



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A CONTRIBUIÇÃO DO ESTÁGIO NA CONSTRUÇÃO DOS
CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS AO EXERCÍCIO DA
DOCÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA

Edlauva Oliveira dos Santos

MANAUS-AM
2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDLAUVA OLIVEIRA DOS SANTOS

A CONTRIBUIÇÃO DO ESTÁGIO NA CONSTRUÇÃO DOS
CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS AO EXERCÍCIO DA
DOCÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Aristonildo Chagas Araújo Nascimento.

Ficha Catalográfica
(Catalogação na fonte realizada pela Biblioteca Central – UFAM)

L557f Santos, Edlauva Oliveira dos.
A Contribuição do Estágio na Construção dos Conhecimentos necessários ao Exercício da Docência no Curso de Pedagogia. - Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2009.
141 f.; c/il.
Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, 2009.
Orientador: Prof. Dr. Aristonildo Chagas Araújo Nascimento.
1. Formação de Professores 2. Estágio Supervisionado
3. Docência I. Título
CDU 371.13056.262 CDD 371.12

EDLAUVA OLIVEIRA DOS SANTOS

A CONTRIBUIÇÃO DO ESTÁGIO NA CONSTRUÇÃO DOS
CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS AO EXERCÍCIO DA
DOCÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Aristonildo Chagas Araújo Nascimento.

Aprovado em 07 de agosto de 2009.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Aristonildo Chagas Araújo Nascimento – Presidente
Universidade Federal do Amazonas

Prof.^a Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão – Membro
Universidade Federal do Amazonas

Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia de Sousa – Membro
Universidade Federal de Roraima

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, Manoel e Maria Nazaré, pelo exemplo de coragem, persistência e sabedoria que sempre foram em minha vida e dos meus irmãos.

Aos meus filhos, Lucas e Letícia, que souberam dividir sua mãe com as horas dedicadas aos estudos.

Àqueles que acreditam na possibilidade de construir um mundo melhor, com igualdade e justiça para todos.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Cristonildo, que sempre demonstrou confiança em mim e me ajudou a trilhar o caminho em busca do conhecimento com autonomia e coragem.

À Dila e Henrique que foram meus companheiros incansáveis nas discussões sobre a formação de professores.

Aos colegas do curso de Pedagogia da Faculdade Atual da Amazônia, que me incentivaram e colaboraram com a pesquisa. Em especial, à Ana Maria, que me acompanha desde a formação no ensino médio, como mestra.

Aos acadêmicos que, colaboraram com a pesquisa, inclusive nos seus momentos de descanso nos fins de semana.

Às professoras das escolas públicas dos anos iniciais do ensino fundamental que, colaboraram com a pesquisa.

Ao meu esposo, aos meus irmãos e amigos, que compreenderam minhas ausências em momentos especiais de suas vidas.

Aos professores e colegas do Mestrado em Educação da UFAM, pelos conhecimentos e trocas de experiências.

Aos professores Jorge Gregório, Arminda e Ana Lúcia pelas orientações que foram fundamentais na elaboração do trabalho.

À Adriana do Vale pela correção gramatical do texto e por sua amizade.

A todos que direta ou indiretamente, ajudaram e ajudam, a me construir como pessoa, como profissional, como gente.

*O conhecimento, se não servir para
humanizar, não serve para mais nada.*

Lucíola Cavalcante

RESUMO

A discussão acerca da formação de professores tem a relação teoria e prática como um dos eixos centrais, principalmente num contexto em que está em pauta a formação de profissionais comprometidos com a construção de uma escola de qualidade social. Nessa discussão tomou-se a problemática do estágio como componente curricular que historicamente tem contribuído para a formação docente inicial. Nessa perspectiva o objetivo geral desta pesquisa foi analisar as contribuições do Estágio Curricular Supervisionado na construção de conhecimentos necessários ao exercício da docência no curso de Pedagogia. A metodologia utilizada foi fundamentada na pesquisa qualitativa, pela possibilidade de interpretação de uma dada realidade, a partir do contato direto e sistemático entre o pesquisador e a situação a ser investigada. Os procedimentos de coleta de dados utilizados foram: a análise documental, a aplicação de questionário com questões abertas e fechadas e a entrevista com acadêmicos do curso de Pedagogia e com professores das escolas de educação básica. As contribuições analisadas nesta pesquisa referiram-se especificamente ao exercício docente como atividade que tem como elemento central o ensino, mesmo sabendo da articulação entre docência, gestão e pesquisa. Assim verificou-se que o estágio na realidade pesquisada contribuiu com o desenvolvimento de importantes conhecimentos necessários ao exercício da docência. Possibilitou aprendizagens relacionadas à organização do trabalho docente na sala de aula no que se refere ao processo de planejamento das aulas, o que implica num processo de problematização da realidade, seleção, organização e definição de conteúdos, objetivos, metodologias e processos avaliativos. Também contribuiu com aprendizagens sobre a relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem e quanto à necessidade de reflexão sobre a própria prática pedagógica. Propiciou, ainda, desafios que possibilitaram a integração curricular e a busca de novos conhecimentos da identificação com a docência. O estágio também propiciou aprendizagens sobre a docência aos professores das escolas de educação básica que receberam os acadêmicos em suas salas de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Estágio Supervisionado. Docência.

ABSTRACT

The discussion about the teachers' formation has the relation between theory and practice as one of the central axes, mainly in a context in which is in line the committed professionals' formation to the construction of a social quality school. In this discussion was taken the apprenticeship problematical as curricular component which historically has contributed to the initial educator formation. In this perspective, the general objective of this research was to analyze the contributions of the Supervised Curricular Apprenticeship in the construction of necessary knowledge to the educator practice in the course of Pedagogy. The methodology used was based in the qualitative research, for the possibility of comprehension of a given reality, from the direct and systematic contact between the researcher teacher and the situation to be investigated. The procedures of data collection used were: the documental analysis, the application of questionnaire with opened and closed questions and the interview with academicals of the Pedagogy course and with the teachers of elementary education. The data analysis was organized from the theoretical categories: teaching conception, apprenticeship conception and apprenticeship contributions to the teaching practice. From them was verified that the teaching conception of assumed teaching suffers strong influence from the discussions about the teachers' formation, what has been taking to the formative process the ambiguities present in themselves and sometimes make the academicals confused about what is the teaching. The contributions analyzed in this research referred especially to the educator practice as activity which has like central element the teaching, even knowing about the articulation between teaching, management and research. Thus was verified that the apprenticeship in the researched reality contributed to important knowledge necessary to the teaching practice. It made possible the learning related to the organization of the teaching work in class in referring to the process of class planning, what implicates in a process of discussion about the reality, selection, organization and definition of contents, objectives, methodologies and evaluative processes. It also contributed to learning about the relation teacher-student in the teaching-learning process and as to necessity of reflection about the own pedagogical practice. It propitiated, yet, the challenges that made possible the curricular interaction and the search of new knowledge of the identification with the teaching. The apprenticeship also propitiated learning about the teaching to the teachers of elementary education schools which received the academicals in their classes.

KEY-WORDS: Teachers' Formation. Supervised Apprenticeship. Teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Esquema representativo das fases da pesquisa.....	18
Quadro 02 – Categorias e subcategorias de análise da pesquisa.....	20
Quadro 03 – Representação do Projeto Curricular em espiral.....	73
Quadro 04 – Representação da organização dos núcleos articuladores e dos eixos temáticos na organização curricular do curso.....	74
Quadro 05 – Horário disponível para estudo fora da sala de aula.....	79
Quadro 06 – Motivos que levaram à opção pelo curso de Pedagogia.....	80
Quadro 07 – Matriz Curricular do curso de Pedagogia.....	90
Quadro 08 – Síntese das Atividades de Estágio e sua relação com os temas integradores no Curso de Pedagogia.....	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

CFE – Conselho Federal de Educação

CONARCFE – Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador

CNE – Conselho Nacional de Educação

ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

FORUMDIR – Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades
Públicas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1	
1 – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ESTÁGIO: CONTEXTUALIZAÇÃO, CONCEPÇÕES E RELAÇÕES	22
1.1 – As Políticas Educacionais para a Formação de Professores no Contexto da Globalização	22
1.1.1 – A Formação de Professores: O Professor Técnico e o Professor como Agente Social.....	26
1.2 – A Formação Inicial dos Professores no Curso de Pedagogia e a Construção dos Conhecimentos necessários à Docência	31
1.3 – Revisitando as Pesquisas sobre o Estágio Curricular Supervisionado	43
1.3.1 – O Papel do Estágio na Formação de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Uma Breve Retrospectiva Histórica.....	47
1.3.2 – A Relação Teoria e Prática: Um Desafio para o Estágio Curricular Supervisionado na Formação de Professores.....	59
CAPÍTULO 2	
2 – CONCEPÇÕES DE ESTÁGIO E DOCÊNCIA QUE ORIENTAM O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA: ENTRE O DITO E O FEITO	69
2.1 – O Contexto da Pesquisa.....	70
2.2 – Os Sujeitos da Pesquisa: Perfil dos Acadêmicos Estagiários.....	77
2.3 – As Concepções de Docência: O que Diz o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e o que Pensam os Acadêmicos.....	81
2.4 – As Concepções de Estágio: O que Diz o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e o que Pensam os Acadêmicos.....	87
CAPÍTULO 3	
3 – AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO NA CONSTRUÇÃO DOS CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS AO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA	106
3.1 – Contribuição para o Exercício da Docência para os Estagiários.....	107
3.2 – Contribuição para o Exercício da Docência para os Professores da Escola de Educação Básica.....	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	128
APÊNDICES	136

INTRODUÇÃO

Inicialmente é importante esclarecer ao leitor que apesar da introdução deste trabalho em vários momentos, principalmente no início do texto, fazer referência às experiências acadêmicas e profissionais vividas pela autora, optou-se pela linguagem impessoal, por ser essa a sua característica predominante na forma de escrever e do contrário poderia incorrer no risco de prejudicar a gramaticalidade do texto. Assim talvez em alguns momentos pareça “estranha” a forma de se expressar sobre suas próprias vivências, mas foi à forma encontrada mais adequada para fazê-lo.

O interesse pelo desenvolvimento deste projeto nasceu da experiência como aluna estagiária e da atuação como professora formadora na graduação em um curso de Pedagogia na cidade de Boa Vista - Roraima. A vivência como acadêmica em cursos de formação de professores (Magistério em Nível Médio e Licenciatura em História), possibilitou uma visão de que o estágio constituía-se simplesmente em preparar planos, ministrar aulas e esperar a visita do supervisor do estágio. Assim, essas experiências possibilitaram raríssimas oportunidades de construção de conhecimentos sobre a docência e se caracterizaram muito mais como cumprimento de carga horária e de atividades. Pior, essas experiências fortaleceram a crença de que o conhecimento que chamava de teórico não servia para o trabalho docente, pois a realidade da escola era tão diferente da discutida nos livros, que precisava aprender com a experiência mesmo, o que hoje se compreende que contrasta com a proposta de formação do professor como intelectual.

A possibilidade de trabalhar em um curso de Pedagogia nos últimos anos possibilitou a reflexão sobre essas práticas, pois, com os estudos realizados, ficou evidente que o estágio não deve se caracterizar pela aplicação de técnicas, nem se

configurar como uma atividade solitária e terminal, realizada simplesmente como exigência burocrática e cumprimento de tarefas. Corroborou com esse pensamento, o contato com as pesquisas sobre o estágio, que apontou para a idéia dele como o componente curricular que tem privilegiado a conexão universidade-escola, espaço privilegiado da articulação teoria e prática e de mudanças nas propostas pedagógicas, principalmente no sentido da integração curricular.

Por outro lado, a experiência como orientadora de estágio possibilitou a dedicação aos estudos sobre esse espaço considerado fundamental no processo de formação do educador. Tal compreensão está alicerçada em estudos situados na última década do século passado e na primeira deste, em que os estudos realizados por Piconez (2005), Pimenta (2002), Pimenta e Lima (2004), Freitas (2004), Santos (2005), Riani (1996) entre outros apontam para a importância desse componente curricular na articulação entre a formação acadêmica e a realidade escolar, possibilitando alternativas de superação da dicotomia teoria e prática e de aprendizagem da docência.

É na perspectiva de valorizar a formação de um professor capaz de perceber-se como agente social e, por isso, comprometido com o desenvolvimento de sua competência profissional, compreendida aqui em suas dimensões teórica, técnica e política, que se construiu o tema desse projeto de pesquisa que é a contribuição do estágio na construção dos conhecimentos necessários ao exercício da docência durante a formação inicial no curso de Pedagogia.

O pressuposto de que o estágio traz contribuições à formação docente comunga com a idéia defendida por Santos (2005, p. 1) de que “durante toda a história de formação de professores no Brasil, independente dos diferentes enfoques, o Estágio Curricular foi assumido como um componente curricular responsável para contribuir na formação prática dos professores”. Por outro lado, a própria experiência como orientadora de estágio possibilitou perceber, ainda que empiricamente, que, apesar das dificuldades encontradas na realização das atividades desenvolvidas nesse componente, as mesmas trazem para a formação acadêmica conteúdos importantes da prática docente vivida na escola de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, chamava a atenção o desejo expresso por alguns acadêmicos em atuar como docentes durante o estágio na perspectiva de aprenderem a ser professores, pois acreditam que é por meio desse componente que podem aprender a docência.

De forma contraditória, também chamava a atenção as situações em que, apesar da percepção da importância do referido componente, os professores e alunos do Estágio Curricular Supervisionado se questionavam sobre os conhecimentos que estavam sendo construídos durante as atividades desenvolvidas, assim como a dificuldade dos acadêmicos em desenvolverem as atividades propostas, em especial para o momento do curso em que a atividade de intervenção na realidade escolar passa a ser predominante, inclusive com o desenvolvimento das atividades docentes durante a regência.

Foi nesse contexto que se construiu a questão central de investigação da pesquisa realizada: Quais as contribuições do estágio curricular supervisionado na construção dos conhecimentos necessários ao exercício da docência na visão de alunos do curso de Pedagogia e dos professores da escola de educação básica?

A partir dessa questão, outros questionamentos se colocam na perspectiva de compreender a contribuição do estágio na formação inicial dos alunos do curso de Pedagogia: Qual a relação entre as propostas de formação de professores e as diferentes concepções de estágio? Quais as concepções de estágio e docência que orientam o Projeto Pedagógico do curso estudado? Que conhecimentos necessários ao exercício da docência estão sendo construídos nas atividades de estágio desenvolvidas no âmbito do curso de Pedagogia? O estágio como elemento articulador do currículo tem contribuído para a superação da dicotomia teoria e prática?

Essas questões iniciais, além de contribuírem para a melhor definição do objeto de pesquisa, também estiveram desde o início, relacionadas à experiência profissional como professora do estágio e da necessidade de compreender as contribuições deste componente na formação acadêmica dos futuros professores.

Considera-se ainda importante situar a opção pelo campo empírico da pesquisa que é um curso de Pedagogia de uma faculdade particular do município de Boa Vista-RR, o qual foi autorizado pelo Ministério da Educação em setembro de 2004, ainda como Bacharelado em Pedagogia e atualmente funciona na modalidade de licenciatura, formando pedagogos para atuarem como professores na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, assim como na gestão e planejamento educacionais em espaços escolares e não-escolares.

A atuação da pesquisadora, como professora orientadora de estágio nesse curso, possibilitou a participação nas discussões para elaboração do projeto

pedagógico em que este componente curricular é definido como “espaço privilegiado de vivências e reflexões de situações concretas do trabalho docente”, além de ser “visto como elemento articulador dos conhecimentos teóricos trabalhados ao longo do Curso” (Projeto do Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Pedagogia, 2006, p. 7). Dessa forma o estágio de acordo com esse projeto se configura como espaço de construção de conhecimentos e não de aplicação de teorias e técnicas pedagógicas na prática. Assim, foi na perspectiva de tomar como campo empírico um espaço que discute o estágio a partir de elementos apontados pelas pesquisas como possibilidades formativas, que se fez a opção pelo referido curso.

Por outro lado, a inserção na realidade estudada como professora foi um aspecto que dificultou a realização desta pesquisa, haja vista a necessidade contínua de estabelecimento da vigilância epistemológica, do estranhamento, a algo que já parecia tão familiar.

Nessa perspectiva, o objetivo geral dessa pesquisa foi analisar as contribuições do Estágio Curricular Supervisionado na construção de conhecimentos necessários ao exercício da docência no curso de Pedagogia. Para tanto foram tomados como objetivos específicos: compreender o papel do Estágio Curricular Supervisionado na formação do pedagogo, identificar e analisar as concepções de estágio e docência que orientam o projeto pedagógico do curso de Pedagogia e compreender a importância do estágio curricular supervisionado na formação docente do pedagogo.

