentileza e compromisso no atendimento de nossas solicitações, principalmente, Loi e Saionara.

Muito obrigada!

À Você, minha amada filha Marina

À você, meu amor Tomaz

LISTA DE ABREVIATURAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Professores de Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e de Valorização ao Magistério
FURB	Universidade Regional de Blumenau
IES	Instituição de Ensino Superior
INP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Desporto
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SESU/MEC	Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade do Federal de Santa Catarina
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí

RESUMO

A presente pesquisa assumiu a perspectiva metodológica qualitativa objetivando contribuir com a formação inicial de professores. Tem foco especial no papel do estágio supervisionado no currículo do Curso de Pedagogia. Explora a percepção dos professores, alunos e coordenadores do Curso sobre tema, especialmente abordando a relação teoria e prática na formação inicial de professores, a partir das Diretrizes Curriculares decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, promulgada em 1996. Toma quatro Universidades do Estado de Santa Catarina, Brasil, como interlocução. O intuito foi refletir sobre a formação inicial proposta nos Cursos de Pedagogia, sobretudo a partir do lugar construído para o Estágio Supervisionado, onde se explicita, de forma exponencial, a relação teoria e prática, sendo de significativa importância na formação dos futuros professores. O estudo foi realizado tendo como corpus empírico entrevistas semi-estruturadas com professores e coordenadores e aplicação de questionário com questões abertas e fechadas com os alunos dos Cursos de Pedagogia. Os dados foram analisados com base na análise de conteúdo a partir de Bardin (2009). As informações coletadas foram organizadas em dimensões que descrevem a percepção dos professores, coordenadores e alunos, com base no conhecimento sobre o estágio supervisionado. O estudo, envolveu também, a análise de documentos oficiais bem como do Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Pedagogia e das Instituições em foco nesta investigação. O referencial teórico lançou mão de contribuições, principalmente, de Freire (1992, 2000), Nóvoa (1997, 2002), Pimenta (2002), Libâneo (2002), Piconez (1998), Brzezinski (1996), entre outros. Os resultados apontaram a importância do processo participativo e coletivo de construção de Projetos Pedagógicos comprometidos com o contexto escolar, com a relação entre os conhecimentos, com ênfase na interdisciplinaridade, e com a condição reflexiva para o enfrentamento da complexidade da profissão docente na contemporaneidade. Os dados reforçaram a compreensão de que o estágio se constitui num elemento articulador do currículo e da relação teoria e prática, considerado como espaço de aprendizagem da profissão na parceria da Universidade com as Escolas de Educação Básica. Há, ainda, inferências para o aperfeiçoamento dos processos de

formação, incluindo as questões curriculares e da prática pedagógica desenvolvida nos Cursos.

Palavras-Chave: Estágio Supervisionado. Teoria e Prática Pedagógica. Formação de Professores. Curso de Pedagogia.

ABSTRACT

The present research qualitative methodological perspective has aimed at contributing to the initial training of teachers. Has a special focus on the role of the supervised internship in course curriculum of pedagogy. Explores the perception of teachers, students and coordinators of the course on the topic, especially addressing the relationship between theory and practice in the initial training of teachers, Curricular guidelines arising from the law of Guidelines and Bases of Brazilian education, promulgated in 1996. Takes four universities in the State of Santa Catarina, Brazil, as dialogue. The intention was to reflect on the initial proposal in the courses of pedagogy, especially from the place built for the supervised internship, where explicit exponentially, the relation theory and practice, being of significant importance in the training of future teachers. The study was conducted with the empirical corpus semi-structured interviews with teachers and coordinators and questionnaires with open and closed questions with students of pedagogy. The data were analyzed based on content analysis from Bardin (2009). Information collected were organized into dimensions that describe the perceptions of teachers, coordinators and students, based on knowledge of the supervised internship. The study involved the analysis of official documents as well as Pedagogical Political project of the courses of pedagogy and institutions in focus in this research. The theoretical availed of contributions, mostly from Freire (1992, 2000), Nóvoa (1997, 2002), Pimenta (2002), Libâneo (2002), Piconez (1998), Brzezinski (1996), among others. The results showed the importance of participatory and collective process of construction of Educational Projects committed to the school context, with the relationship between knowledge, with an emphasis on interdisciplinarity, and with the reflexive condition to face the complexity of teaching profession in contemporary times. The data reinforced the understanding that the internship is an articulator of the curriculum and the relationship theory and practice, regarded as learning space of the profession in the University's partnership with schools of basic education. There is, still, inferences for the improvement of procedures for the training, including curriculum issues and pedagogical practice developed in the courses.

Keywords: Supervised Internship. Pedagogical theory and practice. Teacher training.
Course in pedagogy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 ORIGEM DO ESTUDO.....	16
CAPÍTULO 2 O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL.....	21
CAPÍTULO 3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS.....	31
3.1 A Formação de Professores para os Anos Iniciais e a Legislação que orienta o Curso de Pedagogia.....	31
3.2 O Papel do Estágio Supervisionado na Formação Inicial do Professor para os Anos Iniciais.....	34
3.3 O Estágio Supervisionado na Formação Inicial do Professor para os Anos Iniciais - sobre as concepções atuais.....	45
CAPÍTULO 4 O CURSO DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES PESQUISADAS.....	53
4.1 O contexto.....	53
4.2 Onde as instituições e os sujeitos do estudo se inserem: as Universidades pesquisadas – UFSC, UNIVALI, FURB e UDESC.....	54
4.3. Caracterização do Curso de Pedagogia.....	58
4.3.1 O Desenho Curricular dos Cursos de Pedagogia das IES/SC: Uma íntese.....	59
CAPÍTULO 5 RETOMANDO OS CAMINHOS DO ESTUDO E APRENDENDO COM SEU PERCURSO.....	71
CAPÍTULO 6 OUVINDO OS PROFESSORES ORIENTADORES DE ESTÁGIO E OS COORDENADORES DO CURSO DE PEDAGOGIA.....	84
6.1 A concepção e o papel do Estágio supervisionado na formação e na prática docente.....	90
6.2 A construção/organização do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia e o Projeto de Estágio.....	98
6.3 Fatores que têm influenciado na qualidade da formação desenvolvida e que limites e dificuldades são mais frequentes.....	107
6.4 A relação teoria e prática na formação docente e as ações integradas no curso de pedagogia.....	115
CAPÍTULO 7 O QUE DIZEM OS ESTUDANTES.....	126
7.1 Porque os estudantes escolhem o Curso de Pedagogia?.....	130
7.2 O que aprendem os estudantes nos seus Cursos? Quais suas expectativas e frustrações? Que aprendizagens mais significativas realizam nessa trajetória?.....	132
7.3 Aprofundando o tema do estágio: em que sentido, para os alunos a relação teoria-prática qualifica a formação?.....	140

7.4 Centrando a discussão no significado do estágio: como percebem os que o realizam?.....	147
7.5 O Estágio supervisionado e os Currículos do Curso de Pedagogia: as disciplinas do currículo e o papel do estágio na formação.....	149
7.6 As dificuldades e possibilidades do estágio na formação docente.....	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154
REFERÊNCIAS.....	163
APÊNDICE 1 – Apresentação - Questionário de Pesquisa para os estudantes do Curso de Pedagogia.....	171
APÊNDICE 2 - Roteiro de Entrevista realizada com os Coordenadores do Curso e com os Professores Orientadores de Estágio do Curso de Pedagogia.....	174
APÊNDICE 3 – Autorização Entrevista e Questionário, para uso dos conteúdos de entrevista.....	177

INTRODUÇÃO

Como resultado das inovações trazidas pelas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (Brasil, 2006), instituiu-se a necessidade de refletir sobre o estágio, exigindo clareza do todo em que se dá a formação de professores. Como componente da matriz curricular, o estágio deve ser realizado ao longo do Curso e não mais ao seu final, interligando todas as áreas de conhecimento, na perspectiva de compreender a realidade, rompendo com a ideia tradicional de que é a parte prática do curso, tão perpetuada pela dissociação entre teoria e prática. É importante pensar o estágio como um projeto maior, coletivo e interdisciplinar para a formação do professor e não apenas como um momento de aplicação da teoria acumulada durante as disciplinas da graduação.

Busco evidenciar, neste trabalho, a perspectiva teórica e prática da formação dos professores dos anos iniciais e analisar como os cursos de pedagogia têm respondido às exigências da legislação vigente e os desafios da contemporaneidade. Tomo como referência a legislação educacional e as propostas pedagógicas elaboradas por quatro Universidades do Estado de Santa Catarina. A partir destes documentos construí a pesquisa de campo junto aos professores orientadores de estágio, coordenadores e alunos dos Cursos de Pedagogia, que formam professores para os anos iniciais da educação básica¹.

O trabalho partiu da análise da formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil, com enfoque na Disciplina Estágio Supervisionado, explorando a legislação a respeito, com vistas à definição de política de estágios na área. Foram tomados como pontos de partida os projetos/propostas de estágio supervisionado desenvolvidas pelos Cursos de Pedagogia – Anos Iniciais, das Instituições de Ensino Superior de Santa Catarina selecionadas para a pesquisa, focando as principais linhas de ação, os objetivos e os elementos teóricos-metodológicos delineadores das propostas.

Foi realizada uma análise dos resultados, considerando as quatro universidades, de modo a compreender como as condições, a legislação, as

¹ Embora a legislação explicita que a formação no curso de pedagogia deva estar direcionada para a Educação Infantil e para os anos iniciais, o foco de discussão neste trabalho é a formação de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

vivências e as representações se intercambiam nas diferentes Instituições estudadas.

Nos capítulos a seguir, apresento os resultados desse esforço. Procuo demonstrar onde se inserem os discursos e projetos de reformulação dos Cursos de Pedagogia destas Universidades e de que forma a relação teoria e prática vai ganhando valor e espaço no contexto geral dos Cursos em questão, no debate e na legislação que os regulam.

O primeiro capítulo traz um pouco da minha trajetória e o interesse em pesquisar sobre o papel do estágio na formação inicial do Pedagogo.

No segundo capítulo, procurei traçar uma visão panorâmica da formação de professores em nosso país, fazendo uma breve revisão histórica do processo de regulamentação do curso de Pedagogia no Brasil. Tomo como ponto de partida as análises que vêm sendo feitas pelos educadores sobre a origem do Curso de Pedagogia no Brasil; a trajetória do Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia; a legislação que orienta o Curso de Pedagogia e o Estágio Supervisionado que o compõe.

No terceiro capítulo, desenvolvo uma reflexão sobre a formação de professores dos anos iniciais no Brasil e a legislação que orienta o Curso de Pedagogia, destacando concepções acerca do estágio supervisionado, seu papel na formação e na prática de professores, considerando o processo de profissionalização docente, o estágio supervisionado e os currículos do Curso de Pedagogia. Ressalto o estágio supervisionado no contexto da relação teoria e prática na formação de professores, refletindo sobre as condições que qualificam a formação acadêmica.

No capítulo seguinte, descrevo o processo de reformulação curricular do Curso de Pedagogia da UFSC, da UDESC, da UNIVALI e da FURB e da implementação da disciplina Estágio Supervisionado. Apresento os Cursos que participaram da investigação, fazendo uma caracterização de cada um deles, focando os Projetos Político Pedagógicos dos Cursos e as possibilidades de ações integradas entre currículo e o estágio.

No quinto capítulo, descrevo o processo investigativo utilizado para o desenvolvimento da pesquisa, incluindo o problema, as questões da pesquisa, a metodologia, o campo pesquisado, os procedimentos e técnicas de coleta de dados.

No sexto e no sétimo capítulo, apresento a análise dos dados explorando os resultados da investigação que se apoiou nos depoimentos dos alunos e professores/coordenadores dos Cursos. Os dados qualitativos foram significativos para aprofundar a compreensão sobre o objeto do estudo, incluindo o olhar preferencial para os PPPs dos Cursos e para o papel do estágio supervisionado, especialmente tentando analisar a relação teoria e prática, que vem sendo vivenciada nos Cursos de Pedagogia das quatro instituições.

Numa perspectiva de síntese, o capítulo final inclui algumas reflexões acerca dos resultados do estudo, com o intuito de trazer contribuições ao campo da formação inicial de professores.

CAPÍTULO 1 ORIGEM DO ESTUDO

[...] Nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de 'hominização' (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros. Esse sistema se elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado educação (CHARLOT, 2000, p.53).

Acredito que tornei-me professora num processo de relações com os outros, primeiro com minha mãe, que foi professora, com meus irmãos mais velhos que também o foram e com o desejo de ser e criar sentido no ensinar e no aprender. Ao longo dos anos, desde 1979, fui construindo uma trajetória de estudos e experiências no contexto da profissão docente. Primeiro como professora do ensino fundamental e médio, depois como Orientadora Educacional em escolas públicas estaduais do Estado de Santa Catarina e hoje, como professora titular na Disciplina de Prática de Ensino² – Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia – Magistério das Séries Iniciais, no Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

O interesse em realizar um estudo sobre o Estágio Supervisionado³ na formação docente aconteceu no momento em que se deu a minha experiência com a Prática de Ensino (Estágio Supervisionado) no Curso de Pedagogia – Magistério

² Na FAED/UDESC a Disciplina Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais é, ainda, denominada de Prática de Ensino I e II. Com a elaboração e o início do novo currículo para o Curso de Pedagogia passou a ser denominado de Estágio Supervisionado I, II, III, IV e V – com enfoque na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

³ Muitas universidades, bem como, em trabalhos/teses/documentos/textos de livros encontramos a denominação "Prática de Ensino" e outros "Estágio Supervisionado", elas aparecem como correspondência, no entanto, no cotidiano, ainda usam os dois. Neste estudo utilizarei "Estágio Supervisionado".

das Séries Iniciais⁴ - FAED/UDESC, desenvolvendo projetos de ensino, pesquisa e a extensão no espaço escolar, campos de estágio. Logo me propus buscar, a partir do trabalho com os alunos do Curso e com os professores⁵ das escolas campo de estágio, um maior envolvimento e compromisso das duas Instituições: a Escola e a Universidade.

Sendo assim, este trabalho teve início a partir de problemáticas e reflexões que surgem e surgiram desta minha experiência.

Com a efetivação na UDESC, concomitantemente e complementando a atividade docente que realizava, decorrente do Plano de Trabalho da Disciplina Prática de Ensino, com o desenvolvimento do estágio de docência nos anos iniciais, desencadeou-se um projeto de pesquisa intitulado “Práticas Pedagógicas na Escola: Desafios e Possibilidades no Estágio Supervisionado nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental”, do qual fui coordenadora. Seu objetivo foi identificar quais as necessidades e expectativas que a escola e professores supervisores de estágio nas Escolas Públicas Estaduais, do município de Florianópolis/SC, campos de estágio para o Curso de Pedagogia – Séries Iniciais – FAED/UDESC, demonstravam com relação ao estágio de docência. Buscou-se evidenciar os desafios e possibilidades das experiências vivenciadas no estágio supervisionado, para o supervisor (professor da escola – de 1º ao 4º ano), e ainda, explicitar a importância do estágio na formação do futuro professor. Os depoimentos dos professores pesquisados revelaram, dentre outras coisas, que o estágio representa a partilha de experiências e saberes e que também se constitui num espaço e tempo de formação. Revelaram que se sentiam prejudicados pela falta de empenho, possibilidade e interesse das Secretarias de Educação em implementar políticas de formação continuada, não disponibilizando recursos, espaço e tempo para que isto acontecesse. A constatação da necessidade de formação continuada para os professores supervisores de estágio era óbvia e, como consequência, foram organizados Projetos de Extensão direcionados a atender esta solicitação.

⁴ O Curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED/UDESC, ainda permanece com a nomenclatura “Séries Iniciais”. Muitas universidades utilizam “Séries Iniciais” e outras “Anos Iniciais”, elas aparecem como correspondência, no entanto, no cotidiano, ainda usam os dois. Por isso, ora utilizarei anos iniciais, ora séries iniciais, respeitando os contextos.

⁵ Destaco que, embora haja a prevalência das mulheres no campo do trabalho Educacional e também, as mulheres estão em grande maioria como sujeitos neste estudo, para facilitar a escrita, o trabalho, nos termos gerais, será escrito no gênero masculino, exceto no relato dos depoimentos dos sujeitos específicos da pesquisa.

A emergência de compreender outras inserções me estimulou a organizar e coordenar o Projeto de Extensão, intitulado “Formação na Docência das Séries Iniciais do Ensino Fundamental” e um Evento de Extensão “Relação Ensino e Pesquisa na Prática Pedagógica”. O objetivo foi oferecer formação continuada aos docentes que atuavam nos anos iniciais das escolas públicas estaduais de Florianópolis, campos de estágio do Curso de Pedagogia – FAED/UDESC, buscando com os professores o aprofundamento teórico e o aperfeiçoamento da prática pedagógica. Foram realizadas atividades com sete (07) escolas, proporcionando assessoria didático-pedagógica, oficinas pedagógicas, organização de ciclos de palestras, formação de grupos de estudos e discussões, no período de 2006 a 2009.

Com as ações desenvolvidas foi possível promover um diálogo entre os acadêmicos do Curso de Pedagogia – FAED/UDESC e as escolas parceiras que atuavam como campo de estágio. Percebeu-se que os educadores e alunos que participaram desses encontros, tiveram a oportunidade de repensar e refletir sobre suas práticas pedagógicas a partir de temas relevantes, que fizeram parte da sua realidade escolar. Além disso, puderam discutir a importância do planejamento nas suas ações em sala de aula, tendo mais clara suas intenções e objetivos nas atividades escolares. Esse trabalho proporcionou uma maior interação dos estagiários com as escolas onde se desenvolvia o estágio curricular nos anos iniciais, dando um outro significado ao projeto de docência. A preocupação era com a produção de um saber comprometido com os desafios e situações do contexto escolar, incluindo um compromisso com a aprendizagem das teorias pedagógicas e com a realidade social concreta.

Estas atividades de formação possibilitaram acima de tudo uma reflexão crítica e coletiva com os professores participantes do projeto, na perspectiva de construir possibilidades didático-pedagógicas de forma compartilhada e autônoma. A ação previa uma formação continuada com uma proposta de abordagem reflexiva de situações retiradas diretamente do contexto onde atuavam os professores, estimulando a pesquisa por parte destes, dos estagiários e dos professores que atuavam como orientadores de estágio, buscando elementos que possibilitassem a melhoria da qualidade da atuação dos profissionais envolvidos, num processo de construção teórico e prática em parceria e cooperação entre universidade e escola.

Para Tardif (2000, p.20):

[...] essa tarefa supõe que os pesquisadores universitários trabalhem nas escolas e nas salas de aula em colaboração com os professores, vistos não como sujeitos ou objetos de pesquisa, isto é, como co-pesquisadores ou, melhor ainda, como co-elaboradores da pesquisa sobre seus próprios saberes profissionais.

Assim, a Universidade não aparece como detentora do saber, mas como promotora de um processo de repensar as ações docentes, pelas quais também é responsável através de seus cursos, cujos sujeitos principais são os educadores que vivem e constroem o cotidiano escolar.

Desta ação, surgiram resultados importantes, tais como:

- uma maior interação com os campos de estágio;
- reflexão por parte dos professores supervisores de estágio e alunos do curso de pedagogia sobre a sua prática;
- maior interesse e participação dos professores das escolas estaduais nas discussões e debates encaminhados no projeto;
- comprometimento por parte dos professores e alunos nas atividades desenvolvidas nas oficinas;
- melhor aproveitamento no estágio curricular dos anos iniciais, tornando-o mais significativo para professores e estagiários.

Estava construído um contexto importante para fortalecer minha preocupação com a educação, o papel do professor, com a mediação pedagógica e a formação do professor pautada nos pilares do ensino-pesquisa-extensão.

Compreendendo que o gosto por trabalhar com a formação de docentes nasceu fundamentalmente desta experiência inicial, direcionei a Disciplina Prática de Ensino para a construção de um processo de reflexão-ação, de pesquisa, de busca de possibilidades e discutir com os alunos estagiários o compromisso com prática pedagógica contextualizada, interdisciplinar e comprometida com a mediação e orientação da criança para a vida cidadã.

Nessa perspectiva, passei a desenvolver leituras e estudos procurando conhecer mais profundamente a importância da formação de professores, em seus múltiplos aspectos institucionais, profissionais e educativos.

Participar do NDE⁶ na discussão e elaboração da Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da Universidade onde atuo, especificamente, nas propostas de estágio do curso, foi importante e estreitou o foco de minhas investigações sobre a formação docente, convergindo o interesse para o estágio curricular supervisionado.

Com a intenção de melhor conhecer como o Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia das Universidades de Santa Catarina vem sendo delineado no contexto atual, como vem sendo pensado e produzido a sua constituição e os princípios que a definem, que iniciei minhas inserções no tema, realizando as buscas.

⁶ Resolução Nº 01 de junho de 2010 da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), que normatiza o Núcleo Docente Estruturante – NDE. No Art.1º expressa que “O Núcleo Docente Estruturante (NDE) de um curso de graduação constitui-se de grupo de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso”.

CAPÍTULO 2 O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Para traçar uma visão panorâmica da formação de professores em nosso país, tomo como ponto de partida as análises que vêm sendo feitas pelos educadores sobre a origem do Curso de Pedagogia no Brasil; a trajetória do Estágio Supervisionado no Curso de pedagogia; a Legislação e as Diretrizes curriculares que orientam o Curso de Pedagogia e o Estágio Supervisionado no Brasil. Para efetivação deste estudo, selecionei autores como: Brzezinski (1996), Pimenta (1995, 1999, 2006), Cunha (1993, 1996), Freire (1992, 1993, 2000), Veiga (1995). Procurei, com o auxílio deles, identificar a trajetória das políticas de formação de professores nos últimos dez anos, buscando identificar os elementos de superação das condições atuais em que se encontra a educação e, em particular, a formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental.

Os estudos apontam que, até a década de 1930, as questões relacionadas à educação eram tratadas pelo Departamento Nacional do Ensino ligado ao Ministério da Justiça, e logo após, com a Saúde. Somente em 1931 foi criado o Ministério da Educação. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que definiria e regularizaria o sistema de educação brasileiro foi citada pela primeira vez na Constituição de 1934. A Constituição de 1934, nos art. 5º, parágrafo XIV, explicita a responsabilidade da União de “traçar as diretrizes da educação nacional” e no seu artigo 150, letra a, o compromisso de “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino em todos os graus e ramos, comuns e especializados” para “coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território do país” (BRASIL, 1934).

Até a década de 30, a Escola Normal gerida pelo Estado ou por instituições religiosas, assumia importância na profissionalização da mulher. O magistério se constituía na principal opção para o trabalho feminino, entendido, naquela época, como um prolongamento das atividades maternas e capaz de ser conciliado com as obrigações domésticas, já que a maioria das professoras trabalhavam em apenas um turno do dia.

Os cursos de formação dos professores para as séries iniciais do 1º grau, denominados de Escolas Normais, permaneceram com essa nomenclatura até a Lei 5692/71, quando passaram a ser referidos como Habilitação ao Magistério. Essa legislação, no contexto da expectativa de profissionalização geral no ensino médio,

insidiu sobre a cultura das instituições que ofereciam os Cursos Normais, descaracterizando um lugar de formação instituído e com larga tradição. Com a Lei 5692/71 a Habilitação para o Magistério se constituiu em apenas mais uma entre outras que eram oferecidas na escola de segundo grau, diluindo a identidade institucional que caracterizava as Escolas Normais, com sérios prejuízos para a formação profissional dos professores.

Cabe registrar que a Lei facultava que a organização, a duração dos cursos, e a terminologia das disciplinas ligadas às práticas fossem distintas nos diferentes Estados da União. Sendo a preparação de professores dos anos iniciais feitas em nível médio, cabia à jurisdição dos Estados a responsabilidade de organizá-los e sobre os mesmos legislar, mesmo que em consonância com os dispositivos legais do país.

Mesmo com a existência das Escolas Normais, o Curso de Pedagogia no Brasil foi criado pelo Decreto Lei nº 1.190 de 1939, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e que instituiu o chamado "padrão federal" ao qual tiveram que se adaptar aos currículos básicos dos respectivos cursos oferecidos por outras instituições de ensino superior no país. Não tinha, entretanto, a missão de formar docentes para os anos iniciais da escolarização.

O Curso foi regulamentado e definido neste primeiro momento como o lugar da formação de "Técnicos da Educação" e seguia a concepção normativa da época, "no esquema 3+1⁷, seguindo o modelo da formação de bacharéis nas diversas áreas das Ciências Humanas, Sociais, Naturais, Letras, Artes, Matemática, Física, Química. Sendo assim, aos que concluíssem o bacharelado, com duração de três anos em conteúdos específicos da área, fundamentos e teorias educacionais, seria conferido o diploma de bacharel em Pedagogia (Técnico em Educação) e após a conclusão do curso de Didática, com duração de um ano, o de licenciado para atuar como professor da Escola Normal – onde os estudos eram destinados à Didática e à Prática de Ensino.

Neste período, aos licenciados em Pedagogia, também era concedido o registro para lecionar, no primeiro ciclo do ensino secundário, as disciplinas de Matemática, História, Geografia e Estudos Sociais. Para Brzezinski (1996, p.46-47),

⁷ Brzezinski (1996) denomina de esquema 3 +1, ou seja, três anos de formação voltados para o bacharelado e, no último ano, a formação pedagógica necessária à docência.

[...] as licenciaturas de conteúdo específico foram se encastelando cada vez mais em seu próprio conteúdo e, portanto, fragmentando o saber e descartando o princípio da interdisciplinaridade. Com essa atitude, as licenciaturas desvalorizavam o pedagógico, na medida em que dissociavam os conteúdos. (...) com a desarticulação entre o saber pedagógico e os saberes específicos das licenciaturas, a universidade passou a formar um licenciado desavisado, pois, geralmente, este descobria que seria professor somente no final do curso ao enfrentar, como “prova de resistência”, o seu percurso nas disciplinas de cunho pedagógico. Dessa maneira, o que teoricamente é indissociável, na prática se coloca em pólos opostos.

Na década de 40, continua revelando Brzezinski (1996) que, em termos educacionais, falava-se em democratização do ensino, igualdade de oportunidades e descentralização do ensino, postulados incorporados à Constituição de 1946 que,

[...] retomou a educação como direito de todos, dada tanto no lar como na escola (Art, 166), assegurou competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (Art. 5º, item XV, letra d), permitiram aos estados legislarem em caráter supletivo e complementar (Art. 6º) e, a exemplo do ocorrido em 1934, determinou que a esses e ao Distrito Federal competiria a organização dos respectivos sistemas de ensino (Art. 171) (BRZEZINSKI, 1996, p.48).

Com a Lei Orgânica do Ensino Normal - (Decreto-Lei 8530/46) - ficou estabelecido um currículo mínimo para toda a federação, sendo que cada Estado poderia acrescentar disciplinas ou desdobrar as que foram previamente definidas.

[...] a Lei Orgânica, ao regulamentar o *ensino Normal* no país através de diversos *cursos*, regulamenta a imprecisão quanto às disciplinas Didática, Metodologias e Prática de Ensino. E explicita claramente a necessidade da prática do ensino primário na formação do professor (como regente, professor ou especialista) (PIMENTA, 2006, p.27).

Na década de 60, a Lei nº 4.024/61 fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Foi a primeira LDB do país, publicada em 20 de dezembro de 1961 pelo presidente João Goulart, quase trinta anos após ser prevista pela Constituição de 1934. O primeiro projeto de lei foi encaminhado pelo poder executivo ao legislativo em 1948, levando 13 anos para ser votado.

Até o início da década de 70, portanto, a Escola Normal era o lugar reconhecido para a formação de professores, mesmo que já houvesse, nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, um ano complementar de estudos

pedagógicos para preparar professores especializados para o ensino médio. Pimenta (2006) afirma que a legislação da época explicita a relação do ensino Normal com o ensino primário, que segundo a Lei Orgânica de Ensino Normal, Título I, cap. I, art. 1º, item 1, “a finalidade primeira do ensino Normal era prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias” (PIMENTA, 2006, p. 28).

Com a Lei 4.024/1961 e a regulamentação contida no Parecer CFE 251/1962, o Curso de Pedagogia foi regulamentado, mantendo-se, ainda, o esquema 3+1 e assim, a dualidade entre Bacharelado e Licenciatura – sendo que o primeiro formava o técnico e o outro formava o professor para a Escola Normal. No dizer de Pimenta (2006) a LDB/61

não alterou a formação do professor primário conforme definida na Lei Orgânica. Apenas acrescentou a possibilidade de o Instituto de Educação ‘dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras’ (art. 59, parágrafo único) formar professores para as Escolas Normais (p.28).

Ao aprovar o Parecer CFE 251/62, de autoria do Professor Valnir Chagas, que regulamentou o Curso de Pedagogia, o Conselho Federal de Educação definiu “currículos mínimos” para vários outros cursos, dentre os quais o de Pedagogia. Este currículo mínimo foi homologado em 1962, pelo então Ministro da Educação e Cultura Darcy Ribeiro, para vigorar a partir de 1963. Brzezinski (1996) afirma que

assim definido, o currículo mínimo visava manter a unidade básica de conteúdos aplicável como critério para transferências de alunos, em todo o território nacional. Os educadores protestaram contra a fixação do currículo mínimo, porque foi instituído como uma “camisa de força” que uniformizava todos os currículos, sem respeitar a diversidade do país (p.56).

O currículo mínimo do Bacharelado em Pedagogia era composto de sete matérias: Psicologia da Educação, Sociologia (geral, da educação), História da Educação, Administração Escolar e mais duas matérias a serem escolhidas pelas IES.

Regulamentada pelo Parecer nº 292/62, a Licenciatura previa o estudo de três disciplinas: Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino, esta última em forma de Estágio Supervisionado. A

partir desse Parecer procurou-se abolir o esquema 3+1, instituindo-se o princípio da concomitância do ensino do conteúdo e do método.

Brzezinski (1996) chama atenção que logo depois, a Lei 5.540/1968 provocou mudanças nos cursos de formação de professores, pois com a reforma universitária foi dado destaque à reestruturação acadêmica e criados os institutos de “conteúdos específicos”, a departamentalização e a Faculdade de Educação, destinada a formar técnicos denominados especialistas. A extinção das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras teve um caráter de desmobilização política da universidade, por interesse do governo militar.

Em 1969, em decorrência da Reforma Universitária instituída pela Lei 5.540/68, o Conselho Federal de Educação aprovou nova regulamentação para o Curso de Pedagogia, através do Parecer 252/69 de 11/04/69, de autoria, novamente, do Professor Valnir Chagas. Este parecer institui no Curso, segundo a ideia de polivalência, com a inclusão de uma parte comum de formação. Neste parecer, o relator assinala que todo professor, sendo antes de tudo um educador, não pode ser um “tarefeiro” de “dar aulas” como autômato. Por isso, a formação deve integrar no todo do processo educativo a dimensão integral do aluno, os conhecimentos da matéria e os métodos apropriados. Dentro do currículo mínimo, o relator sugere uma forma de concomitância interativa entre a matéria de conhecimento e aspectos pedagógicos associados ao longo do curso, necessária a todo e qualquer profissional da área e outra parte diversificada, em função das habilitações específicas.

O Curso de Pedagogia foi reorganizado e foi abolida a distinção entre Bacharelado e Licenciatura e criadas as “Habilitações”, cumprindo o que acabava de determinar a Lei nº 5540/68. É nesse Parecer que aparecem as quatro Habilitações do Curso de Pedagogia, oferecendo um diploma único de Licenciado para a formação de professores e especialistas da educação. A Lei 5.540/68 em seu art. 30 define que “a formação de professores para o ensino de 2º Grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados aos trabalhos de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, no âmbito de escolas e sistemas escolares far-se-á em nível superior”. O Parecer 252/69 também aboliu a distinção entre o Bacharel e o Licenciado em Pedagogia, sendo que o título seria o de Licenciado, para qualquer das habilitações.

Em 1969 houve a regulamentação dos currículos mínimos que tiveram duração de cerca de 30 anos, até que a Lei nº 9.394/96 trouxe outro perfil e exigências para a formação do pedagogo.

A Lei 5.692 foi publicada em 11 de agosto de 1971, durante o regime militar, quando governava Emílio Garrastazu Médici, completando o ciclo de reformas educacionais geradas com o intuito de efetuar o ajustamento necessário da educação nacional à ruptura política arquitetada pelo movimento de 64. Com a Lei 5.692/71 a estrutura e o funcionamento do sistema educacional, e assim, a profissionalização, foi direcionada para o estabelecimento de uma interação direta entre formação educacional e mercado de trabalho, assumindo uma tendência tecnicista como referencial para a organização escolar brasileira. Nos anos 70 a perspectiva tecnicista reduziu a atividade docente às suas competências técnicas.

Na década de 80, com o início da abertura democrática, houve uma movimentação participativa da sociedade civil, sobre os temas que interessavam a uma nova ordem política. Embora sem chegar a uma proposta concreta sobre o fazer pedagógico, constituiu-se num momento significativo para a educação no país, pois muitas discussões, muitos encontros e congressos foram acontecendo. Retomaram-se as Conferências Nacionais de Educação (CBEs) que polarizaram as atenções dos intelectuais do campo educacional.

Os anos 80 representaram o início da ruptura com o predomínio do pensamento tecnicista na área e cresceu o interesse pela qualidade da escola e da atividade do professor, de suas condições de trabalho e dos processos de formação. Esse movimento possibilitou a proposição de projetos e pesquisas voltados para compreender o papel do professor, favorecendo a emergência da pedagogia crítica.

A crítica aos Cursos de Pedagogia voltava-se principalmente para o dualismo existente entre o docente e o especialista e a função de cada um no contexto educacional, e, principalmente, na escola. Aos especialistas lançava-se a acusação de intermediário regulador do papel de controle tecnicista, onde a concepção dos processos educativos se dava distante da execução, separando os que pensavam e os que executavam as ações educacionais.

É fundamental chamar a atenção sobre as iniciativas ocorridas a partir do movimento dos educadores. Destaca-se a criação do Comitê Pró-Formação do Educador em 1983 e a criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) em 1990. É deste movimento que nasce a

expressão “base comum nacional” para a formação de todo e qualquer profissional da educação escolar.

Mesmo sem uma legislação específica, alguns Cursos de Pedagogia ousaram identificar-se com a formação de professores para os anos iniciais, reivindicando, para esse nível de ensino, a formação em nível superior. Afirmavam, quase num consenso nacional, a importância da preparação científica do professor que atua com crianças e jovens em princípio de formação e letramento. Muitos criaram, como alternativa legal, a formação na docência das séries iniciais como uma Habilitação, abandonando, progressivamente, as demais legalmente instaladas.

Reconhecia-se, porém, que a mudança de status da formação do professor dos anos iniciais dependia de muitos investimentos e de um processo longo em termos temporais. A diversidade econômica e cultural do Brasil não poderia prescindir, a curto prazo, das Escolas Normais ou Cursos de Magistério.

Os anos 1990 foram marcados pela busca de novos enfoques e paradigmas para a compreensão da prática docente e dos saberes dos professores e também, como um período de reformas educacionais no Brasil. O financiamento, a gestão, os currículos, a formação dos professores, a avaliação, foram revistos pelo Estado para adequar a educação aos novos imperativos econômicos que passaram a determinar as políticas públicas, objetivando a formação de profissionais que atendessem às demandas de trabalho e visando uma expansão acelerada do sistema. Com base nos projetos de modernização neoliberais, impulsionou-se o desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação, multiplicando as instâncias de controle sobre o trabalho docente.

Essa situação definiu que, na década de 1990, no Brasil, se configurassem dois lugares para formar professores e essa situação inspirou a LDB de 1996. Essa Lei reconheceu a modalidade do Curso Normal Superior, dentro dos Institutos Superiores de Educação e o Curso de Pedagogia, em Universidades e Centros Universitários, prevendo um prazo de dez anos para a plena implantação do modelo proposto.

Com a promulgação da Constituição de 1988, a LDB anterior (4.024/61) foi considerada obsoleta, mas apenas em 1996 o debate sobre a nova legislação foi concluído, levando a promulgação da atual LDB (Lei 9394/96) que foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da educação Paulo Renato Souza, em 20 de dezembro de 1996, tendo como relator Darcy Ribeiro. O

texto foi baseado no princípio do direito universal à educação para todos. A LDB de 1996 trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores, como a inclusão da educação infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa da educação básica.

No contexto dos embates teóricos, os anos 90 representaram o aprofundamento das políticas neoliberais, em resposta aos problemas arrolados pela crise do desenvolvimento do capitalismo desde os anos 70 e a escola não ficou alheia a este momento. A educação e a formação de professores ganharam, nessa década, importância estratégica para a realização das reformas educativas, principalmente a partir de 1995, no início do Governo Fernando Henrique Cardoso, sob a inspiração do Banco Mundial.

Pela Lei nº 10.172 de 9/1/2001 foi instituído o Plano Nacional da Educação da Sociedade Brasileira, que se constituiu por meio de sucessivos encontros preparatórios e seminários temáticos, nos diversos pontos do país e elaborado sob a liderança do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Esse movimento também conduziu a discussão do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a partir de 1986, juntamente com a Constituinte de 1988. Entretanto muitas das deliberações da base não foram contempladas no Plano e na legislação.

O final da década de 90 e o início do ano 2000 representou um período de transformações significativas para o Curso de Pedagogia e para a formação do professor, a partir da nova LDB. Foram mudanças em muitos sentidos, incluindo a formação, o financiamento, a descentralização e a gestão da educação. Apesar de alguns avanços, muitas culturas que deveriam ter sido alteradas, permaneceram. A visão tecnicista, tão debatida e criticada na década de 70 e 80, voltou maquiada com novas configurações centradas no discurso das competências, justificadas pelas demandas dos processos de globalização. A integração dos sistemas financeiros, econômicos, políticos e sociais, no contexto de uma estrutura econômica neoliberal de acumulação de capital incidiu sobre a proposta educativa, exigindo mudanças de rumos. O discurso alicerçado numa concepção de educação voltada para a formação do cidadão, reflexivo e participativo, sujeito de sua própria história, foi dando lugar a uma visão mais pragmática que ocasionou, algumas vezes, o aligeiramento da formação. Deveria responder ao aceleração da distribuição da informação, incluindo a pluralidade de espaço, tempo e linguagem nas formas de produção.

Algumas políticas se encarregaram de estimular a nova ordem, principalmente, através da implementação de mecanismos externos e padronizados de avaliação. Foi implantado o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), o Exame Nacional de Cursos (Provão) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Configurou-se o estado avaliativo assumindo o papel principal de regulação do sistema, aberto à livre concorrência. No campo da educação superior registrou-se uma expressiva expansão de instituições de natureza privada, muitas delas de características empresariais. A competitividade era vista como salutar e capaz de elevar o patamar de qualidade das instituições.

Nos anos 2000 algumas mudanças se registram com o governo Luis Inácio da Silva. O compromisso com a expansão e democratização da educação superior começou a se concretizar através do Prouni,⁸ para as instituições comunitárias, e do REUNI⁹ para as federais. Registrou-se um aumento do número de professores universitários e o desemprego nas outras áreas, o que levou muitos profissionais liberais a procurar agências financiadoras (CAPES¹⁰, CNPq¹¹) para sua qualificação com vistas a carreira docente.