A metodologia utilizada foi fundamentada na pesquisa qualitativa, cuja abordagem, de acordo com André e Lüdke (1986), é a possibilidade de interpretação de uma dada realidade, a partir do contato direto e sistemático entre o pesquisador e a situação a ser investigada. Essa atitude investigativa pressupõe a construção de uma metodologia que fosse capaz de propiciar sucessivas aproximações entre a pesquisadora e o objeto de estudo. Apresentou-se também, como uma possibilidade de dar voz às pessoas, em vez de tratá-las como simples objetos de estudos.

Chizzotti (2006, p. 79) concebe que a pesquisa qualitativa designa correntes de pesquisas diversas, mas todas pressupondo que as ciências humanas têm especificidades próprias e, por isso, não podem se restringir a modelos de pesquisa experimental, pois acabam conduzindo a generalizações errôneas, que não levam em conta “os aspectos específicos dos dados e acontecimentos no contexto em que acontecem” e ainda valorizam “a relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito,

uma interdependência viva entre sujeito e objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade”.

A partir desses pressupostos o interesse pela pesquisa qualitativa justifica-se ainda a partir de dois motivos. O primeiro está relacionado às questões epistemológicas e políticas subjacentes ao enfoque dialético-crítico que possibilita uma análise mais ampla do objeto em estudo e leva em consideração a totalidade da realidade em que este se insere, as suas contradições e possibilidades de transformação. Numa perspectiva dialética, a realidade é compreendida como uma construção dos múltiplos sujeitos que nela interagem. Assim, a pesquisa educacional de natureza qualitativa preocupa-se em interpretar a dinâmica de construção e de funcionamento do fenômeno educacional em sua totalidade. Isso ocorre, na medida em que o pesquisador ultrapassa as aparências do fenômeno e toma-o como parte de uma realidade mais ampla, que se encontra em constante movimento. Como essa realidade não se revela de imediato, torna-se necessário à construção de instrumentos que ajudem a desvelá-la. Assim, a atividade de pesquisa pode constituir como forma de mediação entre o sujeito e a realidade.

Para Chizzotti (2006, p. 80)

A dialética também insiste na relação dinâmica entre o sujeito e objeto, no processo de conhecimento. Não se detém, como os interacionistas e etnometodólogos, no vivido e nas significações subjetivas dos atores sociais. Valoriza a contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa, as posições contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens.

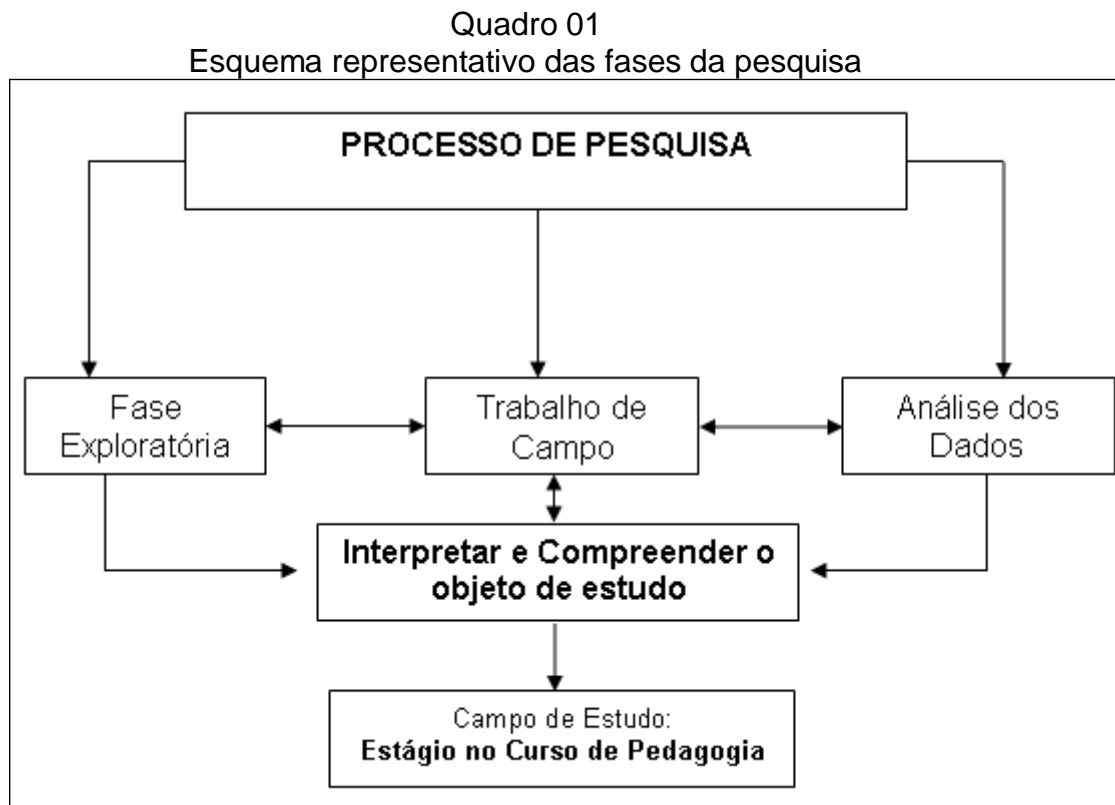
Isso implica dizer que, ao se valorizar, nesta pesquisa, a voz dos sujeitos os quais participam e vivenciam o Estágio Curricular Supervisionado no curso de Pedagogia, se concebe que “essas vozes” devem ser analisadas na sua relação com o contexto mais amplo da realidade onde elas são construídas.

Nesse processo de busca epistemológica processa-se a construção do objeto, na medida em que o pesquisador constrói os caminhos de aproximação da realidade a ser estudada. Essa atitude investigativa propõe uma metodologia de trabalho desenvolvido em consonância com o objeto de estudo.

Um aspecto a ser considerado, refere-se à questão da metodologia que não está pronta a priori, pois, ela ganha conteúdo e forma no próprio processo de

pesquisa. Por isso, a preocupação com a construção do processo é fundamental para pesquisa qualitativa. Todavia, é importante salientar a necessidade de um esquema conceitual que propicie a estruturação de um quadro teórico-metodológico dentro do qual o objeto pode ser interpretado e compreendido. A metodologia na pesquisa qualitativa, como processo, se constrói na relação sujeito-objeto. Desse modo, se apresenta o segundo motivo que levou à opção pela pesquisa qualitativa na pesquisa em andamento.

A pesquisa foi organizada em três fases que, apesar de se constituírem com características diferentes, se completaram dialeticamente, pois o processo de construção do conhecimento não se deu de forma linear. O fluxograma a seguir expressa o percurso metodológico construído.



Fonte: elaborado pela autora.

Os procedimentos de coleta de dados utilizados foram: a análise documental, a aplicação de questionário com questões abertas e fechadas e a entrevista com acadêmicos e professores das escolas de educação básica.

A análise documental propiciou um maior conhecimento sobre o projeto pedagógico do curso de Pedagogia estudado, especialmente no que se refere às

concepções de docência e estágio, assim como da organização e funcionamento desse componente curricular. A análise dos documentos compreendeu: a) Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia de uma faculdade particular de Boa Vista – RR, que ofereceu elementos teóricos e práticos para orientar a formação do pedagogo apresentados sobre a forma de princípios, fundamentos, compromisso com a formação de um perfil de pedagogo e proposta curricular; b) Projeto de Estágio do curso de Pedagogia da mesma faculdade – define concepção de estágio, organização e funcionamento; c) Programas de Ensino dos Estágios – documento onde estão expressas as propostas de trabalho para cada estágio.

Também foi utilizada a entrevista guiada com os acadêmicos da primeira turma do curso de licenciatura em Pedagogia estudado e com professores das escolas de educação básica. Os fundamentos teóricos para organização e realização das entrevistas guiadas sustentaram-se em Richardson (2008) e, por isso, foi organizado previamente um roteiro de entrevista o qual sofreu alterações na medida em que as expressões/respostas dos entrevistados possibilitavam novas questões que ajudavam na coleta de dados sobre o objeto de estudo.

Foram entrevistados oito acadêmicos do curso e quatro professoras das escolas de educação básica onde foram realizados os estágios. A seleção dos acadêmicos entrevistados foi feita nos contatos feitos com os mesmos especialmente nos espaços de socialização das experiências de estágio, onde se buscou inicialmente os que estavam dispostos a colaborar com a pesquisa e para delimitar o número de entrevistas se utilizou o critério de saturação. Os professores foram selecionados a partir do contato feito em pequenas observações realizadas durante as atividades de regência, nas quais se observou aqueles que acompanhavam os acadêmicos em sala de aula, seus planejamentos e, por isso, poderiam ter mais dados sobre as atividades desenvolvidas durante os estágios.

Outro instrumento de coleta de dados utilizado na pesquisa foi o questionário com questões abertas e fechadas aplicado a todos os acadêmicos da turma com mais tempo no curso de Pedagogia estudado, que possibilitou construir um perfil dos estagiários participantes da pesquisa, pois se entende que os aspectos da vida social e econômica têm influência na forma como os alunos e professores se relacionam com/ou desenvolvem as atividades de estágio. O questionário foi aplicado apenas aos acadêmicos, pois, nessa pesquisa, eles foram considerados os

sujeitos principais para fornecerem os dados a respeito das contribuições do estágio em relação à construção dos conhecimentos necessários ao exercício da docência.

Para interpretar e analisar os dados coletados, estes foram organizados a partir das categorias teóricas construídas no estudo realizado para a definição do referencial teórico que privilegiou alguns conceitos fundamentais para a realização da pesquisa. As categorias definidas foram: concepção de estágio, concepção de docência e contribuições do estágio para a construção dos conhecimentos necessários ao exercício docente. Dessas categorias foram levantadas subcategorias a partir da leitura dos documentos analisados e das entrevistas, como fica expresso no quadro a seguir.

Quadro 2
Categorias e subcategorias de análise da pesquisa

Categorias	Sub-categorias	Origem dos dados
Concepção de Docência	<ul style="list-style-type: none"> • Concepção de docência • Os conhecimentos necessários ao exercício da docência • A relação entre o início do estágio e a regência 	Projeto Pedagógico do Curso e Entrevistas
Concepção de Estágio	<ul style="list-style-type: none"> • Concepção de estágio • O estágio como elemento articulador entre os componentes curriculares e a realidade • O estágio e a articulação entre faculdade e escola • O estágio como espaço de desenvolvimento de conhecimentos necessários à pesquisa e de articulação da relação teoria-prática 	Projeto Pedagógico do Curso e Entrevistas (acadêmicos e professores das escolas)
Contribuições do Estágio Supervisionado ao exercício da docência	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuição para o exercício da docência na visão dos estagiários; <ul style="list-style-type: none"> ✓ O Estágio e a construção de conhecimentos necessários à organização do trabalho docente na sala de aula, ✓ A integração curricular e busca de novos conhecimentos a partir das atividades desenvolvidas no estágio ✓ A identificação com a docência • Contribuição ao exercício da docência para os professores da escola de educação básica 	Projeto Pedagógico do Curso e Entrevistas (acadêmicos e professores das escolas)

Fonte: dados organizados pela autora.

Essa organização possibilitou a análise dos dados e elaboração dessa dissertação que possui três capítulos. O primeiro trata da questão da formação de professores na atualidade, enfocando a relação que os projetos formativos em disputa possuem com o contexto mais amplo da sociedade capitalista e os situa como reflexo da própria contradição da sociedade de classes. Ainda analisa o Estágio Curricular Supervisionado como elemento que faz parte da história do curso de Pedagogia no Brasil e que vem se construindo a partir de diferentes concepções, mas atualmente assume um importante papel na formação do professor no que tange ao fortalecimento da relação teoria-prática.

No segundo capítulo, é feita a análise das concepções de estágio e docência do projeto pedagógico do curso estudado na relação com as concepções de estágio e docência dos acadêmicos e dos professores das escolas básicas. Para isso foram organizados os dados em subcategorias que tratam das concepções de docência, dos conhecimentos necessários ao exercício da docência, da relação feita entre o início do estágio com as atividades docentes nele, da concepção de estágio, do estágio como elemento articulador entre os componentes curriculares e a realidade, da articulação entre faculdade e escola e do estágio como espaço de desenvolvimento de habilidades para a pesquisa e de articulação da relação teoria-prática. As análises feitas nesse capítulo buscaram traçar um paralelo entre o que diz o projeto pedagógico e o que está sendo feito a partir dele no âmbito desse componente curricular.

O terceiro capítulo faz a análise das contribuições do estágio em relação à construção de conhecimentos necessários ao exercício da docência, a partir das entrevistas feitas com os acadêmicos e professores das escolas de educação básica. Nele, são discutidos os conhecimentos apontados pelos entrevistados em relação aos estudos feitos acerca das necessidades formativas do professor.

Assim constituído, espera-se que este estudo colabore com o processo de reflexão crítica sobre a formação do professor no curso de Pedagogia, especialmente em relação às possibilidades formativas nas e a partir das atividades de estágio e da relação com a realidade educacional no seu futuro campo profissional.

CAPÍTULO 1

1 – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESTÁGIO: CONTEXTUALIZAÇÃO, CONCEPÇÕES E RELAÇÕES

O objetivo deste capítulo é compreender o papel do Estágio Curricular Supervisionado na formação do pedagogo, situando essa questão no contexto mais amplo das políticas públicas para a formação de professores, estabelecendo relações entre estas e as diferentes concepções e projetos formativos, assim como seu vínculo com um projeto de sociedade e sua relação com as diferentes concepções que marcam a história dos estágios na formação dos professores.

Nele são discutidos os três conceitos principais que orientam a pesquisa: formação de professores, estágio e docência. Para isso define-se a concepção de formação do professor como intelectual e sua repercussão na construção dos conhecimentos necessários à docência, o estágio como atividade teórico-prática que possibilita a vivência da futura atividade profissional durante a formação inicial e a docência como a atividade que tem como centro o ensino e suas relações com os conhecimentos necessários para desenvolvê-la.

1.1 – AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO

A questão da formação e da qualificação profissional do professor deve ser compreendida no plano estrutural e conjuntural da sociedade capitalista para evitar o risco de fragmentar a realidade e isolar esse processo do conjunto do movimento da sociedade, que tem influência determinante quando se pensa no projeto hegemônico presente nas políticas educacionais. Assim, para analisar as políticas públicas de

formação docente é preciso em primeiro lugar tentar compreender as características específicas da organização e da estrutura da sociedade capitalista na atualidade, que formam um conjunto denominado por Castanho (2003) como “maré da globalização contemporânea”.

Nessa perspectiva é importante compreender que o processo de globalização faz parte da caminhada de construção, consolidação e reestruturação da própria sociedade capitalista. Tal compreensão se sustenta em Castanho (2003) que afirma que esse não é um fenômeno novo, mas nasce junto com o capitalismo e toma formas diferentes conforme o sistema também se ajusta para a superação de suas próprias crises.

É evidente que o processo de globalização vivenciado na atualidade possui características diferentes dos ciclos anteriores de organização da sociedade capitalista, pois o contexto sócio-histórico também é outro. Mas é importante ressaltar que mantém as contradições inerentes à sociedade de classes, e é por isso que se percebe o fortalecimento das desigualdades sociais. De acordo com Veiga (2003), na sociedade globalizada atual, convivemos com a contradição do desenvolvimento tecnológico marcado pelo aperfeiçoamento dos meios de comunicação e da informatização e, ao mesmo tempo, com o crescimento da pobreza, da miséria, do subemprego e do desemprego.

O acirramento das contradições evidencia uma característica forte desse processo de globalização que é a exclusão social. Para compreender a dimensão dessa situação na sociedade globalizada é importante levar em consideração alguns aspectos levantados por Castel (1997): não se pode pensar na exclusão só pela ausência, mas na busca de perceber em que consiste tal falta; não pode ser vista autonomamente e sim colocada num processo; se há indivíduos excluídos é porque por outro lado existem pessoas que se beneficiam desse processo, ou seja, existem posições desiguais na sociedade as quais geram essa situação e, por último, as regras sociais e econômicas da sociedade excludente que geram a marginalização.

O levantamento desses aspectos é fundamental para pensar criticamente o processo de exclusão vivenciado na atualidade, tendo em vista que uma das características no campo ideológico da sociedade globalizada é a da culpabilização do próprio indivíduo por se excluir, ou seja, divulga-se a idéia de que o sujeito que não acompanha o desenvolvimento tecnológico está se excluindo (por não se esforçar o suficiente) das possibilidades existentes na sociedade, não se leva em

conta a própria forma de organização da sociedade capitalista a qual não permite as mesmas possibilidades para todos. Para ilustrar esse processo em relação ao mercado de trabalho retoma-se Castanho (2003, p. 28) que afirma que a “restauração da taxa “natural” de desemprego e recriação do “exército de reserva” de trabalhadores” é uma das principais características do neoliberalismo que favorece o processo de globalização.