A avaliação desenvolvida durante os últimos governos foi alterando a concepção de qualidade da universidade, concebida em moldes técnicos nos anos 90, que entendia qualidade como eficiência e produtividade, favorecendo a construção de rankings pela mídia e pela sociedade. Mesmo o Sistema Nacional de

⁸ O Programa Universidade para Todos (Prouni) é um programa do Governo Federal do Brasil com o objetivo de conceder bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior. Foi criado em 2004 e instituído pela Lei nº 11.096/2005. Site: pt.wikipedia.org/wiki/Prouni acesso em 17/01/2013.

⁹ O Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007, institui o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI que, foi lançado pelo Governo Federal. Tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior expandir, de forma significativa, as vagas para estudantes de graduação no sistema federal de ensino superior.

¹⁰ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação do Ministério da Educação (MEC), foi criada em criada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741 e desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Em 2007, passou também a atuar na formação de professores da educação básica ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior. (Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica). Acesso aos dados no site: <http://www.capes.gov.br>, em 08/01/2013.

¹¹ O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), agência do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), tem como principais atribuições fomentar a pesquisa científica e tecnológica e incentivar a formação de pesquisadores brasileiros. Criado em 1951, desempenha papel primordial na formulação e condução das políticas de ciência, tecnologia e inovação. Acesso aos dados no site: <http://www.cnpq.br>, em 08/01/2013.

Avaliação da Educação Superior (SINAES) de concepção mais aberta e auto-referenciada não tem conseguido impedir as comparações que tanto agradam ao mercado.

A descentralização com o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) foi outra medida tomada no contexto das políticas vigentes. É possível registrar, também, a consolidação do Plano Decenal, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, para a Educação Superior, para Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica e a Lei da Autonomia Universitária. Instalaram-se novos parâmetros para as IES, além do discurso de Educação para Todos. Porém, ainda parece secundária a responsabilização do Estado com a garantia de qualidade na Educação para todos, nos diversos níveis. Como seria possível uma educação de qualidade para todos diante de tantos impasses e interesses que nem sempre correspondem às necessidades da população brasileira?

Se é complexo responder a essa questão, é também importante que dela não nos afastemos. A compreensão da trajetória da formação de professores e do Curso de Pedagogia no Brasil ajuda a compreensão da relação do campo pedagógico com o contexto político e econômico do país. Portanto, as reformas e propostas sempre estarão referenciadas nas dinâmicas sociais e é através delas que podem ser compreendidas.

CAPÍTULO 3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS

Para aprofundar a reflexão sobre a formação de professores para os anos iniciais é fundamental recorrer à legislação e à contribuição de estudos e pesquisas em torno do tema.

3.1 A Formação de Professores para os Anos Iniciais e a Legislação que orienta o Curso de Pedagogia

Conforme já explicitado anteriormente, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) provocou mudanças nas instituições educacionais que tiveram de adequar-se às exigências legais. Nesse sentido, foram regulamentados novos parâmetros curriculares para a educação básica e, conseqüentemente, para a formação inicial dos professores. No entanto, a diferença do Brasil Colônia e o de hoje, se dá pela legislação, pois a partir da Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - só poderia ser professor da educação básica, quem, até 2006, concluísse o curso em nível superior, não importando se já tivesse habilitação no Magistério de 1º grau. Isso impulsionou a busca pela formação em nível de graduação e, conseqüentemente, a expansão de cursos na área dessa formação.

A formação de professores está inserida no contexto educativo nacional, regulamentada pela LDBEN 9394/96 e por resoluções do Conselho Nacional de Educação – CNE, que tratam do assunto. O documento estabelece princípios orientadores para a formação de professores de natureza pedagógica, estrutural, e institucional. Esta legislação estabeleceu a necessidade de se efetuar estudos específicos para a formação profissional em nível superior e definiu as diretrizes para organização dos cursos.

Sobre a formação dos professores para atuar na Educação Básica definiu no seu Art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação; admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em

nível médio, na modalidade Normal. (Regulamentado pelo Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências).

Para os que estavam atuando, mas não tinham a graduação na área de atuação, essa Lei também incentivou a formação em nível superior: “Até o fim da Década somente serão (na educação básica) admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (LDBEN, Lei nº 9394/96, art. 87, § 4º). Com essa exigência, muitos professores considerados “não habilitados”, tiveram que buscar a habilitação necessária. Conseqüentemente, foram criados vários cursos dispostos a oferecer esta formação, ampliando o número de universidades particulares e cursos na modalidade à distância. Ampliou-se a oferta de cursos de graduação, visando agilizar a formação e ajustá-las às exigências legais.

Em 2002 se produz a primeira Resolução do CNE/CP nº 01/02 que criou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de Graduação Plena. E, com a Resolução CNE/CP nº 02/02 foi instituído a duração e a carga horária dos Cursos destinados à formação de professores da Educação Básica.

Atualmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, por meio da Resolução do CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, no Art. 7º institui que,

o curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;
II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação

Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

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

A mesma Resolução definiu os princípios, as condições de ensino e de aprendizagem, os procedimentos a serem observados no planejamento e avaliação,

pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país e também, propõem a docência como eixo da formação, sendo que no seu Art. 4º fica expresso que:

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.

Nessa perspectiva, as Diretrizes Nacionais para o Curso excluem a formação de “especialistas”, extinguem as habilitações, privilegiando a “docência”, como podemos destacar no Art. 10 das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (2006): “As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução”. E, destaca, também, o envolvimento do professor em outras atividades como a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, incluindo o acompanhamento de programas e atividades educativas. Importante lembrar que o Curso de Pedagogia precisa preparar melhor seus alunos para ingressarem no campo profissional, instrumentalizando-o para a observação, investigação, análise e intervenção no mundo escolar. E, se estamos formando para a docência, o entendimento é de que toda prática docente é uma construção, cuja matéria prima emerge da compreensão da realidade, neste caso a realidade da educação.

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que **forme** o professor. Ou que colabore para sua **formação**. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua **atividade docente**, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas (grifos da autora) (Pimenta, 2000, p.18).

Ao nosso entender, o sentido da formação para a docência não está relacionado à aquisição de habilidades técnico-mecânicas, nem à atividades burocráticas e individuais. Pimenta (2000) expressa com propriedade o que esperamos das licenciaturas, e em especial, da formação docente para o contexto atual.

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os 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 (p.18).

A formação do professor é um grande desafio que se acirra na contemporaneidade, movida pelo ampliação das fontes de informação e comunicação, além de outras questões advindas do momento sócio-histórico e cultural atual. Com isso, várias tarefas são atribuídas ao professor e à escola, exigindo dos Cursos de Formação a ampliação das formas de ensinar e aprender.

Esta reflexão estimulou o aprofundamento deste estudo no sentido de desenvolver uma investigação das condições de realização da formação, tendo como campo quatro universidades brasileiras. Não houve o objetivo de esgotar o tema, mas de marcar um compromisso teórico e prático reflexivo de explorá-lo, uma vez que o mesmo está forjado na minha experiência histórica e profissional.

A pretensão foi refletir sobre a formação inicial do docente em Pedagogia – Anos Iniciais, sobretudo a partir do lugar construído para o Estágio Supervisionado, com ênfase na dimensão da relação teoria e prática. Esta escolha, como já explicitado, decorreu das minhas vivências e observações dos desafios que se apresentam para implementar uma formação, em que esses dois pólos possam estar em tensão mas, também, fazendo parte de uma unidade reflexiva.

3.2 O Papel do Estágio Supervisionado na Formação Inicial do Professor para os Anos Iniciais

A preocupação com a formação de professores e as condições para sua efetivação tem sido uma inquietação constante, presente em minhas reflexões e práticas. Com a perspectiva de olhar o passado para melhor compreendê-lo e sem a intenção de nele colocar ampliadas expectativas e interpretações, propomos uma reflexão a partir de alguns momentos históricos que caracterizaram a formação

inicial de professores, em especial no que se refere ao papel do estágio supervisionado.

Se retornarmos ao início destas reflexões, fazendo uma retrospectiva na evolução do Curso de Pedagogia, na caminhada da educação em nosso país, podemos identificar tendências das práticas presentes nos cursos de formação de professores.

A Prática de Ensino como disciplina foi instituída pela Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 (Decreto-Lei nº 8.530) e deste período até a década de 60 estava relacionada a modelos teóricos existentes. Em geral, a prática profissional era projetada a partir de parâmetros ideais sem levar em conta as contradições reais. Muitas vezes, ainda, a docência era desenvolvida por leigos, pela falta de profissionais suficientes para ocupar a função de professor. “(...) a Escola Normal não estava sendo competente para formar professores capazes de contribuir com a educação das crianças na escola primária” (PIMENTA, 2000, p.44). E, ainda, segundo a autora,

[...] da Escola Normal esperava-se que ensinasse a professora¹² a ensinar, conforme os padrões consagrados. Sua formação prática, portanto, seria a de reproduzir e exercitar os modelos. (...) A prática que se exigia para a formação da futura professora era tão-somente aquela possibilitada por algumas disciplinas do currículo (prática curricular) (p.35).

Cunha (2006), tendo como parâmetro a década de 60, afirma que no Curso Normal “uma significativa ênfase era dada às metodologias específicas e, sem os recursos tecnológicos atuais, aprendia-se a desenvolver habilidades em recortes, quadro de pregas, flanelógrafo, fantoches e outros artefatos similares” (p. 60). Descreve a autora o cotidiano da formação nas escolas normais preocupadas com a instrumentalização para um ensino que correspondia às expectativas que socialmente se propunha para a escola básica.

¹² Selma Garrido Pimenta (2006) trata da questão da feminização do magistério primário no livro intitulado “O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática”. Para a autora “Tratava-se na verdade de uma ocupação e não propriamente uma profissão, exercida por mulheres (embora não proibida aos homens), oriundas dos segmentos economicamente favorecidos da sociedade e cuja característica marcante era ser uma extensão do lar, do papel de mãe e coerente com o de esposa. Era uma missão digna para as mulheres”. (p. 29) (...) No Brasil a feminização do magistério primário se acentua a partir dos anos 30 do século XX, em decorrência da própria expansão da escolaridade primária, no bojo das profundas transformações políticas, econômicas e sociais que ocorrem no país (p. 33).

Neste sentido, cabia ao professor o papel de transmissor de conteúdos e os currículos eram propostas nacionalmente, sem levar em consideração as especificidades culturais e regionais. O professor era considerado como autoridade no saber e a ele cabia ensinar aos que não sabiam, mesmo que em situações pouco contextualizadas.

A prática da escola primária não se constituía, portanto, em referência para o curso Normal, embora sua finalidade fosse preparar professores para essas escolas. Ou, por outra, as escolas primárias que eram tomadas como referência eram tão-somente aquelas que reproduziam a realidade da classe social dominante. A prática, portanto, consistia em reproduzir os modelos de ensino considerados eficazes para ensinar crianças que possuíam os requisitos adequados para aprenderem (PIMENTA, 2000, p.36).

A educação tomava como parâmetro a cultura da classe dominante, com um currículo que atendia aos seus interesses, desconsiderando a condição da maioria da população brasileira. Essa perspectiva produzia um significativo processo de exclusão e professores e educadores em geral, conscientes ou inconscientemente, contribuíam para essa situação.

As discussões, diagnósticos e os questionamentos realizados pelos intelectuais no final da década de 60 apontavam para a necessidade de uma nova política de formação de professores. Como enfatiza Pimenta (2006), o INEP foi um grande produtor e difusor de estudos sobre o ensino Primário e Normal, com uma produção elaborada a partir da análise crítica da realidade educacional brasileira e da contribuição dos pioneiros da Educação Nova, desde décadas anteriores. Entretanto essa trajetória foi interrompida com o golpe militar de 64.

Nos anos 70, a Lei 5692/71 modificou a estrutura do ensino primário, secundário e colegial para 1º e 2º graus, e transformou o ensino Normal em uma das habilitações profissionais do 2º grau, ao lado de tantas outras, já que esse nível assumiu um caráter profissionalizante. Essa condição atingiu fortemente a Escola Normal, descaracterizando uma ambiência própria construída através de muitas décadas. Transformou-se numa escola de ensino médio comum que, entre outras ofertas, incluía a formação de professores na habilitação Magistério.

O Parecer 349/72, referindo-se a formação de professores do anos iniciais, afirmava que deve ela compor-se de uma parte de “educação geral, que terá como objetivo básico a formação integral do futuro professor, e deverá, a partir do

segundo ano, oferecer os conteúdos dos quais ele se utilizará diretamente na sua tarefa de educador”. As modificações estabelecidas para o sistema educacional pela Lei 5.692/71, que estabelecia a qualificação obrigatória, reservavam à disciplina didática a tarefa exclusiva de aproximação da realidade da sala de aula. É o que se observa no parecer CFE 349/72: “A Didática compreenderá estudos relativos à Metodologia de Ensino sob os aspectos de Planejamento, de execução do ato docente – discente e verificação de aprendizagem, conduzindo à Prática de Ensino”.

O Parecer ainda especificou os objetivos da Prática de Ensino.

Com relação à Prática de Ensino, o aluno-mestre, por meio de atividades diversas e observações diretas, compreenderá a estrutura, a organização e o funcionamento da escola de 1º grau e entrará em contato com seu futuro campo de trabalho. Deverá, ainda, aprender técnicas exploratórias que lhe permitam identificar e dimensionar os recursos comunitários, bem como estagiar em instituições que desenvolvam atividades relacionadas com sua futura habilitação. Poderá ser anterior, concomitante e posteriormente à Didática, embora não haja dúvidas de que a concomitância tem vantagens sobre as outras duas, por manter praticamente indissociáveis a teoria e a prática - o que se deve fazer e o que realmente se faz (Parecer CFE, nº 349/72).

A legislação, quando propôs essa alternância possível entre a Didática e Prática de Ensino, mesmo podendo ser trabalhadas de forma concomitante e assumindo a ideia de indissociabilidade entre teoria e prática, assumiu, também, uma separação entre duas disciplinas com “independência” entre si. Conforme analisa Pimenta (2006) a partir desse Parecer “o Estágio é a prática, a Didática é a teoria prescrita da prática. Mantém-se a dissociação entre ambas, embora se diga o contrário” (p.48).

Neste período prevaleceu uma concepção tecnicista de educação, do ensino e, conseqüentemente, um conceito de prática com ênfase na técnica, com base na instrumentalização e no desenvolvimento de habilidades, com uma visão descontextualizada da realidade. Cabe lembrar que, se a organização e o funcionamento, o currículo, os programas, os métodos de formação da Escola Normal, nem sempre foram suficientes para formar professores capazes de se comprometer com a formação de qualidade dos alunos da escola primária, conforme foi expresso anteriormente nas palavras de Pimenta (2000). Mas tão pouco as modificações previstas na Lei 5696/71 conseguiram mudar o quadro da formação do

professor. Muito pelo contrário. Para a autora, “as pesquisas realizadas após alguns anos de implantação dessa Lei não apontaram *nenhum* avanço na formação do professor” (2000, p.57).

Pode-se inferir que até houve certo retrocesso, pois a cultura das Escolas Normais, mesmo numa perspectiva mais tradicional, abrigava também inovações e articulava energias em torno do objetivo principal ligado à formação do docente da escola primária.

O esgotamento das idéias do governo militar fez com que, a partir da década de 80, fossem ampliados os debates sobre a profissão do professor e o exercício do ensino como uma atividade profissionalizada, que estaria a exigir uma ruptura com as normativas dispostas para a formação do professor a partir da Lei 5692/71. Afirma Pimenta que

desde o início dos anos 80 vêm gestando um movimento de pesquisas, estudos, propostas, denunciando, analisando e encaminhando superações. [...] ocorrendo nas faculdades de educação, especialmente nos cursos de pós-graduação, nos institutos de pesquisa, nas associações dos educadores e no aparelho de estado de algumas secretarias estaduais (2000, p.66).

Como já explicitado anteriormente, foi nessa década que foram iniciadas as experiências de formação de professores para os anos iniciais em nível superior, nos Curso de Pedagogia. E, para muitos, essa condição representaria uma ruptura com o pensamento tecnicista, entendendo que a mais sólida formação teórica e investigativa – própria da educação superior – fosse capaz de assegurar uma formação mais consistente, favorecendo a capacidade reflexiva do professor.

Nos anos 80 e 90 aconteceram várias discussões sobre o campo da formação de professores e o ano de 1982 foi marcado pelo Seminário denominado "A didática em questão". Essa foi uma iniciativa da PUC/RJ, que reuniu em torno de sessenta pessoas e deu origem a série de Encontros, mais tarde denominados de Nacionais de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE. Das sessenta pessoas que estiveram no primeiro Seminário houve uma significativa evolução. Hoje, o Encontro é considerado o maior evento acadêmico do país na área da educação. As discussões propostas em seus simpósios contribuíram para resoluções de alcance nacional, como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

Assim, no interior da luta pela redemocratização do país, em finais da década de 1970 e ao longo da década de 1980, vimos nascer estudos, debates e reivindicações por mudanças na situação educacional, sendo que o movimento nacional dos educadores, nas diversas instâncias de atuação, representou e representa, até os dias atuais, a perspectiva de mudança no Curso de Pedagogia e dos demais cursos de formação de profissionais da educação. Temos a consciência que, mesmo com esses tempos e espaços de resistência na luta em prol de uma melhor qualidade de educação, esses momentos também representaram espaços de avanços e retrocessos, de rupturas e permanências.

Vale ressaltar, entretanto, a perspectiva de uma controvérsia no seio da comunidade acadêmica, a partir das Indicações (67/1975; 70/1976; 68/1975 e 71/1976) instrumentos legais relatados por Valnir Chagas no CFE. As duas primeiras tratam, respectivamente, da formação pedagógica das licenciaturas e da formação de professores de educação especial. A terceira discute sobre a formação do professor nos anos iniciais em nível superior. Segundo Brzezinski (1996) estes instrumentos foram considerados um “pacote pedagógico” homologado pelo CFE, que foi recebido pelos educadores “como mais uma arbitrariedade do poder que desconhecia as práticas, as pesquisas e os estudos desenvolvidos pelos profissionais que tratam dessas questões em seu cotidiano” (p.81). Esse acontecimento provocou o movimento dos educadores que eram contra o poder instituído, especialmente pelo CFE. Eram contra as mudanças homologadas nas indicações, pois consideravam que estas, na sua essência, “promulgavam a extinção do Curso de Pedagogia e descaracterizavam ainda mais a profissão de pedagogo, que paulatinamente seria extinta”.

A autora completa afirmando que,

[...] a extinção do curso de pedagogia encontrava justificativa, sobretudo, na tendência brasileira de centrá-lo na vertente profissionalizante, como campo prático, que mantém pouca relação com os estudos epistemológicos. (...) As reformulações propostas pelas referidas indicações tinham raízes, por um lado, na indefinição dos conteúdos básicos do currículo, portanto na falta de especificidade do curso, dado ser a pedagogia campo de aplicação de outras ciências e, por outro, no reducionismo simplista da tendência legal (a partir de 1969) de ‘treinar’ pedagogos para desempenharem algumas tarefas não-docentes na escola (BRZEZINSKI, 1996, p.82).

Brzezinski (1996) lembra que Anísio Teixeira afirmava que a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, que foi incorporada à UDF (Universidade do Distrito Federal), havia sido a primeira a elevar os estudos pedagógicos para o nível universitário. Pelo Decreto nº 5.515/1935 esta escola tinha o objetivo de formar professores para todos os graus. Começando a constituir a partir daí a origem e a identidade do curso de pedagogia, pois a formação de professores em nível secundário não dava conta da preparação desses profissionais.

Entretanto, em 1938, devido a atitudes repressivas do governo autoritário, a fim de combater as ideias comunistas que presumiam presentes no Movimento dos Pioneiros, a experiência da UDF foi interrompida.

As práticas democrático-liberais de Teixeira foram coibidas, pois conflitavam com a ideologia do Estado Novo e com a dos representantes da escola tradicional, entre eles os católicos, que desde a década de 1920 se aglutinavam para combater as ideias “comunistas” dos “Pioneiros da Escola Nova”. Apesar da breve duração, a Escola de Professores de Teixeira foi a primeira escola formadora de professores primários em nível superior, em cursos de dois anos, após o secundário (BRZEZINSKI, 1996, p.36).

No final dos anos 70 e início dos anos 80, emerge um clima de mudança em todo contexto brasileiro, afetando também o meio educacional, dando início a um movimento nacional, e com esse movimento, surgem, também, algumas discordâncias e tensões.

A principal polêmica com relação à formação do pedagogo se localizava na dúvida sobre a base da profissão do pedagogo, oscilando entre a docência como base (entendida especialmente para os anos iniciais) e a condição de especialista em educação, incluindo as ações de gestão educacional. Estava em jogo a concepção do profissional reconhecido e legitimado como capaz de atuar no campo das ciências da educação.

Para Libâneo (2004) os anos 80 marcaram o início da campanha pela transformação da Pedagogia em um curso de formação de professores. Neste momento se reafirmou a ideia de que este seria um curso de formação no formato de uma Licenciatura, extinguindo dele a característica de um pedagogo técnico em educação.

Em meados da década de 1980, algumas Faculdades de Educação, por influência de pesquisas, debates em encontros e indicações do movimento nacional pela formação do educador, suspenderam ou suprimiram as habilitações convencionais (administração escolar, orientação educacional, supervisão escolar etc.) para investir num currículo centrado na formação de professores para séries iniciais do ensino fundamental e curso de magistério (LIBÂNEO, 2004, p.46).

Essa posição teve resistências e provocou amplos debates no cenário nacional. As ideias de Libâneo e Pimenta foram as mais enfáticas na crítica à redução do Curso de Pedagogia à docência dos anos iniciais. Defendiam um curso próximo ao modelo de outros países, como Argentina e Portugal, centrado nas Ciências da Educação de maneira mais ampla e plural.

O que a legislação alcançou, porém foi reforçar o modelo da Pedagogia como Licenciatura, formando professores para os anos iniciais e, ao mesmo tempo, ampliar a possibilidade de atuação por atribuições ligadas à gestão. Essas, porém, ficaram em segundo plano, dependentes da primeira e com pouca visibilidade nos currículos do Curso.

No artigo 4º da Resolução que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, expressa as atribuições dadas ao futuro pedagogo que vão além das funções do professor.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições 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-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (Resolução n. 1 CNE, 2006).

Outra questão que provocou amplas discussões refere-se à organização curricular, realimentando os debates em torno da escolha das disciplinas teóricas e/ou práticas. A proposta curricular do Curso de Pedagogia ainda acende discussões e disputas de poder, privilegiando algumas disciplinas sobre outras e distantes de aliar realmente a teoria à prática, que deve acompanhar toda a formação. Há os que defendem maior ênfase na teoria para favorecer uma base de formação sólida e os que defendem o papel da prática, como forma de favorecer

uma formação mais próxima da realidade escolar. Essas discussões acendem questões que parecem permanentes: Que saberes são fundamentais para os formandos em Pedagogia? Quais disciplinas e conhecimentos devem estar presentes na sua formação, a fim de prepará-lo para o exercício da docência?

Com base em Moreira e Silva, que compreendem o currículo como um constructo social, defendo a construção de um currículo que contemple as necessidades presentes na sociedade atual, dissociadas de disputas por interesses individuais, e acredito, como os autores, que

nessa perspectiva, o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro, de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA e SILVA, 1999, p.07-08).

Mesmo com os impasses, cabe destacar os avanços produzidos, principalmente, pelo movimento dos educadores representado pelas entidades: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Centro de Estudos, Educação e Sociedade (CEDES), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Essas entidades vêm lutando, há quase trinta anos pela qualidade da educação, pela constituição da identidade do professor e pela melhoria na formação docente. Devem, portanto, estar abertas a constantes revisões e possibilidades de um processo de qualificação constante do Curso de Pedagogia.

Não há como desconhecer que ao identificarem o Curso de Pedagogia com a formação de professores para os anos iniciais, fizeram avançar a qualidade dos professores que atuam nesse nível de ensino. Desta forma, há de se registrar o vácuo instalado quando se pensa na formação de profissionais da educação para atuar em outros níveis de ensino e espaços educativos. Assim, parece que a reflexão e os debates são sempre bem vindos.

Voltando ao currículo em ação do Curso de Pedagogia percebe-se que, em que pesem os esforços, a realidade social acusa e os teóricos descrevem um

panorama educacional problemático. O mesmo posso dizer baseada na vivência na Universidade em que atuo e nas demais, com as quais convivo, através de colegas e alunos. Mesmo com alguns esforços pontuais e experiências inovadoras, há, em geral, tensões e dificuldades quanto às práticas pedagógicas adotadas no cotidiano escolar e no sistema educativo, nos diversos níveis, privilegiando um saber muitas vezes fragmentado, desvinculado dos interesses e da realidade do aluno. Não raras vezes o planejamento se desenvolve numa dimensão técnica e burocrática; os currículos se mostram desvinculados da realidade social e os conteúdos são definidos de forma autoritária. Percebe-se que, na metodologia adotada em sala de aula, ainda predomina a transmissão de informações e conhecimentos historicamente acumulados, desconectados da vida do aluno e da sociedade. Localiza-se vestígios de uma avaliação excludente que classifica os que podem e os que não podem seguir adiante, no contexto das relações estabelecidas na instituição escolar como de controle e pouco democrática. Além disso, a estas situações, somamos a precariedade das condições de trabalho, a formação aligeirada do professor; a falta de professores para trabalhar todos os conteúdos curriculares; a carência de recursos humanos (técnico administrativo, apoio pedagógico, professores); os baixos salários; a desvalorização social do professor, etc. Contudo, que professores estamos formando para esta realidade que se impõe e se expõe?

Conforme Libâneo (1985, p.29), para o sistema social e educacional vigente o, “interesse imediato é o de produzir indivíduos ‘competentes’ para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente informações precisas, objetivas e rápidas”. Entre muitas características e exigências da sociedade contemporânea, muitas universidades atuam nesta perspectiva.

Como formadores, precisamos assumir a concepção de educação, de homem, de escola, de universidade e de ensino que queremos. Entender o ensino como uma prática social concreta, intencionalmente e ideologicamente comprometida. É importante entender que,

nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência

do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida). Esses saberes se dirigem às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redirecionamento-se, ampliando-se e criando (PIMENTA, 2002, p.71).

No âmbito do movimento da formação, outras concepções foram surgindo e evidenciadas pelos educadores e estudiosos, salientando a importância do caráter sócio-histórico dessa formação, que não se restringe ao saber especializado, mas direciona a formação de um profissional que investiga, compreende e busca possibilidades para a realidade do seu tempo, lançando, também, o olhar para a própria profissão. Pressupõe um ensino voltado para a formação de pessoas críticas, questionadoras e atuantes. Para Pimenta (2000, p.19), “é na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para mudá-la”. Formação do profissional da educação sujeito de sua história, que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade.

Neste cenário, quando se fala em desempenho profissional,

tornam-se definidores: um cidadão competente e competitivo; inserido na sociedade e no mercado de trabalho; com maior nível de escolarização e de melhor qualidade; utilizando tecnologias de informação na sua docência; produzindo seu trabalho não mais de forma isolada, mas em redes acadêmicas nacionais e internacionais; dominando o conhecimento contemporâneo e manejando-o para a resolução de problemas, etc. Um docente que domine o trato da matéria do ensino, a integre ao contexto curricular e histórico-social, utilize formas de ensinar variadas, domine a linguagem corporal/gestual e busque a participação do aluno (CUNHA, 1993, p. 34).

Se estes indicadores podem ser questionados no contexto da formação desejada, certamente não poderão ser descartadas suas especificidades. Compreendemos que o alcance da plena profissionalidade se insere num processo que vai constituindo o professor ao longo de sua trajetória. Mesmo assim, a formação inicial precisa assumir a sua parte e tentar preparar a base de um percurso edificante.

3.3 O Estágio Supervisionado na Formação Inicial do Professor para os Anos Iniciais – sobre as concepções atuais.

A Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008¹³ regulamenta os estágios de estudantes a nível nacional em todas as áreas e traz no Art. 1º a definição de estágio como,

ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008).

Importante destacar também, o que diz a Lei no Capítulo 1, Art. 1º, parágrafo 1, que “o estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando”.

Nos termos da Resolução CNE/CP nº 1 de 15/05/2006, o Estágio Curricular Supervisionado desenvolvido no Curso de Pedagogia precisa integrar as dimensões teóricas e práticas do currículo e articular de forma interdisciplinar os conteúdos por meio de procedimentos de observação, reflexão, docência supervisionada, desenvolvimento de investigação da realidade, de atividades práticas e de projetos.

No Art.8º, inciso IV da mesma Resolução, o estágio curricular, além da docência, poderá ser desenvolvido em outras instâncias e áreas, de Instituições escolares e não-escolares, sendo que o

estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;

¹³ Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências.

- d) na Educação de Jovens e Adultos;
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica (Resolução CNE/CP nº 1 de 15/05/2006).

No processo de consolidação do novo modelo de Curso de Pedagogia, boa parte das instituições formadoras tem contemplado o atendimento das demandas da legislação, que tem instaurado uma nova ordem para a educação do país, a partir da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases, a LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Os Cursos de Pedagogia procuram formar o pedagogo para atuar na docência, na gestão e na produção e difusão do conhecimento no campo educacional, constituindo-se como áreas integradas de formação profissional do pedagogo, ancoradas na relação teoria e prática, ensino e pesquisa e num exercício coletivo de formação.

Os estágios supervisionados devem, igualmente, preparar para o exercício coletivo da docência e da gestão, na perspectiva de que as demandas do cotidiano escolar sejam compreendidas e respondidas. As experiências docentes dos alunos que já atuam no magistério devem ser valorizadas como referências importantes a serem discutidas e refletidas nas aulas, programando seu aproveitamento como outra mediação de seu processo formativo. A integração entre a teoria e a prática é exigência do processo de formação do pedagogo. Daí a necessidade de que o currículo envolva um contínuo e permanente processo de prática de ensino, entendida esta como mediação entre o ensino e a aprendizagem no âmago do qual o fazer concreto, orientado pelo saber teórico, possa integrar e consolidar a formação do profissional.

Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados em decorrência dos problemas que a prática apresenta, entendendo, assim, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior. Essa anterioridade, no entanto, longe de implicar uma contraposição absoluta à teoria, pressupõe íntima vinculação com ela. Disso decorre um primeiro aspecto da prática escolar: o estudo e a investigação sistemática por parte dos educadores sobre sua própria prática, com a contribuição da teoria pedagógica (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.86).

Os conteúdos trabalhados precisam ser dinâmicos, articulados com a realidade histórica. Ao mesmo tempo que trazem a cultura acumulada, devem construir, também, novos conhecimentos.

Pimenta e Anastasiou (2002, p.37) afirmam:

Geralmente os professores ingressam em departamentos que atuam em cursos aprovados, em que já estão estabelecidas as disciplinas que ministrarão. Aí recebem ementas prontas, planejam individual e solitariamente, e é nesta condição individual e solitariamente que devem se responsabilizar pela docência exercida. Os resultados obtidos não são objetos de estudo ou análise individual, nem do curso nem do departamento.

Compreendo a Prática de Formação promovendo a articulação do conhecimento de todas as disciplinas do Curso. Há, então, um pressuposto de que este é o espaço para que o aluno possa, sob a forma de “estágios”, vivenciar a relação entre teoria e prática.

Para Pimenta (2000) o exercício da atividade docente,

exige um preparo que não se esgota nos cursos de formação, mas para o qual o curso pode ter uma contribuição específica, enquanto conhecimento sistemático da realidade, do ensino-aprendizagem na sociedade historicamente situada, enquanto possibilidade de antever a realidade que se quer (estabelecimento de finalidades, direção de sentidos), enquanto identificação e criação das condições técnico-instrumentais (p.105).

A superação de uma prática pedagógica estruturada e compreendida apenas na racionalidade técnica passa pelo entendimento de que é imprescindível e imediato ter uma postura crítico-reflexiva, voltada para a busca de possibilidades e respostas que atendam as exigências sociais, éticas e humanas.

Mesmo sem ser declarada, a racionalidade técnica está presente em nossos dias, e para Pérez Gómez (1995, p.96), “trata-se de uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais e dos docentes em particular”.

A formação do educador implica numa contínua inter-relação entre a teoria e a prática, num processo de reflexão-ação-reflexão, e exige ainda, o domínio

de bases teórico-científicas, técnicas e humanas e sua relação com as exigências concretas do ensino.

A formação se concretiza no estudo e na prática da ação docente, como um ato educativo intencional, que prevê a produção e a disseminação de conhecimento. Para Cunha (1996, p.31), deseja-se

uma ação pedagógica que leve à produção do conhecimento e que busque formar um sujeito crítico e inovador que precisa focar o conhecimento como provisório e relativo, preocupando-se com a localização histórica de sua produção. Precisa estimular a análise, a capacidade de compor e decompor dados, informações e argumentos. Acrescida da valorização da ação reflexiva e da disciplina tomada como capacidade de estudar e de sistematizar o conhecimento, instiga o aluno a reconhecer a realidade e a refletir sobre ela.

Veiga (1995) afirma que “[...] a prática pedagógica é teórico-prática [...] deve ser refletida, crítica, criativa e transformadora [...] a prática é a própria ação guiada e mediada pela teoria, assim [...] a teoria responde às inquietações, indagações da prática [...] e na relação teoria e prática se constrói o conhecimento”. A teoria e a prática não devem submeter-se uma à outra, pois não há desenvolvimento da prática, sem o desenvolvimento da teoria e vice-versa. É preciso que haja um movimento recíproco.

Esta posição é corroborada por Pimenta (1995).

[...] O estágio pode servir às demais disciplinas e, nesse sentido, ser uma atividade articuladora do curso. Ademais, como todas as disciplinas, é uma atividade teórica (de conhecimento e de estabelecimento de finalidades) na formação do professor. Uma atividade instrumentalizadora da práxis (atividade teórica e prática) educacional, da transformação da realidade existente (p.63).

Desta forma, os processos de formação docente devem privilegiar reflexões em contextos práticos, num ir e vir entre teoria e prática, aprofundando estes conceitos e tomando-os como ponto de referência da formação.

Percebemos, então, que o que se opõe de modo excludente à teoria não é a prática, mas o ativismo do mesmo modo que o que se opõe de modo excludente à prática é o verbalismo e não a teoria. Pois o ativismo é a ‘prática’ sem teoria e o verbalismo é a ‘teoria’ sem a prática. Isto é: o verbalismo é o falar por falar, o blá-blá-blá, o culto

da palavra oca; e o ativismo é a ação pela ação, a prática cega, o agir sem rumo claro, a prática sem objetivo (SAVIANI, 2008, p.128).

Defendemos que o currículo dos cursos para a formação do professor precisa voltar-se para um todo relacional, compondo e organizando os conhecimentos, que não significa uma relação de conteúdos técnicos, mas conhecimentos sócio-políticos-culturais necessários para que o futuro profissional tenha condições de desenvolver uma leitura crítica e criativa da realidade.

Nas palavras de Piconez (1998 p.30),

a disciplina Estágio Supervisionado pertence ao currículo do curso de formação de professores e deve ser pensada nesse âmbito. O preparo para o exercício do magistério não pode constituir-se tarefa exclusiva desta disciplina. Ela precisa estar articulada com os demais componentes curriculares do curso. Não pode ser isoladamente responsável pela qualificação profissional do professor, deve, portanto, estar articulada ao projeto pedagógico do curso.

Na Prática de Ensino no Curso de Pedagogia, o estágio supervisionado para os anos iniciais pode constituir-se num espaço e num tempo privilegiados para a construção da identidade profissional.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 2000, p.19).

O estágio supervisionado, enquanto componente do currículo do Curso de Pedagogia, possibilita o exercício da docência, e é necessária à formação, quando mobilização e procura de conhecimentos e competências. Permite ao aluno, como aprendiz, conhecer os contextos em que se integra ou poderá integrar-se. Este é um

momento de diálogo entre a Universidade e as Escolas, campos de estágio. Precisa caracterizar-se como compromisso e cumplicidade, em que o futuro professor, perante situações reais, aprende a responder às exigências sociais e educativas do exercício da profissão, extrapolando uma perspectiva meramente técnica. É preciso uma atitude de inserção na realidade, crítico-reflexiva, inovadora e investigativa. Significa, segundo Freire (1992), um professor pedagogicamente inquieto, em aprendizagem constante, que enxergue além do óbvio, pois, na verdade, só é capaz de ensinar aquele que é capaz de aprender. Para o autor “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (p.37).

Conhecer a dinâmica interna da escola e da sala de aula se constitui fundamental à implementação das propostas pedagógicas. Através do estágio o aluno apreende e se aproxima da realidade profissional em seus aspectos reais e contraditórios, estabelecendo eixos fundamentais entre a prática e seus conhecimentos teóricos – refletindo a ação – procurando identificar, interpretar e desenvolver práticas alternativas, muitas vezes diferenciadas e significativas. “Ao refletir e contestar a realidade social e escolar, professores e alunos terão condições de extrair os fundamentos teóricos necessários à criação de formas didáticas mais adequadas, a partir do exame concreto das situações de sala de aula” (VEIGA, 1995, p. 86). É preciso entender a pesquisa como uma atitude cotidiana para ler a realidade criticamente, de modo questionador e reconstruí-la. É pensar na pesquisa, na análise e na aplicação dos resultados. Para Freire (2000) “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” que segundo ele, faz parte da natureza prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. “Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (p. 32).

Parece importante a construção/estruturação de um Projeto de Estágio Supervisionado para o Curso de Pedagogia, que contemple, antes de tudo, as necessidades e interesses da formação com qualidade do professor. É importante perceber o estágio supervisionado como um dos eixos articuladores da prática reflexiva no Curso de Pedagogia, que pode significar um espaço de interação e diálogo com o grupo que dele faz parte.

[...] a prática da reflexão sobre a prática, no curso de Pedagogia, tem favorecido as discussões sobre o processo pedagógico, suas multifaces e suas questões necessárias [...] indaga a respeito de

quem toma as decisões sobre o rumo do processo pedagógico e quais os interesses dos que participam dessas decisões. [...] Todos têm voz e vez para interferir na direção que o projeto do curso vai assumindo (PICONEZ, 1994, p. 28-29).

Parece que investigar e analisar teoricamente a Disciplina de Estágio Supervisionado a partir de sua história e legislação, no contexto dos Cursos de Pedagogia, pode se constituir numa contribuição à qualidade desses espaços de formação. Como professora que atua na formação de outros professores reconheço a necessidade de ser pesquisadora da própria prática, pois

[...] ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, é necessário rever as práticas e as teorias que as informam, pesquisar a prática e produzir novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivarão se o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Tais propostas enfatizam que os professores colaboram para transformar a gestão, os currículos, a organização, os projetos educacionais e as formas de trabalho pedagógico (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.13-14).

Acreditando que a reflexão sobre as questões que envolvem o Estágio Supervisionado, bem como outros temas relacionados à educação e especialmente, à formação do professor não se esgota, é que busquei, neste estudo, a compreensão sobre algumas dimensões que envolvem esta temática. Pensar dessa forma significou entender que, na formação do professor não podemos perder de vista a reflexão sobre o trabalho docente.