É em relação às necessidade de um novo perfil de trabalhador que será feita a análise sobre a influência do processo de globalização na educação e na formação de professores. Assim corrobora-se com a compreensão de Freitas, L. (2004, p. 91) de que:

O velho padrão de exploração taylorista/fordista que esteve em vigência durante o século XX, está esgotando-se _ em especial em setores de ponta da economia, com tecnologia de produção contínua. No padrão antigo de exploração a educação jogava papel periférico, na medida em que o trabalhador era preparado na própria linha de produção, sem necessitar de grandes conhecimentos técnicos e habilidades especiais [...] O que os sociólogos e economistas estão sinalizando em seus estudos nos diz que as mudanças na organização do trabalho e a introdução de novas tecnologias estão começando a exigir um novo estilo de trabalhador.

A partir dessa compreensão é possível perceber que a educação escolarizada passa a ter maior relevância no contexto produtivo atual na medida em que a formação do novo perfil de trabalhador deve ser alicerçada pelo desenvolvimento de novas habilidades e competências para atender às características atuais do processo produtivo. Dessa maneira, esse contexto impulsionou o processo de Reforma Educacional o qual tem como núcleo a Lei Nº. 9394/96 (LDB) e que consiste em medida de ajuste ao projeto neoliberal.

Para dar continuidade às reflexões feitas nesse trabalho é importante ressaltar que o processo das reformas educacionais no Brasil, não é compreendido apenas como a implantação do projeto hegemônico, baseado nas premissas internacionais, mas na relação de forças estabelecidas na sociedade de classes, pois, se de um lado é notável a influência dos órgãos internacionais, não se pode negar a participação da sociedade civil organizada nas discussões, encaminhamento de propostas e de enfrentamento às proposições neoliberais, que, no campo da formação de professores, tem na ANFOPE (Associação Nacional pela

Formação dos Profissionais da Educação) um marco representativo de acordo com Freitas (2004).

Feita essa consideração, retoma-se a discussão a respeito do papel da escola em relação à sua contribuição na formação desse novo trabalhador, que ainda nos bancos escolares deve ter desenvolvido “habilidades gerais de comunicação, abstração e integração” (FREITAS, L. 2004, p. 91), o que implica em modificações na forma como se concebe o processo ensino-aprendizagem na escola e que implica num novo perfil de professor para conduzi-lo.

Duarte (2003), ao analisar criticamente o relatório da comissão internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e o volume introdutório dos Parâmetros Curriculares das séries iniciais do Ensino Fundamental, levantou quatro posicionamentos valorativos das pedagogias do aprender a aprender¹ que serão citados na íntegra:

[...] são mais desejáveis, as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências; é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas; a atividade do aluno para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança e que a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança (p. 7-10).

Tais posicionamentos devem ser considerados em relação às habilidades gerais apresentadas anteriormente com base em Freitas L. (2004), acrescidas pela questão da liderança no local de trabalho e da visão de conjunto, que são características exigidas do trabalhador polivalente da atualidade. Assim, de acordo com Hirata (1994, p. 130), “a visão de conjunto é necessária para julgar, discernir, intervir, resolver problemas, propor soluções a problemas concretos que surgem cotidianamente no interior do processo de trabalho”.

Em outras palavras percebe-se que há uma clara relação entre essas propostas educacionais e as exigências do mercado de trabalho por um novo estilo de trabalhador, aquele que é competente o suficiente para ser *polivalente e multifuncional*. É evidente, por outro lado, que desenvolver tais habilidades não implica em conseguir espaço nesse mercado, pois como já foi citado anteriormente,

¹ Duarte denomina de pedagogias do aprender a aprender...

nele não há espaço para todos e, por isso, uma educação que não se propõe a fazer a crítica a essa realidade também não pode estar comprometida com a aprendizagem de todos e com o processo de inclusão social.

É na perspectiva de contraposição ao projeto neoliberal, que Duarte (2007) afirma que as pedagogias do aprender a aprender negam o direito do trabalhador ao acesso aos conhecimentos produzidos historicamente na pela humanidade, na medida em que priorizam o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao mundo do trabalho, e por isso, valorizam muito mais a aprendizagem dos procedimentos e atitudes para aprender do que a aprendizagem dos conceitos produzidos cientificamente.

Ao se levar em consideração a complexidade da realidade, compreende-se que a tarefa de contribuir na formação desse trabalhador não pode ser cumprida sem que seja revista a questão da profissionalização, da profissionalidade e da atuação docentes. Quanto a essa questão Shiroma (2003, p. 74) afirma que:

A preocupação desta reforma foi modelar um novo perfil de professor, competente tecnicamente e inofensivo politicamente, um *expert* preocupado com suas produções, sua avaliação e suas recompensas. Mas, considerando que preparar uma geração de professores qualificados tem seu custo - e não é este o interesse de governos conservadores nem dos organismos internacionais -, as diretrizes da reforma estimularam a privatização do ensino.

Percebe-se evidentemente nessas considerações que o projeto hegemônico para a formação de professores não é neutro e está atrelado aos interesses capitalistas. Mais uma vez é necessário reafirmar que na contramão, caminham propostas de formação comprometidas com a transformação da realidade e elas também serão tomadas, inclusive para apontar possibilidades que precisam ser construídas, mas que, ao mesmo tempo, já germinam em diferentes instituições formadoras.

1.1.1 – A Formação de Professores: O Professor Técnico e o Professor como Agente Social

As mudanças na educação diante dessas novas exigências do mercado colocam em discussão a própria contradição existente na sociedade capitalista, em relação ao papel que a escola desempenha ou deve desempenhar, pois, se de um

lado acredita-se que deve preparar o cidadão para competir pelas vagas cada vez mais escassas de emprego, por outro existe o interesse em instrumentalizar o cidadão não só para o trabalho, mas para que possa ser capaz de fazer a crítica às relações desiguais e desumanas às quais estamos submetidos nesse tipo de sociedade para atuar no sentido da sua superação. Na atualidade essa discussão ganha ênfase com mais uma crise da sociedade capitalista.

Sobre essa contradição inerente à escola na sociedade capitalista Garcia (2004, p. 13) afirma que:

A escola burguesa, porque acontece nas sociedades de classe, não se limita a sua ação aos interesses da burguesia. Exatamente por ser parte da sociedade capitalista, reproduz a contradição fundamental desta sociedade, representando, não só os padrões culturais, sociais, políticos e econômicos das classes hegemônicas, mas também expressando os interesses das classes populares.

Essa ambigüidade de interesses na escola impõe o desafio de que, ao mesmo tempo em que a educação formal passa a estar acessível a um maior número de pessoas e inclusive possibilitando o acesso a níveis mais avançados da educação formal, coloca-se a necessidade de aumentar o controle sobre essa instituição e de acordo com Freitas, L. (2004) isso se dá de várias formas e, em especial, pela cooptação dos professores que, além de se dar pela difusão da falsa idéia de participação na administração democrática, ocorre pelo processo de formação.

No campo da formação, as propostas denominadas por Freitas L. (2004, p. 98) de neotecnistas, ganham cada vez mais espaço, quer seja na formação inicial como na continuada. Tais propostas possuem como principal característica a pseudoneutralidade da educação, pois estão desvinculadas dos seus determinantes históricos e sociais e consideram que o estudo teórico deve estar a serviço da resolução de problemas práticos do cotidiano, o que implica no empobrecimento da formação docente.

De acordo com Shiroma (2003) a disseminação dessas propostas nas instituições de formação se dá pelo posicionamento do Estado em favor das políticas neoliberais que, entre outras coisas, concebem a educação como mercadoria e têm criado as condições legais e ideológicas para a privatização do ensino e que toma corpo com a onda reformista iniciada desde a década de 1990.

Nesse contexto de reformas que marcam a formação de professores na atualidade, Veiga (2003) identifica duas perspectivas que se contrapõem: a do professor técnico do ensino e do professor como agente social. A primeira está atrelada ao projeto neoliberal e por isso reflete uma opção política e teórica condizente com este tipo de sociedade, além de fazer parte do projeto internacional pensado e financiado pelo Banco Mundial, que tem como foco a educação por resultados. A segunda está assentada nas propostas defendidas pelos movimentos sociais dos profissionais em educação e pelos movimentos científicos e concebe a educação como prática social e emancipatória.

Essa perspectiva da formação do técnico do ensino não é nova no Brasil, como já foi discutida por vários autores, entre eles Freitas, L. (2004), Veiga (2003), Kuenzer e Rodrigues (2006), os quais demonstram que essa remonta aos anos 70, que foram marcados pela vigência de modelos educacionais que privilegiavam o domínio das técnicas em detrimento do estudo teórico, além da fragmentação do trabalho pedagógico.

Veiga (2003, p. 72) afirma que o modelo de formação do técnico de ensino “centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional”. Isso implica que os conhecimentos priorizados são os que se referem ao saber fazer, como se esse saber pudesse ser apreendido separado dos demais saberes docentes. Essa compreensão fragmentada da formação implica na separação entre a formação técnica e política, fortalece a compreensão equivocada que separa teoria e prática e compromete a qualidade profissional, pois se caracteriza pelo pragmatismo e prescrição.

Mourão (2006, p. 264) afirma que os princípios da pedagogia das competências estão presentes em vários documentos legais desde a promulgação da LDB 9394/96, pois propõem “a definição de novas bases de organização do sistema de ensino brasileiro”. A autora compreende ainda que o discurso oficial demonstra o interesse em substituir o currículo organizado por objetivos e disciplinas pela organização em torno das competências, o que se dá não só por meio das propostas de formação inicial de professores, mas também pelo “Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores [...] que estipula as competências necessárias ao desenvolvimento profissional” (idem, p. 265).

Dessa forma fica evidente que a proposta de formação de professores pautada no desenvolvimento de competências não apenas contribui para o

esvaziamento e empobrecimento acadêmico docente, mas está intimamente articulada ao processo de alienação do professor e dos seus alunos, como quer o capital, pois mesmo sendo uma necessidade desse sistema produtivo a ampliação do grau de instrução, tem por outro lado o cuidado de instruir sem permitir a tomada de consciência das contradições que lhe são inerentes, o que de, acordo com Veiga (2003, p. 78), implica numa formação “sócio e politicamente descontextualizada, pois não considera as questões postas pela prática social e suas conseqüências para o ensino. Desconsidera a complexa rede de relações em permanente evolução no seio da sociedade”.

Em contraposição a esse modelo o movimento dos trabalhadores em educação, representado especialmente pela Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) defende que, além de compreender a formação inicial e continuada, inclui as condições de trabalho e carreira, bem como a organização enquanto categoria. Isso implica em conceber a educação como uma prática social e processo de emancipação. Dessa forma essa proposta de formação está articulada a um novo projeto de escola e de sociedade em que as oportunidades ao ensino de qualidade sejam igualitárias e justas para todos, o que, no entanto, deve começar a ser construído nas brechas da sociedade de classes, que são cavadas pela própria contradição que a caracteriza.

Para Veiga (2003) uma formação dessa natureza para se consolidar requer a construção e o domínio de sólidos saberes da docência, unidade entre teoria e prática, reconhecer os professores como agentes sociais, a busca da construção coletiva e solidária da autonomia profissional, a explicitação da dimensão sociopolítica da educação e da escola e a valorização profissional, que articule formação, condições adequadas para o exercício profissional e condições salariais dignas.

Como se vê, a formação do professor como agente social não é fácil de ser construída, mas é um caminho que precisa ser trilhado pelas instituições formadoras, que se opõem ao modelo da reprodução social, além de estar aliada a um projeto mais amplo de transformação da realidade sócio-econômica. Assim é importante compreender que é possível na sociedade capitalista, a existência de propostas ousadas, que superem a visão de professores como meros executores de tarefas práticas e, ao mesmo tempo, comprometidas com a formação de

profissionais competentes técnica e politicamente para construir a práxis educativa transformadora.

Essa possibilidade não se constrói no abstrato, nem ao nível de idealismo, mas da compreensão da realidade em sua contradição e na perspectiva de que a mesma “é uma criação histórica, relativa e contingente, do mesmo modo que se constrói pode se transformar, reconstruir ou destruir. É uma realidade em si mesma inacabada, em contínuo processo de criação e mudança” (PEREZ GÓMEZ, 2000, p. 102).

Ainda nessa perspectiva, defende-se nesse trabalho a idéia de que “a formação docente é um processo de formação intelectual e cultural, que envolve aspectos de natureza ética e política” (DIAS-DA-SILVA, 2008, p. 436). Isso implica dizer que a formação consiste num processo que permita ao professor a aquisição de conhecimentos que possibilitem uma prática intencional e transformadora, assim como a possibilidade de teorizar a sua própria prática e, não simplesmente reproduzir discursos de senso comum sobre o que faz.

Com o intuito de ampliar essa definição de formação do professor como intelectual, é importante resgatar as características apontadas por Duarte (2006) no que se refere à formação de *intelectuais críticos*². Para esse autor, o processo formativo deve: estar comprometido com a “superação da organização societária atual, isto é, a superação a sociedade regida pelo capital” (p. 94); possibilitar ao futuro professor ou ao docente, já em exercício profissional, a compreensão de que “qualquer atividade nesta sociedade capitalista, traz a marca da contraditoriedade entre humanização e alienação” (p. 95); fortalecer a idéia de que “não se pode rejeitar em bloco a ciência, a cultura burguesa clássica, apenas porque elas tenham sido produzidas por meio da divisão social do trabalho e no âmbito da sociedade regida pela lógica reprodutiva do capital” (p. 96) e posicionar-se contrário “à seletividade no processo de distribuição social do conhecimento” (p. 97), e por isso, defender o direito à apropriação do conhecimento construído pela humanidade.

Com base nessas características, acredita-se, que o processo formativo do professor deve estar relacionado a um projeto de sociedade justa e igualitária para todos. Nessa perspectiva, assume-se, nessa pesquisa, a concepção de formação de

² No texto “A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-Graduação em Educação”, Newton Duarte apresenta as características citadas neste trabalho, pensando na formação que se dá ao nível da pós-graduação, mas considera-se que essas também deveriam ser as características da formação do professor ainda na graduação.

um profissional que contemple as dimensões, teórica, técnica e política, o que implica em instrumentalizar o professor com o conteúdo necessário para que possa desenvolver seu trabalho de forma intencional e transformadora, ao mesmo tempo em que também se transforma e caminha no sentido do resgate da valorização profissional, o que implica na formação do professor como intelectual.

1.2 – A Formação Inicial dos Professores no Curso de Pedagogia e a Construção dos Conhecimentos necessários à Docência

Apesar das várias iniciativas precedentes para a criação de um curso de formação de professores em nível superior remontarem ao final do século XIX com a criação do Pedagogium, o curso de Pedagogia só foi instituído no Brasil em 1939 e desde o seu nascimento, deu abertura para a discussão a respeito da identidade do próprio curso e do pedagogo. Assim, ao longo de sua história, o curso de Pedagogia caracteriza-se pelas dicotomias que marcam a sua identidade, seu conteúdo, o distanciamento entre ser professor e ser especialista e, até mesmo, a indefinição do campo de atuação.

O Esquema 3+1 marcou o nascimento do curso e colocou em evidência a fragmentação na formação do pedagogo, pois possibilitava a formação do bacharel em três anos, deixou os estudos pedagógicos para um ano que se acrescia no final. Essa estrutura do curso de Pedagogia, além de dicotomizar a formação do bacharel e do licenciado “acabou estigmatizando pelo caráter prático e utilitário, com cursos carentes de fundamentação teórica de qualidade, sem vocação para as pesquisas e instituídos apenas para ‘formar’ profissionais da educação, como se esta tarefa fosse simples” (BRZEZINSKI, 2004, p. 41-42).

Ainda de acordo com a mesma autora, esse modelo de formação transformou a pedagogia num campo prático, propiciando ao professor o mero domínio de métodos e técnicas para o exercício docente, por outro lado esvaziava a formação do conteúdo teórico. Assim a “urgência do saber fazer sufocou a necessidade de conhecer o que se faz e o que avaliar nos modos de fazer” (BRZEZINSKI, 2004, p. 43).

Esse sistema de formação de professores, contudo, não se aplicava apenas ao curso de Pedagogia, mas vigorou durante 23 anos na formação de professores nas diversas licenciaturas, o que fortaleceu a formação do professor como técnico

do ensino, aquele que para ensinar precisava dominar predominantemente as técnicas do ensino e deixava num segundo plano as demais dimensões do conhecimento docente, sejam elas teóricas e políticas como vem sendo defendido neste trabalho. Na atualidade essa discussão sobre a ênfase na formação técnica do professor volta à tona como exposto no início deste texto.