Concordo com as palavras de Pereira (2000, p.119) quando afirma que,

[...] os formadores precisam ser, também, pesquisadores, para poderem tratar o conteúdo como um momento no processo de construção do conhecimento, ou seja, trabalhar o conhecimento como objeto de indagação e investigação. Precisam ser, finalmente, investigadores de sua própria ação de formadores, dos processos de formação, investigadores de seu próprio processo de ensino.

Entendo que, como formadores, nos diversos espaços educativos, precisamos assumir a responsabilidade pelo próprio processo de desenvolvimento profissional, constantemente refletindo sobre a prática de formação, dialogando de

forma comprometida e reflexivamente com as situações que constituem a prática docente e nos impõe a realidade social, pela contínua prática de investigá-la.

Esse foi o estímulo que tive para este estudo. Para tanto, me propus delinear, como os autores e os pesquisadores descrevem a Disciplina Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia – Anos Iniciais, isto é, mapear a produção teórica, referente às pesquisas e trabalhos que circulam a respeito do tema aqui abordado, buscando sinalizar as dimensões que permeiam os discursos, num confronto constante com os depoimentos dos sujeitos envolvidos nesta investigação.

CAPÍTULO 4 O CURSO DE PEDAGOGIA DAS UNIVERSIDADES PESQUISADAS

4.1 O contexto

Nos anos seguintes à aprovação da nova LDB as universidades passaram a ter maior preocupação com a questão da aplicação das Diretrizes Curriculares a seus cursos, forçando uma revisão de suas estruturas organizacionais, com o objetivo de adequá-las às necessidades criadas pela nova legislação. Passaram a discutir e reestruturar as propostas curriculares para seus cursos, até então inseridos num contexto ainda estruturado sob as orientações da reforma universitária de 1968.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Nº 9.394/96 - e os atos normativos dela originados, em específico a Resolução do CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, definem em seu art. 1º que,

as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplica-se a todas as etapas e modalidades de educação básica.

Complementarmente, a Resolução do CNE/CP Nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, determina em seu art. 1º, inciso II, que sejam realizadas trezentas (300) horas de Estágio Supervisionado a partir do início da segunda metade do curso, prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição.

Para dar continuidade ao trabalho, retomo a descrição do desenho da pesquisa, caracterizando os sujeitos que dela participaram, o contexto onde se inserem e de onde falam. Compreendo que é importante caracterizar historicamente cada universidade, e os Cursos de Pedagogia e ampliando a descrição dos seus Projetos Pedagógicos e Resolução/Projetos de Estágio. Descrevo as principais linhas de ação, os objetivos e os elementos teóricos-metodológicos delineadores das propostas.

Com a promulgação da LDB/96 houve a exigência de novas reformulações para a Educação Básica no país, que geraram a implementação de novas diretrizes curriculares para os Cursos de Pedagogia. Os Projetos Pedagógicos das universidades passaram por reestruturação para atender às determinações das novas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Legalmente, os Cursos de Pedagogia estavam organizados, para formar o pedagogo nas diversas habilitações específicas, para atuar nas diversas áreas: orientação, administração, supervisão escolar e para a docência. A atual concepção do curso de pedagogia preconiza a extinção das habilitações, tendo como foco central a docência – formação de professores, basicamente para a educação Infantil e Anos Iniciais (0 a 10 anos).

Assim, a partir das orientações Legais¹⁴, os Cursos de Pedagogia formarão o pedagogo para atuar na:

1) Docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores (e em outras áreas emergentes do campo educacional).

2) Gestão Educacional, entendida como a organização do trabalho em termos de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação nos sistemas de ensino e em processos educativos escolares e não-escolares, bem como o estudo e a formulação de políticas públicas na área da educação.

Todavia, de modo geral, a trajetória dos cursos tem acompanhado tanto as orientações da legislação vigente quanto os movimentos e debates no campo da formação de professores.

4.2 Onde as instituições e os sujeitos do estudo se inserem: as Universidades pesquisadas – UFSC, UNIVALI, FURB e UDESC

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)¹⁵ é uma instituição federal de ensino superior localizada em Florianópolis, Santa Catarina e foi criada com o nome de Universidade de Santa Catarina, em dezembro de 1960. O primeiro

¹⁴ Vide Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Acesso ao site: <http://portal.mec.gov.br/cne/>, em 17/01/2013.

¹⁵ Dados encontrados no site http://pt.wikipedia.org/wiki/universidade_federal_de_santa_catariana. Dados oficiais referentes a 2009. Acesso em 15/10/2012.

Reitor da nova universidade, o Professor João David Ferreira Lima, foi escolhido de lista tríplice e tomou posse em 25/10/1961. A Universidade contava, então, com 847 alunos e 49 docentes provindos de sete faculdades isoladas que inicialmente a compuseram, sendo ampliada, nesse momento, com mais uma faculdade, totalizando oito Unidades acadêmicas. A UFSC teve como fundamento legal para sua criação a Lei nº3.849, de 18 de dezembro de 1960.

O projeto inicial, em Santa Catarina, era o de uma universidade estadual, o que foi realizado cinco anos após a criação da UFSC, por meio da Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC), hoje denominada Universidade do Estado de Santa Catarina. A história das duas universidades, pioneiras no Estado, esteve, portanto, interligada desde o início. Nesse conjunto, a UFSC tem sido a única Universidade Federal no Estado. Presentemente, a UFSC é a instituição tutora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), uma Universidade regional que engloba o oeste dos Estados do Paraná, de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul, com sede em Chapecó (SC).

Assim como outras universidades patrocinadas pela União, a Universidade de Santa Catarina ganhou a denominação de Universidade Federal pela Lei 4.759, de 20 de agosto de 1965. Com a reforma universitária de 1969 (Decreto 64.824, de 15/07/1969), a Universidade adquiriu a estrutura administrativa atual. As Faculdades deram lugar às unidades universitárias, com a denominação de Centros, os quais agregam os departamentos. A UFSC tem um total de onze Centros: 1. Centro de Ciências Agrárias (CCA), 2. Centro de Ciências Biológicas (CCB), 3 Centro de Ciências da Educação (CED), 4 Centro de Ciências da Saúde (CCS), 5 Centro de Ciências Físicas e Matemáticas (CFM), 6 Centro de Ciências Jurídicas (CCJ), 7 Centro de Comunicação e Expressão (CCE), 8. Centro de Desportos (CDS), 9 Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH), 10 Centro Sócio-Econômico (CSE), 11 Centro Tecnológico (CTC).

No ensino básico, o Colégio de Aplicação da UFSC foi criado em 1961. Atende ao ensino fundamental e médio, proporcionando também campo de estágio supervisionado e de pesquisa para alunos e professores da UFSC e de outras instituições públicas. Desde 1980, com a criação de um Núcleo de Desenvolvimento Infantil, vinculado ao Centro de Ciências da Educação, a UFSC atua também nesse nível educacional.

Na modalidade de ensino a distância, a UFSC iniciou sua atuação em 1995 com o Laboratório de Ensino a Distância (LED), privilegiando a pesquisa e a capacitação via projetos de extensão com a oferta de diversos cursos de aperfeiçoamento, formatados em vídeo-aulas, geradas por satélite. Nos últimos anos, diversos grupos se envolveram em ações de educação a distância na UFSC, dentro do Projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB), possibilitando o desenvolvimento de infra-estrutura que viabilizou a oferta de cursos de extensão, graduação e especialização em grande parte do território nacional, contribuindo para a expansão da instituição. No Centro de Ciências da Educação (CED), há o Laboratório de Novas Tecnologias (Lantec), que dá suporte pedagógico para os cursos de licenciatura oferecidos pela Universidade, os quais contribuem também para a efetivação desta modalidade de ensino.

Na modalidade de ensino presencial, a participação da UFSC no Programa de Apoio a Planos de Re-estruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI) em 2008 permitiu de forma significativa a oferta de novos cursos e vagas. Com base nos recursos desse programa, a UFSC também criou e instalou, em 2009, os novos campi de Araranguá, Curitiba e Joinville.

A Universidade, cujo campus principal se localiza no bairro Trindade, oferece 83 cursos de graduação, 88 cursos de pós-graduação em sentido amplo e 81 em sentido estrito. Possui uma área de aproximadamente 18 milhões de m² total e 640.480 m² construídos (edificações).

A Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)¹⁶ é uma Instituição Privada Comunitária e teve origem com a criação da Sociedade Itajaiense de Ensino Superior – SIES. A Lei Municipal n. 588/64 oficializou as Faculdades então criadas como Estabelecimentos Municipais de Ensino Superior. A Lei n. 599/64 regulamentou a associação entre a direção das Faculdades e a Prefeitura Municipal, e a Lei de n. 623/65 instalou a Autarquia Educacional e Cultural.

Atende um total de 30.850 alunos distribuídos em 50 cursos de graduação, 50 de especialização, nove sequenciais, oito mestrados e três doutorados, distribuídos em vários campus que, além de Itajaí, envolvem Balneário Camboriú, Barreiros, São José e Unidades de Ensino em outras localidades

¹⁶ Dados encontrados no site: www.univali.br. Acesso em 15/10/2012.

menores. Conta com um quadro de 1.623 professores, dos quais 145 são graduados, 376 são especialistas, 853 são mestres e 249 são doutores. Desse total, 588 são professores horistas, 540 são tempos parciais e 495 são professores tempos integrais.

A Universidade Regional de Blumenau (FURB)¹⁷, é a primeira instituição de ensino superior do interior do estado de Santa Catarina, região sul do Brasil. Está localizada na cidade de Blumenau, e constitui-se em uma das principais universidades da região do Vale do Itajaí, estando entre as cinco maiores universidades de Santa Catarina.

A Universidade Regional de Blumenau deu seus primeiros passos em 5 de março de 1964, com a promulgação da lei que criou a Faculdade de Ciências Econômicas de Blumenau, cuja aula inaugural aconteceu em 2 de maio daquele ano. Em 20 de dezembro de 1967 foi instituída a Fundação Universitária de Blumenau (FUB) e, na mesma ocasião, foram criadas as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras de Blumenau e a de Ciências Jurídicas de Blumenau. Posteriormente, a Lei Municipal Nº 1557 de 254 de dezembro de 1968 instituiu a fundação que passou a congregar as diversas faculdades. Em 1969, foram inaugurados os três primeiros blocos da sede própria na rua Antonio da Veiga, atual Campus I.

Reconhecida como Universidade em 13 de fevereiro de 1986, pela Portaria Ministerial Nº 117, conta com inúmeros programas de pesquisa e extensão, e com umas das maiores bibliotecas da Região Sul do Brasil, com um acervo de mais de 300.000 volumes.

Atualmente mantida pela Fundação Universidade Regional de Blumenau, conta com 41 cursos de graduação, 120 cursos de especialização (*lato-sensu*), 10 mestrados próprios, um curso de doutorado e aproximadamente 15 mil alunos, em diversos níveis de ensino.

A fundação mantém ainda a Escola Técnica do Vale do Itajaí (ETevi) e o Núcleo de Rádio e Televisão Educativa Vale do Itajaí (NRTV), que envolve a FURB TV (filiada ao Canal Futura) e a FURB FM.

¹⁷ Informações encontradas no http://pt.wikipedia.org/wiki/universidaderegional_de_blumenau. Acesso em 02/10/2012.

A FURB busca a sua Federalização desde 2002 através do Comitê Pró-federalização, que atualmente está discutindo com o governo federal o Projeto FURB-Federal para implantar uma Universidade Federal no Vale do Itajaí.^[3]

A **Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)**¹⁸, criada em 1965, tem sua sede em Florianópolis, capital do Estado de Santa Catarina. Instituição Pública, oferece ensino gratuito. Sua missão é comprometer a gestão do conhecimento com o momento e o futuro de Santa Catarina.

A UDESC divide-se em onze Centros espalhados pelo Estado. Cada Centro é estrategicamente localizado em regiões diferentes com o objetivo de suprir as necessidades de cada uma delas, são eles: Centro de Ciências Agroveterinárias; O Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED); O Centro de Ciências Tecnológicas (CCT); O Centro de Educação do Planalto Norte (CEPLAN); O Centro de Artes (CEART); O Centro de Ciências da Saúde e do Esporte (CEFID); O Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas, mais conhecido pela sigla ESAG (Escola Superior de Administração e Gerência); O Centro de Educação Superior do Alto Vale do Itajaí; O Centro de Ensino da Região Sul (CERES); O Centro de Educação Superior da Foz do Itajaí. Além dos onze Centros de ensino (presencial), a UDESC proporciona o Centro Ensino a Distância (CEAD).

4.3. Caracterização do Curso de Pedagogia

As reestruturações curriculares do Curso de Pedagogia realizadas pelas Universidades de Santa Catarina estudadas, seguem as orientações definidas pela LDB/96 e a Resolução do Conselho Nacional de Educação que instituiu as Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia, homologadas em maio/ 2006.

A resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, destaca a especificidade da formação inicial para o exercício da docência, mas estende à área de serviços e apoio escolar, bem como às áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Entretanto, todas têm em comum um mesmo objetivo, a formação para a docência e a qualidade dessa formação.

¹⁸ Dados encontrados no site: www.udesc.br. Acesso em 15/10/2012.

No parágrafo 1º da Resolução docência é definida como

[...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processo de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006).

A referida Resolução oferece caminhos para a formação dos profissionais da educação. Um deles é a formação docente, mas ao mesmo tempo, abre para outras opções para a atuação do professor, como a gestão educacional. Cabe as Universidades darem suporte para esta formação e voltarem seus currículos para a formação do pedagogo, fundado num rol de disciplinas autonomamente constituídas, mas interdisciplinarmente relacionadas, no sentido de que determinado conhecimento resulte numa construção coletiva entre as várias disciplinas e os sujeitos que as constituem, numa articulação que transcende cada uma das disciplinas. Num movimento na qual haja o diálogo entre culturas e entre os sujeitos do processo ensino aprendizagem, entre a Universidade e a Escola.

Os espaços da prática educativa, as escolas e outras instâncias existentes, formais e não formais, são o campo de atuação dos pedagogos (os já formados e os em formação). O conhecimento e a interpretação da realidade cotidiana devem constituir o ponto de partida dos cursos de formação (inicial e contínua), uma vez que se trata de dar instrumentos aos futuros pedagogos para sua atuação profissional.

4.3.1 O Desenho Curricular dos Cursos de Pedagogia das IES/SC: Uma síntese

Para maior compreensão dos dados, trago a estrutura dos cursos de Pedagogia das Universidades investigadas, incluindo: a concepção de formação inicial do Professor e como se estabelece o Estágio na Pedagogia; Legislação e documentos que orientam o Curso nestas Universidades; a explicitação conceitual e curricular da relação teoria e a prática e a importância da formação do professor

decorrente da articulação entre as diversas disciplinas que compõem o currículo do Curso.

As reflexões aqui destacadas baseiam-se também em estudos que focalizaram o Curso de Pedagogia, o perfil do aluno desse Curso e a percepção de professores, alunos e coordenadores do Curso de pedagogia frente ao Currículo desenvolvido.

Nos documentos analisados na maioria das Instituições são apresentadas informações sobre:

1. Informações iniciais;
2. Formação a ser desenvolvida;
3. Organização dos núcleos/eixos previstos
4. Prática Escolar e Estágio supervisionado;
5. Carga horária e duração do curso;
6. Perfil do egresso;
7. Estruturação curricular;
8. Ementas e Programas - Atividades Acadêmicas Previstas;
9. Processo e Formas de Avaliação da Reestruturação Curricular.

Para esta análise, detemo-nos a trazer indicadores/elementos expostos em cada uma das Propostas Curriculares que, neste momento dão maior significado aos objetivos desta pesquisa, que foram: Bases Legais; Princípios e Eixos Norteadores da Proposta Pedagógica; Concepções de Currículo e Critérios de Organização Curricular; Aspectos da Relação Teoria-Prática; Formação a ser desenvolvida; Organização dos núcleos previstos; Prática Escolar e Estágio supervisionado; A Pesquisa no Curso de Pedagogia e a relação com Ensino e Extensão.

Para melhor visualizar os elementos previstos em cada Proposta, apresento os quadros abaixo.

Quadro 1 – Bases Legais – Documentos Norteadores da construção/reestruturação da Proposta Curricular do Curso, Objetivo do Curso, Carga Horária.

IES¹⁹	Bases Legais	Objetivo do Curso	Ano Reestruturação Curso
UFSC	LDB/96 Resoluções CNE/CP 1/2002 e	Tem como foco privilegiado a formação de professores para atuar nas séries iniciais do Ensino	2009/1

¹⁹ IES se refere a Instituições de Ensino Superior.

	CNE/CP 2/2002.	Fundamental e na Educação Infantil, integrando num único percurso formativo as bases necessárias à atuação nas demais atividades pedagógicas das unidades e sistemas escolares.	
UDESC	LDB/96 Resoluções CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002.	Formar docentes para atuar prioritariamente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com uma sólida fundamentação teórica e metodológica com base na relação teoria e prática para uma atuação crítica e comprometida com a Educação Básica.	2011
UNIVALI	LDB/96 Resoluções CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002.	Formar o pedagogo para atuar na Educação Básica com condições de planejar, implementar, coordenar, gerir e avaliar atividades e projetos educativos em espaços escolares e não-escolares, construindo conhecimentos que permitam a análise crítica da realidade e a eficiência do trabalho pedagógico.	2008
FURB	LDB/96 Resoluções CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002.	Preparar profissionais para atuarem como professor na educação infantil ou até o quinto ano do Ensino Fundamental.	2008/1

Fonte: Dados encontrados no site das Instituições citadas.

Quadro 2 – Perfil do Aluno; Formação a ser desenvolvida, Organização dos núcleos previstos.

IES	Titulação	Perfil do Aluno	Campo de Atuação
UFSC	Licenciado em Pedagogia	Será <i>professor</i> , entendido como o profissional que atuará, sob determinadas condições históricas, no campo epistemológico, político-educacional, didático metodológico, considerando as relações entre sociedade e educação.	Séries Iniciais para o Ensino Fundamental; Educação Infantil; Coordenação de Atividades Educacionais.
UDESC	Pedagogo	O egresso do Curso de Pedagogia deverá estar apto a: Atuar com ética e compromisso no exercício profissional. Educar e cuidar de crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento. Atuar na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental contribuindo para promover as aprendizagens de crianças, jovens e pessoas adultas (EJA).	Na educação de crianças de 0 a 5 anos; Na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental (crianças, jovens e pessoas adultas/EJA); Em espaços educativos onde

		<p>Garantir aos educandos os saberes atinentes à Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano.</p> <p>Atuar em espaços educativos escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de educandos em diversos níveis e modalidades do processo educativo.</p> <p>Relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação nos processos didático-pedagógicos.</p> <p>Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade.</p> <p>Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de desigualdades, que geram situações de exclusão como: étnico-raciais, de classes sociais, religiosas, geracionais, necessidades especiais, de gênero e orientações sexuais, entre outras.</p> <p>Participar da gestão de instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico.</p> <p>Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos sobre acadêmicos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, dentre outros.</p> <p>Analisar criticamente os parâmetros e diretrizes curriculares nacionais e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar e avaliar.</p>	<p>possa identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva com vistas a contribuir para superação de desigualdades, que geram situações de exclusão como: étnico-raciais, de classes sociais, religiosas, geracionais, necessidades especiais, de gênero e orientações sexuais, entre outras;</p> <p>Na gestão de instituições escolares: elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos pedagógicos.</p>
UNIVALI	Pedagogo	<p>O licenciado em Pedagogia estará apto a atuar na Educação Básica, no exercício da docência, no planejamento, avaliação e gestão de espaços educativos com domínio dos conhecimentos técnico-científicos e éticos dos processos de ensino e aprendizagem.</p>	<p>Ambientes escolares e outros contextos educacionais, por meio do desenvolvimento de programas e experiências escolares e não-escolares, prioritariamente com o exercício da docência, nas</p>

			áreas da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Cursos de Ensino Médio – na modalidade Normal, Cursos de Educação Profissional – na área de serviços e apoio escolar, além de outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.
FURB	Licenciado em Pedagogia	O pedagogo tem função social importante ao apresentar o mundo do conhecimento, da leitura e da escrita às pessoas.	Na educação infantil ou até o quinto ano do Ensino Fundamental. Coordenar escolas, orientar professores e assessorar projetos educacionais, além de atuar em órgãos administrativos da educação, em ONGs, empresas públicas ou privadas, hospitais, etc.

Fonte: Dados encontrados no site das Universidades citadas.

Quadro 3 – O Estágio Supervisionado²⁰ na trajetória do Curso.

IES	Estágios/Fases	Local de realização	Duração do Curso/Turno
UFSC	Dois Estágios: 1º Educação Infantil; 2º Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	Creches, pré-escolas e escolas das redes públicas de ensino, no Núcleo de Desenvolvimento Infantil - NDI (UFSC) e no Colégio de Aplicação (UFSC)	4 anos e 6 meses (9 fases) Vespertino

As Universidades têm orientado suas ações de Estágio seguindo também, a Lei de Estágio - 11788-2008 que, dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 10/10/2010.

UDESC	Cinco disciplinas: Disciplinas: Estágio Curricular Supervisionado I, II e III, com carga horário de 2 créditos cada uma, e Estágio Curricular Supervisionado IV e V, cada uma com 7 créditos. Início na 3ª fase do Curso.	Creches e escolas das redes públicas de ensino, prioritariamente.	4 anos (8 fases) Matutino Noturno
UNIVALI	Disciplinas: Prática Docente (1º ao 4º períodos) e Estágio Supervisionado (5º ao 8º períodos)	Instituições de Ensino Municipais, Estaduais, Privadas ou do Terceiro Setor, bem como sob a forma de intervenção educacional planejada em ambientes escolares e em outros contextos educacionais.	4 anos (8 fases) Noturno
FURB	Disciplinas: Estágio em Pedagogia I a VI (da 1ª a 6ª fase). Estágio em Pedagogia V e VI - Ed. Infantil.	Na educação de crianças de 0 a 5 anos; Na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental (crianças, jovens e pessoas adultas/EJA);	4 anos (8 fases) Noturno

Fonte: Dados encontrados no site das Universidades²¹.

Cabe destacar que, quanto ao acesso aos Documentos (PPP, Resoluções e outros) das Instituições de Ensino pesquisadas, a maioria dos Coordenadores entrevistados, orientaram a busca destes pela Internet, via site da Instituição. Portanto, os dados aqui fornecidos foram acessados na versão *on line*, disponibilizados na rede, sendo de domínio público e de acesso irrestrito aos usuários.

O Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)²² forma profissionais que atuam no magistério ensinando crianças e adolescentes nos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. Além disso, participam na organização e na gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais, tendo ainda o papel de produzir e difundir o conhecimento nas diversas áreas da educação. Busca uma formação que contemple tanto a pesquisa como a prática pedagógica. O Curso funciona no período vespertino.

A partir de 2009, o Curso teve uma nova matriz curricular, reafirmando a docência como base da formação. O projeto pedagógico do Curso organiza-se em três eixos básicos: educação e infância, coordenação dos processos educativos e pesquisa. Tem como foco privilegiado a formação de professores para atuar nas

²¹ Dados encontrados nos sites: www.ufsc.br; www.faed.udesc.br; www.univali.br; www.furb.br. Acesso em 15/10/2012.

²² Dados encontrados no site <http://www.ced.ufsc.br/pedagogia/curso.htm>. Acesso em 15/10/2012.

séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, integrando num único percurso formativo as bases necessárias à atuação nas demais atividades pedagógicas das unidades e sistemas escolares. Assim, adequando-se às orientações das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, nessa nova matriz curricular foram extintas as habilitações anteriormente oferecidas. Entretanto, para os alunos que ingressaram até 2008/2, o Curso manteve o currículo anterior, situação que permaneceu até 2011.

O egresso do Curso de Licenciatura em Pedagogia será *professor*, entendido como o profissional que atuará, sob determinadas condições históricas, no campo epistemológico, político-educacional, didático-metodológico, considerando as relações entre sociedade e educação. Poderá atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil e em coordenação de atividades educacionais. O compromisso central do Pedagogo formado na UFSC é com a escola pública de qualidade que permite o acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade por parte da população que frequenta a escola pública.

Em sua trajetória no Curso de Pedagogia, o estudante deve realizar dois estágios: o primeiro na área de Educação Infantil e o segundo de Prática de Ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os estágios são realizados em creches, pré-escolas e escolas das redes públicas de ensino, no Núcleo de Desenvolvimento Infantil - NDI (UFSC) e no Colégio de Aplicação (UFSC), ambos vinculados ao Centro de Ciências da Educação da Universidade. Durante sua formação, o estudante desenvolverá atividades relacionadas ao eixo da pesquisa, culminando na elaboração de um Trabalho de Conclusão de Curso - TCC.

Os estudantes podem realizar também estágios extracurriculares em entidades públicas e/ou outras instituições sociais desde as primeiras fases do curso. São 100 vagas por ano no vestibular, 50 para cada semestre.

Nas instalações do Curso de Pedagogia, todas as salas de aula possuem TV, DVD e videocassete. O curso conta também com o uso do Laboratório de Informática do CED e com o Laboratório de Novas Tecnologias (LANTEC) onde professores e alunos desenvolvem pesquisas e organizam aulas, utilizando a tecnologia da informação e comunicação, tanto como recurso pedagógico quanto como objeto de estudo.

O Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)²³, iniciou o funcionamento em março de 1964. Neste momento, coexistem duas matrizes curriculares para o Curso de Pedagogia: uma implementada em 2004, agora em processo de extinção, e a proposta atual aprovada em 2011²⁴. Em 2012/1 foi dado início ao novo currículo. Funciona no período matutino e noturno.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED – tem a duração de quatro anos (8 fases) e apresenta como objetivo formar docentes para atuar prioritariamente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com uma sólida fundamentação teórica e metodológica com base na relação teoria e prática para uma atuação crítica e comprometida com a Educação Básica.

O profissional formado no Curso de Pedagogia poderá atuar:

- Na educação de crianças de 0 a 5 anos; Na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental (crianças, jovens e pessoas adultas/EJA);
- Em espaços educativos onde possa identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva com vistas a contribuir para superação de desigualdades, que geram situações de exclusão como: étnico-raciais, de classes sociais, religiosas, geracionais, necessidades especiais, de gênero e orientações sexuais, entre outras;
- Na gestão de instituições escolares: elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos pedagógicos.

A matriz curricular é constituída por disciplinas de caráter obrigatório, disciplinas optativas e atividades complementares distribuídas nos três eixos de formação propostos: Educação, Cultura e Sociedade, Teoria e Prática Pedagógica e Diversificação e Aprofundamento dos Estudos.

O Estágio curricular supervisionado, com 20 créditos em um total de 360 horas, está distribuído em cinco disciplinas: Estágio Curricular Supervisionado I, II e III, com carga horário de 2 créditos cada uma, e Estágio Curricular Supervisionado IV e V, cada uma com 7 créditos. As disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I, II e III serão oferecidas de forma concentrada na segunda metade do semestre em que forem oferecidas.

²³ Dados encontrados no site <http://www.faed.udesc.br>. Acesso em 07/02/2012.

²⁴ Os dados/informações sobre a Proposta Curricular do Curso de Pedagogia – FAED/UDESC, exposta nesta parte do Trabalho, se refere a proposta aprovada em 2011.

O Estágio Curricular em todos os Cursos da UDESC, além da Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências, é regulamentado através da Resolução Nº 52/2008 aprovada pelo Conselho Universitário (CONSUNI).

O Curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)²⁵, foi criado e implantado pela Resolução nº 150/CONSUN/07, de 17 de dezembro de 2007. O seu reconhecimento se deu pelo Decreto Estadual Nº 899, de 26 de março de 2012, publicado no Diário Oficial de Santa Catarina em 27 de março de 2012. O Curso forma o Pedagogo, com a carga horária 3.210 horas/aula, a duração 8 semestres (4 anos) e funciona no noturno, somente em EAD, nos Pólos: Campus Balneário Camboriú; Campus Balneário Piçarras; Campus Biguaçu; Campus Itajaí; Campus Tijucas.

Concebido pela Resolução nº 150/CONSUN/07, em 17 de dezembro de 2007, o Curso de Pedagogia, na modalidade educação a distância, foi implantado no primeiro semestre de 2008. Sua carga horária total é de 3.210 horas, equivalentes a 206 créditos, cuja integralização ocorre em quatro anos. Até 2010/2 foram oferecidas 360 vagas semestrais no turno noturno, sendo 60 para cada um dos seis polos instalados nos Campi da UNIVALI, localizados em São José, Biguaçu, Tijucas, Balneário Piçarras, Balneário Camboriú e Itajaí. A partir de 2011/1, foram oferecidas vagas nos polos Biguaçu, Tijucas, Balneário Piçarras, Balneário Camboriú e Itajaí, totalizando 200 vagas.

O Objetivo do Curso é Formar o pedagogo para atuar na Educação Básica com condições de planejar, implementar, coordenar, gerir e avaliar atividades e projetos educativos em espaços escolares e não-escolares, construindo conhecimentos que permitam a análise crítica da realidade e a eficiência do trabalho pedagógico.

O licenciado em Pedagogia estará apto a atuar na Educação Básica, no exercício da docência, no planejamento, avaliação e gestão de espaços educativos com domínio dos conhecimentos técnico-científicos e éticos dos processos de ensino e aprendizagem. Apresentam como competências:

- Planejar, conduzir, mediar e avaliar o processo educativo na Educação Infantil e Séries Iniciais;

²⁵ Informações encontradas no endereço www.univali.br em 30/10/2012.

- Promover a comunicação e interação entre as instituições, família e comunidade;
- Conhecer e estar sensível aos direitos e necessidades da infância;
- Organizar o espaço educativo considerando a demanda das crianças;
- Refletir, avaliar e questionar o cotidiano educativo com base nos referenciais teórico-metodológicos, qualificando o ensino das disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade normal;
- Conhecer, atuar e articular as políticas educacionais às práticas pedagógicas da EJA;
- Articular pedagogicamente em processos de ensino e aprendizagem no âmbito da Educação Profissional;
- Assumir postura investigativa e crítica em face da realidade sociopolítica e educacional brasileira;
- Conhecer e interagir com os sujeitos envolvidos no processo ensino e aprendizagem;
- Avaliar, criar e utilizar recursos e procedimentos de ensino que contemplem a diferença de seus alunos;
- Mobilizar tecnologias de informação e de comunicação em favor do planejamento, gestão e mediação do processo de ensino-aprendizagem;
- Gerir o projeto educativo com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar.

As atividades do Estágio Obrigatório e do Estágio Não-Obrigatório do Curso de Pedagogia – Modalidade a Distância, estão regulamentadas de acordo com a Lei nº 11.788/08, Lei 9.394/96, Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006, Parecer CNE/CES nº 66/2008²⁶, homologado em 20/02/2009, Portaria Normativa MEC nº 2, de 10/01/2007²⁷, resolução CEE/SC nº 6, de 22/08/2008 e, na Instituição, pela Resolução nº 188/CONSUN - CaEn/2008, de 12/12/2008.

Com finalidade de assegurar aos futuros professores, experiências de exercício profissional, em ambientes escolares e em outros contextos educacionais que promovam o desenvolvimento de atitudes, habilidades e conhecimentos, as

²⁶ Parecer do CNE/CES nº 66/2008, sobre as Diretrizes para credenciamento de novas Instituições de Educação Superior e de credenciamento institucional para a oferta de cursos superiores na modalidade à distância e normas processuais para o trâmite do(s) projeto(s) de curso(s) protocolado(s) em conjunto.

²⁷ A Portaria Normativa Nº- 2, de 10 de janeiro de 2007 dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância.

disciplinas Prática Docente (1º ao 4º períodos) e Estágio Supervisionado (5º ao 8º períodos) são oferecidas no decorrer de todo curso, sendo distribuídas da seguinte forma:

O Estágio Supervisionado deverá ter como campo de investigação e intervenção os ambientes escolares e outros contextos educacionais, por meio do desenvolvimento de programas e experiências escolares e não-escolares, prioritariamente com o exercício da docência, nas áreas da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Cursos de Ensino Médio – na modalidade Normal, Cursos de Educação Profissional – na área de serviços e apoio escolar, além de outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

O Estágio Obrigatório poderá ocorrer nas Instituições de Ensino Municipais, Estaduais, Privadas ou do Terceiro Setor, bem como sob a forma de intervenção educacional planejada em ambientes escolares e em outros contextos educacionais. Poderá ser realizado nos municípios da área de abrangência da Univali, considerando a maior proximidade do Polo em que o acadêmico estiver matriculado.

Durante a realização do Estágio Obrigatório os acadêmicos são acompanhados e orientados pelo Professor Orientador de Estágio, docente da Univali com habilitação e/ou experiência comprovada na área específica em que está orientando, responsável, também, pela elaboração e execução dos Planos de Ensino das respectivas disciplinas, cuja frequência deverá ser de 100% (cem por cento), com obrigatoriedade da presença às orientações e reuniões estabelecidas pelo Curso, bem como pela participação no ambiente virtual de aprendizagem.

O cronograma de atividades para a realização de cada etapa do Estágio Obrigatório é definido pelo Professor Orientador, devendo o acadêmico assinar termo de ciência.

Em cada período da disciplina serão desenvolvidas as seguintes etapas, articuladas entre si, com base na metodologia da pesquisa-ação:

1. Definição do campo de estágio: escolha do campo de estágio pelo acadêmico e encaminhamento da documentação pertinente;
2. Planejamento: diagnóstico e elaboração do Plano de Ação de Estágio;
3. Docência e Ação Pedagógica: realização da prática pedagógica em sala de aula e realização de atividades de gestão, orientação a alunos, professores

ou comunidade e outras no âmbito da atuação do(a) pedagogo(a) no ambiente educativo escolhido como campo de estágio;

4. Registro: elaboração de análises e sínteses acerca do planejamento (etapa 2), da docência e da ação pedagógica (etapa 3), realizadas na forma de relatório, conforme roteiro;

5. Socialização e, no 8º período, apresentação pública das atividades de estágio.

O **Curso de Pedagogia da Universidade Regional de Blumenau (FURB)**²⁸ prepara profissionais para atuarem como professor na educação infantil ou até o quinto ano do Ensino Fundamental. O profissional poderá, ainda, coordenar escolas, orientar professores e assessorar projetos educacionais, além de atuar em órgãos administrativos da educação, em ONGs, empresas públicas ou privadas, hospitais, etc. Tendo espírito empreendedor, poderá, inclusive, implantar e administrar a sua própria instituição educacional. O Curso tem a duração de quatro anos (8 fases) e funciona no período noturno.

O Estágio supervisionado é sistemático e contínuo em escolas da região, com acompanhamento dos professores a partir da 1ª fase do curso. Durante o Curso, os alunos realizam visitas e viagens de estudo a museus, parques botânicos e escolas.

Campo de atuação do profissional licenciado é na: Educação Infantil; Projetos educacionais não-escolares em hospitais e empresas; Gestão escolar; Educação de jovens e adultos; Entidades que atendem educandos portadores de necessidades especiais; Área de recreação; Anos iniciais do Ensino Fundamental.

²⁸ Informações encontradas no endereço www.furb.br. Acesso em 30/10/2012.

CAPÍTULO 5 RETOMANDO OS CAMINHOS DO ESTUDO E APRENDENDO COM SEU PERCURSO

Sentindo a necessidade de melhorar a prática em que estou envolvida na Universidade, bem como, poder contribuir com o Curso de Pedagogia e com as demais Licenciaturas na Instituição onde atuo, busquei, com o presente estudo, ampliar o conhecimento sobre o tema “O Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia: tensionamento entre teoria e prática”, analisando diferentes experiências de formação e seus formatos. A intenção foi cotejar práticas identificando se havia caminhos diferenciados, seus pressupostos e desafios. Procuramos atuar numa perspectiva plural que pudesse favorecer a diversidade do olhar, sem desviar o foco da qualidade da formação.

O problema da pesquisa, dada a sua complexidade e caráter eminentemente qualitativo, requereu um estudo aprofundado e flexível, que permitisse o conhecimento da multiplicidade de elementos/fatores que nele intervêm. Nossa intenção foi compreender **como o Projeto Pedagógico dos Cursos de Pedagogia, proposto por Universidades catarinenses, viabiliza a articulação entre a teoria e a prática na estrutura curricular da formação?**

Ao considerarmos os estudos e debates acerca da formação docente, principalmente a partir de 2000, percebemos a preocupação entre o que é abordado na literatura sobre o assunto e veiculado nos cursos de formação e o que efetivamente ocorre na prática. Pareceu importante compreender este processo, com a intenção de contribuir significativamente com os Cursos e com as atividades de formação inicial e continuada, fornecendo elementos para o desenvolvimento de disciplinas que compõem o currículo do Curso de Pedagogia.

Procuramos analisar a disciplina de Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia²⁹, considerando a sua evolução e a legislação que a orienta, e ainda, investigar de que forma esta disciplina vem sendo estruturada em quatro Instituições de Ensino Superior de Santa Catarina, que formam profissionais na área. Me propus então, a realizar um levantamento e caracterização do trabalho desenvolvido no

²⁹ Volto a lembrar que este estudo tem como foco o Curso de Pedagogia com enfoque nos “anos iniciais do ensino fundamental” e, que tenho a clareza que, a partir da LDB/96 a maioria dos cursos de pedagogia das universidades brasileiras, incluindo as investigadas neste estudo, são direcionados para a formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais.

Estágio Supervisionado nos Cursos de Pedagogia, nestas Instituições, buscando aprofundar a análise das ações de estágio propostas no contexto do desenho curricular que obtêm.

Os procedimentos metodológicos necessários face aos objetivos do estudo centraram-se significativamente na pesquisa Bibliográfica e Documental, com objetivo de produzir e trazer elementos que possibilitassem a compreensão do tema. Envolveu, também e principalmente, a realização de entrevistas semi-estruturadas com os professores orientadores de estágio supervisionado e coordenadores dos Cursos, e ainda, a aplicação de questionário aos alunos dos Cursos de Pedagogia das Universidades envolvidas.

O trabalho partiu da análise da formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil, com enfoque na Disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nos anos iniciais, explorando a legislação a respeito. Posteriormente, explorei a proposta da política de estágios para a docência nos anos iniciais. Em seguida, analisei as propostas de estágio supervisionado desenvolvidas pelos Cursos de Pedagogia – Anos Iniciais, das Instituições de Ensino Superior de Santa Catarina selecionadas para a pesquisa. Objetivou-se, ainda, lançar um olhar preferencial para as principais linhas de ação, os objetivos e os elementos teóricos-metodológicos delineadores das propostas.

Para o levantamento das informações documentais utilizei publicações e bancos de dados específicos de cada IES, lançando mão dos *sites* da Internet e visitas às Universidades selecionadas. Foram feitos contatos com os coordenadores dos Cursos de Pedagogia, iniciando no mês de maio de 2010, para ter acesso ao material necessário e para localizar os docentes que atuam no estágio supervisionado, bem como os alunos que estavam realizando ou que estavam concluindo o estágio no Curso. Para organizar o material selecionado, construí um fichário com as informações. Os dados foram organizados em quadros analíticos e submetidos à análise de conteúdo.

Na tentativa de melhor articular a análise, retomo as questões, que orientaram a trajetória investigativa:

- As Instituições de Ensino Superior de Santa Catarina, que atuam na área da formação de professores para os anos iniciais, possuem um projeto para a Prática de Ensino e Estágio Supervisionado produzido participativamente?

- Que finalidades para o Curso são reveladas no Projeto Pedagógico da Instituição que os abriga?
- Que papel desempenha e que espaço ocupa o Estágio Supervisionado no currículo do Curso de Pedagogia em cada um dos Cursos?
- Como interpretam e resignificam a legislação para constituir o projeto para o Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais, nas Instituições em questão?
- Quais os desafios que se apresentam para a organização de um Projeto de Estágio para o Curso de Pedagogia nas Instituições de Ensino Superior pesquisadas?
- A organização do trabalho pedagógico nos cursos de formação de docentes e os PPPs dos Cursos de Pedagogia contemplam ações integradas (relação entre as diversas disciplinas do Curso)? Tomam a Pesquisa como princípio metodológico?
- Que concepção de teoria-prática sustenta o projeto de formação? A prática pedagógica como componente curricular do curso de Pedagogia tem possibilitado a articulação entre a teoria e a prática? Como efetivar essa relação na formação dos futuros professores?
- Qual o envolvimento/interação da Disciplina de Estágio Supervisionado com as outras disciplinas que fazem parte do currículo do Curso de Pedagogia?
- Os Campos de Estágio são potenciais espaços de investigações que estimulam a produção dos conhecimentos dos docentes?
- Como os achados empíricos se aproximam dos estudos teóricos, especialmente os divulgados nos Anais de Eventos como o ENDIPE e ANPED para a Prática de Ensino no processo de Formação do Pedagogo?
- Que desafios e possibilidades a Disciplina de Estágio Supervisionado, como componente curricular, produzem para a formação docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental?
- Como os espaços das escolas-campo de Estágio vêm sendo explorados como lugar de aprendizagens e de pesquisa?

- Há nos Cursos selecionadas a exigência de TCC? Em que medida os TCCs revelam a síntese entre teoria-prática e ensino-pesquisa?

Considerando o objetivo principal da tese parti para a coleta de dados, visando o estabelecimento de um diálogo com os coordenadores do curso, professores e estudantes de pedagogia de quatro Universidades de Santa Catarina. Preliminarmente, realizei análise das contribuições teóricas sobre o tema de modo a compreender o campo de ideias, incluindo a contribuição dos autores e profissionais da área. Também considerei fundamental fazer breve retrospectiva histórica que permitisse compreender as políticas de formação de professores e o papel do estágio neste contexto. Nesse sentido, debruicei-me cuidadosamente sobre as propostas para a formação de professores presentes nas Diretrizes Curriculares aprovadas pelo MEC em 11/4/2006³⁰.

No mesmo movimento, procurei analisar a Proposta Curricular dos Cursos de Pedagogia das Instituições pesquisadas. Considerei essa etapa fundamental para a compreensão dos referentes político-filosóficos e teórico-metodológicos que orientam a elaboração da disciplina e suas práticas. E, para dar voz aos sujeitos envolvidos neste processo, lancei mão das entrevistas com os professores/coordenadores e questionário com os alunos.

A pesquisa realizada assumiu um cunho qualitativo, sendo dividida em dois momentos: uma parte concomitante e simultânea referiu-se à pesquisa bibliográfica e documental e a segunda parte dedicou-se à empiria, com a aplicação de dois instrumentos para a coleta de dados: o questionário com questões semi-abertas, proposto para os alunos e as entrevistas semi-estruturadas realizadas com os coordenadores dos Cursos e professores que atuam na disciplina de estágio supervisionado do referido Curso.

Portanto, procurarei articular dois tipos de material que estavam ao alcance: o teórico e o empírico, propondo que o estudo assumisse dois principais momentos: - o primeiro que se estabeleceu com a pesquisa documental e bibliográfica, utilizando a análise documental e considerando materiais de diferentes naturezas pertinentes ao objeto de estudo. O segundo, constituindo-se pelos dados coletados em campo.

Chizzotti (2000) considera documento como

³⁰ Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

[...] qualquer informação sob a forma de textos, imagens, sons, sinais, etc., contida em um suporte material (papel, madeira, tecido, pedra), fixada por técnicas especiais como impressão, gravação, pintura, incrustação, etc. Quaisquer informações orais (diálogo, exposição, aula, reportagens faladas) tornam-se documentos quando transcritos em suporte material (p.109).

Segundo o autor a pesquisa documental é quase sempre o início de qualquer pesquisa e geralmente precede uma pesquisa empírica. Pode prevalecer em estudos que visam mostrar a situação atual de um determinado assunto ou que tentam traçar a evolução histórica de um problema. Para Lüdke (1986) “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (p 38-39).

O corpus documental do estudo foi constituído pela legislação e por obras de autores nacionais e estrangeiros que analisam e teorizam sobre o assunto. A intenção foi contribuir para o debate sobre a formação docente em Pedagogia nos dias atuais. Para tanto, utilizei como fontes documentais a legislação referente à Formação de Professores, a Prática de Ensino e Estágio Supervisionado – resoluções nacionais e das Universidades pesquisadas, especificamente. Foi realizada a leitura dos Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia das quatro Instituições selecionadas.

Concomitantemente, utilizei a pesquisa bibliográfica, que para Gil (1991, p. 48-49), “[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Para o autor, “[...] as fontes bibliográficas nada mais são do que documentos impressos por determinado público” (p.51). O objetivo foi mapear e analisar a produção na área, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados nas publicações de livros, em comunicações em anais de congressos e de seminários e o que diz a legislação. O conhecimento teórico serviu como alicerce para a fundamentação do trabalho e o diálogo com os autores favoreceu a compreensão dos significados e possibilidades presentes na área de formação de professores.

No segundo momento, realizei entrevistas semi-estruturadas, com base em roteiro previamente estabelecido, que deu cobertura aos objetivos e questões da pesquisa. Concomitante, foi aplicado o questionário aos estudantes com questões

objetivas e abertas. Ambos os instrumentos foram devidamente testados e validados por colegas especialistas.

Uma vez selecionadas as Instituições, usando o critério de serem precursoras e consolidadas no Estado no que diz respeito ao Curso de Pedagogia, realizei contato com as mesmas. Foram entrevistados os coordenadores dos quatro Cursos de Pedagogia e oito professores orientadores de estágios, dois em cada IES. Foi, também, aplicado o questionário para quarenta alunos, sendo dez de cada um dos Cursos, num total de quarenta estudantes.

A análise dos dados, foi iniciada explorando-se os documentos onde pude identificar as características de cada Projeto Pedagógico dos Cursos das Instituições pesquisadas. Para tanto, defini alguns estruturantes que possibilitassem uma análise comparativa dos mesmos, que passo a nomear:

- Fases de construção;
- Finalidades expressas e compreendidas pela comunidade;
- Espaço do Estágio Supervisionado no currículo;
- Ressignificação da legislação presentes nos currículos;
- Desafios para organização do Projeto Pedagógico do Curso;
- Evidência de ação integrada;
- Concepção da relação teoria-prática
- Materialização dessa concepção no currículo

A seguir desenvolvi os procedimentos empíricos que, analisados nos seus resultados e cotejados com a compreensão oriunda dos documentos, procuraram sustentar a base investigativa da análise e interpretação dos dados do estudo.

Utilizando a análise de conteúdo como instrumento de compreensão dos materiais, procurei compreender os achados. Primeiramente, busquei esclarecimentos acerca da construção e desenvolvimento dos PPPs dos Cursos e dos projetos de estágio nas suas propostas curriculares. Mais do que descrever os depoimentos dos interlocutores sobre a questão do estágio na formação docente para os anos iniciais, a intenção foi, a partir de diálogos com os mesmos, compreender como vem se efetivando as propostas de formação no contexto do Curso. O objetivo foi obter uma melhor compreensão desse processo como um todo, na prática experiencial dos sujeitos.

Como as propostas para o estágio fazem parte de um tempo e espaço específico de cada Instituição investigada, para dar conta do estudo e da compreensão da diversidade de discursos fez-se necessário buscar o suporte de um instrumento que se adequasse a estes objetivos, possibilitando tanto a liberdade de expressão das pessoas envolvidas, como também um eficiente método de análise e comparação dos dados obtidos. As entrevistas e o questionário pareceram uma boa opção.

A análise de conteúdo, segundo Bardin (2009, p.44) pode ser entendida como "um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens".

Vale acrescentar que na análise de conteúdo os textos dos achados na pesquisa empírica, bem como os materiais da pesquisa bibliográfica/documental, o *corpus* de texto, referem-se à representação e a expressão de uma comunidade de sujeitos que escreve, e o resultado da análise de conteúdo é a variável dependente, como os achados podem ser explicados. O *corpus* de texto traz os argumentos e a análise de conteúdo permite construir indicadores, valores, atitudes, opiniões, preceitos, conceitos, dimensões. Por essa razão, escolhi a análise de conteúdo como suporte para a interpretação dos dados.

Como descrito, houveram cinco etapas distintas, aqui novamente nomeadas. Primeiramente, foram escolhidas as Universidades de interesse para o desenvolvimento desta pesquisa, a partir do critério já anteriormente definido. Em seguida, estabeleci contato com as instituições pré-selecionadas, a fim de realizar as entrevistas e aplicar os questionários. Todas as instituições pré-selecionadas retornaram o contato, realizado por telefone. Após esse fato, redigi um e-mail apresentand-me e fazendo uma breve introdução à pesquisa. Solicitava a colaboração da Instituição através da concessão de entrevista e aplicação dos questionários.

Concluída essa aproximação, começou a fase de coleta de dados em meados de 2010, terminando em novembro de 2012. Discorreu este tempo, porque foi preciso contar com a disponibilidade dos entrevistados e com minha própria agenda. Entretanto, na medida em que coletava os dados ia trabalhando na sua interpretação. A partir daí, pude estabelecer a amostragem desejável para os

objetivos da pesquisa. Como primeira etapa, foi feita a testagem dos instrumentos, aplicando a entrevista a um professor da FURB e o questionário a três alunos da FURB. Esses questionários não foram incluídos na análise final, já que os mesmos não tinham autorização para serem assim utilizados.

Validados os instrumentos, como terceira etapa, realizei as entrevistas com os professores orientadores de Estágio e coordenadores dos Cursos de Pedagogia e apliquei o questionário aos alunos do Curso, dando destaque, entre outras questões, à explicitação da relação teoria e prática na sua formação. Na quinta etapa, transcrevi e explorei sistematicamente as entrevistas e questionários de modo a preparar os achados para a interpretação dos dados.

A escolha dos entrevistados deu-se a partir do contato com os coordenadores dos Cursos e também, por colegas que atuam na área. Cada Universidade pesquisada tem no Curso um grupo que atua na área de estágio, mas também em outras disciplinas, principalmente os que trabalham nas Instituições privadas. Os questionários foram aplicados com os alunos que estavam realizando estágio, independente de estarem ou não, no final do Curso. Portanto, preencheram o questionário alunos de várias fases do Curso e não apenas os formandos, como era a intenção inicial. Esta mudança se deu pelo interesse em conhecer o que pensam sobre o estágio os que estão iniciando sua formação acadêmica. Pareceu interessante perceber a diferença entre o estágio que é iniciado no começo do Curso e o concentrado nas duas últimas fases de alguns Cursos, que ainda estão desenvolvendo o currículo em extinção e iniciando um currículo novo, a partir das exigências legais e/ou pela iniciativa institucional de reformulação.

Além disso, a proposta, desde o início, foi estabelecer um diálogo com os coordenadores, sendo que muitos estiveram presentes na elaboração das propostas curriculares dos Cursos, além de possibilitar o acesso aos outros respondentes e também, aos documentos necessários à pesquisa. Registro que meu universo de pesquisa envolveu os projetos produzidos pelas quatro Universidades após a última LDB.

As fontes de dados foram diversificadas: publicações de Associações como a ANFOPE, a ANPED, e o ENDIPE; artigos diversos em revistas da área; PPP dos Cursos, bancos de teses e os sites das quatro Instituições pesquisadas. Além de embrenhar nesses dados, participei de congressos, seminários, encontros que estiveram relacionados, de alguma maneira, ao âmbito do estudo.

Quanto ao número de entrevistado, entendo que embora as experiências e leituras sejam únicas, respeitando a individualidade de cada respondente, as expressões de tais experiências não surgem do “nada”, mas num processo que é socialmente contextualizado. Portanto, em certa medida, as representações de uma temática de interesse comum, que neste caso é a educação, especificamente, o estágio na formação docente, são em parte compartilhadas por profissionais e pesquisadores na área. Partindo deste argumento, defini, segundo os propósitos e restrições da pesquisa, que a análise de conteúdo seria realizada com 12 entrevistas e 40 questionários representativos das quatro Universidades estudadas.

Nas entrevistas e para os questionários, optei por utilizar um roteiro bem estruturado segundo os interesses da pesquisa, mas flexível na aplicação com o intuito de gerar conversas mais livres e espontâneas.

Nas entrevistas, o roteiro organizado com perguntas semi-estruturadas, permitiu um diálogo aberto às variações das respostas, onde pude fazer intervenções, estabelecendo um diálogo dinâmico, explorando as questões na medida em que a interlocução se articulava, procurando que todas fossem abordadas. As doze entrevistas foram realizadas por mim nos locais e horários previamente combinados com os entrevistados.

Para aplicação dos questionários, contei com a ajuda de alguns entrevistados de cada Instituição, sendo que na primeira estive presente e treze alunos responderam o instrumento. Usei três deles como estudo piloto que ajudou a validar o instrumento. Os demais puderam ser incluídos no estudo, obedecendo ao critério definido previamente, de que seriam dez respondentes por Instituição. No entanto, em uma das universidades apenas oito alunos devolveram o questionário. Em outra, onze alunos responderam e as demais dez de cada uma.

Antes de transcrever as entrevistas, ouvi novamente cada uma delas e reli todo o material das anotações, para familiarizar-me com os achados a fim de produzir a transcrição. Procurei identificar conceitos nos discursos trazidos pelos entrevistados.

Para explorar as entrevistas e questionários parti de algumas dimensões que orientaram a análise dos dados referentes ao interesse principal no estudo, aqui descritas como:

- a relação teoria e prática na formação do professor dos anos iniciais;

- o processo participativo/coletivo na construção dos Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia e dos Projetos de Estágio para o Curso de Pedagogia Anos Iniciais;
- a relação entre os conhecimentos – interdisciplinaridade;
- a capacidade reflexiva para o enfrentamento da complexidade da profissão docente.

Parti destas dimensões para buscar as respostas ao foco da pesquisa, uma vez que o objetivo foi averiguar se a estrutura curricular do Curso de Pedagogia proposto pelas Universidades Catarinenses favorece espaços de articulação entre teoria e prática.

Após a transcrição das entrevistas e tabulação dos questionários os resultados foram organizados em quadros de análise, passando para a fase de codificação e classificação dos materiais colhidos.

Conforme esta codificação, decidi que classificaria cada uma das doze entrevistas e 39 questionários com letras maiúsculas³¹, sendo P (Professores Orientadores de Estágios); C (Coordenadores de Curso de Pedagogia) e A (Alunos dos Cursos de Pedagogia), seguidos de número em ordem crescente. Exemplo P1, P2...; C1, C2...; A1, A2...

Como unidade de contexto defini a utilização de um segmento do *corpus* principal em análise que abordasse os temas explorados na entrevista classificados com números ordinais: 1, 2, 3, 4 e 5.

Como unidade de registro foi destacado um segmento do *corpus* de análise em cores diferenciadas, dentro da unidade de contexto, contendo a declaração de interesse nos objetivos da pesquisa. Este segmento ficou classificado com duas cores: vermelha e verde.

Para sistematização dos achados, todo o processo de análise de conteúdo desenvolvido buscou coerência com o objetivo principal da investigação. E, para definir as categorias de análise, recorri a proposta de Bardin, quando afirma que, na análise de conteúdo as categorias podem ser definidas *a priori* ou *a posteriori*. A categorização que serviu como suporte da análise de conteúdo dos

³¹ A letra "A" diz respeito aos Alunos (de A1 à A39); A letra "C" refere-se aos Coordenadores de Curso de Pedagogia (C1; C2; C3; C4) e a letra "P" significa Professores Orientadores de Estágio (de P1 à P12).

depoimentos, dados pelas entrevistas e pelos questionários, *a priori* esboçava como categorias de análise, as palavras-chave contidas nas próprias perguntas, que a partir desta classificação e escolha passei a chamar de dimensões.

Após escutar e ler sistematicamente as gravações com as entrevistas e analisar os questionários, foram identificadas novas dimensões de interesse para o estudo. A partir desse trabalho, delimitar o âmbito de cada dimensão com outras novas palavras-chave que emergiram da exploração do material. Para facilitar a interpretação do *corpus* de pesquisa, estas dimensões foram produzidas pela convergência dos discursos dos respondentes, bem como, dos textos lidos durante o processo investigativo. Essas fontes expuseram uma série de palavras/expressões de significados semelhantes ao abordar o tema. Considerei as palavras/expressões com maior incidência, aquelas que apareceram repetidas vezes nos discursos dos professores, coordenadores e alunos do curso pesquisado.

Esta pesquisa, como amplamente explicitado, desde a sua construção, previu dois momentos, sendo um empírico, com utilização de entrevistas e questionário e o outro com exploração bibliográfica e documental. Os procedimentos de análise e interpretação dos resultados foram assim organizados e discutidos em torno de dimensões temáticas, articuladas com os pressupostos metodológicos estabelecidos para o estudo e com o quadro teórico que lhe dá sustentação. As metodologias combinadas proporcionaram um olhar múltiplo, contemplando vários ângulos, expondo sua complexidade e particularidades. A metodologia da pesquisa, portanto, se constituiu a partir da negociação entre diferentes instrumentos, contribuições teóricas, sujeitos, de modo a contribuir com o objeto de estudo e permitisse conhecer os processos e ideias que fomentaram a (re)estruturação curricular e a implementação de projetos específicos de valorização da relação teoria-prática na formação, especialmente na implementação da disciplina de Estágio nos Cursos de Pedagogia.

Através do depoimento dos professores foi possível conhecer as experiências, as aprendizagens, as concepções e as expectativas com relação ao campo de formação e compreender a significação que fazem os formadores de sua experiência com os estudantes. O intuito foi saber se as experiências que estão vivenciando na orientação do estágio supervisionado tornaram-se uma condição emergente para compreender uma nova lógica de organização curricular, ou se

ainda prepondera a concepção tradicional de teoria e prática na formação do professor.

Com relação aos resultados oriundos dos questionários, embora muitos pontos pudessem ser explorados, apresento especialmente os resultados que refletem a compreensão que os alunos têm do seu Curso, do estágio supervisionado e a relação teoria e prática.

Para as entrevistas e questionários não foi levado em conta os turnos na qual os alunos estavam matriculados e que os professores/coordenadores atuavam e nem se os cursos eram presenciais ou à distância. Entretanto, é pertinente informar que na UFSC, FURB e UDESC foram considerados apenas os cursos presenciais e na UNIVALI o curso a distância, já que, desde o primeiro semestre de 2008, todas as licenciaturas da referida Universidade são realizadas à distância. Foram aplicados 43 questionários e destes foram aproveitados para a pesquisa 39.

A opção por organizar os dados empíricos em dimensões, oriundos de questionários e entrevista com questões abertas, se alicerça na compreensão metodológica escolhida (Bardin, 2009), que consiste em interpretar o significado das mensagens orais e escritas em um discurso.

Recorri também a Minayo (2007, p.57) ao explicitar que “o método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produto das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmo, sentem e pensam”.

Numa primeira etapa foram analisados documentos institucionais. Dos documentos importamos os dados referentes ao PPP, currículo dos Cursos e tempo de criação da proposta em cada IES.

Paralelamente, realizei um levantamento histórico do estágio (Disciplina Prática de Ensino) traçado desde o seu surgimento, com base em Nóvoa (1999, 2002); Pimenta (1995, 1999, 2002); Veiga (1995); Piconez (1998, 1994) e efetivei um levantamento das publicações existentes no país: trabalhos, livros, artigos, anais de eventos (ANPED NACIONAL e o ENDIPE) e nos Bancos de Teses (CAPES e UNISINOS) sobre o tema específico desta investigação. Portanto, foram eleitas obras que dessem sustentação teórica e aprofundassem o que propus buscar a partir das experiências existentes neste ramo. Além de considerar os debates e estudos, realizados a partir dos anos 2000, levei em conta o ordenamento

constitucional e legal para a formação profissional de docentes para a Educação Básica que orientam as ações nesta área e que se estabelece pela Constituição Federal (1988); PNE (Lei 10.172/2001); LDB (Lei 9.394/96) e por resoluções do Conselho Nacional de Educação – CNE.

Para orientar a exploração dos documentos foi necessário definir alguns aspectos estruturantes que orientassem a leitura e garimpassem os significados presentes nos textos. Parece ser essa uma condição importante para o alcance dos objetivos propostos para análise. Pontuo, nessa direção, a concepção de formação inicial do Professor e como se estabelece o Estágio na Pedagogia; Legislação e documentos das Universidades; a explicitação conceitual e curricular da relação teoria e a prática; a importância da formação do professor decorrente da articulação entre as diversas disciplinas que compõem o currículo do Curso e a relação teoria e prática.

Após as leituras e análise do material fui construindo uma classificação dos dados, por agrupamento, fornecendo uma representação mais simplificada dos dados gerais. Neste momento busquei comparar os resultados encontrados nas duas técnicas, construindo um quadro com os elementos/unidades mais expressivos considerando-se a reunião dos resultados dos dois instrumentos. Nos próximos capítulos será apresentado o resultado da inserção realizada no campo empírico.

CAPÍTULO 6 OUVINDO OS PROFESSORES ORIENTADORES DE ESTÁGIO E OS COORDENADORES DO CURSO DE PEDAGOGIA

Para a análise dos dados coletados³² com os Professores Orientadores³³ de Estágio e Coordenadores do Curso de Pedagogia foram consideradas as entrevistas semi-estruturadas como o instrumental privilegiado, dada sua capacidade de interlocução, evidenciando o espaço e tempo onde se inserem os discursos. Desse modo, busquei saber junto a professores e coordenadores que papel assume o estágio supervisionado na formação e na prática docente no Curso de Pedagogia e como as representações se relacionam com as experiências vividas. Procurei ainda, conhecer suas vivências na discussão e participação, na construção do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade onde atuam.

Destaco que, durante as entrevistas os interlocutores puderam expressar-se livremente, para discorrerem sobre o tema, mas levando em conta os objetivos da pesquisa e o roteiro previamente elaborado. Efetuei a categorização e a análise da frequência das palavras e expressões correlatas, considerando as expressões destacadas de forma incidente pelos professores e coordenadores. Resumi os conteúdos dos textos resultantes das entrevistas em torno de quatro dimensões:

- A concepção e o papel do Estágio supervisionado na formação e na prática docente;
- A construção/organização do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia e o Projeto de Estágio;
- Os fatores que têm influenciado a qualidade da formação desenvolvida e os limites e dificuldades mais frequentes;

³² Em todos os casos de instrumentos de coleta de dados da parte empírica da pesquisa, os nomes foram substituídos para preservar suas identidades. Portanto, todos os nomes (Universidades, Professores Orientadores, Coordenadores e alunos dos Cursos de Pedagogia que aparecem nesse estudo são fictícios.

³³ Quando me refiro aos Orientadores de Estágio são os Professores da Disciplina de Estágio no Curso de Pedagogia. Os Professores Supervisores de Estágio são os professores, das turmas de 1ª ao 4º ano do Ensino Fundamental, das escolas campos de estágio, que fazem o acompanhamento dos estagiários na sala de aula.

- A relação teoria e prática na formação docente e as ações integradas no curso de pedagogia.

A análise, ainda que não se dissocie das demais fases, tem como objetivo compreender os dados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e ampliar a compreensão dos contextos. Nas entrevistas, a partir de cada sujeito, busquei focalizar os elementos referentes às categorias analíticas e ao objeto de estudo como um todo.

Para a análise propriamente dita, utilizei apenas o bloco de respostas referentes ao pensamento dos entrevistados diante do tema, quando, de forma direta, respondiam sobre o assunto. As outras questões foram tomadas no sentido de compreender as experiências, os processos e relações presentes na construção de suas ideias.

Responderam às entrevistas oito professores (dois de cada Universidade) e quatro Coordenadores de Curso, sendo um de cada Instituição. Predominaram, como respondentes as mulheres, especialmente no magistério dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. Do conjunto de 12 professores e coordenadores envolvidos, 11 são do sexo feminino e apenas um do sexo masculino. Dos interlocutores 09 estão na faixa etária entre 41 a 50 e apenas 03 deles possuem mais de 50 anos.

Quadro 4 - Dados de Identificação dos entrevistados.

Total de Entrevistados	Professores 08	Coordenadores 04
Sexo	01 Homem 07 Mulheres	04 Mulheres
Idade	Professores (06) De 41 à 50 anos (02) Mais de 50 anos	Coordenadores (03) De 41 à 50 anos (01) Mais de 50 anos
Instituição	Professores: FURB - 02 UNIVALI - 02 UDESC - 02 UFSC – 02	Coordenadores: FURB - 01 UNIVALI - 01 UDESC - 01 UFSC – 01

Fonte: P= Professores; C= Coordenadores. Dados expressos pelos interlocutores da pesquisa.

Quanto ao tempo de atuação na área da educação, apenas um dos entrevistados possui doze anos de trabalho, oito deles possui entre 20 e 30 anos na

área e três mais de 30 anos, caracterizando-se como um grupo experiente na profissão.

Todos os interlocutores têm graduação em Pedagogia e pós-graduação na área da Educação (11 mestres e 07 doutores). Apenas tres entre os coordenadores e professores não possuem especialização e nove professores têm este título em: Supervisão/Psicopedagogia, Currículo e Metodologia da educação Infantil e Séries Iniciais, Alfabetização, Docência Superior e Comunicação e Linguagens na Prática Sócio-Educativa, Fundamentos do Magistério Séries Iniciais, Metodologia do Ensino. Somente um coordenador possui pós-doutorado, na área da educação.

Todos os professores e coordenadores declaram experiência em pesquisa e extensão, no entanto, no momento da entrevista cinco deles afirmaram que estão envolvidos com pesquisa e 04 com pesquisa e extensão. Estes últimos atuam em universidades públicas.

Com relação ao tempo de atuação, especificamente, na disciplina de Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia, dos doze entrevistados, sete possuem entre três e dez anos e cinco mais de dez anos de experiência nessa função.

Quadro 5 - Dados da Formação Acadêmica Atuação Profissional.

Total de Entrevistados	12
Curso de Graduação	P01 Pedagogia Supervisão Escolar P02 Pedagogia P03 Pedagogia P04 Pedagogia e licenciatura em Geografia P05 Pedagogia P06 Pedagogia Supervisão Escolar P07 Pedagogia P08 Pedagogia C01 Pedagogia C02 Pedagogia C03 Pedagogia C04 Pedagogia
Curso Especialização	P01= Curso Supervisão/Psicopedagogia P02= Não fez especialização P03= Currículo e Metodologia da educação Infantil e Séries Iniciais P04= Alfabetização P05= Docência Superior e Comunicação e Linguagens na Prática Sócio-Educativa

	<p>P06= Alfabetização P07= Psicopedagogia P08= Fundamentos do Magistério Séries Iniciais</p> <p>C01= Metodologia do Ensino C02= Não C03= Metodologia do Ensino C04= Não</p>
Mestrado	<p>P01 Educação P02 Educação P03 Educação P04 Educação P05 Não fez mestrado P06 Educação P07 Educação P08 Educação</p> <p>C01 Educação: Ensino Superior C02 Educação C03 Teoria e Prática Pedagógica C04 Educação</p>
Doutorado	<p>P01 Ciências Sociais e Política P02 Não P03 Não P04 Não P05 Ciências da Educação P06 Educação P07 História, Política, Sociedade P08 Mídia e Conhecimento</p> <p>C01 Não C02 Não C03 Formação de Educadores C04 Mídia e conhecimento</p>
Estágio Pós-Doutoral	<p>P01= Não P02= Não P03= Não P04= Não P05= Não P06= Não P07= Não P08= Não</p> <p>C01 Não C02 Não C03 Não C04 Sim - Laboratório da Qualidade da Educação/Universidade de Aveiro/Portugal.</p>

Fonte: P= Professores; C= Coordenadores. Dados expressos pelos interlocutores da pesquisa.

Quanto à formação voltada para atuar na disciplina de estágio, a maioria alegou que teve apenas a formação da graduação e depois foram aprendendo com a vivência e experiência adquirida durante a caminhada na educação e, especificamente, como professores desse campo de formação.

Em duas das Universidades pesquisadas, o Curso de Pedagogia inclui TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) e em duas outras não. Uma delas, por opção, devido o curso ser à distância, a outra, porque ainda está no currículo “velho”, sendo que o novo prevê o TCC.

Com relação à atuação em Educação à Distância, cinco dos entrevistados não possuem experiência em EAD e sete atuam ou já atuaram nesta modalidade de ensino.

Quando questionados sobre o nível de atuação como professores em outras áreas da educação: doze informaram que atuam na graduação; quatro na especialização; três na pós-graduação; cinco na formação continuada de professores.

Quadro 6 - Atuação Profissional dos Professores e Coordenadores pesquisados.

Atuação Profissional	Nº PROFESSORES: 08 Nº COORDENADORES: 04
Tempo que atua na educação	P01 25 anos P02 32 anos P03 16 anos P04 29 anos P05 25 anos P06 33 anos P07 21 anos P08 29 anos C01 26 anos C02 mais de 20 anos C03 26 anos C04 mais de 20 anos
Tempo que atua especificamente na Disciplina Prática de Ensino (ES) no Curso de Pedagogia	P01 11 anos P02 20 anos P03 10 anos P04 07 anos P05 10 anos P06 03 a 05 anos P07 05 anos P08 27 anos C01 10 anos C02 10 anos C03 05 anos C04 09 anos

<p>Outra(s) área(s) de atuação ou disciplina(s) que ministra no Curso de Pedagogia</p>	<p>P01= Política, História e Legislação em todas as licenciaturas. P02= Não P03= Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil, Pesquisa em Educação. P04= Estágio nos Anos Iniciais; Prática Docente; Alfabetização; Elaboração Conceitual; Alfabetização e Letramento – várias licenciaturas. P05= Fundamentos da Educação Infantil; Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil; Educação e Infância. P06= Especialização - Educação Integral. P07= Fundamentos da Educação Infantil. P08= Didática.</p> <p>C01 Currículo e Didática; Estágio em Pedagogia III. C02 Currículo. C03 Educação e Infância; Conhecimento, jogo e linguagem. C04 Gestão Educacional e Mídias e Educação.</p>
<p>Nível de atuação em outra área/disciplina no Curso de Pedagogia</p>	<p>Professores (08) Graduação (03) Especialização (01) Pós-Graduação (05) Formação continuada (05) Curso (Programa/Projeto) Extensão</p> <p>Coordenadores (04) Graduação (01) Especialização (02) Pós-Graduação (03) Formação continuada</p>
<p>Desenvolve Pesquisa Projeto/Programa Extensão</p>	<p>Professores (03) Sim (05) Não</p> <p>Coordenadores (02) Sim (02) Não</p>

Fonte: P= Professores; C = Coordenadores. Dados expressos pelos interlocutores da pesquisa.

No desenvolvimento deste estudo não houve a pretensão de trazer resultados estanques, mas assumir um compromisso em destacar as experiências que os professores, coordenadores e alunos vivenciam no curso de Pedagogia, nas Universidades investigadas. Buscamos conhecer e interpretar o movimento que foram desenvolvendo, a partir das propostas da legislação e da constituição de uma nova forma de pensar a educação e o Curso onde atuam.

Os resultados desse esforço, levando em conta o espaço e tempo onde se inserem os discursos e projetos dos Cursos de Pedagogia, são apresentados a seguir. Primeiramente, apresento os dados quantitativos e, em seguida procurei aprofundar a compreensão sobre as transformações/construções vivenciadas nas Instituições estudadas, no que diz respeito à constituição/reestruturação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia e sua repercussão na prática dos professores e alunos, destacando a relação teoria e prática, explicitadas pelos interlocutores.

6.1 A concepção e o papel do Estágio supervisionado na formação e na prática docente

Toda a formação destinada ao exercício da profissão requer a apropriação de certos conhecimentos e procedimentos técnicos específicos. A construção de saberes da profissão é essencial para a efetivação da profissionalização que se constitui não somente na formação inicial, mas também pela vivência no trabalho, na sociedade e pela continuidade da construção destes conhecimentos através da formação continuada. Afinal, a profissão se define por determinados conhecimentos, práticas e regulações que lhe são próprios e precisam ser reconhecidos pelos profissionais que atuam ou vão atuar na área. Para formar o educador é preciso uma preparação filosófica, científica, técnica e afetiva para a função que vai exercer. Portanto,

[...] serão necessárias não só aprendizagens cognitivas sobre os diversos campos de conhecimento que o auxiliem no desempenho do seu papel, mas – especialmente – o desenvolvimento de uma atitude, dialeticamente crítica, sobre o mundo e sua prática educacional. [...] não deverá ser uma imposição autoritária e sim um modo de auxiliar o sujeito a adquirir uma atitude crítica frente ao mundo de tal forma que o habilite a agir junto a outros seres humanos num processo efetivamente educativo (LUCKESI, 1990, p.26).

Na formação inicial, o estágio curricular é um dos saberes necessários à profissão, constitui-se num componente do programa de formação de professores e torna-se imprescindível para que o aluno tenha a oportunidade de desenvolver um processo crítico e reflexivo sobre o saber docente em suas múltiplas determinações.

O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitando o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio (CNE/CP 1/2002).

Desse modo, pode-se entender que o conceito de Estágio Curricular Supervisionado expresso na Resolução nº 1/2002 do Conselho Nacional de Educação, possibilita a compreensão de que o estágio se constitui em uma atividade que pode se efetivar mediante a inserção em diferentes espaços educacionais da Educação Básica, com a construção de conhecimentos teóricos e práticos. Destaca-se, também, o envolvimento e responsabilidade da instituição formadora e dos campos de estágio no processo de aprendizagem da docência.

A partir dos depoimentos dos interlocutores, bem como os estudos dos autores que discutem a temática, o conceito predominante de estágio supervisionado pressupõe uma relação entre a universidade e o campo de trabalho, a relação teoria e prática e a ação com reflexão. O professor aparece como centro do processo de formação, nas duas instâncias de ensino – universidade e escola, atuante como sujeito individual e coletivo do saber docente e participante da pesquisa sobre a própria prática.

Tanto os coordenadores como os professores e os alunos sentem a necessidade de intervenção na realidade escolar e em espaços educativos, como experiência para a construção da docência. Dizem eles

“É fundamental o estágio, porque é o primeiro contato que a aluna tem, muitas vezes, com a realidade de ensino básico, das escolas ... E isso, constituiu um objeto de estudo muito grande para a sustentação teórica desta prática frente às teorias que ela vem trabalhando dentro do Curso” (P02).

“O estágio possibilita a identificação de problemáticas que necessitem da intervenção do estagiário, no intuito de contribuir com o conhecimento real da docência nas mais diferentes dimensões, promovendo a melhoria do ensino, bem como, contribuindo para a construção da identidade docente. O estágio também possibilita ao acadêmico articular os conhecimentos técnicos, teóricos, ou seja, é o momento em que ele reflete a respeito do que estudou nos livros, discutiu em sala, pois precisa planejar uma proposta que seja possível de ser viabilizada no espaço prático” (P03).

“O estágio supervisionado constitui componente curricular fulcral na formação inicial de professores e professoras, na medida em que é um dos articuladores do conjunto dos conhecimentos teórico-metodológicos que os estudantes têm ao longo do curso de Pedagogia. Por se tratar da inserção no campo profissional, por se constituir dessa forma, como o exercício da docência numa etapa inicial, o estágio é fundamental como processo de iniciação docente” (P07).

“Compõe um dos aspectos fundamentais do Curso, articulando e permeando as discussões sobre as bases teóricas educacionais e a docência” (C04).

“No currículo novo a gente discutiu essa concepção de estágio, sobretudo nos anos iniciais, a partir de uma concepção mais ampliada do que se entende por estágio, que não acontece só quando o aluno vai para escola naquela fase específica, porque a gente via que chegava na sexta fase sem saber o que era uma escola, sem ter se apropriado dos conceitos básicos, porque via isso só depois nas habilitações sobre infância, sobre escola, especificamente ou educação infantil” (C03).

Os depoimentos corroboram que o estágio supervisionado, no Curso de Pedagogia é o momento privilegiado para que o futuro professor aprofunde a sua compreensão da realidade da profissão docente e tenha um contato direto com a escola e com a prática para a qual está se preparando.

Quando perguntei se os espaços das escolas-campo de estágio vêm sendo explorados como lugar de aprendizagens e de pesquisa a resposta foi: “Eu considero que tem grande potencial e que algumas estudantes conseguem aprender muito quando o professor tem esse olhar mais de pesquisador” (P01). No entanto, a professora constata que, na sua experiência, muitas vezes isso não é compreendido:

“[...] se eu dissesse o que é o estágio para as estudantes [...] ele é muito uma obrigatoriedade [...]” (P01).

Para a interlocutora, o estágio para as alunas muitas vezes transforma-se em uma obrigação, um cumprimento de exigência acadêmica.

“Tenho que fazer estágio porque tenho que fazer’ e não ‘porque no estágio vou aprender’. O senso comum das meninas não é o estágio como lugar de aprendizagem, até porque em alguns estágios elas dizem que não aprendem nada [...] aprendem pouco. Esse olhar da pesquisa, da

provocação, da exigência da gente, também faz parte. É que no estágio isso aflora. Não significa que nas outras disciplinas isso não aconteça, mas é mais camuflado. No estágio ou você preparou a aula ou você não consegue fazer um trabalho, ou você leu ou não consegue escrever um documento, ou você observou ou não consegue administrar um trabalho com aquele grupo de crianças. Então, no estágio, isso fica muito forte, muito em evidência” (P01).

Corroborando com a citação acima, compreendo que o estágio supervisionado curricular será realmente um agente integrador, obtendo resultados positivos, se seu desenvolvimento for visto como uma atividade que trará benefícios para a aprendizagem, para a melhoria do ensino, para o estagiário e para os futuros campos de atuação desse profissional.

A maioria dos professores e coordenadores considera a pesquisa como um aspecto relevante na formação docente. Acreditam, como eu, que a pesquisa permite o desenvolvimento de um olhar problematizador, mas que ainda é necessário desenvolver, no professor e nos alunos, uma postura de investigador. Constatei que, principalmente nas Universidades privadas comunitárias, a pesquisa e a extensão nem sempre fazem parte do cotidiano dos professores do Curso de Pedagogia. Diferente parece ser a realidade das Universidades Públicas, nas quais muitos professores possuem projetos de pesquisa e de extensão. Mas ainda percebe-se que a pesquisa é reservada a poucos, geralmente professores com regime de trabalho com dedicação integral e tempo disponível para desenvolvê-la. Para alguns, a pesquisa tornou-se uma forma de preencher currículos e acesso a eventos na área, aumentando a “pontuação”, muitas vezes, sem retorno para quem deveria ser destinada.