O Esquema 3+1 prevaleceu até 1962, quando foi fixado o currículo mínimo do bacharelado e da licenciatura, marcando um período em que a formação do pedagogo dedicava os três anos iniciais ao estudo de generalidades, podia cursar a Didática, que era sua especialidade, caso optasse por isso. Com essa estrutura, o curso formava o técnico da educação, o professor para atuar na Escola Normal e o professor primário, sendo que para essa última função prevalecia segundo Brzezinski (2008) o princípio de “quem pode o mais, pode o menos”, ou seja, já que o pedagogo poderia ser formador de professor primário, também poderia ser professor primário, o que é uma lógica equivocada, pois não leva em consideração os aspectos referentes ao desenvolvimento da criança e os aspectos específicos para o trabalho docente com elas.

Sobre essa situação Brzezinski (2008, p. 213) afirma que

Marcada por essa dicotômica organização curricular, a cultura instalada no curso de Pedagogia conferia ao pedagogo um estigma predominante de falta de identidade, de acordo com os padrões da época, uma vez que o Técnico da Educação nunca teve um lugar definido no mercado de trabalho e o professor primário que tinha espaço próprio de atuação nas primeiras séries do ensino fundamental, a rigor, não era preparado neste curso.

Como se vê, além dos problemas que envolviam a própria formação do pedagogo, ainda existia a indefinição do mercado de trabalho, que dificultava o fortalecimento da docência como base da identidade do curso de Pedagogia e conseqüentemente do pedagogo. Tal situação ainda suscitava a discussão entre os que solicitavam a extinção do curso pela falta de conteúdo próprio e os que exigiam sua permanência e ainda supervalorizavam seu conteúdo. Ao tomar postura conciliatória, o conselheiro Valnir Chagas³, defendeu a idéia de elevação do nível de formação do professor e elaborou um parecer fixando nove disciplinas para o curso,

³ Valnir Chagas foi o relator do Parecer CFE n. 251/1962 que regulamentava o currículo mínimo do curso de Pedagogia, que deveria ser fixado pelo próprio CFE. Essa medida era justificada por Chagas como necessária para elevar o nível de formação dos professores no contexto de discussão sobre o conteúdo da formação do professor primário.

sendo que destas, sete eram fixadas pelo Conselho Federal de Educação e as outras duas ficavam sob a escolha da instituição formadora, obedecendo a um rol de opções definidas pelo próprio CFE.

De acordo com Brzezinski (2008), o Parecer nº 292/1962 do Conselho Federal de Educação, regulamentando a formação pedagógica da licenciatura previu o estudo de Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino, sendo que as duas últimas ficavam contempladas no final do curso, não conseguindo superar a herança histórica do esquema 3+1, e, por isso, contribui com a permanência da dualidade entre bacharelado e licenciatura. Assim a formação do professor acontecia subitamente ao final do curso de bacharelado, demonstrava, desse modo, que a docência não se configurava como base da formação do pedagogo, mas como um apêndice, uma complementação.

Ainda, para a mesma autora, a identidade do pedagogo, nesse período, é constituída pela influência das disciplinas integrantes do currículo mínimo e evidenciaram uma fragmentação do pedagogo tendo em vista que são disciplinas auxiliares da Educação e desconsideram a epistemologia da ciência pedagógica. Por outro lado, a expansão das escolas normais nos anos de 1930 e 1960, fez com que a identidade do pedagogo, nesse período, recaísse sobre o “ser professor”, na medida em que cada vez mais se precisava de docentes para atuar na formação do professor primário.

Um outro aspecto que marca a história do curso de Pedagogia até os anos de 1960 refere-se à compreensão que se tem da relação teoria-prática. Para Brzezinski (2008) a Pedagogia Nova influenciou fortemente a proposta de formação de professores, tendo em vista que se pretendia superar a visão tradicional de mestre como transmissor da cultura ocidental para concebê-lo sob o foco da pedagogia da existência. Assim a autora analisa que

Se antes da Pedagogia Nova os cursos eram acusados de justapor teoria à prática porque alicerçados nos princípios da Pedagogia Tradicional, na vigência da Pedagogia Nova, seus processos teórico-metodológicos passaram a conferir primado à prática na formação de professores (BRZEZINSKI, 2008, p. 216).

Dessa forma percebe-se que a relação teoria-prática, apresenta-se como um desafio histórico na formação do pedagogo, o que se reflete na própria fala dos acadêmicos quando solicitam mais prática e quando os professores insistem na

importância da teoria. Ainda hoje essa relação é foco de grande parte das pesquisas sobre a formação docente em especial sobre o Estágio Curricular Supervisionado, pois é uma questão fundamental para garantir a qualidade da formação profissional.

Ainda, ao situar historicamente a formação do pedagogo com base em Brzezinski (2008), concebe-se que a imposição do governo militar autoritário em 1964 promoveu mudanças nos cursos de graduação e, conseqüentemente, no curso de Pedagogia, que com o Parecer CEF nº 252/1969⁴, passa a ser organizado em quatro habilitações: orientação, administração, supervisão e inspeção educacionais. A definição dessas habilitações implicou em maior fragmentação na formação do pedagogo, além do enfraquecimento da docência como base da identidade desse profissional.

Essa fragmentação segundo Menezes (2007), era caracterizada pela organização do curso em duas partes: a base comum que compunha qualquer modalidade de formação pedagógica e uma parte distinta que contemplava as especificidades de cada habilitação. Assim ficava evidente a fragmentação do conhecimento e da compreensão sobre o trabalho na escola que esteve presente no curso de Pedagogia até à instituição das novas diretrizes com a Resolução CNE nº. 01/2006.

Analisando essa compartimentalização na formação do pedagogo Silva (2003, p. 53-54) afirma que

Se a partir de 1962 o pedagogo era identificado com um profissional que personificava a redução da educação à sua dimensão técnica – o técnico da educação - o currículo previsto para formá-lo era de cunho predominantemente generalista. Em 1969, consegue-se recuperar a educação em seu sentido integral na figura do especialista da educação, porém, sua formação nessa direção fica inviabilizada pelo caráter fragmentado da organização curricular proposta.

Segundo Brzezinski (2008), essa fragmentação incidiu de forma negativa no processo de construção da identidade do pedagogo que caminhava no sentido de ser professor. Além disso, segundo a mesma autora, os especialistas receberam tal denominação sem possuir especialização para as funções de supervisão, orientação, administração e inspeção, o que levou muitos a se julgarem superiores

⁴ O Parecer CEF n. 252/1969 juntamente com a Resolução n. 02/1969, fixavam os mínimos de conteúdo e duração do curso de Pedagogia, além de estabelecerem as disciplinas obrigatórias da parte comum e da parte diversificada do currículo deste curso.

aos professores, mesmo com o mesmo grau de formação. Essa dicotomização entre pedagogo e professor, afastava-se do que passou a ser bandeira de luta do Movimento Nacional dos Educadores desde a década de 1980, a docência como a base da formação do pedagogo e da sua identidade, ou seja, de que o pedagogo é professor.

Para Scheibe (2008) a docência como eixo sobre o qual se apóia a formação do educador é um princípio de luta do movimento organizado pelos educadores desde a década de 1980 e atualmente foi legalmente definida como tal pela Resolução CNE/CP N^o. 001/2006 que no artigo 2^o define a docência

como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

Sobre a abrangência desse conceito de docência Kuenzer e Rodrigues (2006), afirmam que de tão amplo acaba por descaracterizar a atividade docente, pois, na intenção de articulá-la à gestão e à pesquisa, a Lei acaba por retirar a especificidade do ensinar. Por outro lado, Brzezinski (2008) e Scheibe (2008) defendem que é preciso reconhecer que foi um avanço nas diretrizes novas o fim das habilitações, a assunção da docência como base da formação do pedagogo (compreendida como a formação do professor, do gestor e do pesquisador) e a ampliação do campo de atuação desse profissional.

Essa discussão sobre a concepção de docência, de acordo com as diretrizes atuais para o curso de Pedagogia, parece necessária no processo de reflexão sobre os desafios postos a formação do pedagogo, ao assumir a docência como base da formação deste profissional, em especial num contexto em que o magistério como profissão sofre vários ataques e, por vezes, é acusado pelos baixos índices de aprendizagem na escola de educação básica, o que, muitas vezes, se reflete em discursos que colocam sobre o próprio profissional a culpa pelo fracasso escolar, pois consideram os professores despreparados para assumir a tarefa de educar.

De acordo com Guimarães (2005), as pesquisas apontam sim, que a formação inicial deixa lacunas na construção da profissionalização e na

profissionalidade do professor, mas é evidente que a atividade docente hoje requer do professor novos conhecimentos para desenvolvê-la, e agora, ainda articulados à gestão e à pesquisa.

Diante desse contexto histórico de assunção da docência como base da formação do pedagogo, refletida inclusive no texto das políticas públicas educacionais algumas perguntas precisam ser respondidas: o que é docência? Que novos desafios estão postos na atualidade para a docência? Que conhecimentos são necessários para desenvolver a atividade docente?

Os novos desafios que se colocam a respeito da atividade docente, na atualidade, também dizem respeito à ampliação do conceito de docência, ao analisar essa situação Veiga (2006, p. 468) diz que “No sentido formal, docência é o trabalho dos professores; na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas”. Mesmo em relação a essa tarefa a referida autora ainda expõe que se tornou mais complexo ter o conhecimento sobre a disciplina e a forma como explicá-la por conta das novas condições de trabalho. Isso significa dizer que, se a tarefa do professor, hoje, se resumisse a dar aulas, mesmo assim a atividade docente já exigiria novos conhecimentos, posturas e atitudes do professor.

Dessa maneira a atividade docente na atualidade não só se complexificou, mas também foi ampliada, o que é apontado ainda por Veiga (2006, p. 468) referindo-se ao aspecto legal:

Do ponto de vista da Lei 9394/96, art.13 estabelece as seguintes incumbências para os professores: “participar da elaboração do projeto pedagógico; elaborar e cumprir o plano de trabalho; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos; participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.

Diante dessa ampliação do campo de atuação docente, que ainda poderia ser acrescida pela atuação em espaços não escolares, percebe-se que há a necessidade de repensar a própria formação do professor, para que este possa exercer suas atividades no contexto complexo em que se desenvolvem. Para isso, a compreensão de formação precisa ser “reconceitualizada na perspectiva de que o

seu enfoque considere não apenas a dimensão técnico-profissional do professor, mas também a dimensão pessoal” (MORAES, 2000, p. 29).

Pensar a formação nessa perspectiva significa colocar o professor na situação de sujeito integral, que se forma não só nos espaços institucionais para a formação inicial e continuada, mas ao longo de sua vida. Essa é uma questão também indicada por Veiga (2006, p. 471), que, ao se referir a esse processo como multifacetado, plural e inconcluso, aponta que “a formação como processo significa uma articulação entre formação pessoal e profissional. É uma forma de encontro e confronto de experiências vivenciadas”.

Está implícito nessa concepção de que a formação do professor “tem início bem antes de seu ingresso em cursos de formação para o magistério, ao mesmo em tempo que prossegue ao longo do percurso profissional”, como defende Cavalcante (2007, p. 55). Assim é preciso perceber que, ao longo da vida, esse profissional constrói conhecimentos acerca da sua profissão e que precisam ser valorizados durante os processos de formação sistematizados. Isso não significa dizer que eles devem ser reforçados, mas confrontados, refletidos, ressignificados e reelaborados se necessário. Precisam, assim como se fala sobre a aprendizagem das crianças, ser a partida no processo de construção de novos conhecimentos e saberes, caso contrário a formação formal sobre a profissão pode se tornar inócua, sem significado ou servir apenas para certificação, sem implicar em construção/reconstrução da prática pedagógica.

Ainda sobre essa compreensão de formação como processo inconcluso e contínuo, Cavalcante (2007) ressalta a importância de compreender que isso não significa considerar o professor como *alguém despreparado*, mas como profissional que não pode prescindir desse processo devido à sua *complexidade e o caráter permanente*. Essa observação é importante, pois se confronta com concepções que partem do conhecimento prévio do professor, simplesmente para negá-lo, para dizer que está errado e assim mostrar a “forma correta” de ser e fazer docentes, o que implica num processo de desvalorização profissional.

Por outro lado, Barroso (2004) afirma que essa compreensão de formação pressupõe a contraposição aos projetos que tomam o professor como “bode expiatório” pelas mazelas da educação nacional, e que se propõem a treinar o professor para desenvolver novas competências profissionais, o que seria suficiente para resolver tais mazelas. E Shiroma (2003) diz que é nessa perspectiva de

culpabilização docente, que o movimento reformista da educação brasileira se constrói desde a década de 1990. Assim, pensar na formação do professor e na sua instrumentalização⁵ para o desenvolvimento das atividades docentes significa possibilitar o seu desenvolvimento profissional em relação ao ensino que é sua principal responsabilidade, mesmo compreendendo que o ato de ensinar implica hoje necessariamente na compreensão e execução de processos de gestão da aula e da pesquisa sobre sua prática pedagógica.

A literatura atual sobre a educação aponta algumas discussões importantes sobre a questão da instrumentalização do professor para exercer a atividade docente. Tais discussões, no entanto, são conflituosas e contraditórias em relação ao conteúdo da formação, mesmo que às vezes os discursos não pareçam assim.

De um lado, teorias que se denominam críticas e que disseminam a idéia de que no processo ensino-aprendizagem o aluno é o sujeito e o professor facilitador da aprendizagem, defendem uma formação mais prática para o professor que deve saber como conduzir o processo de aprendizagem dos alunos, sem precisar de uma formação teórica consistente, pois a realidade e o conhecimento estão constantemente sendo modificados e por isso é mais importante, para essas teorias, aprender a aprender.

De outro, a perspectiva sócio-histórica que defende o professor como responsável por ensinar o conhecimento científico, e, portanto, deve ter sólida formação teórica para assumir seu papel no processo de transmissão do conhecimento. Essa transmissão, no entanto, não se confunde com a perspectiva da escola tradicional, em que o aluno era considerado mero depositário das informações depositadas pelo professor. Para assumir esse papel importante no processo ensino-aprendizagem os defensores dessa perspectiva afirmam ser necessário primar pela valorização do professor no processo pedagógico e da escola como instituição socialmente organizada com o objetivo de levar os alunos a se apropriarem do conhecimento científico já acumulado pela humanidade, para isso o professor precisa, durante todo o seu processo formativo, também se apropriando desse conhecimento para poder mediar a aprendizagem.

⁵ A concepção de instrumentalização aqui defendida ultrapassa a visão da formação técnica, mas avança no sentido de compreender que o professor deve ter construído ao longo da formação inicial conhecimentos de natureza política, teórica e prática que possibilitem o desenvolvimento de suas atividades profissionais relacionadas ao ensino.

No Brasil, nos últimos anos, ganhou destaque à discussão sobre os saberes necessários à formação docente, em especial, pelos estudos de Tardif (2006) que os categorizou em: saberes profissionais, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Essa perspectiva da formação a partir da valorização dos saberes, não apresenta discussão aprofundada sobre a diferenciação entre conhecimentos e saberes, mas considera que estão implícitos, em cada categoria, conhecimentos e saberes sem fazer a distinção entre eles. Apesar de que o próprio Tardif (2006) assume, o que é “dito” pelos professores envolvidos em sua pesquisa, de que os saberes da experiência são mais importantes para o desenvolvimento da atividade docente, o que demonstra uma opção inversa ao que defendem os autores da perspectiva sócio-histórica de valorização do conhecimento científico.

Nesse trabalho não foi possível aprofundar os estudos sobre a diferenciação entre conhecimento e saber, por isso, para orientar as reflexões que seguem sobre os conhecimentos necessários ao exercício da docência, toma-se como referência a idéia defendida por Dickel (s/d. p.3) de que “o saber se relaciona mais ao âmbito da aprendizagem prática, espontânea, em que se adquire certas habilidades acerca de alguma coisa”. O conhecimento, segundo a mesma autora, deve ser considerado em sua racionalidade e historicidade, e, portanto, tem a capacidade de ser enunciado em proposições. Em outras palavras, o saber está relacionado à atividade prática e o conhecimento à compreensão que se tem dessa atividade. Para ilustrar a diferença entre saber e conhecer Dickel (s/d. p. 2-3) ainda exemplifica:

Pelo treino e exercício eu aprendo a nadar, contudo, eu posso não saber as técnicas da natação. Ou seja, há coisas que eu faço e digo, que podem não fazer referência à uma compreensão analítica do mundo... Isto é, posso saber nadar e não conhecer as técnicas da natação.