A burocracia é outro fator que alimenta uma competição individualizada no interior das instituições de ensino superior, pois os que trabalham na graduação, em geral precisam preencher uma carga horária de ensino três vezes maior do que os professores que atuam na pós-graduação.

Também é importante considerar que essa concepção de formação exige troca, diálogo e interação entre os atores da ação pedagógica, integrando o aluno como sujeito da construção do conhecimento. E essa condição precisa ser um compromisso da Instituição formadora como um todo, um projeto institucional, que integre todas as ações, de todos os professores.

Como Santos (2001, p.23), entendemos que,

(...) a integração entre ensino e pesquisa na universidade representa um grande problema que precisa ser superado, se realmente se pretende a melhoria do ensino de graduação, hoje tão duramente criticado no interior e no exterior das instituições de ensino superior. Sucessivas mudanças de currículo têm mostrado que com modificações formais não serão resolvidos os desafios postos por esse nível de ensino. Percebe-se também que essa integração só será possível quando o ensino for colocado como prioridade ao lado da pesquisa, dispensando-lhe o interesse e os cuidados conferidos a esta última.

A pesquisa precisa permear o trabalho do professor como processo social de construção de conhecimentos. A prática da pesquisa permite a aproximação com o real, possibilitando, portanto, uma nova leitura e interpretação da realidade.

Charlot (2002, p.91) afirma que,

[...] a pesquisa não deve servir para dizer ao profissional o que ele deve fazer, mas deve sim servir como instrumento para melhor entender o que acontece em seu cotidiano, na sua prática, para dar um direcionamento e facilitar o entendimento de suas ações na busca da melhoria da qualidade do processo de construção do conhecimento.

São poucas as instituições de nível superior que possuem um projeto coletivo consolidado, que integre de fato as ações de ensino-pesquisa-extensão. São frequentes as reclamações sobre a burocracia, as disputas e a falta de socialização do que é produzido no seu interior. Muitos alegam que não fazem pesquisa porque não possuem tempo e, esta falta de tempo, os impede de produzir, de pesquisar, de participar de projetos de extensão, ficando restritos ao ensino.

Perguntados sobre como deveriam ser organizados os Estágios do Curso de Formação de Docentes no Curso de Pedagogia os interlocutores manifestaram-se trazendo várias possibilidades que têm vivenciado durante suas trajetórias e na condução deste processo.

“O estágio tem que focar uma ampliação do repertório cultural destas estudantes. Então por exemplo, nós temos feito uma prática que é levar as meninas para São Paulo. Então, elas nunca andaram de avião, nunca andaram de metrô, a maioria delas não conhece São Paulo, nunca foram ao museu, então elas vão ao MASP, ao Museu da Língua Portuguesa, no Museu Catavento, na Pinacoteca, ao Museu do Futebol, vão no Braz [...] a ideia é de ampliar um pouco o repertório cultural delas. E o estágio, nós temos o Festival do Teatro Infantil, elas vão ao festival e eu conto isso como uma prática de estágio. Elas vão ao Festival de Teatro [...] Mas, eu

ainda vejo muito essa coisa que está concretizada que é um estágio, como ir lá observar, planejar e ir lá dar aula. [...] esse é um exercício, mas ele não pode ser a essência do estágio. Para mim a essência do estágio tem que ser a pesquisa. [...] eu penso que os nossos currículos deveriam ser organizados com a pesquisa como eixo. Nós ainda temos muita aula, aula, aula, aula.[...] o estágio avançaria muito se a vertente dele fosse a pesquisa e ampliação do repertório cultural. Porque o fazer docente ela vai aprender no ato de ser professora. Esse é um exercício e um exercício ele não pode ser todo semestre repetindo a mesma ação. Ir lá observa, planeja, executa e constrói o documento. Acho que a gente podia avançar nisso” (P01).

“[...] em forma de escola-polo aonde ele vivenciaria todas as questões daquela escola e seria também um objeto de pesquisa para ele buscar fontes teóricas aqui na universidade, e poder fazer esta ponte constantemente. Sem dúvida esse é o ideal pra mim: escolas que constituam um polo de estágio, ali é um campo de pesquisa, um campo de aprendizagem, um campo de ensino” (P02).

“[...] mais tempo de observação e no campo, mas por conta da nossa forma de trabalho, do nosso estilo de trabalho, da nossa estrutura de trabalho, nós somos professores horistas e isso é um complicador. E também pelas próprias alunas, para elas saírem dos seus trabalhos, para terem mais tempo é complicadíssimo. Elas têm que sair duas semanas, duas semanas e três dias. [...] isso no semestre é complicadíssimo nos empregos, principalmente quando elas têm emprego que não é na área da educação” (P04).

“Deveriam ser organizados, em primeiro lugar, na perspectiva de uma política que integrasse todas as licenciaturas. Num diálogo, regime de colaboração com a Secretaria de Educação, não só no sentido de concessão de campos de estágio, mas também no sentido do desenho e avaliação dos projetos de estágio, que por sua vez, se materializam na miudeza do trabalho cotidiano no interior das instituições. Dessa forma, o estágio seria um espaço também para formação continuada em serviços das professoras supervisoras de campo” (P07).

“Penso que um dos aspectos urgentes a resolver é a organização dos estágios docentes no âmbito das políticas educacionais. Implantar um real sistema de parecerias com os sistemas de ensino da educação básica, com escolas base, professores referência com incentivo de carga horária e financeiro poderia ser uma saída para melhorar a qualidade dos estágios. Assim, esse fator, a ausência de uma parceria efetiva é um fator que prejudica a qualidade da formação nos estágios” (P08).

A questão da pesquisa, maior integração entre a universidade e escola, a construção de um projeto envolvendo parcerias, a construção de um repertório

cultural aparece na fala dos interlocutores. Alguns destacaram que a disciplina de estágio tem permitido essa aproximação entre universidade e contextos escolares e, em alguns casos a relação ensino e pesquisa. Na realidade sentem pouca efetivação de suas propostas no dia a dia da Universidade.

O estágio curricular está requerendo estudos constantes que ajudem a construir um espaço de ensino e pesquisa intimamente ligados. Aliar a pesquisa e a prática pedagógica possa, talvez, superar o distanciamento entre universidade e escola, tendo os professores e alunos como sujeitos. Essa ação, entretanto, tem de estar articulada por um projeto comum. Em alguns Cursos de Pedagogia a pesquisa não é desenvolvida como prioridade, a relevância é dada ao ensino. Uma professora afirmou:

“Tem no documento, tem na prática de muitos professores. [...] mas hoje, com a composição do quadro docente do curso de Pedagogia, isso não é uma coisa visível. Na minha prática está visível [...] nós temos professores que não são pesquisadores [...] eu digo do curso de Pedagogia, professores realmente, não professores que vem de outros cursos e dão aula aqui. Mas assim, na matriz do curso, não são professores-pesquisadores, são professores de sala de aula que não desenvolvem pesquisa. Também por conta da lógica da pesquisa, que vai ficando na pós e vai reduzindo a carga horária na graduação. Então, não é de hoje essa vertente. Para te dar um dado, na última gestão, a Universidade discutiu a política das Licenciaturas e está mandando um documento para os Conselhos tirando a disciplina Pesquisa em Educação. Nós tínhamos como obrigatória em todas as Licenciaturas e foi tirada. Ela vai aparecer como Pesquisa em Pedagogia, Pesquisa em Música, mas Pesquisa em Educação desapareceu” (P01).

Destacando a relação ensino, pesquisa e extensão no curso, a professora orientadora de estágio afirma que

“[...] o projeto tem isso, a vertente do curso era essa, o estágio no documento que nós concebemos era a relação teoria/prática via pesquisa e extensão. Então, eu tinha que estar sempre articulando [...]. Eu tenho projeto de pesquisa, de pesquisa vinculados ao estágio [...]. O que eu quero dizer assim, a composição da prática cotidiana do curso [...] não consigo ver a pesquisa como esta vertente do curso. Onde isso está muito forte? Nos trabalhos de conclusão de curso. Mas pra mim, a pesquisa tem que estar lá no início, eu vou fazendo este trabalho, na primeira, na segunda, na terceira fase, até chegar lá. Mas eu não acho que hoje seja essa a vertente” (P01).

Há um consenso na necessidade de encaminhamentos derivados de movimentos coletivos, de investimentos articulados por um projeto pedagógico que enfrente as tensões, saiba trabalhá-las e avance na direção desejada.

Para a maioria dos respondentes, pensar o estágio supervisionado pressupõe, necessariamente, ter claros os objetivos gerais de um Curso de Pedagogia, numa proposta comum, que deveriam nortear o significado de cada disciplina para a formação do profissional, com especificidades próprias necessárias à formação docente. Precisaria estar articulado com um projeto da universidade para as Licenciaturas.

“O nosso maior desafio é fazer um projeto que trabalhe a realidade do campo e que esta realidade seja trazida para estudo nas disciplinas que dão toda a formação teórica. Nem sempre o professor tem essa leitura, o professor que trabalha as disciplinas teóricas do Curso nem sempre tem essa leitura da realidade, e esse é o nosso maior desafio... que ele busque elementos na prática cotidiana junto com o nosso aluno, e considere isso nas análises teóricas que ele proporciona na sala de aula” (P02).

Acredito que um desafio que se impõe é formar o professor para a educação básica, que tenha uma visão ampla de educação e o domínio adequado dos conteúdos específicos da sua área de conhecimento e, que vá se apropriando, durante o curso de graduação, tanto da fundamentação teórica sobre o processo educativo, como também de sua compreensão, pela vivência e pela prática, da realidade de atuação. Pode-se observar que a maioria define o estágio na formação do professor como um processo constante de busca de respostas para questões de ordem teórica e prática.

6.2 A construção/organização do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia e o Projeto de Estágio

A regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996 estabeleceu mudanças nas estruturas curriculares dos Cursos das Universidades, promovendo alteração dos currículos de ensino superior.

Para Behrens (1999, p.386) “o final do século 20 caracteriza-se pelo advento da sociedade do conhecimento, da revolução da informação e da exigência

da produção do conhecimento”. O século 21 continua a ser marcado por estas mudanças que tem levado as universidades e os que atuam na formação a modificar a forma de trabalho, para atender a formação dos profissionais para esta nova sociedade.

Os princípios orientadores do preparo para o exercício profissional específico do professor descrito na Resolução CNE/CP 1/2002 são:

- I – a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
- II – a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera; b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores [...]; c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição de competências; d) a avaliação como parte integrante do processo de formação [...];
- III – a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem [...].

A análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de formação inicial de professores da Educação Básica em andamento nas Instituições de Ensino Superior de Santa Catarina, trazem recontextualizações produzidas, concernentes às determinações e orientações legais, no que diz respeito à carga horária e à sua distribuição, bem como quanto ao estágio que deve ser realizado durante o curso. Anunciam, ainda, outras mudanças relativas a teoria e prática, interdisciplinaridade, que ainda está mais na intenção do que no movimento concreto vivido pelos Cursos.

Que mudanças foram colocadas em prática a partir das exigências da Lei? Até que ponto os discursos sobre a concepção de ensino e aprendizagem, expressos nas propostas curriculares estão sendo colocados em prática? Faz-se mister destacar que as mudanças curriculares acompanham um processo de ruptura e transição da sociedade e, portanto, parece urgente, dimensionar os programas de formação para o atendimento dessa realidade.

O que os entrevistados revelam é que ainda há um currículo que não atende totalmente a formação de profissionais para a sociedade atual. Ainda existe uma estrutura curricular sedimentada, hierarquizada e departamentalizada. Parece urgente que os professores assumam um papel mais ativo, não sendo apenas um executor de políticas governamentais, mas assumindo uma condição de construtor

do projeto político-pedagógico da Universidade, capaz de intervir, em conjunto com outros atores, na implementação desse projeto.

É preciso ter a clareza de que a condição necessária para a implementação das mudanças requeridas vão além dos regulamentos, dispositivos legais ou adaptação ao que requer a Lei, dependendo de uma mudança paradigmática.

“Então no currículo novo, o estágio propriamente dito acontece na sétima fase, mas com relação à Educação Infantil já começa antes, com a disciplina Educação e Infância. [...]. Na sétima e oitava fase acontece o estágio, como disciplina específica, realizados nas escolas ou nas instituições de educação infantil e anos iniciais, embora sempre, desde a terceira fase, o estágio já esteja nas outras fases, acontecendo esta articulação com uma concepção mais ampla” (C03).

O depoimento mostra que já existe no novo currículo novas perspectivas para o Curso e também para os estágios, mas o desenvolvimento continua numa preponderante visão disciplinar. Mesmo com a possibilidade de iniciar o estágio nas primeiras fases do Curso, esse efetiva-se apenas nas duas últimas fases, onde se concentra também a maior carga horária.

Seria importante que a transformação das práticas pedagógicas e as mudanças nas ações da universidade estivessem alicerçadas na valorização, na competência e na autonomia dos professores vistos como sujeitos, onde o saber construído por ele, sobre a sua própria prática, fosse valorizado. O professor precisa assumir realmente o papel de formador, além de se comprometer com o que está escrito nas propostas dos cursos que ele mesmo ajudou a elaborar, no conjunto de sujeitos envolvidos nesta ação, individual e coletivamente.

Partindo da própria experiência e também, por meio dos depoimentos e das leituras realizadas nos PPP dos Cursos de Pedagogia ora analisados, bem como, através dos trabalhos de diversos autores e teses de doutorado sobre o assunto, compreendemos que a maior parte dos estágios envolve atividades de observação; atuação docente diretamente em salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental e Educação Infantil; relatório e/ou diário de campo; socialização das ações desenvolvidas durante o estágio. São propostas atividades de planejamento, docência e avaliação de atividades de ensino para os anos iniciais da educação básica e para a educação infantil. Porém, a intensidade e o envolvimento

nestas atividades são variáveis e dependem de onde falam os interlocutores e, também, do período/tempo em que se estabelecem estes depoimentos.

O número de horas de estágio obrigatório nos Cursos de Pedagogia visa proporcionar aos alunos um contato mais aprofundado com as redes de ensino básico. Essas precisam se constituir em espaços privilegiados para a aprendizagem das práticas docentes.

A totalidade dos interlocutores considera que a alocação da carga horária da disciplina de estágio deve ser distribuída a partir dos primeiros semestres do Curso, de forma que, nos semestres iniciais, os alunos pudessem iniciar os seus estudos e contatos com a realidade escolar como um momento de observação e investigação.

Foi consensual, no entanto, a crítica ao modelo tradicionalmente conhecido por 3 + 1 (três anos para as disciplinas de conteúdo específico e o último para as disciplinas pedagógicas), bem como o Curso de Pedagogia com as anteriores Habilitações, assumindo hoje, uma formação mais integrada.

Para a compreensão do que interessa nesse estudo, deteremo-nos nas reformulações curriculares sob o impacto da LDB 9394/96, na qual traz a docência como o grande eixo articulador do currículo dos Cursos de Pedagogia. Os que foram analisados, que tinham os currículos definidos com habilitações, após a LDB/96, construíram/reformularam o currículo atual tendo a docência como eixo principal. Trazem como pressuposto que o trabalho docente tem como objetivo específico ensinar, contribuindo para a formação dos alunos, compreendendo que esta é a função principal a ser exercida pelo pedagogo.

“Então agora a gente está no momento de implantação do currículo novo da Pedagogia. Na verdade, no Curso agora a gente está com dois currículos; acabando este do currículo antigo e indo para a sétima fase do currículo novo. No currículo anterior, a prática de ensino acontecia na sexta fase nos anos iniciais e depois, dependendo da escolha das habilitações, na sétima e oitava se fazia o estágio nas áreas específicas. No caso da Educação Infantil se fazia estágio na sétima e na oitava, e os demais ficavam só com esta experiência dos anos iniciais” (C03).

Perguntados sobre os desafios que se apresentaram para a organização de um Projeto de Curso e sobre em que aspectos a legislação interferiu e/ou

interfere na constituição do Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia, surgiram várias questões e uma delas se refere à carga horária do estágio:

“Olha, com a ampliação da carga horária a gente teve que enfrentar, porque o curso de Pedagogia da Universidade é um curso pago, é um curso que é noturno. As meninas, têm filhos, meninos, trabalham durante o dia, e aí têm que articular dispensa do trabalho. Dizem que ‘não vou estudar na Universidade 1 porque tem que fazer estágio e no estágio a carga horária é grande’. Ao redor a gente tem cursos à distância, e aí fazem de qualquer jeito. Então acabou até baixando a demanda do Curso; a gente até perde aluno em função disso” (C01).

“Foi pensar mesmo como nós iríamos distribuir essa carga horária, distribuir esses campos. Porque veja bem, quando começou essa nova organização da matriz, a que nós trouxemos para a Pedagogia EAD (Educação à Distância) é mais ou menos como era a matriz da Pedagogia presencial após as novas diretrizes para o curso de Pedagogia. [...] Quando passamos para a modalidade de EAD aí tivemos que fazer uma opção, determinando quais são os campos por período. Determinamos o quinto para a Educação Infantil, sexto para os anos iniciais, sétimo com educação de jovens adultos e no oitavo curso normal médio e as ações pedagógicas na educação profissional. Foi importante que ficasse mais claro e nós pudéssemos ter um direcionamento maior, até porque o Curso na educação a distância precisa ter algumas coisas mais fechadas” (C02).

“Assim, no primeiro momento, nós estamos terminando a elaboração do currículo novo, ele vai começar a ser implantado a partir de março do ano que vem (2012). Já existe reclamações dos professores com relação a isso, houve algumas, assim de início [...] Agora o estágio vai estar junto com outras disciplinas. Com a disciplina do estágio a carga horária diminuiu, porque tem uma compreensão mais ampliada do estágio, que começa desde o início do curso e não só no final. Se for computar a carga horária, ela ampliou. Agora como disciplina, ela vai estar sendo dividida com outras disciplinas e, então, é isso que a gente ainda não sabe como vai ficar. Porque antes tinha a sexta fase só para o estágio e o aluno nem pegava outras disciplinas, porque tinha que se dedicar. Então vai ser preciso ir vendo como vai acontecer, para depois estar avaliando. Mas a gente imagina que isso vai trazer dificuldades” (C03).

“[...] duas coisas podem ser salientadas: primeiro o grupo era um grupo forte de estágio, com uma discussão conceitual boa, que estava afim de organizar uma proposta do que que é o estágio, para que estágio, como fazer estágio,[...]. O grande desafio, na época da construção da proposta de estágio, foi buscar que o estágio fosse o eixo do Curso de Pedagogia e desafiar os outros professores a uma prática interdisciplinar. Então, no caso da Pedagogia aqui na Universidade 1, que foi o que eu vivi, essa provocação via Lei acrescentou [...] um outro olhar para o Curso de

Pedagogia. E eu acho que qualificou sim, ele pode qualificar, pelo menos a relação da pedagoga com a escola. É claro que em detrimento disso, houve uma redução da carga horária, porque a legislação provocou isso, e o Curso passou a ter uma carga horária menor algumas disciplinas acabaram sendo prejudicadas; disciplinas no campo das científicas-culturais” (P01).

Percebe-se que o surgimento da preocupação com a nova carga horária para o estágio, sendo que esta precisa ser diluída entre as diferentes fases do Curso, exigindo um processo interdisciplinar.

Na percepção dos respondentes, a maioria dos Cursos de Pedagogia das Universidades pesquisadas iniciou a organização e reestruturação das propostas curriculares para o Curso, incluindo a nova visão sobre a organização dos estágios, após a LDB/96 e as resoluções posteriores. Passa a impressão que muitos tiveram que se “adaptar” às novas exigências.

“Mas eu vejo assim, que a questão da legislação provocou o Curso a pensar, a se organizar. Como é que se ia administrar isso? Como pensar no supervisor de estágio acompanhando de fato as alunas? Porque antes, praticamente, não se ia para escola” (P01).

Nos Cursos, onde houve a maior participação dos sujeitos na reorganização curricular, parece ter havido mais clareza das necessidades e prioridades destas modificações. Muitos que se adaptaram às exigências por dispositivo legal, ainda não possuem o resultado da implantação, já que estão no início de um novo currículo. Nem os professores, nem os coordenadores e os alunos possuem ainda indicadores do impacto destas reformulações. Parece que, neste caso, aguardam o que vai acontecer, sem muito conhecimento do que lhes espera, numa perspectiva individual dos efeitos da nova reestruturação.

Zabalza (2004, p.117-118) nos ajuda a compreender teoricamente esse fenômeno da individualização do trabalho docente. Diz o autor:

Os professores universitários têm forte tendência a construir sua identidade e a desenvolver seu trabalho de forma individual, ao ponto de ser essa uma das características principais da universidade, ou seja, algo com que temos de contar, ao menos inicialmente, para qualquer tipo de projeção de crescimento. [...] Tanto a estrutura organizativa como a cultura institucional das universidades, tendem a legitimar, através de sucessivas subdivisões e instâncias internas, esse enfraquecimento e isolamento dos recursos humanos. Em

contraposição a isso, essa mesma condição de trabalho independente equipa cada uma de suas instâncias com forte disseminação das estruturas de poder e um claro predomínio da ação individual sobre a coletiva.

Importante é ressaltar, porém, que nas Universidades, aqui destacando os Cursos de Pedagogia, estão se abrindo espaços para a discussão curricular. Considero um avanço no que tange a construção de propostas para uma educação de qualidade e parece importante a preocupação com a implementação e avaliação destas propostas.

“Este ano, por exemplo, a gente fez o processo de avaliação da própria implantação do currículo, até para perceber como está esta articulação. E se percebe que tem disciplinas que estão repetindo a bibliografia ou a ementa; tem outra que não tem a articulação na própria fase e nem na seguinte. Então se fez todo um processo com grupos de trabalho, de assembleia, de avaliação por fase, por turma, por áreas, para viver essa implantação em processo. Não se quer esperar implantar tudo para depois avaliar; mas fazer durante a implantação” (C03).

Afirmam que, pelo menos teoricamente, o PPP orienta as ações realizadas especialmente quando assume o estabelecido pelo Núcleo Docente Estruturante - NDE, que objetiva orientar e acompanhar a implementação dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação. Percebe-se a presença dos NDEs na fala dos interlocutores.

“[...] vamos passar por uma renovação de reconhecimento e estamos fazendo uma revisão no Curso. E, como agora por lei a gente tem que criar os NDEs, vamos fazer um trabalho bastante consistente para que ele faça efetivamente o PPP acontecer; porque até agora ele está mais documentado do que efetivamente na prática. Por outro lado, na questão do estágio, ele definiu algumas coisas que a gente tem procurado acompanhar, ele definiu algumas linhas de trabalho [...]” (C01).

No âmbito da organização/implementação e avaliação das propostas curriculares dos cursos de graduação os Núcleos Docentes Estruturantes assumem um papel preponderante, buscando, além das atribuições para eles definidas, garantir a qualidade da formação. Pelo menos é o que se espera dessa instância, pois do contrário, se transformarão em mais uma comissão sem ação, como muitas outras que já foram criadas no interior das universidades.

Segundo a Resolução Nº 01 de junho de 2010 da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) entre as contribuições do NDE, destacam-se as de

[...] contribuir para a consolidação do perfil profissional pretendido do egresso do Curso; zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo; indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão, oriundas de necessidades da graduação, de exigências do mercado de trabalho e afinadas com as políticas públicas relativas à área de conhecimento do curso, além de zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação.

Chama a atenção que apenas uma Universidade, entre as pesquisadas, possui, no Curso de Pedagogia, um Projeto de Estágio claramente delineado a partir do Projeto Pedagógico do Curso. Nos demais Cursos as ações são orientadas por meio de “Resoluções de Estágio”; “Regulamento de Estágio”, ou “uma parte destinada ao estágio no PPP”. Há ainda aquele que afirma que, “cada professor organiza o estágio a partir dos planos e/ou projetos da própria disciplina”, explicando que “cada professor elabora o seu projeto de estágio a partir da ementa que orienta seu trabalho” (C03).

Na visão da maioria, a construção da proposta pedagógica do Curso de Pedagogia foi realizada com a participação dos sujeitos que fazem parte do mesmo.

“Então a gente tem um PPP que o start dele foi em 2004. Fizemos reuniões e a própria Pró-reitoria de Ensino da Universidade deu a alavanca nisso. Reuniam-se os professores, dividiam-se por grupos, [...] Todo o PPP pelo menos a gente conhece, mas as definições acabaram ficando na mão de dois, três [...]. especialmente para a montagem do documento [...] As discussões no início até foram menos envolventes, pois o pessoal não tinha muita noção do que era PPP. Isso veio com a Lei de 96...mas hoje em dia a gente já se mobiliza mais. A universidade também conseguiu aprovar nos seus Conselhos que qualquer reforma curricular tem que estar justificada, tem que estar ligada diretamente com o projeto pedagógico. Para ter um projeto de extensão é preciso estar articulado com o projeto pedagógico do Curso, e isso acaba amarrando, e as pessoas são obrigadas a entender, a participar. Mas a elaboração, digamos que deveria ter sido mais participativa, incluindo a participação estudantil... [...] A gente tem muitos professores que são horistas, que trabalham o dia inteiro na escola pública. Por um lado isso é uma vantagem para o Curso, porque estão lá e estão aqui. Mas eles não conseguem tempo para sair. Como vão sair de lá para vir para cá? A

universidade 1 não remunera a presença do professor em outro horário, e aí as pessoas não vem. Isso nos compromete, falta compromisso. E com relação a participação estudantil, elas até foram representativas, mas na época, em 2004, a gente não tinha Centro Acadêmico, não se conseguia montar um Centro Acadêmico. Agora que a gente tem um Centro Acadêmico bem atuante, desde há quatro anos, isso tem feito bastante diferença. Elas cobram [...]” (C01).

“A nossa proposta veio mais da pedagogia presencial e foi feita numa sequencia de reuniões com os professores para construção do projeto pedagógico e para aprovação da nova matriz. Quando foi passado para a modalidade à distância também foi feita convocação com reuniões com os professores, com o colegiado do Curso. Mas não houve retorno aos professores porque já havia referência da organização da matriz da pedagogia presencial. Depois que começou a pedagogia presencial na nova matriz, eu acredito que mais uns dois anos, começou a pedagogia em EAD. Então a proposta ainda estava fresquinha, não tinha tantas alterações; somente algumas para adaptar a realidade da EAD” (C02).

“Foi construído coletivamente, foi feito um processo bem democrático. Quando se deflagrou este processo de construção curricular, foram criadas comissões e grupos de trabalhos que foram construindo suas propostas. Depois as áreas, e aí se discutia, quer nas comissões como por áreas, incluindo a participação dos alunos. Sempre houve aprovação em assembleia, e depois que este GT que foi criado ele foi encaminhando e coordenando este processo” (C03).

“[...] Nós tivemos muita participação nos dois movimentos, quando foi construído o PPC do Curso e quando foi construído novamente por conta da legislação, em 2005 [...]” (P01).

“A proposta pedagógica foi construída de forma dialogada, interativa, capitaneada pelo Núcleo Docente Estruturante do Curso, mas com o envolvimento dos Departamentos e dos professores que atuam no Curso” (P07).

“Acompanhei a construção da proposta do novo currículo de Pedagogia onde atuo e houve um movimento para promover a participação dos professores na discussão. Uma Comissão ia elaborando, sistematizando os resultados das discussões e a proposta ia sendo construída. O nível de participação variou de acordo com a disponibilidade de cada um, nível de comprometimento com o processo e capacidade de organização de grupos e/ou pessoas preocupadas e interessadas em imprimir suas “marcas” no novo currículo. Pois como se sabe, momentos como esses são intensos, revelam tensões e intenções” (P08).

Podemos destacar a participação dos professores, alunos e colegiados na discussão sobre os Projetos Pedagógicos dos Cursos, com as definições finais da elaboração sendo delegadas às comissões, colegiados e o NDE.

Os professores e coordenadores afirmam que, apesar de alguns impasses e dificuldades provocados pela nova legislação que regula o Curso de Pedagogia, também apontam aspectos positivos, que estão favorecendo a qualidade da formação. Com relação a esta questão os depoimentos mostram uma realidade vivenciada por muitos, não só nas universidades, mas nas escolas e sociedade como um todo.

“[...] a legislação sempre provoca a discussão no Curso. [...] No momento em que eu entrei em 2000, - a LDB foi aprovada no final de 96,- o Curso estava mesmo discutindo seu projeto pedagógico, ampliando a carga horária de estágio, com as Diretrizes. Agora a gente fez a discussão da integralização, da redução da carga horária de estágio. A legislação está sempre movendo as discussões. Então, isso tem bastante interferência sim” (P01).

“[...] em termos do currículo construído, houve um significativo avanço em relação a várias questões [...] a questão conceitual, por exemplo, de infância, de escola, de criança, agora vem desde o início do curso, enquanto que no currículo antigo ela vinha lá no final. [...] a gente está fazendo esta discussão e esta aproximação com a escola e outras articulações verticais, transversais e horizontais também do próprio currículo, elas estão acontecendo. Até porque como tudo está sendo implantando a gente está fazendo o processo de avaliação” (C03).

Penso que a legislação interferiu e interfere na questão da concepção e da carga horária necessária para a realização do estágio. É grande a carga horária, pensando na realidade de alunos que trabalham e precisam dedicar-se aos estágios, haja vista que precisam passar por diferentes espaços, além dos anos iniciais. Por outro lado, é pouco tempo, ao se pensar em propostas mais consistentes que incluíssem pesquisas.

Ficou claro que os professores percebem a interferência da legislação na construção e orientação das ações das Universidades, mas fica evidente, também, que sentem a necessidade de articular o que diz a legislação e o que exige o contexto onde atuam.

6.3 Fatores que têm influenciado na qualidade da formação desenvolvida e que limites e dificuldades são mais frequentes

Para os professores e coordenadores vários são os fatores que têm influenciado sobre a qualidade da formação desenvolvida na graduação de pedagogia. São apontados alguns mais frequentes. Também manifestaram-se sobre o que seria prioritário se tivessem de sugerir alternativas para aumentar a qualificação da formação dos alunos de Pedagogia.

A maioria destacou a falta de tempo para as leituras por parte dos alunos, pois precisam conciliar o trabalho e a graduação. Mencionaram, também, o cansaço dos alunos que trabalham e estudam a noite. No aspecto curricular, apontaram a dificuldade de integração com as outras disciplinas do Curso e as tensões que envolvem a articulação entre a teoria e a prática.

Assim, manifestaram-se:

“O grande desafio sempre é o tempo para que eles possam se afastar dos locais de trabalho, no período diurno. Ainda percebo uma dificuldade para que façam a análise dos dados, em se tratando de estágio e pesquisa da prática pedagógica. Conseguem em seus registros fazer a descrição dos dados, mas precisam de bastante ajuda no momento da sistematização dos mesmos, trazendo um diálogo com os autores” (P03).

“Os acadêmicos não deveriam trabalhar para poder garantir uma formação mais consistente, tanto teórica, como prática. Precisariam ser tutorados por professores considerados qualificados, pelas redes de ensino, ou seja, uma espécie de ‘residência’ [...] dentro de escolas de qualidade... Nós, professores orientadores, também deveríamos ter menos alunos para orientar. Acredito que ajudaria na qualificação da formação e orientação do estágio” (P03).

“[...] Elas sabem o que é uma escola. Então isso é muito importante, elas sabem o que é uma sala de aula. Uma outra aprendizagem refere-se à relação entre teoria e prática. No meu caso, especificamente, sou bem exigente no campo teórico, então elas tem que ler muito, estudar muito, e isso é um complicador, porque são estudantes trabalhadoras, elas trabalham durante o dia e vem para Universidade à noite. Então eu posso exigir, mas compreender que elas não tem tempo hábil para ler tudo o que a gente gostaria; não tem mesmo, mesmo que a gente quisesse. Mesmo as meninas que querem e se dedicam o fazem com grande dificuldade. O cansaço também influi. Porque quem fica o dia inteiro com uma turma de crianças ou duas e vem a noite, não pode ter boa

disposição ao estudo. Outra limitação, ainda, refere-se à falta de interação entre as disciplinas do Curso” (P01).

É importante destacar a preocupação com a realização de momentos de discussão e reflexão sobre as questões pedagógicas que envolvem o Curso. Na análise, foi possível perceber um “discurso” recorrente, que atravessa a fala dos professores, e uma destas questões refere-se à formação continuada.

“Os poucos momentos de encontro para formação entre nós professores que trabalhamos no Curso é um problema. A maioria dos professores são horistas e isso dificulta em muito os momentos de encontros para poder refletir sobre as questões desafiadoras que estão nos perseguindo dia a dia” (P02).

Entendo que um processo de formação inicial e continuada precisa ter como propósito a reflexão coletiva sobre a prática, sobre a experiência, as informações, os valores e as crenças. Esse exercício é que poderá contribuir com a formação dos professores e levá-los à efetivação de uma prática docente comprometida com a construção do saber, com o outro, com a pesquisa e com a constituição da sua profissionalidade. Se os professores do Curso não conseguem alcançar essa condição, fica difícil exigir o mesmo de seus estudantes, embora a valorização da reflexão coletiva esteja sempre presente. Tudo está encadeado e faz parte de uma cultura de formação que precisa ser incentivada.

Os momentos de formação devem ser contínuos, tendo como ponto de partida o saber da experiência dos professores, os problemas e desafios da prática profissional. Para Pimenta (2004),

a dinâmica de formação contínua pressupõe um movimento dialético, de criação constante de conhecimento, do novo, a partir da superação (negação e incorporação) do já conhecido. Além do mais, permite que se leve em conta a vasta gama de experiências que o professor vivenciou e vivência historicamente em seu cotidiano (p.130).

As questões que envolvem a prática pedagógica e as disciplinas que a compõe precisam ser ressignificadas, contextualizadas, e para isso, é importante que haja a troca de informações e ideias entre os que fazem parte do espaço educativo. A experiência no contexto universitário tem mostrado que a formação, em

geral, constitui-se, preponderantemente, como um momento individual, raramente articulado a um projeto da instituição e os professores se ressentem dessa situação, quer na Universidade, quer na relação com a escola.

“Quanto à qualidade, acredito que o nível dos professores interfere, bem como, a integração entre saberes acadêmicos e experiência no “chão” da escola ou creche e pré-escola” (P07).

Também percebe-se que, quando a universidade disponibiliza a formação, muitos professores não participam, e na visão de muitas instituições essa formação tem que ser imposta via mecanismos obrigatórios, de pontuação, acesso e outros mais.

“[...] A gente tem [...] tem um programa de formação continuada, inclusive chamada para todos nós [...] mas os professores são só convidados [...]. Existe o programa, mas não tem como obrigar a pessoa a participar” (C01).

Esses depoimentos evidenciam um descompasso entre os desejos e necessidades formativas dos professores e as estratégias usuais desenvolvidas pelas Universidades comprometendo o investimento na formação continuada.

Outro aspecto que sobressai no depoimento dos entrevistados relaciona-se aos fatores burocráticos e organizacionais que impactam o estágio supervisionado e que têm influenciado na qualidade da formação. Referem-se, especialmente, ao trabalho conjunto dos sistemas de ensino, necessário ao bom andamento da formação inicial dos professores.

“[...] uma das coisas que a gente tem sentido bastante na questão de estágio é a entrada das alunas no campo. É arrumar campo de estágio para estas alunas. Tem sido muito complicado. Porque depois que teve esta proliferação de Cursos se criando, tem muita gente no campo [...]” (C01).

Com base na legislação, em Santa Catarina, tanto as Prefeituras como o Estado exigem projetos de estágio, termo de compromisso do aluno frente ao estágio, em três vias, assinado pelas instâncias envolvidas no mesmo. No entanto, este trâmite é lento, dificultando a entrada dos estagiários no campo. Parece que a questão burocrática constitui-se em um grande complicador. Ainda existe um

contingente de estagiários a espera de vaga para realizar estágio nas unidades escolares estadual, particular e municipal, não só da Pedagogia, mas também de outros cursos de licenciatura e áreas. As Secretarias de Educação alegam, muitas vezes, que há muita gente nas escolas, e que o excesso de projetos acaba atrapalhando sua dinâmica cotidiana. Com isso, os estágios são prejudicados, atrasando e até impedindo o processo de formação dos alunos.

“[...] a gente se programa e faz um cronograma para tal data e depois não consegue autorização para entrar em campo [...]. O Estado de Santa Catarina propõe uma documentação toda que para entrares, tens que pedir a permissão, até chegar todos os documentos [...] Em função do Estado, todos os municípios fizeram o mesmo. Então, a gente tem um documento para cada município e um para o Estado. É uma loucura, é uma burocracia [...], isso tudo emperra o trabalho que se localiza apenas em um semestre. Quando começa o ano letivo, [...] tem toda aquela coisa de organização com as Secretarias de Educação. O que que fica complicado? O nosso atendimento às alunas. Porque, por exemplo, destas minhas 15 alunas eu tinha uma que fazia estágio numa escola isolada perto de Brusque, longe. Fico muito mais tempo a caminho do que no acompanhamento. Uma mesma aluna na mesma data estava em Gravatá, perto do Beto Carrero [...]. Para atender aluno e Prefeitura nós é que ficamos em uma situação delicada [...]” (P04).

“Uma das nossas maiores dificuldades refere-se ao campo de estágio, por conta das muitas questões burocráticas. Também houve a greve na Universidade que nos causou um transtorno bastante grande [...] Teve professor que teve que arrumar escola particular e colocar as meninas com revezamento para conseguir fechar a carga horária. Para nós um dos complicadores é o campo porque a instituição tem portas abertas [...] mas o problema é que tem muitos alunos. Juntando com o Curso de Magistério e com as outras Instituições que oferecem o Curso de Pedagogia, mais as outras Licenciaturas, mais os estagiários de enfermagem, de fonoaudiologia, fica uma imensidão [...] E falta campo principalmente para EJA, porque Educação de Jovens e Adultos nos Anos Iniciais tem poucas turmas. E o aluno tem que ter aí a mesma carga horária de estágio do que ele tem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, é difícil...” (C02).

Como é possível perceber pelos depoimentos, além da “negociação” e dos regulamentos para a realização dos estágios, é preciso, também, contar com a disponibilidade dos alunos para a realização do mesmo. Ressaltam a distância entre o trabalho e/ou moradia dos alunos e o campo de estágio, além da disponibilidade/possibilidade do professor atender a tantos alunos, que são

distribuídos por vários campos, distanciados um dos outros. Aparece ainda, como citado anteriormente, a preocupação com o “fechamento da carga horária”.

“É, fica o supervisor do campo que trata... normalmente quando a gente vai [...], conversar com a escola, olha um pouco a sala, porque não dá para acompanhar o estágio todo. Então não é em meia hora, uma hora que vou acompanhar tudo o que ela desenvolveu; é até injusto. Converso com a professora em particular, converso com a direção, com coordenação, se está tudo ok, se ela desenvolveu, se desempenhou. Converso sobre a aluna. [...] O ideal seria, permanecer na sala de aula, mas em função das reivindicações ficou difícil [...] ter grupos em cada escola, aí é preciso te programar para cada dia ir nas escolas. Mas as alunas, quando uma pode, a outra não. Eu tive aluna, por exemplo, que teve de negociar as férias dela para poder fazer estágio” (P04).

Podemos perceber que o professor precisa fazer malabarismos para responder ao esperado, envolvendo a burocracia, a necessidade de orientação do aluno estagiário; os desejos dos campos de estágios, com diversos projetos e expectativas com relação à inserção da universidade no contexto escolar.

Outra presença, especialmente nas Universidades privadas, onde a maioria dos professores são horistas, é a sobrecarga de disciplinas e alunos para o professor, interferindo na qualidade de seu trabalho. Também se destacam as afirmativas referente à ausência de políticas de integração entre as instituições formadoras acadêmicas e os sistemas públicos de educação básica.

“Os limites se dão, em meu ponto de vista na ausência de uma política mais articuladora do estágio.[...] As dificuldades residem, sobretudo, na dinâmica adotada pela atual Secretaria de Educação, que não concede à Universidade autonomia para seleção e definição das instituições campo de estágio” (P07).

“Penso que um dos aspectos urgentes a resolver é a organização dos estágios docentes no âmbito das políticas educacionais. Implantar um real sistema de parcerias com os sistemas de ensino da educação básica, com escolas base, professores referência com incentivo de carga horária e financeiro poderia ser uma saída para melhorar a qualidade dos estágios. Assim, esse fator, a ausência de uma parceria efetiva, prejudica a qualidade da formação nos estágios” (P08).

Tudo indica que a organização/estruturação da disciplina de estágio está refém da burocracia, incluindo a falta de uma política de estágio dentro e fora das instituições de ensino, das parcerias que precisam ser consolidadas, onde a troca de

conhecimentos e saberes substituam o silêncio, a solidão e a submissão de um poder que se instala e impacta as ações.

Mas também registra-se, para nossos interlocutores, a falta de cultura dos alunos e a fragilidade dos conhecimentos específicos que envolvem a prática pedagógica escolar. Um professor diz:

“[...] a gente tem diferentes tipos de dificuldade. Às vezes tem alunos que tem pouca cultura geral [...] eles não leem muito, conhecem pouco matemática, ciência, história, arte, e cultura geral... Eu acredito que isso para o professor de anos iniciais que precisa ser um generalista é um problema [...], porque não adianta saber o que ensino, como ensinar, se é limitado no que tem para ensinar. Essa é uma dificuldade enorme, porque eu não acho que dependa da formação que eu vou dar no estágio e nem sei se depende da formação da pedagogia propriamente dita. [...] Às vezes, tem alunos que escrevem errado, e isso é um problemão (P 06).

Ou:

“A gente tem sentido aqui [...] a dificuldade da formação da educação básica delas, dificuldade de escrever, de conhecimento matemático [...] E aqui no Centro de Educação temos levado elas a eventos como exposição de artes, de música, porque são experiências que faltam muito para elas [...] falta cultura [...] Eu acho que pra elas que vão trabalhar com crianças esse universo tem que ser muito mais amplo” (C01).

Afirma, ainda, que nem sempre os estagiários estão aptos a compreenderem a condição social de seus alunos. Quando os professores de estágio observam essa situação, através do planejamento, conseguem interferir em algum nível. Estimulam relatos e reflexões realizadas com os alunos estagiários, individualmente e em grupo, para ajudá-los no enfrentamento das turmas.

Outra dificuldade que percebo é a imaturidade. Às vezes, no processo, até ganham esta maturidade, mas em outras, é uma dificuldade, especialmente quando suas visões de mundo são muito diferentes da minha. Por exemplo: menino tem que brincar de coisas de menino, menina tem que brincar de coisas de menina [...] Há muito preconceito, valores pré-concebidos, estereótipos que você vê, às vezes, em ação [...]. Então eu acho, essa questão de preconceito, de uma cabeça assim fechada, complicado como professor. [...] eu penso: “é o jeito dela entender o mundo”. [...] Mas eu acho que como professora de estágio eu posso até problematizar isso que está acontecendo [...]” (P06).

Outro aspecto mencionado refere-se à qualidade de formação do docente universitário, especialmente daqueles que estão distantes da área pedagógica.

Essa condição reforça a experiência no cotidiano acadêmico, onde é recorrente ouvir os alunos reclamarem dos professores, mencionando questões ligadas, principalmente, à postura dos professores, considerados autoritários, desmotivados, desorganizados, trabalhando conteúdos desvinculados da realidade, com pouca articulação com a prática. Ao mesmo tempo, os professores reclamaram que os alunos faltam às aulas e/ou chegam atrasados; não leem e não escrevem, reclamando sempre que precisam realizar esta atividade; veem tudo como uma obrigação e que nada faz sentido para eles. E, destacam, ainda, a sobrecarga de atividades que enfrentam.

Sem a intenção de cotejar comparação, parece que o que falta é mais diálogo entre docentes e estudantes, num processo avaliativo contínuo das atividades acadêmicas.

Como afirma Roldão,

Neste contexto profissional é de salientar a importância da capacidade reflexiva do professor requerida na arte de ensinar, na medida em que o professor deve “ser capaz de transformar conteúdo científico e conteúdos pedagógico-didáticos numa *ação transformativa*, informada por saber agregador, face a uma situação de ensino – por apropriação mútua dos tipos de conhecimento envolvidos e não apenas por adição ou mera aplicação” (2007, p. 4).

Em suas pesquisas e em observações que tem feito em aulas na graduação, Franco (2006, p.30) tem percebido

[...] uma grande aridez no espaço de aprendizagem; professores que se esforçam para transmitir algo que preparam e alunos que parecem não perceber qualquer sentido naquela atividade a que assistem; não há negociações de sentido; percebe-se um diálogo burocrático; conceitos fragmentados, muita teoria, poucas referências à pesquisa; aulas tipo palestras ou leituras contínuas de transparência ou telas de Power-point descrevendo conceitos.

A autora afirma que, diante da insatisfação de ambos os lados, a sala de aula transforma-se num espaço que oferece pouca possibilidade de aprendizagem e formação.

Sabe-se que o pano de fundo de tal situação, organiza-se em torno de condições institucionais, totalmente perversas: professores horistas, falta de espaços e condições de trabalho coletivo; instituições muitas vezes cativas das reivindicações de alunos; relações com a instituição nem sempre democráticas; professores atolados em solicitações burocráticas; professores com medo de serem demitidos (2006, p.30).

Certamente, há saldos também positivos, pois muitas experiências vivenciadas pelos professores de estágio demonstram que, a partir das ações e reflexões realizadas no âmbito da disciplina, surgem possibilidades que acrescentam qualidade à formação. Isso é percebido quando afirmam:

“Por exemplo, o que facilita é ser a disciplina só de estágio, de segunda a sexta. Outra coisa que tenho sentido é que os meus alunos em geral, acreditam na orientação. Às vezes eles vão atuando sem ter muita certeza aonde vão chegar, mas eles acreditam e depois até ficam contentes. Se por um lado a gente reclama um pouco que falta certa iniciativa, eles também seguem e acreditam que a gente faz uns projetos meio diferentes. Mas eles topam, vão fazendo [...] porque eu estou na escola o tempo todo, mas não estou em todos os lugares o tempo todo [...] Então eu acho que, uma coisa que facilita é a própria escola que nos recebe de estágio. Uma boa comunicação entre a gente e a escola. É a contrapartida da escola, a escola que pega junto, também confia, também aposta” (P06).

Algumas Universidades, mesmo sem um projeto definido para os estágios nos seus Cursos de Pedagogia, bem como muitos professores que atuam neste campo, têm se comprometido com a realidade educacional como um todo, discutindo nos departamentos, nas comissões, nos colegiados e nas trocas realizadas com a participação em eventos. Também avaliam suas práticas com a coordenação e participação em programas e projetos de pesquisa e extensão em consonância com o contexto escolar. Com o saber construído neste espaço buscam constantemente, em meio a um emaranhado de trabalho, de tensões e desafios, uma educação de qualidade.

6.4 A relação teoria e prática na formação docente e as ações integradas no curso de pedagogia

Destaco nesse estudo a relação entre teoria e prática, pois deve ser próprio do estágio supervisionado fomentar essa relação. A separação entre quem pensa e quem executa foi valorizada pela sociedade capitalista desde quando dicotomizou a distinção entre trabalho intelectual e manual. Nos Cursos superiores, incluindo o de Pedagogia, a desvinculação entre teoria e prática estabeleceu-se historicamente, quando entendia-se que a teoria precedia a prática e esta era compreendida como a aplicação direta dos conhecimentos teóricos às situações concretas. Mas ainda, para muitos professores e estudantes, a prática pedagógica parece ser independente das concepções teóricas, assumindo sua própria lógica. No currículo, a ênfase, muitas vezes, é dada nas disciplinas consideradas teóricas, nem sempre conectadas com a prática.

Entretanto, como afirma Pimenta,

o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os (2002, p.26).

A Universidade tem como função social formar sujeitos capazes de construir, de forma autônoma, seus sistemas de valores e, a partir daí, atuarem criticamente na realidade que o cerca. Essa é uma meta para todo o Curso, numa atitude interdisciplinar, envolvendo todas as disciplinas que compõem o currículo, buscando sempre uma interligação entre a teoria e a prática.

Num processo interdisciplinar, então, é necessário que o educador tenha a humildade e disponibilidade da troca e do diálogo para que possa integrar a sua disciplina com as demais. Não é possível fazer interdisciplinaridade sozinho. É o trabalho coletivo, de equipe, que pressupõe a inter-relação mútua de mais de um educador. Interdisciplinaridade não é apenas propósito e intenção; é construção lenta, gradual e coletiva (PETRAGLIA, 1993, p.34-35).

Um projeto destinado à formação docente precisa prever uma relação interdisciplinar conectado com a realidade social e educacional que está em

constante movimento. A Lei que regula esta formação não garante este processo; quem precisa nele investir é o próprio professor formador desenvolvendo e assumindo uma atitude interdisciplinar, que se constrói com as trocas e com o diálogo, com a comunicação entre os pares. A realidade é sempre interdisciplinar e por isso deve ser um princípio básico da compreensão da formação.

Para nossos interlocutores, a concepção de teoria-prática deve sustentar o projeto de formação do Curso e se manifesta no currículo. Assim se manifestaram:

“O que norteia mesmo é a ideia de profissional reflexivo e de formação contínua. Estes dois movimentos, pressupõem que o estágio não é o único local de formação como professoras; é uma experimentação. Que o grande objetivo do estágio é a reflexão que traz elementos para composição e estruturação do trabalho de cada um. Que essa reflexão é uma constante em cada um de nós como professores, e isso não pode estar só no estágio. Então a perspectiva teórica no estágio é a do professor reflexivo” (P01).

O discurso da reflexão, tão presente na teoria pedagógica contemporânea sobre formação de professores institui-se como um valor no campo, como se explicita entre os depoimentos. Nem sempre, porém, foi possível perceber uma análise dessa teoria e suas consequências na vivência cotidiana da formação. Longe de desprestigiá-la, o importante parece ser significá-la, para realmente assumir o seu papel formador. A expectativa seria de valorizar essas contribuições teóricas. Mas para tal, não se pode banalizá-las, como se não tivessem pressupostos e consequências. Parece que essa é uma ação que ainda não acontece.

Na continuidade dos depoimentos, os professores e alunos reclamaram da pouca articulação entre temáticas e atividades do estágio com outras disciplinas. Para os interlocutores, a questão da articulação da disciplina de estágio com as outras áreas e conteúdos que constituem o curso, com o desenvolvimento de projetos interdisciplinares é questão chave na constituição da identidade formativa. Mas as questões administrativas, burocráticas e individuais exigidas pelas Universidades e campos de estágio muitas vezes comprometem essa articulação. O diálogo, as trocas e a integração entre os saberes precisam acontecer no interior das Universidades e campos escolares, colocando-se, ao mesmo tempo, como uma necessidade e um desafio. Parece ser prioritário romper com as barreiras que

impõem esta desvinculação. A teoria sozinha não muda o cenário no qual estamos inseridos profissional e socialmente. Por isso, é preciso criar possibilidades para que possamos transitar da teoria para a prática e que esta alimente a teoria.

Pensar o currículo significa que o mesmo não se constrói apenas formalmente com documentos e regulamentos; mas é o espaço que traduz experiência, cultura e também, relações de poder e "deve adquirir sua forma e significado à medida que vai interagindo com a cultura nos seus diferentes contextos" (PIRES, 2005, p.59).

Desta forma, não se pode permitir mais um currículo criado de forma acética e burocrática, sem levar em conta a realidade que o aninhará. A organização curricular precisa ganhar espaço nas discussões e reflexões acadêmicas, pois dela depende o conjunto de propostas e atividades que, num movimento intencional e coletivo, possa representar a visão de um grupo que, ao selecionar os conteúdos e disciplinas que farão parte do currículo, estabelecerão também, as linhas ou eixos a serem trabalhados.

Quando questionei sobre o envolvimento/interação do estágio com as outras disciplinas que fazem parte do currículo, bem como, se O PPP do Curso de Pedagogia contempla ações integradas (relação entre as diversas disciplinas do Curso), uma professora respondeu:

"[...] em termos teóricos a gente até consegue seguir. Mas, planejamento participativo entre professores é muito difícil; difícil pelo nosso regime de trabalho, e tem coisas que realmente estão a desejar" (P01).

Quanto à construção do Projeto Pedagógico afirma:

"[...] ele foi construído bem no coletivo. Na época, a coordenadora do curso era professora de estágio também. Então isso veio ao encontro dos nossos desejos. [...] nós éramos seis professoras do grupo de estágio, e montamos esta proposta junto. O que acontece é que daquele documento para cá, não houve mudanças; então nós estamos há muito tempo sem elaboração de um novo documento de estágio. E outras pessoas se integraram ao estágio que não participaram daquela discussão; por isso não possuem a mesma concepção que nós tínhamos como central no Curso, como integralizador, relação entre teoria e prática, etc. O documento, [...] conceitualmente, deixa bem claro o papel do estágio no Curso e faz parte do PPC do Curso, ele não é um outro documento. Dentro do PPC tem uma parte que é só sobre estágio, e ele vai desde a questão mais formal, de carga horária até a questão mais de orientação

pedagógica. Nós temos uma coordenação de estágios nas Licenciaturas. Então toda a parte burocrática está lá. O documento na época de sua construção foi um grande avanço, mas hoje ele não é usado na sua totalidade [...].

E continua afirmando:

O diálogo entre os professores da mesma área é mais fácil. [...] Por exemplo, a professora de Matemática ajuda a gente a organizar o trabalho das meninas; a professora de Ciência também. Mas a professora de História da Educação não ajudou a construir o documento de estágio, a refletir sobre as escolas onde elas estão estagiando. A professora de Política, História e Legislação e de Didática não toma estas escolas para analisar. As disciplinas de área específica de estágio o fazem. Mas a ideia é que as alunas trabalhem as disciplinas específicas de cada semestre, e que no final do quarto semestre tenham condições de fazer um trabalho integrando todas” (P01).

Mesmo havendo um projeto para o estágio, que está contemplado no Projeto do Curso uma das respondentes percebe a separação entre as disciplinas, mesmo destacando que foi construído coletivamente.

Este ano também não consegui articular com as colegas, da mesma fase pelo menos. Anteriormente, antes de sair para o doutorado, nós fazíamos isso, tínhamos reuniões por fase, nós planejávamos juntas, fazíamos na própria sala seminário dos estágios. Quando entravam as áreas, elas ajudavam no planejamento, ajudam ainda, mas não é um trabalho integrado” (P01).

Como professora da disciplina de Estágio em uma universidade pública, percebo claramente esta separação. Na verdade, não existe uma separação completa, mas uma “associação” de pessoas de determinada área. Antes, havia o grupo que pensava e atuava no estágio das especialidades (orientação, supervisão, administração) e o grupo dos anos iniciais, o grupo da educação infantil, ainda, o grupo das disciplinas teóricas. Hoje, constata-se uma separação entre os professores da Prática, o grupo da Educação Infantil e o grupo dos Anos Iniciais e, claro, o grupo das disciplinas teóricas. Pode-se confirmar essa condição pelas palavras de uma colega:

“A área da Educação Infantil se reúne sistematicamente e procura discutir, planejar e encaminhar projetos conjuntamente. O estágio é pensado enquanto área. Há preocupação com a interlocução entre as

diferentes disciplinas, ações conjuntas. O planejamento conjunto funciona muito bem. Há uma boa unidade na área” (P05).

No Curso onde atuo como orientadora de estágio, consigo perceber este processo. Sabe-se que foi extinto o Curso de Pedagogia com as Habilitações; este discurso está presente nos projetos pedagógicos que estão sendo implementados nas Universidades. No entanto, apesar de um discurso integrador, a separação permanece.

Se destruímos uma fábrica, sem aniquilar a racionalidade que a produziu, essa racionalidade simplesmente produzirá outra fábrica igual. Se uma revolução derrubar um governo sistemático, mas conservar os padrões sistemáticos de pensamento (grifo meu) que o produziram, tais padrões se repetirão no governo seguinte (PIRSIG, 1984, p.98).

Este estudo vem apontando que os cursos de formação para a docência ainda têm características fragmentárias. Constata-se, um distanciamento entre teoria e prática, com o favorecimento das disciplinas teóricas. Mesmo que esteja proposto nos Projetos Pedagógicos destas Universidades, ainda se percebe um distanciamento da escola, desconsiderando-a como instituição social e de ensino, pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar.

O Planejamento das atividades para os semestres dos Cursos é realizado apenas entre as áreas de ensino, mas ainda parece que uma não “invade” o campo alheio.

“É coletivamente com outras pessoas da área. Nós que somos dos anos iniciais, nós que somos da prática de ensino de anos iniciais [...] fazemos reuniões com frequência e estamos sempre discutindo a nossa posição no geral e no particular, os planos de ensino de educação [...] É tudo discutido junto, coletivamente. Mas não com as outras disciplinas, somente na própria área” (P06).

Quem atua na Disciplina de Estágio no Curso de Pedagogia reconhece os vários desafios e contradições que envolvem a operacionalização dessa atividade, muitas vezes, pouco valorizados e compreendidos pelos alunos e por professores de outras áreas. Tem-se a necessidade de negociação com os campos (escolas), orientações teóricas, planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades, nos poucos períodos em que é concentrado, dificultando um olhar mais real e

significativo do todo. E não se pode esquecer uma questão fundamental, que é a formação do professor, que não se dá apenas na universidade e/ou só na escola, mas acontece na relação entre elas. Mas como articular estes dois espaços com valores, cultura, relações de poder, objetivos nem sempre convergentes? Como incluir nesse movimento o aluno estagiário que, na “correria” precisa dar conta dos “créditos acadêmicos” e tentar, de forma positiva e de qualidade, conciliar as exigências burocráticas exigidas para o período do estágio e as aprendizagens da profissão? O tempo para a discussão fica restrito a área de atuação, sem encontros com os outros professores que atuam no Curso e, às vezes, na mesma fase.

A relação do campo profissional e do campo da formação vem sendo discutida no interior dos Cursos de formação docente e em outros espaços acadêmicos. Há ciência de que, muitas vezes, o espaço – campos de estágio foram ignorados, seus saberes e experiências negados. Ainda é pequeno o compromisso das Universidades com os contextos escolares e seus movimentos. Por outro lado, muitas vezes, as escolas também se distanciam do contexto universitário, quando negam e/ou restringem o envolvimento deste no trabalho escolar. O estágio, os projetos de pesquisa e extensão são vistos pelas escolas como um trabalho a parte da própria dinâmica da escola. Houve, em tempos anteriores, uma Lei mais rígida com conhecimentos pré-definidos no que diz respeito ao estágio para a formação do professor, com pouca reflexão da prática desenvolvida. Entretanto, atualmente, há uma preocupação maior com os contextos escolares onde vai atuar o futuro professor, no qual o estágio é realizado, preocupando-se com o que, como, por que e a quem ensinar. Valoriza-se o aluno e o professor como sujeitos do processo de ensinar e aprender. Mas permanecem as questões que impedem e/ou dificultam o avanço desejado na formação.

Podemos destacar algumas resistências por parte da equipe do campo de estágio, tais como: professor na escola, que não aceita estagiário por se sentir vigiado nas suas ações; práticas autoritárias existentes no interior destes espaços; preocupação com o plano de ensino que precisam cumprir; preenchimento de fichas para atender a burocracia, entre outros aspectos. Muitos também, sentem-se retraídos diante dos professores orientadores de estágio vindo das Universidades, pois consideram que estes possuem um “saber superior” e que podem criticá-los. E os que aceitam o estágio, acham que a Universidade vai trazer a salvação para as questões que os angustiam, desconfiando das estratégias de resolução coletiva com

seus pares. E, nesse meio, está o estagiário, o aluno que quer e precisa aprender seu ofício para poder atuar e também, porque “precisa do diploma”. Nesta corda bamba, ficam os professores supervisores, os orientadores de estágio e os alunos. Mesmo assim, nesse complexo contexto, todos têm responsabilidades e precisam enfrentar juntos os desafios.

Com a complexidade social que se expressa no âmbito dos espaços de atuação do professor, não temos que lidar apenas com os conhecimentos definidos e identificados como necessários à formação docente. Muitas vezes, precisamos convencer nossos alunos e, talvez a nós mesmos, de que existem possibilidades de ações democráticas e significativas no trabalho do professor, mesmo com a realidade educacional e social que nos é exposta.

A meu ver, os professores deveriam desenvolver três capacidades: a primeira de apropriação teórico-crítica das realidades em questão considerando os contextos concretos da ação docente; a segunda, de apropriação de metodologias de ação, de formas de agir, de procedimentos facilitadores do trabalho docente e de resolução de problemas de sala de aula. [...] A terceira, é a consideração dos contextos sociais, políticos, institucionais na configuração das práticas escolares (LIBÂNEO, 2002, p.70).

É importante que o professor se aproprie dos conhecimentos teóricos para melhorar sua prática, do conhecimento da realidade em que atua e da reflexão constante sobre o que faz. Parece ser este o compromisso que temos na formação do futuro professor para a contemporaneidade e para essa escola que precisa estar em sintonia com as exigências sociais e educacionais. Esses impasses exigem das instituições formadoras o desenvolvimento de cursos que busquem a formação de

[...] um professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais, dos meios de comunicação. O novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias (LIBÂNEO, 1998, p.10).

O estágio precisa se constituir, portanto, como espaço de mediação reflexiva entre a universidade, a escola e a sociedade. O que dá sentido às práticas na formação docente são as leituras do contexto, a pesquisa, os conhecimentos

advindos das discussões acadêmicas e leituras, os relatos reflexivos, o envolvimento com o contexto escolar como um todo, os saberes e fazeres que se confrontam e se inter cruzam.

Acreditamos no Estágio como *lócus* de formação do professor reflexivo-pesquisador, de aprendizagens significativas da profissão, de cultura do magistério, de aproximação investigativa da realidade e do seu contexto social. Reafirmamos o nosso conceito de Estágio, como campo de conhecimento, que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções sobre o ensinar e o aprender, tendo como eixo a pesquisa sobre as ações pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais (PIMENTA; LIMA, 2004, p.61).

As escolas campos de estágio têm recebido estagiários oriundos de várias universidades e cursos, tendo que se adaptar a estas demandas, abrindo espaço para um turbilhão de projetos e ideias trazidas pelas diversas Instituições. Mas até que ponto estes projetos fazem parte dos desejos e necessidade das escolas e seus professores? Será que a universidade não tem tentado “impor” conhecimentos, valores, conteúdos e culturas que julga ser melhor para a escola?

Constantemente vê-se “modismos” pedagógicos se impondo sem muita discussão. Quantas vezes vai-se à escola para discutir a proposta pedagógica para o Curso de formação de professores? Será que os professores que atuam na Educação Básica não têm o que dizer?

Silveira (2008), em sua tese de doutorado intitulada “O Estágio Curricular Supervisionado na Escola de Educação Básica: Diálogo com professores que acolhem estagiários”, explicita a narrativa de professores que recebem o estagiário em suas salas de aula nas escolas de educação básica, após a implementação da legislação pertinente aos Cursos de Licenciatura. O estudo enfocou dois aspectos: o primeiro diz respeito à relação entre instituição formadora e a escola de educação básica que, até a vigência da última legislação, era um campo de aplicação e, agora, passou a ser um campo de formação. Como a escola vem sendo chamada para participar da formação do futuro professor? O segundo aspecto referiu-se ao fato de que, a partir desta Legislação, aconteceram discussões nos cursos de Licenciatura, que alteraram concepções e práticas. A autora questiona sobre como se sente o professor que recebe o estagiário. E se propôs como objetivo principal, ouvi-los em

suas salas de aula, nas escolas de educação básica. Afirma, após suas análises que:

Nesse contexto, o estágio passou a ocupar outra dimensão, ou seja, não é mais considerado a culminância do processo formativo, deixa de ser espaço de aplicação de teorias, devendo tornar-se espaço de experiências, de aprendizagem, e significa maior tempo de inserção no campo profissional, podendo ser um espaço de construção e consolidação da identidade profissional. Assim, os textos legais consideram o estágio curricular supervisionado de ensino como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, pressupõe o envolvimento em algum lugar ou ofício, para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão. Nessa perspectiva trazida pela legislação, o estágio curricular supervisionado implica uma relação pedagógica entre um profissional reconhecido em seu ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário que assume a escola como campo de formação (SILVEIRA, 2008).

A análise de compreensão da escola sobre o seu papel formador de novos professores ainda está a exigir a ampliação de estudos. São importantes os registros de pesquisas que reconhecem os atores escolares como protagonistas essenciais. Esta condição representa um avanço em relação à perspectiva anterior, mais tradicional.

Nossos interlocutores expressaram suas ideias sobre como pensam que deveria ser organizados os Estágios no Curso de Pedagogia:

“A instituição campo de estágio em que atuo atualmente tem uma perspectiva de trabalho e diálogo com a Universidade desde 2008 e nesse ínterim, temos consolidado ações que se fortalecem em torno do ensino, da pesquisa e da extensão. O estágio tem sido trabalhado numa via de mão dupla. Tanto a creche tem alcançado saltos qualitativos no que diz respeito às provocações feitas pelos estagiários, bem como a Universidade tem repensado sua forma de organizar, planejar e avaliar o estágio” (P07).

“Esperaria que o estágio pudesse ter uma carga horária maior, mas não de docência somente, mas para o aluno estar dentro da escola, com uma carga horária maior para análise dos dados coletados e para orientação. A disciplina de estágio tem 75hs e ele tem que cumprir 50hs dentro da instituição em atividades de estágio. Sobram 25, para orientação, para análise de dados, para socialização, para ter aquela intervenção com o professor. Eu aumentaria essa carga horária para favorecer a análise de dados, para o suporte. [...] Temos buscado esta articulação a partir de uma triangulação entre o professor da disciplina, do professor da escola e

o aluno. Sempre buscamos esta organização do estágio, este trabalho de parceria, então depende muito de como se constrói este vínculo” (C02).

Percebe-se que o estágio se confirma como instrumento de comunicação entre universidade e escola. Pode constituir-se num tempo e num espaço privilegiado para conhecer o sistema educacional como um todo.

Mesmo assim, autores como Pimenta (1995), Candau e Lelis (1983), Piconez (1991), entre outros, têm chamado a atenção para as situações precárias de estágios, dentro de um currículo em que se estabelece a docência, como base da formação de professores. Como visto nesse estudo, as dificuldades são de várias ordens, desde a falta de orientação e fundamentação teórico-prática dos estagiários para realizar as atividades de estágio, advindas da não integração das universidades com as escolas, campo de estágio, até as limitações impostas pelo próprio estágio. A essas dificuldades somam-se outras que, decorrentes das mudanças no contexto social, na política educacional e na legislação, apontam para a necessidade de uma reflexão sistemática sobre o estágio e o seu lugar no curso de Pedagogia.

“O que a gente sente é que falta um vínculo maior com a educação básica incluindo a própria receptividade do professor que vai receber esse estagiário. Este semestre mesmo eu tive uma professora que sugeriu para as minhas alunas que ‘o dia que a professora orientadora (grifo meu) não vem vocês não precisam vir, eu assino a frequência de vocês!’ E a gente está aqui ensinando ética, moral. E elas dizem: ‘meu Deus professora olha a proposta indecente’. Falta preparar o professor lá da escola para entender que o estagiário, que ele também está formando o estagiário” (C01).

Certamente essa não é uma situação generalizável. Grande parte dos professores que atuam na escola partilham do intento de formação dos novos profissionais. Mas é preocupante o caso que exige melhor articulação entre os formadores.

Essa é também a compreensão expressa no Plano Nacional de Extensão Universitária:

O estágio curricular é alçado como um dos instrumentos que viabilizam a extensão enquanto momento da prática profissional, da consciência social e do compromisso político, devendo ser obrigatório para todos os cursos, desde o primeiro semestre, se possível, e estar integrado a projetos decorrentes dos departamentos

e à temática curricular, sendo computado para a integralização do currículo de docentes e discentes (p.6).

Percebemos que na prática, muitas vezes, alguns professores supervisores das instituições concedentes de estágio, vinculam o estágio a uma formação continuada, confundindo até a sua função como supervisor dos estagiários. Essa situação vem sendo explorada em vários artigos e trabalhos apresentados em eventos na área da educação. Parece que vincula os estágios à extensão, vem significando que a extensão está atendendo a uma necessidade das escolas, que é a formação continuada de seus profissionais. Mas, nem sempre fica expresso o seu principal papel, relacionado à formação dos novos docentes.

CAPÍTULO 7 O QUE DIZEM OS ESTUDANTES

O estudo em questão, a partir da análise dos dados, também possibilitou a descrição da percepção dos estudantes sobre o estágio na formação do professor, e suas considerações sobre o Curso de Pedagogia que estavam realizando/realizaram. Os sujeitos que serviram como fonte para a obtenção desses dados, já fizeram ou estão fazendo estágio Supervisionado.

Considerar as características do alunado das Licenciaturas parece importante, porque elas devem ser levadas em conta para uma maior qualidade na atuação formativa dos Cursos. Seria importante que gestores e professores formadores as considerassem para o seu planejamento pedagógico e suas atividades em sala de aula, nas instituições de ensino superior.

Cabe salientar que, no período em que foi realizada a coleta de dados, que correspondeu aos anos de 2010 e 2012, na Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC se iniciava - em 2012/1- um novo currículo, na qual define que os estágios tem início na 3ª fase do Curso. Os alunos pesquisados estavam na 8ª fase do currículo em extinção. Desta forma, os depoimentos dizem respeito a um currículo que ainda está em vigor e se extinguirá gradativamente, segundo previsão, em 2015. Quanto à UFSC, os alunos se encontravam na 7ª fase do Curso, no currículo também em extinção, na qual o estágio é realizado a partir da 7ª fase. Na UNIVALI, o estágio é realizado a partir da 1ª fase, e o Curso não é presencial. É realizado à distância e os alunos pesquisados se encontravam na 7ª fase. Na FURB, o Curso é presencial, e as alunas pesquisadas estavam frequentando a 5ª fase, num currículo novo, construído em 2008, onde o estágio já é iniciado na 1ª fase. Os respondentes foram 10 alunos da 5ª fase presencial; 11 alunos da 7ª fase EAD; 08 alunos na 7ª fase presencial e 10 alunos da 8ª fase presencial.

Como já explicitado anteriormente, foram 43 alunos do Curso de Pedagogia de quatro Universidades de Santa Catarina (UFSC; UDESC; UNIVALI e FURB) que responderam o instrumento, três questionários respondidos foram utilizados como piloto da pesquisa e um (a) aluno (a) não devolveu o instrumento, somando um total de 39 respondentes. Dois alunos são do sexo masculino e 37 do sexo feminino. Dos respondentes, 35 alunos trabalham e 04 não, sendo que todos os 35 já atuaram na área de educação, dos quais, 33 diretamente na sala de aula.

Com atuação em educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental foram 29. Cabe destacar que apenas três dos alunos pesquisados nunca atuaram na área da educação, especificamente em sala de aula. Para explicitar as características dos sujeitos entrevistados, apresento o quadro abaixo:

Quadro 5 – Dados questões objetivas do Questionário realizado.

TOTAL DE ACADÊMICOS	39
SEXO	37mulheres 02 homens
IDADE	(31) De 18 à 30 anos (07) De 31 à 40 anos (01) De 41 à 50 anos () mais de 50 anos
Instituição	FURB - 10 UNIVALI - 11 UDESC - 10 UFSC – 08
SEMESTRE ESTÁ CURSANDO	FURB: 5ª fase = 10 alunos UNIVALI: 7ª fase = 11 alunos UDESC: 8ª fase = 10 alunos UFSC: 7ª fase = 08 alunos
CURSOS	PEDAGOGIA – FURB – (01 a 10) PEDAGOGIA - UNIVALI – (11 a 21) PEDAGOGIA - UDESC – (22 a 30 e 39) PEDAGOGIA – UFSC – (31 a 38)
ANO QUE INICIOU O CURSO	2005 = 01 alunos 2006 = 02 alunos 2007 = 07 alunos 2008 = 16 alunos 2009 = 13 alunos
TURNOS	(07) Matutino (08) Vespertino (24) Noturno
TRABALHA?	(35) Sim (04) Não
TRABALHO QUE DESENVOLVE	01 auxiliar administrativo 01 secretária 09 professor de educação Infantil 03 Professora 01 auxiliar de biblioteca 04 Auxiliar de sala 01 Estágio remunerado educação Infantil 01 Estágio remunerado anos iniciais

	01 Professor de informática e matemática 02 Agente de atividades em educação 01 Professor Inglês e arte educadora 01 Interprete de Libras 02 Professor Anos Iniciais 01 Assessora de Direção Escola municipal 02 Professor SESC 01 comércio 01 Telefonista prefeitura 01 Prof. Educação Jovens e Adultos 01 Guarda Municipal Florianópolis
ATUOU NA ÁREA DA EDUCAÇÃO?	(35) Sim (04) Não
EM QUE NÍVEL DE ENSINO?	06 Anos iniciais Ensino Fundamental 12 Educação Infantil 07 Educação Infantil e Ensino Fundamental 01 Educação Infantil e Educação Especial 01 Ensino Fundamental, Ed. Infantil e Ed. Especial 01 Magistério Ensino Médio 02 Ensino médio e fundamental 02 Educação Jovens e adultos 01 Educação Infantil e Ensino Superior
NATUREZA DO TRABALHO:	(33) sala de aula () cargo de gestão (01) secretaria (01) outro - Especificar: 01 Aulas de reforço crianças;
FOI BOLSISTA	(06) Sim (30) Não (03) Não responderam Iniciação Científica e monitoria = 01 Iniciação Científica = alunos Monitoria = 01 alunos Extensão = 04 alunos

Fonte: Dados da pesquisa do autor.

Responderam ao questionário dez alunos da FURB, onze da UNIVALI, dez da UDESC e oito da UFSC. Dos respondentes, dez alunos estavam na 5ª fase, dezenove na 7ª fase, dez na 8ª fase do curso. Quanto ao ano que iniciaram o curso: um aluno iniciou no ano de 2005; dois em 2006; sete em 2007; dezesseis em 2008 e treze em 2009. Quanto a idade, trinta e um alunos têm de 18 à 30 anos, sete possuem de 31 à 40 anos e um dos respondentes 41 à 50 anos. Destes, vinte e quatro alunos frequentam o curso no turno noturno, sete no matutino e oito no vespertino; seis alunos já foram bolsistas: um de Iniciação Científica e monitoria, um de monitoria e quatro de Extensão todos voltados para a área da educação.

Mesmo que os questionários tenham sido aplicados com alunos de várias fases do curso, tanto os que estão frequentando as Universidades com os currículos

do Curso em extinção, quanto os que frequentam os currículos novos, as compreensões parecem aproximadas em relação aos impasses enfrentados pela constituição dos currículos. Essa percepção indica que poucas mudanças são percebidas pelos estudantes, ainda que tenham havido alterações na Lei. Parece que as posturas pedagógicas das Instituições e dos profissionais que nelas atuam são pouco afetadas. Essa condição nos encaminha para um alerta feito por Nóvoa (1997) quando afirma que,

as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se contemplarem a necessidade de um professor atuante no espaço da sala de aula, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho (p.20).

A Lei provocou uma discussão sobre a forma como estão organizados os cursos de Licenciatura, sugerindo várias mudanças. No entanto, não houve transformações significativas nas ações de quem atua na formação dos professores. As Leis, mesmo que indutoras em determinada medida, não são suficientes para produzir mudanças a curto prazo, pois requerem alterações de culturas profissionais e epistemológicas. Envolvem, ainda, a parceria entre os que atuam na educação e fazem parte deste contexto.

O questionário utilizado foi estruturado em dois blocos, atendendo aos objetivos do estudo. No primeiro bloco, solicitavam-se os dados de identificação e origem dos respondentes e o segundo apresentava dezesseis questões abertas voltadas para o interesse da pesquisa.

Os dados oriundos das questões abertas foram organizados em torno de cinco dimensões de análise, com o intuito de possibilitar a percepção dos resultados, incluindo: - as razões da escolha pelo Curso; - as expectativas/frustrações e aprendizagens mais significativas com relação ao Curso; - a efetivação da relação teoria e prática; - a visão sobre as disciplinas do currículo e o papel do estágio na formação, e, por fim; - as dificuldades e possibilidades do estágio na formação docente. Essas questões estruturaram o exercício da análise através das distintas dimensões, abordadas a seguir.

7.1 Porque os estudantes escolhem o Curso de Pedagogia?

Foi possível compreender, pelos depoimentos dos alunos, que muitos reconhecem as dificuldades da profissão, mas consideram, também, que ser professor pode ser muito gratificante. Quando indagados sobre a principal razão que os levou a optarem pelo Curso de Pedagogia, a maioria atribui a escolha ao fato de querer ser professor. Afirmaram que, apesar dos problemas que a educação e especificamente, as que o professor tem enfrentado, escolheram essa profissão porque possuem uma ligação amorosa com o trabalho de ensinar. Disseram eles:

“Creio que pela oportunidade de trabalhar com a educação de crianças. Acho que estar entre elas é algo muito especial” (A32).

“Me identifico com as questões educacionais” (A38) ou pela

“Identificação pessoal com a educação e prazer/amor pela profissão” (A05).

Essas manifestações indicam que as condições pragmáticas adversas para o exercício profissional não têm sido suficientes para afastar os jovens da docência. Trata-se de uma razão ligada a um compromisso e gosto de estar com o outro, lembrando as palavras de Freire (1993) para quem “é impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar” (p.10).