Ao concordar com a distinção feita pela referida autora sobre conhecimentos e saberes, concebe-se nessa pesquisa que os dois elementos devem caminhar juntos, já que teoria e prática devem ser inseparáveis, pois ambas são importantes para o desenvolvimento profissional do professor, bem como para sua atuação. No entanto, para facilitar a redação desse trabalho optou-se por utilizar o termo conhecimento, pelo desejo de diferenciar a proposta aqui defendida em relação à perspectiva denominada epistemologia da prática que defende a primazia do saber da experiência, ou da prática (DUARTE, 2003), pois a compreensão que se toma é a

de que o professor como intelectual precisa de teoria e prática para desenvolver suas atividades como docente.

Ao fazer a análise das pedagogias contemporâneas, Facci (2004, p. 76) afirma que estas

colocam o professor como centro das discussões da prática pedagógica, e que, embora num primeiro momento demonstrem a busca de uma perspectiva crítica, acabam por tratar a profissão professor desvinculada do desenvolvimento histórico da sociedade. Considero que as teorias abordadas tentam responder à necessidade de mudança histórica da nossa época, entretanto, elas acabam indo ao encontro dos ideários liberais que colocam apenas no indivíduo a responsabilidade pelos seus insucessos e sucessos, inclusive a possibilidade de estar excluído ou não do trabalho, e destacam o desenvolvimento de competências como a principal condição para garantir a inserção dos indivíduos no mercado produtivo.

A referida autora ainda discute como tais pedagogias contribuem para o processo de desvalorização do professor e de esvaziamento de sua formação, por isso, também, a opção pelos fundamentos da pedagogia sócio-histórica, que valoriza a aquisição dos conhecimentos científicos na formação do professor.

Na atualidade, a discussão sobre os conhecimentos necessários ao exercício da docência, apesar de várias contribuições, ainda deixa grandes lacunas e parece ser um campo amplo para pesquisa e como considera Guimarães (2005, p. 98)

[...] um dos aspectos fundamentais para a formação inicial do professor, ao qual o desenvolvimento da licenciatura deve responder, parece-nos que passa a ser: quais saberes profissionais ensinaremos aos nossos professores, qual identidade profissional queremos lhes sugerir.

Dessa forma compreende-se que definir o que o professor precisa conhecer para desenvolver suas atividades profissionais é de suma importância, pois esse é um conteúdo fundamental na formação durante a graduação e é definidor da proposta curricular dos cursos realmente interessados em contribuir com a melhoria da qualidade da escola de educação básica e com o processo de luta pela valorização do professor.

A busca por essa definição dos conhecimentos necessários ao exercício docente encontrou em Saviani (2007, p. 3), referendado por Scheibe (2008), a proposta que fundamenta essa pesquisa, pois segundo esses autores

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

Percebe-se dessa forma que é necessário ao professor o conhecimento sobre a organização do trabalho pedagógico na escola e na sala de aula, o que envolve o conhecimento dos conteúdos fundamentais que integram os currículos das escolas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, pois é esse o principal campo de trabalho do pedagogo, mesmo considerando a possibilidade dele atuar em outros campos. Isso significa dizer que é fundamental garantir na formação inicial o domínio dos conteúdos que serão organizados (selecionados, seqüenciados e dosados) e ensinados pelo pedagogo que atua como professor dessas duas primeiras etapas da Educação Básica. Tal compreensão implica numa organização curricular em que as metodologias de ensino se articulem com as atividades do Estágio Curricular Supervisionado, pois esse processo de aprendizagem não deve ocorrer no abstrato, a partir de situações imaginárias e de salas de aula que não existem, pois pensar na organização dos conteúdos escolares a serem estudados consiste além de obedecer às diretrizes curriculares nacionais, estaduais e/ou municipais em conhecer a realidade concreta dos alunos da educação infantil e anos iniciais com os quais o acadêmico ainda durante sua formação vai trabalhar.

Ainda em relação aos conhecimentos que integram o currículo escolar, é importante ressaltar a importância de que o acadêmico aprenda que o planejamento, como defende Vasconcellos (2001) é elemento essencial de organização do trabalho docente, que funciona como instrumento de desalienação e transformação da própria prática pedagógica do professor no sentido de caminhar rumo à aprendizagem de seus alunos. E ainda no processo de planejamento, compreender a relação entre objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação e a relação professor-aluno para o desenvolvimento das aulas e dos alunos.

Quanto à compreensão do caráter integral da personalidade de cada aluno, cada vez mais tem sido evidenciada a necessidade de entender que o aluno não é

mero depositário de conhecimento, o que significa que ensinar não se resume a transferir conhecimento, mas se dá num processo de valorização do sujeito que aprende como propõe Freire (2007), por isso compreende-se que não há método ou metodologias de ensino que garantam a aprendizagem de tudo a todos, mas é necessário compreender que o aluno da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, também é formado por especificidades advindas do contexto social, econômico, cultural e religioso em que vive e ainda do seu próprio desenvolvimento psicológico. Assim para exercer a docência é necessário saber que os atos de ensinar e aprender não estão dissociados do contexto mais amplo da comunidade em que a escola se insere e da sociedade como um todo.

Outro conhecimento apontado por Saviani (2007) em relação à formação do pedagogo refere-se à administração das ações, mas ele, assim como os outros discutidos anteriormente, não pode ser visto de forma isolada, pois todos se integram na prática educativa.

Atualmente o termo administração vem sendo utilizado por muitos autores como sinônimo de gestão, portanto, para iniciar as reflexões sobre esse assunto toma-se Vasconcellos (2002, p. 169) que toma o termo gestão com o “sentido de administrar, executar, quanto no de criar, produzir, que sua raiz latina (*genere*) admite”. A partir dessa compreensão é possível perceber que a gestão das ações não é tarefa exclusiva da equipe diretiva da escola, das secretarias de ensino e outras instituições ligadas à educação, mas está presente na organização das mais diversas atividades educacionais e inclusive na sala de aula, que é onde se concretiza na maioria das vezes o processo ensino-aprendizagem em situações diferenciadas de relações entre alunos e professores e alunos e alunos. Dessa forma é essencial ao acadêmico do curso de Pedagogia aprender sobre os processos de gestão, seus princípios, finalidades e saber como gerir a aula de forma que sua atividade de ensinar envolva os alunos da educação no processo de aprender e garantir assim que a escola cumpra sua função social como instituição responsável pela socialização do conhecimento.

Ainda para fechar a discussão sobre o que é necessário o professor conhecer para exercer a docência toma-se a idéia de Freire (2007, p. 29) de que “ensinar exige pesquisa”. A pesquisa é apontada por vários autores como parte fundamental da formação do professor, pois é por meio dela que ele pode refletir sobre sua prática, compreendê-la e transformá-la.

As próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Resolução nº 1/2006), define no parágrafo único, incisos I, II e III do Art. 3º que é central para a formação do licenciado:

- I – o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para a cidadania;
- II – a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- III – a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

Compreende-se assim, que são preceitos legais e os próprios princípios da luta pela formação de qualidade e valorização do professor que apontam a necessidade de garantir a vivência da pesquisa e o contato com resultados dela ainda na formação inicial do pedagogo, como forma de instrumentalizá-lo para o exercício docente na complexidade que sua atividade e a própria realidade educacional exigem.

Em síntese, pode-se afirmar que, no contexto atual, além dos conhecimentos já discutidos nesta parte da pesquisa como necessários ao exercício docente, estes estão indissociavelmente interligados à gestão e a pesquisa, pois estes são dimensões da própria docência, mas essa não pode ser destituída de sua essência que é o ensino.

Foi na busca pela análise da aprendizagem desses conhecimentos necessários ao exercício docente no estágio curricular supervisionado do curso de Pedagogia, que foi realizada esta pesquisa.

1.3 – Revisitando as Pesquisas sobre o Estágio Curricular Supervisionado

O Estágio Curricular Supervisionado foi estudado nas duas últimas décadas por diferentes pesquisadores entre eles Freitas, H. (2004), Pimenta (2002), Pimenta e Lima (2004), Piconez (2005), Kenski (2005), Fazenda (2005), Kulcsar (2005), Fávero (2004), Silva (2005), Barreiro e Gebran (2006), Riani (1996). Em comum esses autores apontam a necessidade de superação da visão praticista que historicamente se construiu acerca desse componente curricular, visto como o

momento de aplicação prática dos conhecimentos adquiridos durante as disciplinas teóricas do currículo dos cursos de formação de professores.

Apontam, por outro lado, a possibilidade de reformulação das propostas de formação, partindo da idéia de que tal postura deve articular esse processo com a realidade da escola, como estratégia inclusive de superação da dicotomia teoria e prática. Com estes autores ainda é possível perceber diferentes possibilidades de ressignificação do estágio como importante componente da formação que por um lado é concebido “como momento em que, o contato com a realidade da escola, alunos e professores criam possibilidades de vivenciar o trabalho pedagógico, o trabalho concreto, produtivo e reprodutivo da existência humana material e cultural” (FREITAS, H. 2004, p. 31) e que “é o eixo que pode articular a integração teoria-prática entre os conteúdos da Parte Diversificada e do Núcleo Comum do curso de formação de professores e o conhecimento da realidade da sala de aula e da escola pública” (PICONEZ, 2005, p. 22) e por outro, apresenta dificuldades encontradas na estrutura e funcionamento dos cursos como entraves para o estágio se constituir como momento de aprendizagens sobre a docência.

Dentre os entraves apresentados mais correntemente na literatura percebe-se: a predominância da visão aplicacionista presente nas propostas de formação; a organização do estágio como atividade burocrática e sem significado para os acadêmicos e que acaba por constituir-se no mero preenchimento de fichas e realização de atividades de observação, a desarticulação com as demais disciplinas do currículo ainda na perspectiva da formação propedêutica que concebe que primeiro deve vir a formação teórica para depois possibilitar as atividades práticas e a desarticulação das propostas de estágio com a realidade escolar como apontam Pimenta e Lima (2004).

As diferentes propostas de formação de professores estão refletidas nas concepções de estágio vigentes na década de 1990, como nos mostra Moraes (2000) que ao analisar os trabalhos apresentados nos Endipe's de 1994 e 1996, aponta como *concepções/representações* sobre a Prática de Ensino e os Estágios as seguintes idéias: servem de ligação entre as instituições superiores de formação de professores e as escolas de educação básica, se constituem em espaços importantes de integração entre ensino e pesquisa, são alternativas importantes na busca da integração ou interdisciplinaridade no currículo e, ainda perduram, as que

concebem o estágio como espaço de aplicação de conhecimentos e de experimentação de aprendizagens.

Azevedo e Abib (2006, p. 10) quando analisaram os trabalhos apresentados nos Endipe's de 2000, 2002 e 2004, identificaram como características das pesquisas sobre os estágios supervisionados “o eixo de conexão entre universidade e escola; disciplina articuladora de todo o curso e carro-chefe para as mudanças curriculares nos cursos de formação”. Tais características apontam para certa continuidade das concepções que marcaram a década anterior, com o diferencial de que as autoras não apontam a ocorrência de trabalhos que explicitam a idéia de estágio como espaço de aplicação de conhecimentos e teorias.

A partir desses dois últimos trabalhos, fruto da revisão de literatura das autoras já citadas, foi realizado o exame dos trabalhos apresentados nos dois últimos Endipe's da atual década (2006 e 2008), com o intuito de perceber as idéias que marcam esse período, o qual para essa pesquisa tem como elemento novo a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006).

Para a análise do material foi tomada como base a metodologia apresentada por Moraes (2000), em que, para levantar as concepções de estágio/prática de ensino presentes nos Endipe's de 1994 e 1996, fez a análise dos trabalhos publicados nos anais desses eventos que tinham como tema a Prática de Ensino no curso de Pedagogia.

Para tanto se tomou como fonte de dados, textos integrais e resumos, por considerar que estes últimos, mesmo sendo sintéticos, “são indicadores das características da disciplina e são importantes para identificar o significado” desse componente curricular no período já mencionado. Um diferencial na seleção dos textos dos Endipe's de 2006 e 2008 é que foram tomados todos os que apresentavam a discussão sobre o estágio, seja no curso de Pedagogia ou outra licenciatura.

Portanto, foram examinados 48 trabalhos apresentados no Endipe de 2006, que teve como tema “Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social” e foi realizado em Recife-PE. Esse quantitativo está distribuído entre trabalhos apresentados por meio de painéis e pôsteres, sendo que desse total apenas 10 (dez) correspondem à leitura de trabalhos completos e os demais à leitura de resumos.

No EndiPE de 2008, em que a temática foi “Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas”; realizado em Porto Alegre – RS foram lidos apenas 08 trabalhos que constam nos anais do evento, constituídos pelas apresentações nos Simpósios, sendo todos, trabalhos completos.

Da leitura dos trabalhos apresentados em 2006, foi possível perceber a permanência das concepções já apresentadas nos trabalhos de Moraes (2000) e de Azevedo e Abib (2006), mas não foi possível classificar ou quantificar o percentual de textos em que se percebia uma ou outra concepção tendo em vista que na maior parte dos trabalhos as idéias que serão apresentadas a seguir aparecem associadas.

Assim, as idéias sobre o Estágio: como elemento privilegiado para possibilitar a conexão ou articulação entre escola e espaços de formação de professores em especial as universidades; como espaço de pesquisa e realização de projetos com possibilidade de reflexão ou diálogo com e sobre a prática pedagógica na perspectiva de provocar mudanças nessa; como eixo articulador/integrador do currículo dos cursos de formação de professores e da relação teoria e prática, são as idéias que se apresentam mais fortemente nas pesquisas atuais.

Ainda permanecem presentes as idéias de exercício profissional, de estágio como atividade prática, de aquisição de experiência e de aprendizagem com pares mais experientes, entretanto, os trabalhos que expressam esse tipo de concepção declaram que isso se dá num processo reflexivo e não de mera observação do fazer do professor da escola em que acontecem as atividades de estágio, nem simplesmente pela execução de tarefas referentes à docência como ocorre na perspectiva da instrumentalização técnica.

Outra idéia presente nesses trabalhos que chamou a atenção foi a do estágio como espaço para articulação e/ou mobilização dos saberes docentes e de construção da identidade profissional. Ela esteve presente em oito trabalhos e estavam articuladas à compreensão de que isso se dá num processo de reflexão coletiva e de diálogo com as experiências vivenciadas.

Não foi possível fazer uma análise da concepção de saberes docentes presentes nos trabalhos, mas o contato com alguns destes textos completos deixou evidente a fundamentação no movimento denominado epistemologia da prática, que de acordo com Kuenzer e Rodrigues (2006), se evidencia mais fortemente nas

políticas educacionais a partir das resoluções do Conselho Nacional de Educação desde 1999.

Dessa maneira percebe-se que as pesquisas apontam um movimento crescente de valorização desse importante espaço de formação que é o Estágio Curricular Supervisionado, na perspectiva de constituir-se como espaço de reflexão sobre a realidade escolar, superação da dicotomia teoria e prática, desenvolvimento de habilidades de pesquisa e da construção e aquisição de conhecimentos necessários ao desenvolvimento profissional.

Um trabalho em especial apresentado no último Endiipe chamou a atenção, pois Dias-da-Silva (2008), aponta a necessidade de reafirmar o compromisso com a formação do professor comprometido com a transformação da realidade social excludente e injusta na qual vivemos e para isso, contrapõe-se à perspectiva da “glorificação acrítica e imobilizadora dos chamados saberes docentes” que é difundida nos espaços formativos no ensino superior e nas escolas (espaços privilegiados para a formação do educador).

Esse trabalho trouxe para a pesquisa contribuições no sentido de defender a formação do professor como intelectual, o que não pode se dar em projetos formativos aligeirados, os quais não valorizam a formação teórica consistente, reduzindo o estágio a “um ativismo cego” e, que têm contribuído com o processo de desprofissionalização do professor.

Outra contribuição importante foi no sentido de evidenciar uma questão que já se construía no processo de estudo bibliográfico desta pesquisa: Que saberes/conhecimentos são necessários ao exercício da docência numa perspectiva transformadora? Como esses saberes/conhecimentos são construídos/adquiridos durante os estágios? Para desenvolver a atividade docente o professor precisa ter construído conhecimentos ou saberes? Essas questões serão respondidas ao longo do trabalho, no processo de construção teórica que embasa a pesquisa.

1.3.1 – O Papel do Estágio na Formação de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Uma Breve Retrospectiva Histórica

Ao discutirem as diferentes concepções sobre o Estágio Curricular Supervisionado na formação de professores, Pimenta e Lima (2004) afirmam que

esse componente do currículo sempre esteve relacionado à parte prática da formação profissional, o que implica na compreensão corrente do estágio como espaço no qual se aprende a profissão, ou seja, está implícita a idéia do aprender fazendo, pois é nele que se pratica a atividade docente, em especial a de ministrar aulas. Essa idéia, sempre presente nas falas dos estagiários, reflete o próprio processo histórico de construção do estágio curricular supervisionado nas propostas de formação do professor.