Esta posição surpreende, pois muitas vezes, diante dos alunos que frequentam o Curso, tive a impressão (certamente equivocada!) que alguns ali estavam por outros motivos aleatórios e pragmáticos, como a facilidade de ingresso no Curso, a indisponibilidade de horário para outras opções, e até pelo temor de enfrentar outras alternativas. Porém, os relatos demonstram o contrário. Do grupo de alunos, a maioria afirmou que a escolha do Curso se deu por uma identificação com o mesmo, pelo fato de gostarem de “trabalhar com criança” ou por gostarem “de ser professora”. É provável que essas posições não sejam dependentes de uma racionalidade consequente, que estabeleça relações entre a dimensão subjetiva e cultural com as condições objetivas do trabalho. Mesmo assim, considerando que a

grande maioria já atua como docente, trata-se de um dado promissor e deve interferir na projeção que realizam para seus Cursos.

Apenas uma aluna declarou que a escolha pelo Curso de Pedagogia se deu porque este é um Curso universitário de “pouca procura”, dando oportunidade de ingresso imediato no ensino superior: *“Afinidade com o ambiente escolar e também acesso (concorrência vestibular baixa) mais fácil”* (A30), também apareceu. O discurso de identificação com o Curso, entretanto, está entremeado de algumas contradições. Alguns, por exemplo, assumiram pouca afinidade com o exercício profissional nos anos iniciais. *“Não desejo atuar no Ensino Fundamental”* (A09), revelando a perspectiva de cursar Pedagogia como um degrau para outras oportunidades. Seis alunos afirmaram que fizeram a escolha porque já atuavam na área. Muitos justificaram pela identificação, por opção, perfil do profissional e por gostar de trabalhar com crianças. Expressam o desejo de seguir carreira neste campo de atuação profissional. Os depoimentos revelam essas posições:

“Tive uma experiência como professora de informática de alunos de 3º e 4ª série e, a partir disso, me identifiquei com o magistério. Gostaria de enfatizar que foi uma escolha, e não uma fatalidade estar no Curso” (A27).

“Escolhi, por considerar interessante os fenômenos e as vivências que ocorrem na sala de aula e por ser a área que mais me identifique entre as habilitações” (A 25).

Dois alunos informaram terem sido influenciados por familiares ou amigos.

“Tenho aptidão, sinto que tenho talento por já estar ligada à educação pelos meus antepassados (avós professores)” (A13).

“Inicialmente fui pela escolha de minha mãe que também é professora” (A03).

Dentre os 39 que responderam ao questionário, um aluno deixou em branco esta questão e apenas um assumiu que não iria atuar no ensino fundamental. Mas ainda aparecem discursos relacionados com o que denominam de “vocação”. São argumentos que podem estar revelando uma compreensão histórica internalizada da profissão com a característica de “missão”.

O gosto pela profissão de professor se expressa como um dos maiores motivos para a escolha do Curso, mencionando o fato de gostarem de “trabalhar com criança e na educação” ou por gostarem “de ser professora”; “vontade de participar da formação do ser humano”. Apareceram expressões, também, como “por me identificar com o perfil de professor dos anos iniciais”; “porque gosto e sempre quis ser professora”; “por identificar nas crianças das séries iniciais grande possibilidade de trocas de conhecimento”.

Todavia não se pode desconsiderar que as transformações da sociedade capitalista têm provocado a mudança no perfil dos alunos da Licenciatura e conseqüentemente, da Pedagogia, em razão dos processos de proletarização do magistério. É provável que, em alguns casos, a escolha da profissão tenha relação com a classe social da maioria dos alunos que não pertencem aos extratos mais altos da sociedade. Sociologicamente há a perspectiva de que a escolha da profissão tem a ver com o ambiente e as expectativas dos sujeitos. E essa condição certamente afeta o Curso de Pedagogia. As problemáticas existentes no interior das escolas, o baixo salário e a desvalorização do professor têm provocado a diminuição da procura pelo Curso.

7.2 O que aprendem os estudantes nos seus Cursos? Quais suas expectativas e frustrações? Que aprendizagens mais significativas realizam nessa trajetória?

Os estudantes foram provocados a expressarem suas opiniões sobre as aprendizagens que realizam no Curso, com especial foco na relação teoria-prática. Também se procurou saber se os Cursos estavam respondendo à suas expectativas iniciais. Certamente, essa resposta precisa ser compreendida na sua multireferencialidade, pois como já explicitado, os estudantes estavam em etapas diferentes do Curso. Assim sendo revelaram uma visão parcial das potencialidades esperadas.

Do total dos respondentes, seis revelaram um sentimento de frustração, afirmando que o Curso não vinha respondendo às suas expectativas, e os motivos parecem ligados à qualidade da formação, principalmente no que diz respeito à dissociação entre teoria e prática. Isto pode ser percebido nos depoimentos a seguir:

“Não totalmente, pois poderia ser melhor aproveitado tanto pelos professores como para as acadêmicas” (A08).

“Não, no sentido de que a prática é pouco “explorada” e pouco aprofundada. E as questões como as de arte, por exemplo, são deixadas de lado” (A22).

“Não todas. Acho o Curso muito bom, mas as fases destinadas à Habilitação deveriam ser mais práticas, mais palpável” (A23).

“Não. Pois ele não dá o suporte básico para a atuação docente; isto ocorre apenas nos últimos períodos do curso” (A24).

“Não, pois o Curso possui um período muito pequeno de prática em sala de aula e não oferece suporte suficiente para tal atividade” (A25).

“Não, esperava que o Curso nos preparasse mais e melhor para o trabalho com as crianças” (38).

É interessante analisar os argumentos que parecem evidenciar uma capacidade crítica instalada, pois estes são plausíveis e revelam a forma como cada estudante processa o seu percurso de formação. Em alguns casos a frustração é parcial, definindo alguma restrição, mas ressaltando positivamente outras. Certamente a análise mais contundente das posições dos respondentes exigiria um aprofundamento nos argumentos que facilitasse a compreensão não só do discurso, mas de sua forma de produção. Mesmo assim, foi interessante perceber nos alunos a capacidade de expressar suas inconformidades.

De outra parte, professores reclamaram da falta de preparo adequado dos estudantes, com relação à capacidade de leitura, escrita e compreensão de texto e, também a falta de domínio dos conhecimentos básicos da área em que irão atuar.

Dos pesquisados, 32 estudantes consideraram que seus Cursos têm aspectos positivos, ainda que pontuem outros que poderiam ser aperfeiçoados. Foram encontradas posições como: “Satisfaz parcialmente”, “moderado”, “às vezes sim, outras não” ou “em parte”, “Sinto falta de mais prática” (A28).

“Eu sou suspeita para falar porque adoro o Curso. A formação da Universidade é voltada para formar professores pesquisadores, e isso eu acredito que seja o seu diferencial. A Universidade te dá o suporte necessário para a futura atuação docente” (A27).

Para marcar as frustrações são recorrentes as respostas que mencionam a dificuldade de fazer fluir a relação teoria e prática. Em alguns casos houve críticas à qualificação de professores e também à forma com que a avaliação é realizada, repercutindo no que nomeiam como carência “do suporte básico para a atuação docente”, referindo-se, especialmente aos casos do Curso em que os estágios ainda acontecem nas duas últimas fases.

Nesse caso, os estudantes registram a desvinculação com as disciplinas que iniciam o currículo e que depois parecem ficar desconectadas da formação profissional. Consequentemente, a localização do estágio apenas nos semestres finais foi objeto de crítica dos alunos. Nesse sentido, a LDB de 96 explicita a importância de diluir as horas de práticas e de estágio ao longo do Curso. No entanto, ainda não se pode avaliar, de acordo com os participantes, se esta distribuição de horas está sendo positiva, mesmo considerando inicialmente ser uma boa proposição.

Cabe destacar que a LDB, ao mesmo tempo que trouxe avanços, lançou preocupações entre os professores que atuam na disciplina de Estágio. Tensionam a possibilidade de dar conta de uma formação que proporcione aos futuros professores a capacitação para atuar em todo o processo educacional, em todos os níveis de ensino e de gestão. Acredito que, diante da precariedade de alguns Cursos de Pedagogia, principalmente após a expansão dessa oferta, há dificuldade de alcançar esta meta, especialmente considerando que muitos alunos não possuem uma base consistente de formação. Os múltiplos objetivos do Curso de Pedagogia, com tantas resoluções, leis, pareceres e exigências da legislação nacional impactam as instituições formadoras.

Destacando as dificuldades sentidas pelos alunos, questionamos sobre o que gostariam de encontrar se tivessem de reiniciar o Curso, incluindo o Estágio e o que manteriam como um valor.

Disseram eles:

“Mudaria, pois gostaria que o estágio fosse antes, para que pudéssemos voltar para sala de aula com o objetivo de resolver questões encontradas na prática. Manteria o mesmo aprofundamento teórico, que é o que norteia a nossa prática e dá suporte necessário para refletir sobre ela” (A27).

“As disciplinas poderiam se conversar mais [...]” (A32).

“Gostaríamos de aulas que nos fizesse vivenciar a prática, elaboração de planos de aula, dinâmicas a serem aplicadas em aula. Em didática não vivenciamos isso” (A34).

“Gostaria que tivesse mais tempo de campo (estágio). Mais dinâmicas nas disciplinas relacionadas” (A36).

“Mais tempo de aproximação ao campo tendo em vista uma inserção na docência. Maior interligação entre teoria e prática. Maior participação da Educação Infantil nas diversas disciplinas, entre outras” (A37).

“Relação teoria e prática poderia ser mais valorizada no curso; dar subsídios aos acadêmicos de como trabalhar os conteúdos curriculares de forma interdisciplinar” (A26).

“Gostaria que as disciplinas fossem ampliadas. O tempo é curto para as teorias. Manteria as práticas, visitas, observações” (A04).

“Manteria o estágio no campo deste o 1º semestre. Porém gostaria de ver professoras com mais vontade de desenvolver e aprender coisas novas/atuais” (A08).

“Gostaria de estar mais em contato com a realidade educacional desde o início do curso, e manteria as importantes discussões teóricas” (A33).

Os alunos expressaram claramente a necessidade da relação entre teoria e a prática. Afirmaram que a prática provoca a reflexão e a teoria ajuda a entender os acontecimentos e situações que se apresentam na prática. Trazem a relação teoria e prática como elemento/requisito da formação, quando analisam as situações reais, vivenciadas por todos durante a formação, independente da região ou Universidade em que a realizam. Afirmam que a fundamentação teórica contribuiu para as práticas vivenciadas no Estágio, mas com restrições:

“Contribuiu no sentido de enriquecimento intelectual e cultural, mas a maioria está desvinculada com a prática, mas foram essenciais para o crescimento intelectual” (A30).

Várias situações se perpetuam, como a acomodação de alguns professores da escola, o despreparo de alguns professores universitários, a

resistência ao novo. Apontam, ainda, outras questões como “aprender a lidar com crianças de situação econômica desfavorável, lidar com as dificuldades da escola pública, e o dia-a-dia do professor” (A30).

Cabe salientar a importância da discussão sobre os conteúdos e conhecimentos sobre as questões que envolvem a organização e prática da escola e dos contextos de atuação do professor. Além, deste aspecto destacam a necessidade de ampliação da pesquisa no contexto do curso.

“Acrescentaria os conteúdos do ensino fundamental para serem revisados e repensados, assim como disciplinas que estudam mais profundamente a questão de alfabetização” (A24).

“Acredito que ser professora exige ser pesquisadora, humilde para reconhecer que não sabemos tudo e interessada para buscar respostas às perguntas que não sabemos. Que o professor não é somente aquele que ensina, é aquele que aprende” (A39).

“Queria encontrar mais pesquisa e incentivos a ela, e como material de valor um planejamento e organização para viagens e aulas/passeios, ampliação de repertório cultural” (A02).

Apresentaram como possibilidade para a melhoria da qualificação e como um valor, manter o aprofundamento teórico e a possibilidade de formação continuada dos professores.

“Manteria o mesmo aprofundamento teórico, que é o que norteia a nossa prática e dá suporte necessário para refletir sobre ela” (A27).

“Manteria como um valor disciplinas e professores reflexivos que estão dispostos a pensar e realizar mudanças na educação” (A22).

Os interlocutores ressaltaram, também, aspectos que contribuem para a qualificação dos Cursos. Citam as discussões em sala de aula, além das inúmeras situações em que puderam refletir sobre os temas da área, à luz das experiências trazidas pelos professores, a partir de suas pesquisas; o envolvimento em projetos de extensão, bem como dos conteúdos e autores estudados; os conhecimentos produzidos na relação contínua entre estágio e disciplinas do curso, e a oportunidade de conhecer de perto a rotina da escola desde as primeiras fases do Curso.

Afirmam que a fundamentação teórica contribuiu para as práticas que vivenciaram no Estágio,

“no sentido de enriquecimento intelectual e cultural. Mas a maioria está desvinculada da prática; mesmo assim foram essenciais para o meu crescimento intelectual” (A30).

Os alunos não reclamaram dos espaços físicos e materiais encontrados nas Universidades, considerando que as Instituições onde estudam oferecem uma infra-estrutura adequada para funcionamento do Curso. Porém, reclamam da situação das escolas campo de estágio, com relação à desvalorização do professor, a sobrecarga de trabalho, os baixos salários e a falta de qualificação do professor supervisor do campo. Referem-se, ainda, à estrutura física e material das unidades escolares.

“Gostaria de encontrar a escola em melhores condições, os professores melhor remunerados e planejamento de ações. Queria professores na academia melhor preparados (com experiência em sala), mais prática nas disciplinas, entre outros” (A29).

Ou,

“mais opções de campo para o estágio e melhor elaboração na forma de avaliação. Manteria o apoio de professor para aluno, as áreas de auxílio para o aluno (laboratório, biblioteca, etc.)” (A11).

“As situações das escolas com mais recursos. Quanto ao Curso, talvez alguns professores não deveriam estar atuando no Curso de Pedagogia. E como valor, levo comigo, o prazer que alguns professores mostraram e o compromisso com a aprendizagem de seus alunos” (A30).

Os estudantes não colocam como entraves somente os aspectos físicos e materiais com a vivência no contexto escolar, principalmente, no espaço público. Atuando como Orientadora Educacional e professora da Educação Básica por vários anos, e, atualmente, como professora orientadora de estágio numa universidade pública, tenho acompanhado as situações citadas pelos alunos. Na verdade, encontramos uma realidade escolar desfavorável para o desenvolvimento dos estágios que revelam as condições para a atuação dos professores nas escolas que, algumas vezes, os tornam desmotivados. Falta o domínio do conteúdo e a

compreensão quanto à situação social e de aprendizagem de alguns alunos. Não são raras as práticas repetitivas e cansativas, mesmo não sendo esta uma situação generalizada.

A maioria dos alunos sente a necessidade de maior orientação e acompanhamento do professor orientador de estágio, principalmente para auxiliar no processo de planejamento e nas situações problemas que vão encontrando no decorrer dos estágios.

“Mais tempo de encontro individual com o professor do Curso na elaboração do estágio. O estágio em diferentes áreas da educação é um ponto de valor que deveria ser mantido” (A12).

“Mais tempo. O atendimento do professor orientador” (A19).

“Professores qualificados que me ajudassem mais na formação. Nos estágios e nas práticas em sala” (A01).

“Gostaria de encontrar disciplinas mais práticas que possibilitassem apropriar-me de um fazer reflexivo ao longo do Curso. Gostaria de encontrar campos de estágio mais diversificados, pois a educação não acontece apenas nas escolas. Gostaria que houvesse redes de discussões mais abertas e trocas de experiências” (A22).

“Valorizo muito o estágio em si, penso que é uma grande oportunidade de aprendermos e nos tornarmos bons profissionais, se soubermos aliar as discussões em sala de aula (universidade), com o que observamos em campo, para distinguirmos o certo e o errado e trabalharmos em prol da educação de qualidade para nossas crianças. Mas isto depende de cada um. Para mim, tudo foi muito significativo, pois aprendi a ser mais crítica e uma pessoa melhor. Se reingressasse na Universidade, gostaria que fosse assim” (A39).

As mesmas dificuldades sentidas pelos professores e coordenadores participantes deste estudo, são expressas pelos alunos nos depoimentos, como a falta de qualificação de alguns professores que atuam no Curso, principalmente os professores horistas, contratados provisoriamente: a falta de pesquisa e a situação precária das escolas que são campo de estágio. Mencionaram, também, a relação teoria e prática e a necessidade de uma atitude interdisciplinar entre os envolvidos no processo pedagógico. Além disso, os alunos, tanto como os professores, atribuem as dificuldades sentidas às relacionadas as suas condições objetivas de

vida, como a dificuldade de conciliar trabalho, estágio e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e/ou Trabalho Final de Estágio e relatórios. Mencionaram dificuldades de ordem financeira, a falta de tempo para estudar e de realizar leitura e compreensão dos textos.

É importante acrescentar as situações relativas à natureza e à organização do Curso, como a identidade do Curso, revelando o campo e a competência, que, muitas vezes não estão claros nem para os professores e muito menos para os alunos. Essa condição refere-se, principalmente, à falta de clareza da lógica do currículo, principalmente quanto ao currículo reformulado. Há indícios de que a pouca participação e envolvimento dos alunos e professores no processo de construção e reestruturação da proposta do Curso interfere no seu potencial de execução. O estágio continua a ser um processo a parte dentro do Curso, com problemas na sua organização e articulação, causando frustrações para o professor orientador, alunos estagiários e supervisor da escola campo de estágio.

Entretanto, ficam ressaltados no depoimento dos estudantes, os aspectos significativos que atribuem aos Cursos, referentes às aprendizagens adquiridas nas diversas disciplinas. Dos 39 envolvidos no estudo, 12 se referem diretamente ao importante envolvimento das disciplinas que compõem o currículo na formação do professor.

“Para mim foi importante compreender as questões sociais e psicológicas das crianças”; ou como “lidar com pessoas diferentes, tentar entendê-las e conviver com essas diferenças” (A26).

Também apontam as *“aprendizagens relacionadas a área de políticas públicas, alfabetização e linguagem e a prática pedagógica e as teorias vivenciadas na prática” (A22).*

Dois estudantes trouxeram diretamente a relação entre a teoria e a prática como fundamental, bem como a importância e a necessidade dos estágios na formação. Dezoito respondentes trataram das questões resultantes deste processo, dos quais ressalto os seguintes depoimentos:

“Aprender como a criança se desenvolve cognitivamente, e a importância da prática do professor em sala, para que exista o processo ensino-aprendizagem significativo” (A08).

“Registro a ampliação na visão de mundo, de sujeito histórico, social, de educação, da intencionalidade educativa entre outras difíceis de mensurar” (A37).

“Meu maior aprendizado foi compreender que não posso mudar o mundo, mas posso influenciar positivamente na formação das pessoas que povoam este mundo. Começando por uma sala de aula com 30 ou 40 alunos – é a nossa realidade” (A07).

“Para ser um bom profissional precisamos ir mais além do que aprendemos na sala de aula, temos que ser constantes pesquisadores e aprendizes” (A39).

Os alunos, de forma geral, consideram o Curso como algo muito importante, porque lhes possibilita as bases de uma formação profissional, pessoal e social. Revelam que as disciplinas contribuem significativamente na formação, na aquisição e ampliação de conhecimentos, que ajudam a desenvolver uma visão crítica e reflexiva da educação (visão mais geral, ampla), mas deixam clara a necessidade de ampliação dos conhecimentos relacionados diretamente com a prática. Reivindicam professores que trabalhem com as diversas áreas de conhecimento e que precisam “conversar” mais. Sentem que a prática e a teoria estão às vezes desvinculadas e que muitos professores não revelam compromisso e compreensão com a realidade na qual os alunos vão atuar no futuro. Gostariam que o conhecimento adquirido e construído na universidade contribuísse no sentido de poderem compreender melhor a realidade que os cerca, as instituições de atuação e as relações que se estabelecem neste contexto de atuação.

7.3 Aprofundando o tema do estágio: em que sentido, para os alunos a relação teoria-prática qualifica a formação?

O estágio supervisionado curricular pode ser um agente integrador, obtendo resultados positivos, se seu desenvolvimento for visto como uma atividade que traz benefícios para a aprendizagem, para a melhoria do ensino, para o estagiário e para as escolas.

Não basta apenas essa oferta, há necessidade de se garantir o cumprimento do estágio de forma qualitativa; como um elemento integrador da Universidade com o campo de atuação profissional.

A terceira dimensão deste estudo constituiu-se em torno das questões que aprofundavam o tema da relação teoria e prática e em que medida ela se instala e qualifica a formação acadêmica. Além do que captamos nessa dimensão, também, procuramos ouvir as sugestões que teriam para ultrapassar a histórica dicotomia.

Os alunos trazem uma visão reticente sobre esta relação, revelando que: “Muitas vezes a teoria, não tem nada a ver com a prática” (A14). A teoria vem antes da prática nos currículos anteriores e a partir da nova legislação é que se “impõe” a necessidade dos cursos iniciarem os estágios desde as primeiras fases e num trabalho interdisciplinar³⁴. Mas, mesmo os que já estão formando alunos no currículo atualizado pós LDB/96, ainda reclamam da dicotomia entre teoria e prática, como atestam os depoimentos a seguir:

“Numa área como a nossa não existe teoria sem prática. Aliás, a prática é um dos elementos chaves que definem se poderemos ser felizes em nossa escolha profissional ou não. O que aprendemos na teoria muitas vezes é lindo, e quando vivenciamos na prática, torna-se utópico. Na prática aprendemos a verdadeira essência do que é ser professor (a), pois estamos em contato direto com nosso “objeto” de estudo, que são os educandos. A partir daí podemos enxergar com olhos atentos e sensíveis aquele ser em formação, que nos torna responsável por educá-los e apresentar-lhes o mundo. A teoria até então estudada será posta a prova, ou não, pois vai depender de cada um (a) saber utilizá-la da maneira correta, e tirar as conclusões a respeito da mesma” (A39).

“A matéria de estágio é que mais aproxima o acadêmico da prática; como o Curso tem estágio do 1º ao 7º semestre estamos bem cientes das realidades escolares” (A01).

“A teoria e a prática ao longo do Curso são distantes, somente na última fase percebi que pouco da teoria é aplicada na prática, mesmo assim são descoladas no contexto escolar” (A26).

“Apesar de sentir falta de mais momentos de prática, acredito que a Universidade é um momento de formação, reflexão, construção de uma identidade docente, e por isso é de extrema importância um aprofundamento teórico maior, porém, sem destacar o conhecimento prático, que vem para agregar na nossa formação” (A27).

³⁴ Além disso, a Resolução do CNE/CP N° 2, de 19 de fevereiro de 2002, determina em seu art. 1º, inciso II, que sejam realizadas trezentas (300) horas de Estágio Supervisionado a partir do início da segunda metade do curso, prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição.

“Acredito que as teorias contribuem para a prática, mas em geral ainda se distanciam da realidade” (A38).

Essa problemática vem sendo historicamente discutida e sua superação almejada nos discursos da área da educação. A fragmentação ainda está presente, como uma herança cultural da visão de conhecimento advinda da modernidade. Torna-se imprescindível romper com as concepções que definiram as tradicionais dicotomias entre conhecimento científico e conhecimento do senso comum, teoria e prática, ensino e pesquisa. Nessa perspectiva paradigmática, a teoria precede a prática e essa se caracteriza como a aplicação linear da teoria. Os currículos ainda têm estas características, que têm sido bastante difícil de superar na prática. Os alunos sentem a importância da superação desta histórica separação entre teoria e prática.

Parece importante discutir os conceitos de teoria e prática que permeiam as representações dos estudantes. Suspeita-se que haja, em alguns casos, uma ideia de aplicação linear de teoria na prática, assumindo uma perspectiva instrumental do conhecimento. É certo que a relação teoria e prática constitui-se num desafio, mas também é certo que é preciso questionar a concepção de conhecimento que dá sustentação às críticas dos estudantes.

Mesmo que esteja presente a relação teoria e prática no currículo de formação do futuro professor, por si só, não garante a capacidade integradora do aprendiz. Mas, pode favorecer a qualidade da formação, se incluir outros elementos neste processo, ligados especialmente ao exercício da reflexão.

Também é relevante entender como essa relação se processa no Curso de Pedagogia. Tudo indica que este problema está vinculado com a própria lógica curricular presente na estrutura universitária que impacta grande parte dos cursos de graduação, separando, em momentos estanques a teoria da prática.

Freitas (1992) chama atenção sobre este fenômeno, auxiliando o aprofundamento do tema,

Nos primeiros anos, os alunos estudam as chamadas disciplinas de "fundamentos", ou as "teóricas", depois vêm as disciplinas ditas "pedagógicas", ou "teórico-práticas" ou ainda "instrumentais" (Didática e as Metodologias de Ensino do 1º grau) e, finalmente, no último ano, as Práticas de Ensino, sob a forma de Estágio Supervisionado, ou seja as "práticas"; sem nenhuma relação entre elas: "[...] Separam-se elementos indissociáveis como se o

conhecimento pudesse primeiro ser adquirido para depois ser praticado. A raiz deste etapismo está na separação entre a formação e o trabalho. Este último termina ficando restrito a algumas disciplinas chamadas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado [...]” (p.12).

O autor ressalta que este processo de organização curricular pode ser entendido como "etapista". Na prática e vivência nos diversos espaços educacionais e sociais percebemos essa condição. O conhecimento é separado/especializado. Existe o médico que trata o joelho, outro a cabeça, outro o coração...; como também temos o professor especialista em currículo, em educação infantil, anos Iniciais, gênero, etnia e por assim vai. O grave disso tudo é que algumas “partes” vão ficando de lado, são esquecidas. O problema do coração tem relação com o todo do corpo, como o bem estar psicológico da pessoa. Com a LDB/96 os currículos dos Cursos de Pedagogia precisam dar conta da Educação Básica e outras competências. De que parte estamos falando e quais são as especificidades presentes nas propostas que estão sendo efetivadas? Privilegia-se a formação do professor para os anos iniciais e educação infantil? E as “outras partes”, as outras pedagogias? Parece haver uma fragmentação decorrente da busca de uma especialização, dividindo os saberes em áreas, e dentro deles, priorizando alguns conteúdos.

Na formação de professores, mesmo que o discurso da academia defenda o contrário, a prática da formação ainda não superou o modelo paradigmático da modernidade. São as contradições de um tempo de transição que levam os estudantes, muitas vezes, à tarefa de realizar suas próprias sínteses, por si mesmo. Cada professor ainda trabalha a sua disciplina isoladamente, nem sempre com conexão com a realidade para qual o Curso forma. Ainda são incipientes as experiências de práticas inovadoras que acenam para uma mudança paradigmática, apesar de sua importância.

É facilmente identificável a separação entre teoria e prática na formação inicial de professores, envolvendo os profissionais das diversas áreas do conhecimento. Parece importante destacar os saberes necessários na formação do sujeito como, formular, elaborar, interpretar e relatar.

Os depoimentos dos alunos revelam a importância de investimentos crescentes na articulação dos conhecimentos de diferentes origens, entendendo que são eles articulados e favorecedores da qualidade da formação. Parece que esta relação torna-se mais presente/possível quando o estágio acontece desde as

primeiras fases do Curso. No entanto, não basta alterar a ordem das disciplinas e cargas horárias na grade curricular. Mas sim, de propor outras medidas que caminhem na direção da articulação, como o envolvimento dos professores das diversas disciplinas num projeto coletivo de formação. Também parece fundamental o desenvolvimento de uma atitude interdisciplinar, incluindo a parceria entre a Universidade e os campos de estágio e que esta parceria não aconteça apenas como obrigatoriedade, decorrente dos estágios, mas como um compromisso com a educação, nos diversos níveis. O importante é que se instalem discussões e reflexões sobre a prática pedagógica, sobre a organização e estruturação da educação escolar e em outros espaços, e que se torne um compromisso social, entre escola e universidade. E, que o debate sobre as questões da prática pedagógica aconteça desde o início do curso. Vale continuar perguntado: como intensificar essa relação?

“Temos essa relação desde o 1º semestre, possibilitando a teoria em sala de aula e a prática dentro da escola do Ensino Fundamental ou Educação Infantil” (A05).

“Poderia haver mais parceria entre as disciplinas de teoria e de prática com as aulas de estágio, no qual podemos observar e acompanhar a prática em sala (escola campo de estágio)” (A08).

“Acredito que no Curso a teoria e a prática são pouco aliadas. A prática é pouco problematizada e muito pouco se discute sobre novas possibilidades” (A22).

A educação escolarizada, ao longo da sua trajetória histórica, ainda representa uma prática pedagógica fortemente influenciada pelo paradigma da sociedade moderna. Valorizam-se os conhecimentos historicamente produzidos, a memorização e a reprodução do conhecimento por parte do aluno. Nessa perspectiva de educação a teoria antecede à prática e esta deve ser compreendida como aplicação exclusiva daquela. Assim, o conhecimento é trabalhado muito mais como produto do que como processo. Entretanto, já são presentes as formulações e experiências que se instalam na contramão dessa perspectiva, com empenho e esforço. Mas o novo sempre se constituiu a partir do instituído, definindo oscilações paradigmáticas que precisam avançar até a inovação.

Existem saberes que precisam ser construídos, quer na formação inicial, quer na formação continuada dos professores. Na perspectiva teórica, o campo do ensino e da aprendizagem se constitui a partir de concepções e conhecimentos decorrentes da pesquisa. Na prática, os saberes se produzem através de um conjunto de meios e possibilidades que são colocados em ação em situação concreta. Mas ambas as dimensões precisam ser compreendidas de forma articulada e inter-decorrente. Para tanto é preciso que estes saberes se concretizem na parceria da Universidade com os campos de trabalho dos professores e que essas ações possam ser institucionalizadas, com acompanhamento e avaliação.

Como ensina Charlot,

não é o próprio saber que é prático, mas, sim, o uso que é feito dele, em uma relação prática com o mundo. [...] é a relação com esse saber que é 'científica' ou 'prática' e, não esse saber em si mesmo. [...] É verdade que a prática mobiliza informações, conhecimentos e saberes" (2000, p.63).

Como ensina o autor, há saber nas práticas, mas não quer dizer que seja um saber em si, pois este saber precisa ser comunicado e contextualizado para ter sentido. O professor gera conhecimento prático, possui crenças e rotinas, que influenciam a sua atividade profissional.

Tardif et al (1991) considera os diversos tipos de saberes (das disciplinas, curriculares, profissionais e da experiência) como integrantes da prática docente, sendo que a diferença estaria na relação do professor com cada um deles.

Com os saberes das disciplinas curriculares e de formação profissional mantém uma "relação de exterioridade", ou alienação, porque já os recebe determinados em seu conteúdo e forma [...] Portanto esses conhecimentos não lhes pertencem, nem são definidos ou selecionados por eles. [...] Não obstante, com os saberes da experiência o professorado mantém uma "relação de interioridade". E por meio dos saberes da experiência, os docentes se apropriam dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares e profissionais (p.8).

Trata-se de um processo que envolve um projeto de trabalho integrado, estruturado a partir dos interesses e necessidades compartilhadas pelas envolvidos no processo educativo, de forma organizada e intencional, visando à realização de

ações num contexto real, vivo, dinâmico, rompendo com estruturas tradicionais em que ainda estão submetidas o espaço escolar e universitário.

Para Fiorentini (1998, p.311) a articulação da teoria com a prática contribui na formação do professor/pesquisador de forma contínua e coletiva, utilizando a prática pedagógica como espaço de problematização, significação e exploração dos conteúdos da formação teórica. Fez-se presente na narrativa dos alunos e professores esta necessidade, e consideram que a graduação em pedagogia ainda oferece mais formação teórica do que prática:

“Não estabelecemos essa relação. Até a 6ª fase não tivemos contato com a prática, disse uma aluna. [...] No estágio não conversamos com as disciplinas teóricas” (A32).

Alguns alunos reconhecem essa necessidade ao afirmar que “[...] *todas as disciplinas precisam ser aprofundadas teoricamente, pois necessitamos da teoria para se pensar na prática*”.

A importância da exploração do contexto dos alunos e do cotidiano da escola também esteve presente na formulação dos estudantes. Reconhecem que isto requer tempo e afirmam que precisam de *“mais momentos de estar nestas instituições, além do estágio obrigatório” (A33).*

Ainda que cada Curso estudado tivesse as suas peculiaridades, muito dos discursos dos estudantes foram representativos do todo, foram comuns aos espaços, sem grandes distinções referentes aos lugares de produção. Essa percepção é interessante, pois revela uma condição geral do campo acadêmico, da formação de professores e do Curso de Pedagogia. Ainda que os encaminhamentos sejam particulares de cada IES, há uma problemática comum evidenciada, que precisa ser enfrentada de forma mais ampla.

É necessário que a prática pedagógica seja vista como prática social; que o espaço educativo seja transformado num lugar de pesquisa, de construção individual e coletiva, alicerçada em pressupostos éticos, epistemológicos e metodológicos e espaço de projetos interdisciplinares; e, principalmente, precisamos repensar a própria estrutura do currículo na formação de professores e rever a concepção de educação, de escola, de universidade, de ensino e aprendizagem para o sujeito da contemporaneidade.

Esta necessidade de interação entre as disciplinas que constituem a formação e a relação entre teoria e prática pode ser constatada na maioria das Universidades, a partir dos depoimentos dos alunos.

Os estudantes reafirmam a necessidade de interação entre os professores que trabalham os conteúdos “teóricos” e os professores das disciplinas relacionadas à “prática”, que haja uma parceria na construção dos conhecimentos necessários à formação para a docência. Apontam a individualidade e a falta de diálogo entre os próprios alunos e a necessidade de maior tempo para investigar e conhecer as questões que envolvem a profissão. O estágio, já nas primeiras fases do Curso toma lugar central, entre as outras questões. Os alunos consideram que a separação entre teoria e prática é, em parte provocada pelo currículo que aligeira a formação. A prática é precária, às vezes com pouco sentido, e isso acontece especialmente quando o estágio se concentra somente nas últimas fases.

7.4 Centrando a discussão no significado do estágio: como percebem os que o realizam?

A barreira do tempo e do espaço tem se diluído com o surgimento da globalização e a forte influência dos meios de comunicação e dos recursos de informática, trazendo consequências para a forma de ensinar e aprender. A realidade se transforma, são outros contextos e novas culturas. Essa mudança tem exigido dos professores um novo/outro olhar sobre a formação docente no mundo que se constitui.

Progressivamente afastamo-nos da concepção de docência como transmissão de conteúdos de certa disciplina e entendemos que o aluno não é um receptor passivo frente ao conhecimento proposto. Ao mesmo tempo reconhecemos que a universidade não pode abrir mão de assegurar aos alunos o domínio dos conhecimentos necessários para sua instrumentalização teórica e prática. O currículo atual precisa articular o mundo real com o conhecimento acumulado e este é um grande desafio.

É necessário lembrar que o estágio supervisionado não pode ser considerado um momento/espço de aplicação de conhecimento. O estágio é uma prática intencional e contextualizada, trazendo necessariamente consigo a reflexão

teórica como elemento básico para a construção do conhecimento que, na Pedagogia atual, refere-se ao trabalho docente.

Mesmo reconhecendo a multiplicidade de situações e possibilidades que esse desafio apresenta, há um reconhecimento instalado de que as situações de estágio podem se constituir num interessante elemento curricular para articular teoria e realidade, estimulando o aluno a exercer sua autoria no processo de aprender.

Abordar os conteúdos escolares concebidos de maneira integral, de forma articulada e dinâmica é muito importante nos saberes dos futuros professores. Essa condição tem implicações nos currículos e nas práticas pedagógicas. Envolve a mudança de concepções, a quebra do paradigma tradicional de construção de um currículo “descaracterizado e dividido” em disciplinas isoladas e desarticuladas. O desafio parece ser o pensar, o refletir, o avaliar e o estimular professores da universidade e da escola a buscarem alternativas de ação nessa direção.

Com essas reflexões as questões finais do questionário foram direcionadas procurando estimular os estudantes a escreverem sobre as aprendizagens significativas que vivenciaram no Curso de Pedagogia. Especialmente, dirigimos as questões para o significado do estágio na formação dos alunos.

Por meio de alguns relatos sobre situações destacadas pelos alunos em experiências de estágio, pôde-se perceber as aprendizagens que produziram na Universidade. Apontam conteúdos que auxiliaram no momento da prática e aspectos que consideram ainda insuficientes.

“Percebo que a Universidade espera que o aluno se integre na mesma e desenvolva seus estudos. Porém acredito que ela precisa direcionar mais, sobretudo numa proposta de seriedade que alguns educadores não demonstram ter” (A04).

“Certamente é necessário relacionar a teoria e a prática. Os estágios são fundamentais para isso. Além do mais, nos estágios podemos detectar a realidade da educação, que a teoria nem sempre destaca. Porém, a maneira como o estágio é desenvolvido, nem sempre nos dá a verdadeira oportunidade de conhecer a realidade da educação; saber o que realmente é estar em sala de aula ou em outras áreas na escola. Pois o tempo é pequeno [...]. Muitas coisas são ocultadas, principalmente no que se refere às burocracias e às estruturas que regem a educação. Estas

coisas vamos conhecer apenas quando estivermos atuando na área e surgirão muitos questionamentos [...]” (A07).

Como é possível perceber, os alunos relacionam a necessidade as disciplinas teóricas ajudarem na reflexão da prática pedagógica. Que estas deem suporte para a atuação no campo escolar e, especificamente, na sala de aula.

A necessidade da reflexão está evidente nos discursos dos estudantes e impulsiona, em grande parte, esta pesquisa. Desocultar investigamente o conhecimento empírico que se tem sobre essa realidade, enquanto professores do Curso de Pedagogia, pode dar impulsos mais efetivos sobre os investimentos que se tem de assumir para a melhoria da formação. Ouvir os estudantes parece ser uma boa prática. Os seus discursos podem se constituir no mote da produção de um conhecimento curricular que está a espera de operacionalização. É certo que os dados evidenciam dificuldades e tensões que extrapolam a vontade política das IES e de seus professores. Mas é evidente, também, que há um significativo espaço de ação que não tem sido potencializado na direção de uma formação de maior qualidade.

7.5 O Estágio supervisionado e os Currículos do Curso de Pedagogia: as disciplinas do currículo e o papel do estágio na formação

O currículo pode ser considerado como o elemento de organização da formação, que resulta de processos históricos. Mesmo com as novas orientações para a sua organização nos cursos de Licenciatura, considerando a formação para a docência numa perspectiva mais integradora, ainda se verifica a prevalência de um modelo delineado no século XX.

Alguns alunos apontaram a importância do Curso para a sociedade e a possibilidade de aquisição de conhecimentos, como por exemplo, a melhor compreensão psicológica das crianças e do processo ensino-aprendizagem.

Certamente não basta que a formação inclua a competência técnica, mas que amplie a competência humana, ética, social e política. É preciso refletir sobre o papel social e político da educação – o ensino como prática social concreta. Diante do quadro da educação atual e a situação em que se encontram as escolas públicas, campos de estágio, o aluno tem vivenciado situações complexas, incluindo

a falta de identidade e valorização do professor. Aliado a isto, podemos destacar a fragilidade da graduação em muitas universidades. Desta forma, é fundamental incentivar o aluno a desenvolver a criticidade necessária para analisar e decidir as informações do seu repertório de conhecimentos e como tornará aqueles disponíveis em seu ambiente para solucionar os problemas do cotidiano profissional.

“Valorizo muito o estágio em si, penso que é uma grande oportunidade de aprendermos e nos tornarmos bons profissionais, se soubermos aliar as discussões em sala de aula (universidade), com o que observamos em campo [...] Que para ser um bom profissional precisamos ir mais além do que aprendemos na sala de aula, temos que ser constantes pesquisadores e aprendizes (A39).

Os respondentes acentuam a importância do estágio como um momento privilegiado para aprendizagens significativas. Parece ser o momento em que várias questões surgem e conseguem desenvolver um processo de reflexão, de pesquisa e aprendizagens referentes à formação docente.

7.6 As dificuldades e possibilidades do estágio na formação docente

As questões finais centraram o interesse na análise das dificuldades e possibilidades do estágio na formação docente, a partir da visão dos respondentes. Foram propostas perguntas que provocavam na seguinte direção: Como a fundamentação teórica contribuiu para as práticas que vivenciaram no Estágio? Que aspectos significativos podem ser ressaltados nessa experiência? Qual papel do estágio supervisionado na formação do professor? Que disciplina (s) do currículo proposto para o curso foi/foram mais significativas na sua formação? Por quê?

Os depoimentos sugerem a reflexão sobre a prática, sobre os saberes que constituem a prática pedagógica, bem como o confronto com a prática.

“O estágio tem papel importantíssimo, pois liga os conceitos explorados nas disciplinas do semestre, com as práticas. Levando-nos também à elaboração de diversos conceitos” (A07).

“Grande importância, pois é neste estágio do curso que podemos de fato refletir sobre a prática/realidade” (A22).

“O papel dele é fundamental, pois é o momento em que nos defrontamos com a realidade” (A24).

“O estágio é o “momento da verdade”, onde tudo sai do papel, em uma velocidade grande demais” (A31).

“Se bem orientado é o melhor momento para aprendermos “in lócus” o que é ser Pedagogo” (A38).

Os depoimentos ratificam a ideia de que estágios têm contribuído para a formação, à medida que tem dado aos estudantes a oportunidade de conhecer o futuro campo de atuação profissional, oportunizando trocas entre os saberes adquiridos durante a graduação e a vivência cotidiana no espaço escolar. Neste sentido, tem um papel fundamental para formação acadêmica do aluno. Para os alunos que já atuam na atividade docente, permite um distanciamento, reflexão e avaliação sobre a sua própria prática e, para os alunos que ainda não atuam como docentes, proporciona uma aproximação maior com a realidade educacional.

Destaco que “a cultura das escolas e das instituições de formação é poderosíssima na socialização dos professores (mais a primeira do que a segunda), as duas têm de estar em consonância para que a formação seja integradora” (ALARCÃO; ROLDÃO, 2010, p.60). Do contrário, para quê e para quem estamos formando professores?

Não se pode esquecer que o estágio curricular supervisionado é obrigatório e segundo a LDB Nº 9.394/96 e que os atos normativos dela originados, em específico a Resolução do CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, definem em seu art. 1º que as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de Licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplica-se a todas as etapas e modalidades de educação básica”.

Confirmando a percepção de descompasso entre disciplina e acompanhamento acadêmico da atividade “estágios”, muitos alunos fazem também críticas e apontam que para melhor significar o estágio é preciso algumas medidas que permitam uma prática criativa e transformadora. Necessitam de incluir reflexões sobre a realidade educacional e sobre o contexto da sala de aula.

“O professor necessita conhecer a realidade que futuramente vai “encarar” para não se “frustrar” mais tarde” (A 06).

“Mostrar como é a realidade nas escolas, para que depois não se arrependa” (A09).

“O papel de escolher se vai encarar a educação com responsabilidade. Ser ou não ser professor?” (A26).

“Fundamental para por os ‘pés no chão” (A28).

Enquanto disciplina curricular, o estágio, nos projetos do Curso, precisa possibilitar uma primeira aproximação com a prática profissional, a compreensão das relações de trabalho e a articulação de competências necessárias para o exercício das funções preconizadas no Curso. Deve, ainda, oportunizar a aquisição de conhecimentos e de aprendizagens sobre o saber fazer e saber profissional. É necessário compreender este momento como um processo de pesquisa do real, que envolva universidade e escola, num projeto em parceria. Os conhecimentos adquiridos neste processo são instrumentos necessários para busca de alternativas mais adequadas aos desafios impostos pela realidade educacional.

Nóvoa (1997, p.28) destaca que “[...] o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas”. Portanto, além da universidade, a escola precisa ser vista também como um local de formação. Parece que, tanto para o aluno como para o professor, no momento da formação na graduação, a escola é apenas um objeto a ser observado, num determinado momento, que é o estágio supervisionado, e que para aquele espaço nem professor, nem aluno irá retornar.

Muitos alunos afirmam que gostariam de participar de forma mais sistemática em atividades mais orgânicas e permanentes, com professores formadores que se preocupassem em aliar forma e conteúdo, isto é, as teorias que apregoam e as práticas que propõem. Creem que a relação teoria e prática precisa ser vivenciada desde a primeira fase do Curso, não só nas disciplinas consideradas práticas, mas em todas as disciplinas. Parece que encontram eco nas ideias de Charlot para quem “aprender, é escrever uma atividade em situação: em um local, em um momento da sua história e em condições de tempo diversas, com a ajuda de pessoas que ajudam a aprender” (CHARLOT, 2000, p.67). Os alunos esperam isso

de seus professores e da formação: que a realidade escolar seja objeto de estudo e reflexão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pintando-me para outrem,
pintei em mim cores mais nítidas
do que eram as primeiras.
Não fiz mais o meu livro
do que meu livro me fez...
Não viso aqui senão a
descobrir a mim mesmo,
que, por acaso,
será outro amanhã,
se nova aprendizagem
me muda.

(Michel Montaigne)

As determinações legais têm sido fator de estímulo às reformas curriculares dos Cursos de Pedagogia no Brasil e as Diretrizes, decorrentes da última Lei promulgada em 1996, vêm definindo formatos e estratégias de formação. É inevitável a compreensão de que vivemos momentos de mudanças, de novas políticas e de novas concepções que resultam em novas necessidades impostas pela sociedade contemporânea. É preciso não somente discutir e pensar sobre o que estas mudanças têm provocado/produzido teoricamente nos programas de formação de professores, como também compreender as práticas que sugerem e o que elas são capazes de ensinar.

Se a universidade é parte de uma realidade concreta, suas funções devem ser pensadas e trabalhadas levando-se em conta as exigências da sociedade, nascidas de suas próprias transformações em um mundo em constantes mutações e crises [...] Percebe-se, também, que a universidade como realidade histórico-sócio-cultural, deve ser por sua própria natureza, o local de encontro de culturas diversas, de diferentes visões de mundo. Os conflitos nela existentes deveriam situar-se no plano da busca de elementos novos e melhores para a instituição e não naquele dos interesses pessoais ou das atitudes de dominação e imposição (FÁVERO, 2004, p.53-54).

Abundam resoluções, normas e diretrizes que geram “ajustes” nos projetos formativos de professores sem, necessariamente, alterar a sua essência, mantendo o arcabouço epistemológico inalterado. Não raras vezes, podem ser

consideradas inoperantes, quando se pensa na necessidade de qualificar a formação. Severino (1997, p.56), refletindo sobre o tema da Legislação, afirma que

se, de um lado, ela é vista pelos que dela dependem para contar com o usufruto de algum direito, de outro ela é usada por aqueles que dela pouco precisam, para salvaguardar seus privilégios. A legislação educacional passa a ser então estratégia ideológica, prometendo exatamente aquilo que não pretende conceder.

Por outra via, apesar das “adaptações” realizadas por muitas Universidades, é possível constatar que as determinações legais são muitas vezes lidas e ressignificadas pelos sujeitos, a partir dos contextos em que se inserem.

Neste estudo procurei mostrar como o Curso de Pedagogia foi se reconfigurando em função das necessidades de cada época, especialmente nas últimas décadas. Entretanto, o que se percebe é que, na maioria das vezes, há pouco protagonismo dos atores principais, professores e estudantes, nesse processo de mudança.

As dificuldades de mudança implicam, quase sempre, em alterar ou abandonar as práticas adquiridas ao longo dos tempos, presentes nas culturas e concepções de outras gerações, que são incorporadas por nós.

Na tentativa de realizar uma síntese dos achados deste estudo procurei agrupar os dados em dimensões que possam, com mais organicidade, explicitar algumas considerações. Dizem elas respeito à:

- Legislação e o impacto na formação:

A reformulação do currículo nas Universidades pesquisadas acompanham a Legislação vigente, sendo que, as reestruturações realizadas aconteceram após LDB/96 e seguem, também, a Resolução nº 01 e 02 de 2002 e , além das resoluções de cada IES.

A partir das novas Diretrizes, os profissionais da educação deveriam possuir formação docente e/ou formação pedagógica de acordo com o art. 63 da LDB/96 e experiência docente conforme o art. 67 da mesma lei. Logo, ser pedagogo, no sentido do art. 64 , implica ter a base na docência.

Houve por parte de muitas Universidades algum aligeiramento na constituição de Propostas Pedagógicas para o Curso de Pedagogia. Constatou-se

nas Instituições a ausência de um perfil profissional claro de “professor” a ser formado. Observou-se “ajustes” realizados a partir das determinações legais.

Os interlocutores que participaram deste estudo deixaram claro que muitas questões referentes ao Curso ainda estão em desenvolvimento e que ainda não possuem resultados consistentes da implantação, pois estão no início de um novo currículo e ainda não tiveram a oportunidade de avaliá-lo. Todas as Universidades aqui citadas estão desenvolvendo o currículo novo e o antigo/anterior em processo de extinção.

- Concepção de conhecimento e a organização do currículo dos Cursos

Os currículos para a formação de professores precisariam ser melhor equacionados. É preciso inserir neste debate a ação produzida na sala de aula e articulá-la, de modo mais concreto, às diferentes necessidades da sociedade contemporânea, com a finalidade de construir projetos de ensino mais consistentes e condizentes com a realidade social. Deseja-se que os currículos se voltem para as questões ligadas ao campo da prática profissional, para os seus fundamentos metodológicos e formas de trabalhar em sala de aula.

Para os alunos e professores, a universidade deixa a desejar em relação ao seu papel de construir um conhecimento mais compatível com as exigências da contemporaneidade. Com isso, afirmam que é preciso alterar o atual panorama da formação de professores. No entanto, reivindicam que a transformação das práticas pedagógicas esteja alicerçada na valorização, na competência e na autonomia dos professores, vistos como sujeitos. Gostariam de ver reconhecidos os saberes construídos pelos professores a partir da sua própria prática, incluindo a investigação e a permanentemente reflexão coletiva.

É importante, para nossos interlocutores, que a prática pedagógica seja vista como prática social; que o espaço educativo seja transformado num lugar de pesquisa, de construção individual e coletiva, alicerçada em pressupostos éticos, epistemológicos e metodológicos, incluindo projetos interdisciplinares. Desejam, especialmente, oportunidade para repensar a própria estrutura do currículo na formação de professores e rever a concepção de educação, de escola, de universidade, de ensino e aprendizagem para o sujeito contemporâneo.

Giroux ajuda a sustentar essa condição quando afirma que,

devemos trabalhar para criar condições que dêem aos estudantes e a nós mesmos a oportunidade de tornar-nos cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável [...] para que as escolas sejam vistas como locais ativos de intervenção e luta, nos quais exista a possibilidade de que professores e alunos redefinam a natureza da aprendizagem a práticas críticas e o relacionamento entre poder e controle social terá que ser redefinido (1997, p.163-218).

As palavras do autor indicam que os aportes teóricos dão guarida aos anseios dos professores e estudantes que, mesmo sendo parte da engrenagem que está exigindo alterações, buscam por ela.

- Cultura institucional e os processos participativos

Há alcances progressivos e qualitativos em relação à proposta de Projetos Políticos Pedagógicos para os Cursos de Pedagogia das Universidades estudadas, principalmente, no que se refere ao que preconiza a legislação. Similarmente, constatou-se uma contribuição dos/nos fóruns de discussão sobre a formação de professores, numa construção coletiva e interativa de saberes, sempre que estes foram possibilitados. Registraram-se limitações no âmbito das Universidades; embora muito já se tenha alcançado, em termos teóricos, ainda há dificuldades para a concretização das propostas, relacionadas à formação dos professores para a educação básica. Sua efetivação ainda exige empenho e compromisso institucional, tanto na modalidade de formação presencial, como em EAD, na qual a comunidade acadêmica esteja efetivamente envolvida.

- Condições de vida e trabalho dos docentes universitários e dos estudantes de pedagogia como interferentes na qualidade da formação

Constatou-se a sobrecarga do trabalho dos professores, principalmente nas Universidades privadas, pelo acúmulo de horas aula, exigência de produtividade e grande número de alunos, que provocam a fragmentação do tempo em múltiplas atividades e diminuem a possibilidade do trabalho coletivo.

Outra situação a destacar é a formação prévia dos estudantes no Ensino Fundamental e Médio que, de modo geral, acha-se deficitária, fragilizando a base dos conhecimentos adquiridos antes da graduação. Essa questão impacta as trajetórias da formação profissional.

Confirma-se a pouca efetividade institucional na formação continuada dos docentes, repercutindo na possibilidade de ações integradas, especialmente entre o estágio e as disciplinas dos Cursos como um todo. As iniciativas, neste sentido, têm partido dos Departamentos dos Cursos e/ou dos grupos de professores que estão atuando na Disciplina de Estágio.

Com relação à EAD – apesar de não ser o foco desta pesquisa -, algumas considerações parecem importantes. Até então eu pensava que existia uma proposta pedagógica exclusiva para a EAD; no entanto, conforme pode-se observar, em muitos aspectos esta modalidade não se diferencia da presencial. Ainda que haja particularidades no processo de formação, as necessidades parecem ser as mesmas: as duas apontam para a emergência de melhores níveis de relacionamento entre professor e aluno; para a importância da parceria entre a Universidade e as unidades de ensino fundamental e médio; para uma relação maior entre ensino e pesquisa e, principalmente, para a efetivação da relação teoria e prática.

- Papel do estágio na formação

Professores e estudantes assumem que o estágio é parte intrínseca do processo de ensino e de aprendizagem na formação do professor. Consideram inoportuna e inoperante a alocação das disciplinas Práticas (Estágio/Prática de Ensino) nos últimos anos do Curso, geralmente concentradas na 7ª e 8ª fase. Portanto, os coordenadores, professores e alunos concordam com a ideia de que a carga horária dessa disciplina seja distribuída a partir das primeiras fases do Curso.

Os estágios, que são obrigatórios para a formação dos licenciados, mostram fragilidades, com pouca vinculação com os sistemas escolares, merecendo uma proposta clara e efetiva, na qual seja previsto uma maior integração entre escola e universidade.

Os resultados das análises permitiram deduzir que, no caso em estudo, o estágio, como disciplina integrante do currículo do Curso de Pedagogia, precisa se articular aos demais componentes curriculares, para a realização do projeto pedagógico do Curso e Institucional. Apontou, também, para o investimento que tem sido feito no sentido de que o estágio não se desenvolva como uma disciplina “a parte”, só no final do Curso.

Entendo que voltar-se para as questões da prática profissional implica um compromisso com os fundamentos em favor de práticas contextualizadas e não mecânicas, propondo uma integração interdisciplinar na direção de uma formação em que se tenham elementos para compreender e integrar conhecimentos disciplinares, fundamentos educacionais e atividades didáticas. Neste sentido, seria necessário pensar o estágio como um espaço de experimentação, de possibilidades, de investigação e de docência. Não somente como discurso, mas como prática cotidiana, coletiva e comprometida.

O estágio é, muitas vezes, a porta de entrada na carreira docente – e os estudantes enfatizam a importância que teve, nas suas trajetórias, “a possibilidade de fazer o estágio”, sobretudo, desde as primeiras fases do Curso. Importante, também, é considerar as experiências docentes dos alunos que já atuam no magistério, valorizando-as como referências significativas a serem discutidas e refletidas nas aulas, programando seu aproveitamento como outra mediação de seu processo formativo.

- Tensões em relação à articulação da teoria e da prática

A relação teoria e prática é ainda um ponto nevrálgico na formação, conforme a percepção dos sujeitos respondentes da pesquisa.

Compreendo que a relação entre teoria e prática precisa se efetivar como o eixo articulador da construção e produção do conhecimento na dinâmica do currículo e as atividades de estágio transformadas em instrumentos de integração do aluno às realidades sociais e econômicas do trabalho de sua área, acompanhado da contribuição dos referenciais teóricos do currículo. Caso contrário, continuaremos a reproduzir a formação dos professores com traços da concepção burocrática e mesmo descontextualizada.

Percebeu-se que, os saberes dos professores estão vinculados às concepções próprias das experiências acadêmicas e sociais que tiveram e os saberes que constituem suas práticas decorrem, principalmente, da sua trajetória como aluno e como professores. Quando a formação acadêmica leva em conta esses saberes, a teoria assume maior relevância.

- Desafios e possibilidades de qualificação dos Cursos

No que concerne à formação de professores, uma verdadeira mudança nas estruturas institucionais formativas é requerida. Verificou-se que o processo de oferta de cursos tem sido ampliado, com uma maior preocupação com a expansão do que com a qualidade dos cursos. Mas, também, podemos constatar que existe um movimento no interior das Universidades que se preocupa com as questões que envolvem a qualificação do trabalho que desenvolvem. Neste ponto, destaca-se o avanço do envolvimento dos professores com a comunidade escolar e a preocupação com a formação continuada dos professores, nas duas instâncias de ensino: escola e universidade (mesmo sem apoio institucional). Aliado a esta condição, aparece a necessidade de interação entre as áreas de conhecimento.

A qualidade da formação assume uma dimensão complexa. Exige uma série de fatores, que não podem ser desconsiderados, como o domínio do conteúdo de ensino, o conhecimento didático e pedagógico, aliado à formação continuada, bem como a expectativa de um plano de carreira, salário e condições de trabalho compatíveis com a função docente.

- Relação ensino-pesquisa-extensão

Chama atenção, nos dados, a pouca referência ao papel da pesquisa e da extensão na ação dos docentes universitários – sobressaindo a preocupação com o ensino. Provavelmente o objeto provocador do estudo possa ter sugerido essa centralidade. Mas a compreensão de conhecimento, que ainda se mostrou preponderante, ainda induz à ideia de que o ensino, a pesquisa e a extensão são percebidos como atividades separadas. Também as condições de trabalho, em especial dos professores horistas e/ou substitutos podem ter levado a esse fenômeno. Mas é previsível que essa dicotomia também acirre a dificuldade de relacionar a teoria com a prática na formação acadêmica.

Essa evidência reforça a importância de que se discuta a exigência de uma nova forma de ensinar e aprender no contexto atual. Apesar das dificuldades, é urgente que se desencadeie esforços no sentido de propor e desenvolver inovações na formação dos estudantes, futuros professores. A prática pedagógica pode acontecer concomitantemente com a produção da fundamentação teórica e essa poderia ser uma iniciativa importante, que caminhasse na direção da relação mais intensa da teoria com a prática.

A teoria vem ajudando a compreender que a formação do sujeito pedagógico, o docente, passa por princípios, que incluem: o conhecimento/compreensão do contexto social, da integração teoria/prática, do disciplinamento para a reflexão e a transformação como professor-pesquisador, do trabalho cooperativo e colaborativo, da racionalidade dialógica do entendimento, da competência regulada pela autonomia profissional, da ética de uma profissão que tem sua identidade fundada em saberes próprios, entre outros (THERRIEN; LOIOLA, 2003, p.3).

A formação inicial do pedagogo precisa objetivar a superação de modelos pautados na racionalidade técnica, assim como de modelos pautados somente na prática. Percebemos a necessidade de formação de um profissional capaz de contextualizar histórica e politicamente o processo de ensino-aprendizagem, concebendo a sua prática como uma prática social que envolve sujeitos e que, intencionalmente, devem intervir na realidade na qual se inserem.

Este estudo permitiu compreender que os alunos apontam para a importância dos espaços de supervisão e orientação de estágios curriculares como fundamentais para a formação inicial do pedagogo. Elegem estes espaços como os principais na articulação da teoria com a prática.

A centralidade das discussões em torno dos processos de formação docente revelou, entretanto, a expressiva complexidade que envolve as Práticas de Ensino e dos Estágios Curriculares Supervisionados nas Universidades. Registram a necessidade do estabelecimento de projetos de estágios que viabilizem a produção de conhecimento sobre a realidade escolar, bem como possibilitem uma vivência significativa do estágio docente. Estudos como e além deste, podem trazer contribuições ao campo, discutindo as experiências de estágios como espaços de construção da docência nos cursos de formação inicial.

Considerando o exposto, compreendo que os achados autorizam a afirmar que há possibilidades de construção profissional da docência no âmbito das atividades formativas realizadas durante os estágios supervisionados, em especial reforçando a relação teoria e prática. Mas esta condição está a exigir fortes investimentos de ordem epistemológica, pedagógica e de gestão.

A intenção foi oferecer subsídios reflexivos, visando a qualidade da formação oferecida pelos Cursos de Pedagogia, em especial de Universidades do Estado de Santa Catarina. A pesquisa reforça as afirmações de Cunha (1998, p. 15)

sobre o importante protagonismo do professor da educação superior, considerado como “um articulador por excelência do paradigma de ensinar e aprender na universidade e daí a importância de estudar sua prática e sua formação”.

Assim, compreendo a partir do que foi investigado, a necessidade urgente, reconhecida pelos coordenadores, professores e alunos do Curso de Pedagogia, do investimento institucional na formação continuada dos professores Universitários e dos contextos escolares; na avaliação constante das propostas dos cursos em andamento; do envolvimento da universidade com os contextos de atuação do pedagogo na estruturação e acompanhamento das propostas de formação e o comprometimento com as dimensões e saberes que compõem o ser professor e sua ação pedagógica.

Portanto, fica claro que a reflexão sobre a formação de professores no Curso de Pedagogia - e o estágio neste contexto - constitui-se num desafio inesgotável, pois o estágio está diretamente vinculado às tendências de formação docente que, ao longo do tempo, tomam diferentes formas. Ter consciência dessa condição e investir em alternativas que levem em conta a complexidade e a importância do tema, constitui-se num grande, mas irrecusável desafio.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel, ROLDÃO, Maria do Céu. **Supervisão**. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores. E ed. Mangualde: Edições Pedagogo, 2010.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. “Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos”. In: **Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Organizadores, Dalva E. Gonçalves Rosa; et all. Rio de Janeiro: DP&A, p. 173-187, 2002. Trabalhos apresentados no ENDIPE/2002/Goiânia-Goiás.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Site: <http://www.anped.org.br/inicio.htm>.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, LDA, 2009.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1999.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de Abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 15/10/2011.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://portal.mec.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992.

_____. **LEI ORDINÁRIA nº 5540, DE 28 de novembro de 1968**. Fixa Normas de Organização e Funcionamento de Ensino Superior e Sua Articulação Com a Escola Média, e da Outras Providências. Disponível em: http://portal.mec.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992. Acesso em: 15/10/2011.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e da outras providências. Disponível em: http://portal.mec.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992. Acesso em: 15/10/2011.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 10/10/2011.

_____. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 23 dez.1996.

Disponível em: <<http://legislacao.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 15/10/2011.

_____. **Lei de nº 11788/2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 10/10/2010.

_____. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%20C3%A7ao.htm>. Acesso em: 11 junho de 2010.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%20C3%A7ao.htm>. Acesso em: 11 ago. 2010.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 01**, de 18/02/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://legislacao.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 15/10/2011.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº. 02**, de 19/02/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: HYPERLINK: <http://portal.mec.gov.br/sesu>. Acesso em: 30/10/2012.

_____. **DECRETO Nº 6.495, de 30 de junho de 2008**. Institui o Programa de Extensão Universitária – PROEX. Disponível em: HYPERLINK: <http://portal.mec.gov.br/sesu>. Acesso em: 30/10/2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 mai. 2006b, Seção 1, p.11.

_____. **RESOLUÇÃO Nº 1, de 27 de março de 2008**. Define os profissionais do magistério, para efeito da aplicação do art. 22 da Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

_____. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). **Resolução Nº 01**, de 17 de junho de 2010. Normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1093&id=15712&option=com_content&view=article. Acesso em 19/12/2012.

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 292, de 14 de novembro de 1962**. Trata da parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, n. 10, p. 95-100, 1962. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em: 15/10/2011.

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 251/1962**. Currículo mínimo e duração do Curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, n. 11, p. 59-65, 1963a. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em: 15/10/2011.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 028/2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em: 15/10/2011.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 027/2001**. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em: 15/10/2011.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 349** de 1992. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em: 15/10/2011.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 02** de 19 de fevereiro de 2001. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em: 15/10/2011.

_____. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). **Parecer CONAES Nº. 4**, de 17 de junho de 2010, sobre o Núcleo Docente Estruturante – NDE. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1093&id=15712&option=com_content&view=article. Acesso em 19/12/2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 5/2005**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: CNE, Brasília. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: abr. 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 3/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. CNE, Brasília. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>, Acesso em: abr. 2006.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores: Busca e movimento**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

CANDAU, Vera Maria. **A Didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1990.

CANDAU, Vera M; LELIS, Isabel. A relação teoria-prática na formação do educador. **Tecnologia educacional**. Rio de Janeiro, (55): 12-18, nov-dez. 1983.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber: Elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, 93 pag.

_____. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1993.

_____. **O Professor Universitário na Transição de Paradigmas**. Araraquara. JM. 1998.

_____. **Aportes Teóricos e Reflexões da Prática: A emergente reconfiguração dos currículos universitários** in Docência na Universidade. Campinas, SP: Papyrus, 1998. – (Coleção Práxis)

_____. A relação ensino e pesquisa. In: VEIGA, Ilma (org.) **O Ensino e suas relações**. Campinas, Papyrus, 1996, p. 31- 46.

ENDIPE. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Site: <http://www.endipe.org.br/>.

_____. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (13.: 2006: Recife, PE) **Educação Formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social/** Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino; organizadoras: Ainda Maria Monteiro Silva; et AL., Recife, ENDIPE, 2006, pag. 27-49.

FÁVERO, Maria de Lourdes A. **Universidade e Estágio Curricular: subsídios para a discussão** in Formação de Professores: Pensar e Fazer. 8. ed. SP: Cortez, 2004. - (Questões da Nossa Época). p.53-71.

FIorentini, D.& SOUZA e MELO, G.F. **Saberes docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos** In: GERALDI, C. (org). Cartografias do trabalho docente: Professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem**. Anais do XIII ENDIPE: Educação Formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos. Vol.1.p.27-50, edições Bagaço. Recife, 2006. ISBN: 853730007.

FREITAS, Luiz C. de. **Em direção a uma política para a formação de professores.** in Revista **Em Aberto**. Brasília, ano 12, nº 54, abr./jun. 1992.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, Tia não.** São Paulo: Olho D'Água, 1993.

_____. **Pedagogia da esperança.** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FURB. Universidade Regional de Blumenau. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** FURB: Blumenau. Site: <http://www.furb.br>. Acesso: 15/09/20012.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 4. ed. São Paulo/BRA: Cortez. (Coleção "Biblioteca da Educação", Série 1, Escola, 16), 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa.** 3. ed. São Paulo/BRA: Atlas. 1991.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LÉLIS, Isabel. **A relação teoria e prática na formação de professores da Educação Básica.** (04/10) Seminário "A Prática e o Estágio na Formação de Professores em Pernambuco". Disponível em: <mms://nabuco.fundaj.gov.br/video/professores/professores_isabel.wmv>. Consulta em 13.07.2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública.** A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1985. (Coleção educar 1).

_____. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. "Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?", in PIMENTA, Selma Garrido, e GHEDIN, Evandro **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Pedagogia, Pedagogos, Para Quê?** 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Prática Docente e Avaliação, Série Estudos e Pesquisas,** nº 44, Associação Brasileira de Tecnologia Educacional/ABT, Rio de Janeiro, 1990.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da Didática na formação do educador. In: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MOREIRA, Flávio A. e SILVA, Tomaz T. Currículo, Cultura e Sociedade. 3. ed., São Paulo, Cortez, 1999.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Educa: Lisboa, Portugal, 2002.

_____. **O regresso dos professores**. In Teacher Professional development for the quality and equity of lifelong learning. Lisboa: European Commission. 2007.

PEREIRA, J. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. Educação e Sociedade, 68, p. 109-125, 1999.

PÉREZ GOMES, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio (coord.) et al. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Interdisciplinaridade**: o cultivo do professor. São Paulo: Pioneira, 1993.

PICONEZ, S. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado: A aproximação da Realidade Escolar e a Prática da Reflexão. In: PICONEZ, Stela (org) **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____ (org). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 2. ed. Campinas, SP : Papirus, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: unidade Teoria e Prática**. 2. ed. São Paulo : Cortez, 1995.

_____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 2000.

_____. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **O estágio na formação de professores: Unidade Teoria e Prática**. São Paulo: Cortez, 1992.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no Ensino Superior**. SP: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação). Vol. I.

_____; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Docência em Formação).

PIRES, Clarice. **Referências para um currículo crítico emancipatório na universidade**: Construindo o projeto educativo do Centro Universitário de Brusque-SC. Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.

PIRSIG, Robert M. **Zen e a arte da manutenção de motocicletas**: Uma investigação sobre valores. 10. ed. Trad. Celina Cardim Cavalcanti. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva, in Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Conferência **Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida**. Lisboa, 2007.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil. História e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **L.D.B. Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

SILVEIRA, Denise N. **O Estágio Curricular Supervisionado na Escola de Educação Básica: Diálogo com os Professores que acolhem estagiários**. Tese de doutoramento. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo. 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários - Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5–24, jan./fev./mar./abr. 2000.

_____; LESSARD & LAHAYE. **Os professores face ao saber**: Esboço de uma problemática do saber docente. Teoria & Educação nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

THERRIEN, J.; LOIOLA, Francisco Antônio. **Experiência e competência no ensino**: o diálogo do conhecimento pessoal com a ação na construção do saber ensinar. Educação em Debate (CESA/UFC), Fortaleza, v. 1, n.45, p. 96-106, 2003.

UDESC. Universidade Estadual de Santa Catarina. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. FAED/UDESC: Florianópolis. Site: <http://www.udesc.br>. Acesso: 15/09/20012.

UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. UFSC: Florianópolis. Site: <http://www.ced.ufsc.br/pedagogia/curso.htm>. Acesso: 15/09/20012.

UNIVALI. Universidade do Vale do Itajaí. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. UNIVALI: Itajaí. Site: <http://www.univali.br>. Acesso: 15/09/20012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Didática: Ruptura, compromisso e pesquisa**, Capinas, Papyrus, 1995.

ZABALZA, Miguel A. **O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE 1 – Apresentação - Questionário de Pesquisa para os estudantes do Curso de Pedagogia.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ORIENTADORA: Dra. MARIA ISABEL DA CUNHA
PESQUISADORA: Dranda. DENISE ROSA MEDEIROS

Prezado(a) Aluno(a),

Este é um questionário sobre a prática docente desenvolvida no Curso de Pedagogia, na Disciplina Estágio Supervisionado.

Faz parte de uma pesquisa de Doutorado cujo objetivo é conhecer como o Projeto Pedagógico dos Cursos de Pedagogia proposto pelas Universidades de Santa Catarina viabilizam a articulação entre a teoria e a prática na estrutura curricular da formação.

Solicito sua colaboração no sentido de responder as questões propostas, pois essa condição é fundamental para o alcance dos objetivos do estudo. Fico muito grata por essa participação. As informações dadas serão utilizadas apenas com intuito investigativo, garantindo o anonimato do respondente. Pressupomos que a condição da resposta suponha a autorização do uso dos depoimentos no contexto da investigação.

Reafirmando minha confiança na sua participação,

Denise Rosa Medeiros

Professora da UDESC e Doutoranda em Educação da UNISINOS

I- Dados qualificadores:**Nome do (a) aluno (a):** _____**Instituição:** _____**Semestre que está cursando** _____**Ano em iniciou o Curso:** _____**Turno:** () Matutino () Vespertino () Noturno**Idade:** () entre 18 e 30 anos () entre 31 e 40 anos () entre 41 e 50 anos () mais de 50 anos**Sexo:** () Feminino () Masculino

1. Você trabalha? () Sim () Não Se positivo, qual o trabalho que desenvolve?

2. Já atuou na área da Educação?

() Sim () Não Em que nível de ensino?

Natureza do trabalho:

() sala de aula () cargo de gestão () secretaria () outro - Especificar:

QUESTÕES:

3. Como justificaria a sua escolha pelo Curso de Pedagogia?

4. O Curso vem satisfazendo as suas expectativas? Com que intensidade?

5. O Curso trouxe alguma frustração? Em que sentido?

6. Quais foram as aprendizagens mais significativas que você realizou durante o Curso?

7. A relação teoria e prática tem sido proclamada como uma das condições que qualificam a formação acadêmica. Como avalia o Curso de Pedagogia nessa perspectiva?

8. Que sugestões poderias dar para intensificar a relação teoria – prática no seu Curso?

9. Que disciplina(s) do currículo proposto para o Curso foi/foram mais significativas na sua formação? Por quê?

10. Que papel atribuis ao Estágio Supervisionado na formação do professor?

11. Quais disciplinas/atividades mais contribuíram para a realização do seu Estágio Supervisionado? Porquê?
12. Como a fundamentação teórica contribuiu para as práticas que vivenciastes em teu Estágio?
13. Que aspectos significativos podes ressaltar na tua experiência como estagiária (o)?
14. Se tivesses de reiniciar o Curso incluindo o Estágio, o que gostarias de encontrar diferente? O que manerias como um valor?
15. Já participou como bolsista de monitoria, iniciação científica e/ou extensão na área dos anos iniciais do ensino fundamental? Identifique.
16. Outras questões/sugestões que queira destacar:

APÊNDICE 2 - Roteiro de Entrevista realizada com os Coordenadores do Curso e com os Professores Orientadores de Estágio do Curso de Pedagogia.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ORIENTADORA: Dra. Maria Isabel da Cunha

PESQUISADORA: Dranda. Denise Rosa Medeiros

ROTEIRO ENTREVISTA

A) Dados Pessoais

Idade: _____anos

Sexo: _____

B) Dados da Formação Acadêmica Atuação Profissional

CURSOS:

Graduação:_____

Especialização:_____

Mestrado:_____

Doutorado:_____

Estágio Pós-Doutoral:_____

C) Atuação Profissional

Tempo que atua na educação:_____

Tempo que atua especificamente na Disciplina Prática de Ensino no Curso de Pedagogia:_____

Outra(s) área(s) de atuação ou disciplina(s) que ministra no Curso de Pedagogia:_____

Nível de atuação:

- () Graduação - Curso ou programa _____
- () Especialização - Curso ou programa _____
- () Pós-Graduação - Curso ou programa _____
- () Formação continuada - Curso ou programa _____
- () cursos de extensão - Curso ou programa _____
- Outros: _____

D) Aspectos da atuação docente na Disciplina Prática de Ensino e no Curso de Pedagogia.

1. Você teve alguma formação voltada para a Disciplina Estágio Curricular Supervisionado antes de ingressar na área? Especifique.
2. Qual a importância do Estágio Supervisionado no currículo do Curso de Pedagogia?
3. O curso possui um Projeto de estágio, delineado a partir do Projeto Pedagógico do Curso? Este documento orienta concretamente as ações realizadas?
4. Em que aspectos a legislação interferiu/interfere na constituição do projeto para o Estágio Supervisionado?
5. A nova legislação que regula o Curso de Pedagogia, trouxe avanços? Favoreceu a qualidade da formação e, conseqüentemente do estágio Supervisionado?
6. Quais foram os desafios que se apresentaram para a organização de um Projeto de Estágio para o Curso?
7. Qual o envolvimento/interação do Estágio com as outras disciplinas que fazem parte do currículo?
8. Como você tem percebido as condições dos seus alunos para realizarem seus Estágios?
9. Que fatores têm influenciado a qualidade da formação desenvolvida e que limites e dificuldades são mais frequentes?

E) Quanto a organização do trabalho pedagógico nos cursos de formação de docentes e os PPPs dos Cursos de Pedagogia.

10. Como foi construída a proposta pedagógica do Curso de Pedagogia na Instituição? Que nível de participação/protagonismo tiveram os professores?
11. O PPP do Curso contempla ações integradas (relação entre as diversas disciplinas do Curso)? Tomam a pesquisa como princípio metodológico?
12. Como acontece o planejamento da área e ou disciplina em que você atua no Curso?
13. Que concepção de teoria-prática sustenta o projeto de formação do curso? Como se manifesta no currículo?
14. Você considera que os espaços das escolas-campo de Estágio vêm sendo explorados como lugar de aprendizagens e de pesquisa?

15. Na sua opinião, como deveriam ser organizado os Estágios do Curso de Formação de Docentes?
16. No Curso em que voce trabalha há exigência de TCC? Como avaliam essa experiência na formação dos alunos? Em que medida os TCCs revelam a síntese entre teoria-prática e ensino- pesquisa?
17. Como você avalia o nível de interação entre Universidade x escola x aluno? Como e quando essa relação é possível e está mais presente?
18. Você desenvolve algum projeto de extensão? Tema? Aspectos que considera relevante no projeto?
19. Se voce tivesse de sugerir alternativas para aumentar a qualificação da formação dos alunos de Pedagogia, o que seria prioritário?
20. Você já atuou em EAD: sim() não () – já foi orientadora de estágio em EAD – como você considera esta experiência?
21. Há mais alguma coisa que voce gostaria de dizer sobre este tema/sugestões?

APÊNDICE 3 – Autorização Entrevista e Questionário, para uso dos conteúdos de entrevista.

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ORIENTADORA: Dra. MARIA ISABEL DA CUNHA
PESQUISADORA: Dranda. DENISE ROSA MEDEIROS**

AUTORIZAÇÃO PARA USO DOS CONTEÚDOS DE ENTREVISTA

Prezado(a) Professor(a),

Esta é uma entrevista sobre a prática docente desenvolvida no Curso de Pedagogia, na Disciplina Prática de Ensino – Estágio Supervisionado.

Esse material faz parte de uma pesquisa de Doutorado cujo objetivo é conhecer como o Projeto Pedagógico dos Cursos de Pedagogia proposto pelas Universidades de SC viabilizam a articulação entre a teoria e a prática na estrutura curricular da formação.

Solicito sua colaboração no sentido de responder as questões propostas, pois essa condição é fundamental para o alcance dos objetivos do estudo. Fico muito grata por essa participação. As informações dadas serão utilizadas apenas com intuito investigativo, garantindo o anonimato do respondente. Pressupomos que a condição da resposta suponha a autorização do uso dos depoimentos no contexto da investigação.

Neste sentido, solicito a autorização para publicar o resultado da entrevista realizada com você.

Para isso pedimos que seja preenchida e assinada a autorização abaixo.

Autorizo a publicação das respostas desta entrevista para o desenvolvimento da Tese de Doutorado da Doutoranda Denise Rosa Medeiros.

Assinatura do Entrevistado

Assinatura do Entrevistador

_____, _____ de _____ de 2010.