Assim, compreende-se que qualquer que seja a discussão acerca da questão do estágio como componente curricular do curso de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental, deve considerar o processo histórico que permeia as várias transformações ocorridas no modo de compreender o papel deste profissional, de sua formação inicial e do próprio estágio. Além disso, é importante relacionar essas transformações com o contexto mais geral em que são construídas as propostas de formação tendo em vista que a maneira como a educação é pensada num dado momento histórico está relacionada a um tipo de sociedade, o que reflete através das políticas públicas e no próprio planejamento educacional.

Com essa compreensão, as análises realizadas neste trabalho buscam situar os papéis do estágio em diferentes momentos da educação brasileira que por sua vez se articulam com a própria história do país e concebem que o estágio nos cursos de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil se constitui em “atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho” (PIMENTA, 2002, p.21). Ainda foi tomada a periodização feita pela mesma autora em relação às transformações históricas ocorridas ao longo da existência dos cursos de formação do professor para as séries iniciais do ensino fundamental.

Assim, Pimenta (2002) situa quatro períodos a partir dos marcos legais: um que corresponde aos anos da década de 1930, caracterizado pela vigência das leis estaduais; outro que inicia em 1946 e vai até o início da década de 1970, quando entra em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº. 5292/71⁶; o terceiro período começa a partir dessa Lei e vai até a década de 1980, quando inicia o quarto período em que a autora situa como marco a influência do movimento dos

⁶ A LEI N. 5.692, de 11 de agosto de 1971, fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus (atuais ensino fundamental e médio), e dá outras providências. Nesta Lei o ensino normal é transformado em uma das habilitações profissionais do antigo 2º Grau.

educadores na construção de novas propostas para a formação docente articulado ao movimento mais amplo pela democratização da escola e da sociedade. E por último, ampliando a análise feita por Pimenta (2002), neste capítulo está contemplado um quinto período que se inicia com as reformas educacionais da década de 1990 e vai até os dias atuais.

O primeiro período situado ao longo dos anos 30 é caracterizado pelo estabelecimento da organização e funcionamento dos cursos de formação desse profissional a partir das Legislações Estaduais criadoras das Escolas Normais e que só foram substituídas na década de 70 pela Habilitação em Magistério. Nesse período Pimenta (2002) aponta que a estrutura e organização dos cursos de formação de professores para os anos iniciais, em vários estados brasileiros, possuíam três características semelhantes: a) eram geralmente realizados em quatro anos no ensino secundário, logo após o primário com duração também de quatro anos; b) em geral os cursos apontavam para a necessidade de algum tipo de disciplina ou prática no campo profissional o qual era o ensino primário e; c) havia uma imprecisão quanto à terminologia utilizada para esta mesma disciplina. Dessa maneira, fica evidente que, desde a criação dos primeiros cursos de formação de professores para as séries primárias, houve uma preocupação com o desenvolvimento de atividades práticas como espaço de aprendizagem da atividade profissional.

O segundo momento, dos anos 40 até o final da década de 1960, que, segundo Barreiro e Gebran (2006) é marcado pela promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal, de 2 de janeiro de 1946, estabelecia como finalidades desse ensino: a promoção da formação docente necessária às escolas primárias; a habilitação de administradores destinados a essas escolas e o desenvolvimento e propagação de conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.

Com essa proposta de formação, Pimenta (2002) afirma que essa mesma Lei explicita claramente a necessidade da prática de ensino na formação do docente, seja ele formado como regente, professor ou especialista, onde deveria haver a integração dos conhecimentos teóricos e práticos do curso. Tal afirmação demonstra que o estágio ou prática de ensino como componente curricular continha a idéia de aplicação dos conhecimentos adquiridos durante o curso de formação de professores.

Nesse projeto a idéia de prática acabava por contribuir com a idéia corrente de que o estágio se resume à aplicação dos conhecimentos teóricos sobre como ensinar. Sobre essa situação Pimenta (2002, p. 29) afirma que “o conceito de prática presente nos cursos do período em questão era da prática como imitação de modelos teóricos existentes”, o que fortalecia a idéia de que os estágios deveriam proporcionar a observação de bons modelos de aula para depois reproduzi-los.

Quando se pensa na herança histórica dessa concepção de estágio, Pimenta e Lima (2004) apontam que é possível perceber o quão caótico pode parecer esse tipo de formação que concebe a “prática como imitação de modelos”, pois as pesquisas sobre a escola de educação básica pública denunciam uma realidade formada por um quadro composto por precárias situações de funcionamento, desencanto dos professores com as condições de trabalho e de formação que mais contribuem para a profissionalização do que para o fortalecimento da profissionalização e da profissionalidade.

Essa breve representação do quadro da escola pública não deve ser considerada como uma realidade única e que não leva em conta as experiências de algumas escolas e professores que isoladamente vêm construindo na perspectiva de garantir a aprendizagem e o desenvolvimento integral de todos os seus alunos, além de se constituírem em espaços privilegiados de estudo sobre a prática pedagógica e a realidade educacional, mas tem o propósito de evidenciar que a construção do conhecimento sobre a docência na escola atual, a partir da proposta de observar boas experiências para depois reproduzi-las, já é impossibilitada pelo próprio acesso permitido aos estagiários a esses exemplos.

Riani (1996) aponta, na atualidade, a resistência por parte dos dirigentes escolares e dos próprios professores em receber nas escolas os estagiários que são tratados muitas vezes como “invasores”, assim a cada início de estágio, são comuns as peregrinações dos professores orientadores desse componente e dos estagiários em busca de uma escola que esteja disposta a recebê-los para desenvolver as atividades e como não são tantas as opções, principalmente com a expansão do ensino superior nos últimos anos, não dá para escolher a realidade na qual será realizado o estágio. Essa realidade apontada pela autora ainda é muito presente, nas situações de estágio, em especial, nos cursos de Pedagogia. Em algumas situações as escolas chegam a se negar a receber os estagiários pelo número elevado de estagiários que se apresentam para realizar as atividades, e isso ocorre

especialmente quando envolvem coleta de dados por meio de entrevistas, aplicação de questionários e observações.

Além disso, nesse modelo há uma compreensão de aprendizagem baseada na contemplação amplamente questionada pela literatura a qual trata do processo ensino-aprendizagem, que não considera o estagiário como sujeito no processo de construção do conhecimento.

Ainda ao pensar nessa concepção de estágio, questiona-se: Seria possível nos dias atuais, esperar que, pelo simples contato com a realidade ou pela execução de tarefas, os futuros professores construíssem os conhecimentos necessários ao exercício da docência? Por outro lado, é possível querer formar o intelectual crítico com esse modelo de aprendizagem pautado na observação e pela reprodução? Parece que a resposta a esses questionamentos é negativa, tanto pelo que caracteriza a formação comprometida com a transformação societária, como pelas demandas da própria sociedade capitalista na atualidade que exige novas habilidades para o trabalho.

Essa formação do professor primário ao nível médio e com esse caráter praticista, segundo Pimenta (2002), deve ser compreendida ainda, no processo de aceleração da urbanização e da industrialização do Brasil, que passou a gerar a necessidade de mão-de-obra com uma instrução mínima para operar as máquinas, o que levou a sociedade a reclamar por essa escolarização. Tal situação de atrelamento da educação aos interesses sócio-econômicos do país influenciou numa formação do professor voltada para atender aos modelos e padrões estabelecidos na época e não se constituíram em possibilidades de reflexão crítica sobre a prática da escola primária, apesar de que já se apontava para a importância da relação teoria e prática e da interação entre o ensino e a realidade. Esse modelo, na atualidade ganha nova roupagem, mas continua a existir sob a forma do desenvolvimento de capacidades e competências para o exercício do magistério.

O terceiro período, conforme Pimenta (2002) inicia-se com a transformação do ensino Normal em uma das habilitações profissionais de 2º grau através da Lei 5692/71. O curso que poderia ocorrer com a duração de três ou quatro anos, formava o profissional para lecionar de 1ª a 4ª séries, poder-se-ia atuar ainda, quando houvesse necessidade, até a 8ª série.

Nesse projeto o estágio continuava ainda a se caracterizar como a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos na Didática. Essa compreensão contribuía no

processo de fragmentação do conhecimento, poderia levar à postura equivocada de que a formação deveria ser mais prática e, no momento dos estágios, os alunos percebiam que a teoria não se aplicava, rejeitando-a.

Ao mesmo tempo em que o estágio não se configurava como atividade de apreensão, compreensão e intervenção sobre a realidade, ainda contribuía com os interesses dominantes de formar um profissional acrítico, com pouca consciência das relações sociais, as quais estabeleciam, na sociedade e ainda, com uma precária formação no que se refere à construção de sólidos conhecimentos sobre a docência.

Nesse período é importante, ainda, ressaltar que a prática de ensino passou a ser entendida como estágio, que deveria ser realizado nas escolas da comunidade e assumia novamente a concepção de imitação de bons modelos, o que significa dizer que era concebido como um espaço de formação afastado da realidade das escolas, a evidenciar apenas nos aspectos considerados “positivos”.

Pimenta (2002), ao analisar o Parecer CEF n. 349/72⁷, afirma que o estágio passou a ser prática, enquanto que a Didática passou a ser a teoria prescritiva da prática, contribuindo para a compreensão fragmentada de que prática e teoria estão dissociadas ou na fala dos acadêmicos estagiários “na prática, a teoria é outra”. Tal discurso, na opinião da mesma autora, indica que a Escola Normal, nesse período, nem conseguia “fundamentar teoricamente a atuação do futuro professor e nem tomar a prática como referência para a fundamentação teórica” (p. 52).

Dentre as práticas desenvolvidas na formação para preparar eficientemente o professor nesse período, destacaram-se as atividades de micro-ensino que tinham como objetivo instrumentalizar do ponto de vista técnico o professor para atuar em situações específicas, o que tem certa semelhança hoje com a proposta de formação por competências e pela reflexão da prática, quando se propõe a metodologia da resolução de problemas.

Ainda é importante compreender essa concepção de formação de professores articulada ao contexto da ditadura militar instalada no Brasil desde 1964 que, entre

⁷ A seguir trecho do Parecer CEF n. 349/ 72 que trata do conteúdo da didática e da Prática de Ensino: “A **Didática** fundamentará a Metodologia do Ensino, sob o triplice aspecto: de planejamento, de execução do ato docente-discente e de verificação da aprendizagem, conduzindo à **Prática de Ensino** e com ela identificando-se a partir de certo momento. Essa prática deverá desenvolver-se sob a forma de estágio supervisionado. Deverá a Metodologia responder às indagações que aparecerão na Prática de Ensino, do mesmo modo que a Prática de Ensino tem que respeitar o lastro teórico adquirido nos estudos da Metodologia” (Parecer CEF n. 349/ 72).

outras coisas, tinha o propósito de frear as lutas sociais em prol do acesso à formação em nível superior, com a possibilidade de profissionalização no 2º grau (atual Ensino Médio).

A partir dos anos 1980, foram fortalecidas as reivindicações pela melhoria da qualidade de ensino e democratização da escola pública, o que contribuiu nas discussões acerca da formação do professor do 1º e 2º graus (atuais ensino fundamental e ensino médio). Tais discussões ganharam força com a criação das associações de educadores, nas quais se destaca a ANFOPE⁸ (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação) e constituíram-se enquanto bandeiras de luta do movimento dos educadores as quais reivindicavam uma escola comprometida com “a produção e difusão do saber historicamente acumulado, como instrumentalização dos alunos para participarem das lutas sociais mais amplas, objetivando a necessária transformação da sociedade, em uma sociedade justa” (PIMENTA, 2002, p. 58).

Nesse movimento em prol da melhoria da qualidade da formação do professor primário, o estágio sofreu várias críticas, dentre as quais se destaca o formato instrumental do componente curricular o qual, geralmente, restringia-se às atividades de observação, participação e regência e a sua transformação em uma exigência burocrática.

Ainda como marca das discussões que eram travadas na década de 1980 é importante destacar os trabalhos que apontavam a categoria trabalho nos estudos sobre a Didática e a Prática de Ensino na formação de professores. Para Freitas, H. (2004, p.) *“a discussão sobre a questão do trabalho como categoria de análise da prática docente vai se dar em maior profundidade, no interior da área de didática e prática de ensino, a partir de 1989, com a realização do V Endipe”*. Essas discussões refletiam as idéias em defesa da educação escolarizada comprometida com a formação política do trabalhador em educação na época.

Ainda ao pensar historicamente a situação da formação dos professores das séries iniciais é preciso levar em consideração as transformações ocorridas no mundo contemporâneo, mais especificamente a partir da década de 1990, que têm sido acompanhadas por um conjunto de medidas políticas, econômicas e sociais as

⁸ A Anfope foi criada em 1990, mas sua origem remonta ao ano de 1985 com a criação do Comitê de Formação do Educador, posteriormente modificado para Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE).

quais têm como objetivo a organização das novas estratégias de acumulação do capital.

A proposição neoliberal fundamenta-se em um processo de redefinição do conteúdo e da forma do Estado sob o prisma das bases teóricas dessa doutrina. O neoliberalismo advoga que o Estado deve ser mínimo, portanto, o mesmo deve afastar-se do gerenciamento de setores da economia, bem como desresponsabilizar-se de alguns serviços, dentre eles a educação. À medida que as políticas neoliberais avançam, o Estado liberal torna-se mínimo para garantir as condições necessárias à efetivação do serviço público, mas máximo para financiar o desenvolvimento do setor privado.

Em relação à minimização do Estado no âmbito da educação, Saviani (1997) analisando o projeto do Executivo da LDB atual (Lei 9394/96), afirma a proposição de uma “LDB minimalista” que é compatível com o “Estado Mínimo”, o que demonstra que as iniciativas da política educacional visam à redução de custos, encargos e investimentos públicos por parte do Estado, ao mesmo tempo em que acabam por beneficiar a iniciativa privada.

O desenvolvimento expansivo das políticas educacionais neoliberais, além de provocar a desintegração da escola pública tem, também, dificultado o avanço das lutas históricas dos educadores em prol da sua formação e profissionalização. A ênfase excessiva sobre as questões técnicas do ensino, ou seja, sobre os meios, constitui-se hoje como referencial básico para as políticas de formação de professores. Esta concepção de formação tem as suas bases na perspectiva da racionalidade técnica e hoje se apresenta no cenário educacional com uma nova roupagem através do “Currículo por Competências”.

A perspectiva da racionalidade técnica esvazia gradativamente o rico e intenso debate ocorrido nos anos 1980 sobre os fins da educação de que todo trabalho com educação está impregnado de uma intencionalidade, o que significa dizer que o professor não é meramente um técnico capaz de agir conforme as prescrições ou regras oriundas do conhecimento científico.

A atividade educativa apresenta uma dimensão política, que se relaciona com um projeto social que se quer ajudar a construir. Este posicionamento implica na ruptura com modelos cristalizados de formação que priorizam a questão essencialmente técnica em detrimento de uma formação global que coloca em cheque o compromisso com a construção social da escola pública.

Ao tentar compreender as relações históricas entre o contexto da sociedade brasileira, as propostas de formação de professores e as de estágio especificamente, Kuenzer e Rodrigues (2006, p. 200) afirmam que:

Embora já nos pareceres da autoria de Chagas a supremacia da prática sobre a teoria aparecesse enfaticamente, justificando a necessidade de praticar a docência como requisito para os estudos teoricamente mais avançados de educação, a epistemologia da prática vai se fazer presente de forma mais marcante nos pareceres e resoluções que foram exarados pelo CNE a partir de 1999, evidenciando-se a forte incorporação desta proposta nos debates e nas práticas e formação de professores desde então.

A partir dessas colocações, percebe-se que a formação prática do professor tem sido privilegiada na legislação educacional atual e nas próprias propostas e práticas de formação elaboradas a partir das diretrizes dos órgãos internacionais que passaram a financiar a educação. Isso significa que na atualidade, as discussões acerca da formação de professores feitas pelo movimento dos educadores, além de estarem pautadas na crítica à ênfase dada e à visão da racionalidade técnica, que é considerada enrijecida, e que, por isso, não dá conta da realidade complexa atual, criticam, também, de acordo com Kuenzer e Rodrigues (2006) as propostas baseadas na epistemologia da prática que têm como foco o desenvolvimento do talento artístico profissional e está sustentada numa visão construcionista da realidade, assim como um claro atrelamento aos ideais neoliberais.

Como já foi dito anteriormente, os autores vinculados à perspectiva sócio-histórica, afirmam que a epistemologia da prática, enfraquece a formação do professor, pois a esvazia do conhecimento científico e por isso contribui com o processo de desvalorização desse profissional. Em relação ao estágio, vários estudos foram realizados nos últimos anos tendo como base conceitual as idéias do professor reflexivo, que tem suas bases na epistemologia da prática, que compreende o processo reflexivo de diferentes formas de acordo com a corrente a qual se filiam os estudiosos, mas sempre com a centralidade na prática.

Devido a essa centralidade dada à prática docente a repercussão dessa concepção nas práticas de formação de professores tem um caráter utilitarista do conhecimento, assim parece evidente que este é construído para ser aplicado e aquilo que não parece de imediato ter uma relação com os problemas do cotidiano

deve ser descartado, ou considerado num segundo plano do processo de aprendizagem.

Assim, ao criticar a teoria do professor reflexivo⁹, Kuenzer e Rodrigues (2006) enfatizam que as perspectivas privilegiadas de aprendizagem nessa concepção são o aprender fazendo e a instrucionalização, que se dá no diálogo de reflexão-na-ação entre o instrutor e estudante. Essa concepção de formação, ao mesmo tempo em que é compreendida pelos aspectos pedagógicos, se deve levar em consideração a sua relação como o modelo econômico atual, que entende que o modo de produção do conhecimento deve estar

[...] focado em problema, dirigido pela demanda, fortemente preocupado com um conhecimento que seja útil aos policy makers ou educadores [...] demanda pesquisas para a solução de problemas imediatos, suscitados pela prática, é recomendado por ter florescido nas indústrias que estimularam esforços para inovação (SHIROMA, 2003, p. 63).

Essa priorização da prática na formação docente está presente na Resolução CNE Nº. 01/2002, no Artigo 12 - §1º, §2º e §3º, que estabelece a prática não restrita ao estágio, esta deve permear toda a formação do professor e ainda deve ser a dimensão presente em todas as disciplinas. Em seguida, no Artigo 13, §1º, prioriza o desenvolvimento da prática em atividade de observação e reflexão com vista a uma atuação num dado contexto com registros e resolução de problemas.

A partir da análise do Parecer 05/2005 do CNE (Conselho Nacional de Educação), que deu origem à Resolução CNE Nº. 1/2006, a qual instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, Kuenzer e Rodrigues (2006) apontam que a prática já vinha sendo enfatizada na formação de professores desde a Resolução CNE Nº. 02/2002 com uma carga horária de 800 horas, incluindo o estágio, o que evidencia a primazia da formação prática do professor.

Por outro lado, as referidas autoras evidenciam que a redução da carga horária do estágio para 300 horas, não implica numa formação menos praticista,

⁹ A concepção do professor reflexivo se opõe à perspectiva técnica, pois enquanto a formação técnica pensa a realidade de forma estática, a formação prática do professor reflexivo apesar de ser baseada nos problemas da prática é uma formação que leva em conta que a realidade é dinâmica. Contudo, percebe-se que a centralidade na prática distancia-se da formação do professor como intelectual defendida neste trabalho, tendo em vista que o processo reflexivo necessita de base teórica, e isso só pode ocorrer num processo formativo que valorize os fundamentos teórico-científicos.

pois, ao longo do texto, fica evidente a opção pelo desenvolvimento ao modo de fazer em detrimento do desenvolvimento das competências que se referem ao trabalho intelectual.

De acordo com Kuenzer e Rodrigues (2006) essa ênfase na prática impõe aos cursos comprometidos com a formação humana do educador, o desafio de superar no estágio as práticas de observação de “bons modelos de professores mais experientes”, para que depois sejam reproduzidos pelo futuro docente, pois esse é um risco que correm as práticas de estágio que não se utilizam dessas observações para analisá-las e compreendê-las para poder intervir com competência, além de ultrapassar o modelo de elaboração de projetos ou atividades os quais se resumem à aprendizagem da docência pela experimentação e pelo fazer desprovido de sólidos estudos teóricos. Isso é importante, quando se pensa que o estágio é um importante espaço de aprendizagem profissional e que se tem como meta, não a formação de meros repetidores de práticas pedagógicas, mas de sujeitos comprometidos com a transformação da realidade.

Ainda na tentativa de compreender os rumos das propostas de estágio desde o início desta década, toma-se a contribuição de Barreiro e Gebram (2006, p.56) sobre o parecer CNE Nº 28/ 2001:

[...] o estágio curricular supervisionado de ensino como outro componente do currículo obrigatório, integrado à proposta pedagógica do curso, efetivando-se, a partir da segunda metade do curso, como coroamento formativo da relação teoria-prática. Deverá, portanto, ser uma atividade intrinsecamente articulada com a prática e com o trabalho acadêmico.

A reflexão sobre a legislação ultrapassando o texto e a relacionando ao contexto parece fundamental, mesmo que este trabalho não possua como propósito a análise da legislação nacional acerca da formação de professores e do estágio curricular supervisionado, pois parece ser necessário estabelecer relações nesse sentido, já que as obras consultadas até o momento restrinjam-se a citar partes das resoluções e pareceres sem fazer uma relação mais próxima com o contexto histórico.

Nesse sentido, toma-se Shiroma (2003) ao afirmar que a formação de professores foi eleita como conceito-chave no conjunto das reformas educacionais na América Latina que se estendem desde a década de 1990. E a discussão predominante é a de que a formação do professor na universidade não dá conta de

prepará-lo para assumir os desafios atuais da escola de educação básica, portanto, tem evidenciado um ataque maciço a essa, como espaço de formação do professor em especial para os anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil e apresenta como marco desse ataque a própria criação dos ISES (Institutos Superiores de Educação).

Ainda sobre os projetos de formação docente explicitados nessa onda reformista Shiroma (2003, p. 68) indica que os docentes passaram a ser redefinidos por um novo profissionalismo que, ao invés de impulsionar a formação de intelectuais, primam pela formação de *experts* que contribui para o processo de proletarização do professor e de desvalorização profissional. E, nesse contexto, o Estágio Curricular Supervisionado passa a ter um papel fundamental na medida em que ocupa tempo significativo na carga horária dos cursos, além de ser importante componente para o desenvolvimento de competências, onde se aprende fazendo. Essa realidade se evidencia na resolução do CNE/CP Nº. 02/2002, Artigo 1º, incisos: I, II, III e IV, o qual estabelece a carga horária mínima para os cursos de formação de professor da educação básica, contemplando 400 horas de prática, que passou a ser um componente curricular específico do currículo, 400 horas para o Estágio Curricular Supervisionado iniciando na segunda metade do curso, 1.800 horas de aulas distribuídas entre os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200 horas destinadas às atividades acadêmico-científico-culturais.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, instituídas pela Resolução CNE nº. 1/2006 estabelece 300 horas para o Estágio Supervisionado que deve ocorrer prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com possibilidade de contemplar também outras áreas conforme o projeto pedagógico do curso.

O Art. 8º, inciso IV, prevê 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 de conhecimentos e competências”.

Percebe-se, a partir da leitura dessa resolução, a ênfase dada à docência nas atividades de estágio, que passa a ser assumida legalmente como a base da identidade do curso de Pedagogia e do Pedagogo, o que, de acordo com Brzezinski (2008), representa uma conquista do processo de “negociação consensuada” que deu origem às atuais diretrizes. Além disso, explicita a possibilidade do curso de

Pedagogia contemplar, em seus projetos institucionais, a realização dos estágios em espaços não escolares, o que evidencia a ampliação do campo de atuação do pedagogo.

Pelo pouco tempo transcorrido desde a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, não é possível ainda uma análise mais aprofundada sobre o seu impacto nas propostas de estágio, fato que representa um campo aberto para futuros estudos; por outro lado, autores como Saviani (2007), Brzezinski (2008), Scheibe (2008) já apontam possibilidades para o curso de Pedagogia que indicam caminhos no sentido de aproximar a formação acadêmica da realidade escolar, o que pode valorizar o estágio curricular supervisionado no processo de formação docente.

Como a aproximação da realidade também não se dá desprovida de intencionalidades e de conhecimentos adquiridos, é na perspectiva de definir mais claramente o conceito de estágio que fundamenta este trabalho que, na parte seguinte está proposta a discussão da relação teoria e prática, aponta por Freitas, H. (2004) como a questão principal na análise da prática de ensino e dos estágios supervisionados.

1.3.2 – A Relação Teoria e Prática: Um Desafio para o Estágio Curricular Supervisionado na Formação de Professores

O debate construído pelo movimento dos trabalhadores em educação, acerca da formação de professores está ancorado na discussão sobre o perfil do profissional da educação necessário ao processo de construção de um mundo que supere as relações sociais fundamentadas no aprisionamento e exploração do homem. Essa defesa assume evidentemente uma ação transformadora da prática pedagógica, onde os professores possam entendê-la como uma dimensão da prática social e permite articularem conhecimentos teóricos e práticos que venham a contribuir com as mudanças na realidade.

Dessa maneira, compreende-se que a preocupação primordial dos cursos de formação de professores deve ser a de formar profissionais com competência teórica, técnica e política para intervir nas complexidades dos cotidianos escolares na perspectiva de sua transformação. É evidente que, para garantir uma formação nesta perspectiva, faz-se necessário romper com os padrões de formação baseados

em soluções lineares e apriorísticas, com pouca aplicabilidade na realidade concreta.

Como Freire (2007) nos aponta, a realidade deve ser decifrada e reinventada em cada momento, ou seja, não dá para definir *a priori* passos e procedimentos, como se a realidade fosse algo estático e enclausurado nas questões técnicas do ensino. A verdadeira educação se constitui como um processo dinâmico, onde a relação com os outros e com a realidade concreta possibilita a construção e aquisição de conhecimentos que permitem intervir na realidade para transformá-la.

O princípio da relação teoria-prática ainda é dos principais desafios a ser superado nos cursos de formação de professores. Portanto, é aqui que reside fundamentalmente à necessidade de se pensar um currículo que possibilite a unidade teoria-prática, durante todo o processo de formação. Trata-se de uma relação dialética em que teoria e prática não se dissociam, mas, se inter-relacionam e formam um corpo sistematizado que visa atender às necessidades da realidade educacional. Ou como diz Piconez (2005, p. 16):

O contexto relacional entre prática-teoria-prática apresenta importante significado na formação do professor, pois orienta a transformação do sentido da formação do conceito de unidade, ou seja, da teoria e prática relacionadas e não apenas justapostas ou dissociadas.

A relação de unidade entre teoria e prática, no entanto, é um nó na formação de professores, o que, para Piconez (2005), já se evidencia pela própria organização curricular dos cursos em que a teoria é colocada no início e a prática no final, deixando evidente a concepção aplicacionista do estágio, ou seja, prepara-se o aluno com as “teorias educacionais”, que depois deve colocá-las em “prática”. Percebe-se, dessa forma uma compreensão equivocada dessa relação, pois de acordo com Vázquez (1977) somente em bases falsas pode se considerar teoria e prática como pólos que se opõem. Essa falsa base se constrói do ponto de vista do senso comum em que se acredita que a prática possa se desligar da teoria e que esta se negue a ter vínculo consciente com a prática.

Saviani (2007, p.9), analisa a situação comum nos cursos de graduação em Pedagogia, onde os alunos reclamam pela organização de um curso mais prático e dos professores que insistem em afirmar a necessidade da teoria na formação, mesmo que os acadêmicos não percebam ainda durante o processo inicial a sua

importância e diz que essa oposição entre alunos e professores, tem sua origem na lógica formal por colocar teoria e prática como pólos que se excluem. Para esse autor,

[...] admite-se, de modo mais ou menos consensual, que tanto a teoria como a prática são importantes no processo pedagógico, do mesmo modo que esse processo se dá na relação professor-aluno não sendo, pois, possível excluir um dos pólos da relação em benefício do outro. Dir-se-ia, pois, que teoria e prática, assim como professor e aluno são elementos indissociáveis do processo pedagógico.

Compreende-se dessa forma que a relação teoria-prática está no centro da discussão sobre a formação de professores, a qual tendo como foco o Estágio Curricular Supervisionado tem sido estudada por diversos pesquisadores, entre eles, Pimenta (2002), Freitas, H. (2004), Santos (2005), Piconez (2005), Abdalla (2008), que apontam para a possibilidade desse componente curricular contribuir para a superação da relação dicotômica entre teoria e prática, que comumente é denunciada pelos acadêmicos em estágio. Dois trabalhos em especial têm contribuído significativamente no avanço da compreensão da importância do estágio nesse processo. O primeiro não por ordem de importância, mas pelo próprio contato com os estudos, foi a pesquisa apresentada por Pimenta (2002) em que a autora defende a idéia de que a atividade docente é práxis e, portanto, constitui-se em atividade teórico-prática que toma o processo ensino-aprendizagem como objeto de estudo. Dessa forma a atividade docente caracteriza-se pela sua intencionalidade, estabelecimento de finalidades e ação efetiva. Esse levantamento de finalidades frente à realidade se dá pelo processo de inquietação humana e necessidade de transformação do meio e de si mesmo. “Quer dizer, a necessidade de transformar (a si mesmo e ao mundo) move a necessidade de conhecer e estabelecer finalidades” (PIMENTA, 2002, p. 89).

O segundo foi o trabalho de Freitas, H. (2004), se contrapondo às idéias que concebem o Estágio Curricular Supervisionado como aplicação de métodos ou momentos de aprendizagem pelo contato com experiências educacionais inovadoras, concebe o estágio enquanto trabalho, como forma de intervenção em uma determinada realidade. Nessa perspectiva, alguns pontos para reflexão apresentam-se como fundamentais: para que o trabalho seja tomado como princípio articulador da teoria e prática na formação de professores, é preciso que os

estagiários tenham a compreensão sobre o significado das atividades que desenvolvem nos estágios e superem a lógica do mero cumprimento de tarefas, assim como compreendam que o trabalho na perspectiva de humanização deve estar comprometido com a transformação da realidade e daí se justifica a necessidade de investir num processo de inserção na realidade como forma de propiciar ao estagiário o

[...] desafio concreto de elaborar, desenvolver e avaliar seu próprio trabalho no momento dos estágios, tentando reunir, em um processo contínuo de ação, reflexão e novamente ação, os processos de concepção e execução, que no processo de trabalho são cindidos, mas que em sua formação deveriam ser inseparáveis (FREITAS, H. 2004, p. 227).

Assim, o trabalho a ser realizado no estágio deve ser desafiador para que o futuro professor sinta a necessidade de ampliar seus conhecimentos teóricos e práticos; é preciso ainda analisar o seu próprio trabalho em relação aos condicionantes da escola, da sua formação e da sua realidade social e econômica da sociedade capitalista, como forma de luta conta o trabalho alienado.

Quando se pensa no trabalho como princípio formativo, como defende Freitas (2004), é preciso levar em consideração as características apresentadas por Duarte (2006) quando se refere à formação do intelectual crítico da educação, em especial ao fato de que qualquer atividade desenvolvida na sociedade capitalista serve ao mesmo tempo para a humanização e alienação.

Isso significa dizer que mesmo no estágio os resultados do processo de reflexão crítica sobre a realidade escolar e o trabalho docente a partir de sua própria atuação no futuro campo profissional, não são sempre positivos no sentido da formação do intelectual, pois mesmo ao gerar necessidades de aprendizagem para todos os que participam das atividades propostas, nem todos os alunos se relacionam da mesma maneira com o trabalho proposto no estágio e é evidente que nem todos conseguem superar as condições de alienação impostas.

Essa situação, no entanto, não põe em descrédito, a defesa da atividade de estágio como trabalho, pois ainda assim é uma possibilidade de transformar a atividade do estagiário num processo de humanização e aprendizagem dos conhecimentos necessários ao exercício da docência.

Para que isso ocorra, o estágio precisa possibilitar ao acadêmico a vivência do trabalho docente em sua completude, sem fragmentá-lo, o que significa a

participação efetiva do acadêmico não só na execução de tarefas, mas no próprio planejamento e na avaliação do processo de sua aprendizagem. Nessa perspectiva, há uma proximidade com a idéia defendida por Engels (1985) de que o trabalho é compreendido como condição fundamental da vida humana, na qual o homem guiado por finalidades, transforma a realidade e a si mesmo. Para responder aos céticos quanto à possibilidade de transformação, afirma-se que não há a pretensão de que os acadêmicos iniciem um verdadeiro processo revolucionário nas escolas, pois é evidente que as condições materiais não possibilitam isso, mas se defende a necessidade de compreender o homem como sujeito histórico e capaz de promover mudanças, mesmo que sejam pequenas, quando guiados pelo compromisso político com a melhoria das suas condições de existência.

Nessa perspectiva de vivência do trabalho docente nos estágios, concorda-se com Piconez (2005, p. 17) quando analisa que

as orientações do estágio têm sido dirigidas em função de atividades programadas a priori, sem que tenham surgido das discussões entre educador-educando, no cotidiano da sala de aula, da escola. Assim, o conhecimento da realidade escolar através dos estágios não tem favorecido reflexões sobre uma prática criativa e transformadora nem possibilitado a reconstrução de teorias que sustentem o trabalho do professor.

Portanto, organizar o estágio de forma que o acadêmico vivencie sua futura atividade profissional ainda na formação inicial, implica conceber a relação teoria-prática numa dinâmica que se dá num movimento em que as influências teóricas sobre a prática e as possibilidades de mudança nessa, oferecem elementos para teorização que pode implicar em transformação da primeira prática. Assim, constitui-se um movimento dialético de desvelamento da realidade e construção de uma práxis transformadora.

Explicitando melhor a relação teoria e prática na constituição da atividade humana Vázquez (1977, p. 89) define práxis como:

uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica.

Para Pimenta (2002, p. 92), a atividade teórica é que “possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente”.

É importante deixar explícita essa compreensão da atividade docente como práxis, para ficar claro que a distinção feita entre teoria e prática em alguns momentos neste trabalho, tem apenas efeito didático e, portanto, há uma discordância em relação às discussões acerca de práticas pedagógicas realizadas na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental onde a atividade docente é vista de modo fragmentado, dividida em momentos de aprendizagem da teoria para depois aplicá-la na prática. Nessa perspectiva há concordância com Vázquez (1977, p. 241) quando diz que “a práxis é, na verdade, atividade teórico-prática; ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro”.

O estágio constitui-se como espaço privilegiado de vivências e reflexões de situações concretas do trabalho docente, já que se compreende não ser possível a realização de reflexões abstratas, isoladas das questões objetivas as quais envolvem as relações pedagógicas. A prática de ensino sob a forma de Estágio Curricular, vista como elemento articulador dos conhecimentos teóricos trabalhados ao longo do curso, deve propiciar ao aluno um diálogo sobre os problemas vivenciados na escola e na sala de aula.

É, portanto, no âmbito desta relação dialógica, que se realiza um intercâmbio entre opiniões e experiências, as quais, conseqüentemente, contribuirão com a construção de novos conhecimentos. Compreende-se desta maneira, que a teoria se constrói a partir desta busca de compreensão da prática, assim como sua própria transformação. Essa busca também não se dá simplesmente carregada pelas experiências vividas, pois se compreende que o papel formativo o qual visa a transformação da realidade precisa valorizar a produção teórico-científica como estratégia de instrumentalização do professor como intelectual crítico.

Nessa perspectiva busca-se a construção de uma proposta de estágio capaz de superar a falsa dicotomia teoria e prática, em que as teorias são vistas como verdades inquestionáveis e a prática como espaço de aplicabilidade destas

verdades. Para isso é preciso compreender a dinâmica do processo de construção do conhecimento, como propõe Fávero (2004, p. 65) em que:

[...] teoria e prática são consideradas, na proposta curricular, o núcleo articulador da formação do profissional, na medida em que os dois elementos são trabalhados de forma integrada, constituindo uma unidade indissociável. A teoria não se apresenta como um conjunto de regras e normas. É formulada e trabalhada a partir do conhecimento da realidade concreta. Quanto à prática, ela é ponto de partida e, também, de chegada.

A proposta de Estágio nestes moldes aponta a possibilidade de construção de novas formas de produção do conhecimento no interior dos cursos de formação de professores e possibilidades de contribuir com a organização do trabalho pedagógico. Ela rompe com a compreensão de estágio como atividade terminal onde o aluno deveria colocar em prática os conhecimentos adquiridos no início do curso, bem como supera o modelo fragmentado e burocratizado de estágio instituído pela perspectiva da racionalidade técnica, em que se aplicam na prática escolar as técnicas aprendidas na instituição formadora.

Nesse intuito acredita-se que o estágio constitui-se como conjunto de atividades teórico-práticas, realizado com a intenção de desenvolver conhecimentos necessários a atividade educativa, sem reduzi-los ao utilitarismo. Por isso, é importante compreender que a relação teoria e prática no estágio como práxis não se dá numa perspectiva utilitarista, pois de acordo com Vázquez (1977) isso seria pragmatismo, ou seja, a utilização dos conhecimentos apenas para atender a uma necessidade imediata do cotidiano, sem pensar na dimensão formativa preocupada com os sujeitos em sua integralidade e formação humana.

A partir dessa compreensão, no estágio a busca pelo conhecimento, não pode se restringir à busca de respostas somente para que o estagiário, futuro professor, possa desenvolver suas atividades, sem que haja o compromisso com a transformação da realidade na qual atua. Isso pode parecer utópico, quando se pensa nas condições em que os estágios ocorrem (pouco tempo de atividade na escola, falta de respaldo teórico, prático e político para envolver os sujeitos da escola num processo de mudança, pouca disponibilidade de tempo dos estagiários para realizarem suas atividades de campo) e ainda as próprias condições de trabalho e existência da educação básica como frisam Riani (1996) e Dias-da-Silva (2008), mas é possível a atuação no sentido de contribuir ainda no contexto do

estágio no início de um processo de mudança ou de reflexão crítica sobre a realidade escolar, como está apontado em pesquisas recentes sobre experiências de estágio que possibilitam a articulação entre instituição formadora e escola. Ao mesmo tempo, o envolvimento do estagiário nas atividades propostas em que a relação teoria e prática é ponto fundamental, ainda possibilita a construção de novos conhecimentos, que os transformam, pois como diz Vázquez (1977, p. 213)

O conhecimento verdadeiro é útil na medida em que com base nele, o homem pode transformar a realidade. O verdadeiro implica numa reprodução espiritual da realidade, reprodução que não é um reflexo inerte, mas sim um processo ativo que Marx definiu como ascenso do abstrato ao concreto *em e pelo* pensamento, e em estreita relação com a prática social. O conhecimento é útil na medida em que é verdadeiro, e não inversamente, verdadeiro porque útil, como afirma o pragmatismo.

Com essa concepção de conhecimento verdadeiro se acredita que as atividades propostas nos estágios devem se caracterizar pelo caráter transformador, ou seja, a finalidade destas de transformar a realidade educativa na escola e na formação acadêmica, num plano mais restrito, deve estar clara, pois é esse desafio que coloca ao estagiário a necessidade de adquirir e construir novos conhecimentos, pois compreende que sua ação não pode se dar desprovida de teoria para que resultar num processo de transformação. O que se afirma aqui não é uma necessidade criada simplesmente pelas demandas do cotidiano para a realização da atividade docente, mas a necessidade criada pelo objetivo de transformação de uma realidade a qual ainda não é almejada como projeto de educação, de sociedade e de mundo.

Nessa abordagem, o estágio, além de contribuir com a superação do problema da relação teoria-prática, também, possibilita um trabalho mais articulado entre a escola básica e a instituição formadora. Assim, a discussão acerca do estágio deve estender-se até a escola básica, pois dessa maneira é possível estabelecer relações compartilhadas que contribuam com a formação do professor e com a melhoria da prática pedagógica desenvolvida pela escola. Desse jeito, além da possibilidade de construção de novos conhecimentos, o estágio possibilita a extensão da instituição formadora à sociedade, pois se constitui em atividades que não se restringem ao mero exercício de habilidades e competências, mas devem

estar comprometidas com os problemas que envolvem esse espaço e com a formação integral do futuro professor.

Outro aspecto tomado nesta abordagem refere-se à preocupação com a formação de um profissional com conhecimentos para a pesquisa, pois se compreende que a investigação pedagógica possibilita ao aluno compreender que o ensino ultrapassa os limites da escola e da sala de aula. Fica evidente a necessidade de o professor ser preparado para refletir sobre as questões do cotidiano da escola, pois a partir deste diálogo com a prática se define, com mais clareza, o profissional da educação necessário ao processo de reconstrução social.

Portanto, não se fala de uma reflexão qualquer, isolada dos problemas inerentes aos contextos sociais e históricos, mas de uma prática reflexiva orientada por uma intencionalidade, uma reflexão crítica e emancipatória. Ainda nessa direção, o estágio deve possibilitar a vivência de situações concretas do cotidiano da escola de maneira a tomá-las como objeto de reflexão e estudo para compreensão da prática pedagógica. A prática de ensino, compreendida em uma perspectiva ampla, permitiria assim um olhar mais atento da realidade e dos sujeitos envolvidos no processo. Numa proposta como essa é necessário, ainda, que as atividades de estágio estejam articuladas com os demais componentes e envolva um processo de planejamento, orientação e avaliação coletivo.

Nesse sentido a pesquisa no estágio pode possibilitar um processo de construção do conhecimento que “o recupera como reconstrução crítica que favorece a compreensão da própria experiência individual e coletiva” (MORAES e TORRIGLIA, 2003, p. 47). Isso implica, como afirma Pimenta (2004), compreender que a atividade de ensinar pode desenvolver aprendizagens, mas é mediante a realização da pesquisa que se produzem conhecimentos sobre a atividade docente, por isso é preciso definir o processo de ensinar como objeto de pesquisa.

Quando se pensa na pesquisa no processo de formação de professores, é preciso definir o tipo de pesquisa ao qual se refere, pois na análise feita por Moraes e Torriglia (2003) acerca da pesquisa na Resolução CNE/CP N^o.1/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, verificou-se “uma concepção estreita de pesquisa, dissociada da produção de conhecimentos” (p. 55). De acordo com as mesmas autoras

em uma pesquisa vista “como instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem de formação, especialmente importante para a análise dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola”, o horizonte restringe-se, no entanto, ao domínio dos “procedimentos” da produção acadêmica ou científica do conhecimento. Pode-se inferir da leitura do texto que a proposta do governo para a formação docente tende a reduzir os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa a procedimentos e instrumentos de ensino. Esta redução acaba por dissociar pesquisa e produção do conhecimento (p. 54).

Numa perspectiva de pesquisa que possibilite ao estagiário, então compreender o trabalho docente no contexto da escola e da sociedade, é preciso ultrapassar essa idéia criticada pelas autoras supracitadas de que esta possibilitaria o desenvolvimento de competências para “usar, fazer e interagir” e então, possibilitar ao aluno em estágio alcançar o nível do conhecimento verdadeiro como foi definido anteriormente por Vásquez (1977), como apreensão da realidade em sua essência. Para isso o conhecimento teórico é essencial, pois a realidade, muitas vezes, se apresenta fetichizada, não sendo visível ao olhar desprovido de uma lente teórica que possibilite vê-la, o que é possível por meio da pesquisa, que, ao mesmo tempo em que possibilita a compreensão da realidade, fortalece a relação teoria-prática.

CAPÍTULO 2

2 – CONCEPÇÕES DE ESTÁGIO E DOCÊNCIA QUE ORIENTAM O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA: ENTRE O DITO E O FEITO

O objetivo deste capítulo é identificar e analisar as concepções de estágio e docência que orientam o projeto pedagógico do curso de Pedagogia da instituição em que foi realizada a pesquisa de campo deste trabalho. Para isso foi organizado de forma a situar o leitor no contexto da pesquisa e de seu campo empírico, dando foco nele aos sujeitos envolvidos e ao projeto pedagógico do curso, sendo este último analisado na relação com os dados obtidos nas entrevistas realizadas com os acadêmicos e professoras das escolas de educação básica em que ocorrem os estágios.

Os dados referentes ao projeto pedagógico do curso da instituição foram coletados no documento fornecido pela própria faculdade e algumas informações complementares advêm da própria inserção da pesquisadora no referido curso de Pedagogia. Essa relação com o curso, por um lado, beneficia no processo de retratação dessa realidade empírica pela proximidade com o próprio processo de construção do curso ao longo de sua existência, mas coloca, por outro, a necessidade de manter uma vigilância epistemológica sempre em alerta para possibilitar¹⁰ o estranhamento necessário à atividade investigativa.

¹⁰ Compreende-se, como defende Dickel (s/d), que não há neutralidade do ato de pesquisar, mas há a necessidade de buscar a superação de preconceitos e visões pré-estabelecidas como verdades no processo de pesquisa, buscando a cientificidade, o que pode ser minimizado pelo referencial teórico consistente e pelo tratamento adequado dos dados empíricos.

O processo de vigilância epistemológica foi mediado pelo referencial teórico construído e pelo processo de análise de conteúdo com base em Bardin (1977 que conceitua esse tipo de análise como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Assim buscou-se no material analisado (documentos, transcrição das entrevistas e questionários) o conteúdo das mensagens, que foi organizado a partir das categorias temáticas que foram construídas na elaboração do problema e do referencial teórico e na organização dos dados empíricos.

Optou-se pela análise temática que conforme Bardin (1977, p. 105) “consiste em descobrir os <<núcleos de sentido>> que compõem a comunicação e cuja presença, ou freqüência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. Dessa forma os objetivos traçados na pesquisa foram fundamentais para a organização dos dados coletados.

As três grandes categorias temáticas nas quais foram organizados os dados foram: concepção de docência, concepção de estágio e contribuições do estágio ao exercício da docência. Nessas categorias temáticas estão presentes as unidades de registro, que se constituem em subcategorias as quais foram definidas por meio de um processo de preparação, unitarização e categorização.

Neste capítulo, serão analisados os dados das duas primeiras categorias temáticas: concepção de docência e concepção de estágio.

2.1 – O Contexto da Pesquisa

A pesquisa de campo deste trabalho foi realizada num curso de Pedagogia de uma faculdade particular da cidade de Boa Vista - RR. Tal escolha se deu em função de ser um curso que busca construir uma proposta de formação de pedagogos pautada nas discussões feitas pelo movimento dos trabalhadores em educação, toma-se assim a docência como base da formação, articulada à gestão e à pesquisa

e, nessa proposta, o estágio configura-se como elemento central no processo de integração da matriz curricular.

É importante situar que o curso de Pedagogia estudado, desde sua criação em 2004¹¹ até bem recentemente foi o único da área educacional, na Faculdade em que se situa. Ressalta-se que, antes existia um convênio na Instituição com uma universidade de outro estado, para a formação de uma turma de licenciatura em História, outra de Letras e uma de Biologia. Essas turmas já concluíram a graduação e a discussão da proposta pedagógica dessas licenciaturas, não houve grande relação com o projeto do curso de Pedagogia ou repercutiu de forma mais incisiva nos debates sobre a formação de professores na instituição. Recentemente foi criada a licenciatura em Sistemas de Informação e existem algumas iniciativas de trabalho conjunto, mas ainda não o suficiente para direcionar o fortalecimento de uma proposta de formação de educadores na Faculdade. Em síntese significa dizer que numa faculdade isolada, o curso de Pedagogia, campo empírico desta pesquisa, também assume a difícil tarefa de encaminhar a discussão pedagógica e da sua própria construção com limitações advindas entre outros motivos, pela ausência de outras licenciaturas as quais fortaleçam tal discussão.

Atualmente, o curso já funciona como licenciatura em Pedagogia, como determinam as diretrizes curriculares nacionais, atendendo a 11 turmas do 1º ao 8º semestres. Essas turmas funcionam nos turnos vespertinos e noturnos, com maior concentração neste último turno.

Esse quadro reflete os estudos feitos por Gatti (2000, p. 50) em relação aos cursos de Pedagogia no Brasil, nos quais ressalta que:

Estes apresentam uma alta concentração de funcionamento em turno noturno, e a grande maioria das escolas que oferecem o curso são particulares e isoladas. São, pois, as escolas superiores isoladas que dão a tônica aos cursos de Pedagogia e às habilitações a ele afeitas, e não as universidades públicas ou privadas.

Vale ressaltar ainda que o referido curso inicia seu quinto ano de funcionamento, tendo formado apenas uma turma, ainda com o projeto do Bacharelado em Pedagogia, autorizado pela Portaria Ministerial nº. 2.773, de 06/09/

¹¹ O curso de Pedagogia estudado foi autorizado em 2004 e desde então começou a funcionar no âmbito da gestão, mas as primeiras turmas começaram a estudar em 2005, com habilitação do bacharel em Pedagogia para as áreas da administração escolar, supervisão educacional e orientação educacional.

2004, com a duração de três anos, que habilitava para Administração Escolar, Supervisão Educacional e Orientação Educacional. Entretanto, ainda no primeiro ano de funcionamento, com as discussões acerca da possibilidade de aprovação das Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia naquele período, o conjunto dos professores sob a coordenação do curso começou a repensar o projeto pedagógico, na perspectiva da transformação do bacharelado em licenciatura e da construção de uma proposta curricular integrativa.

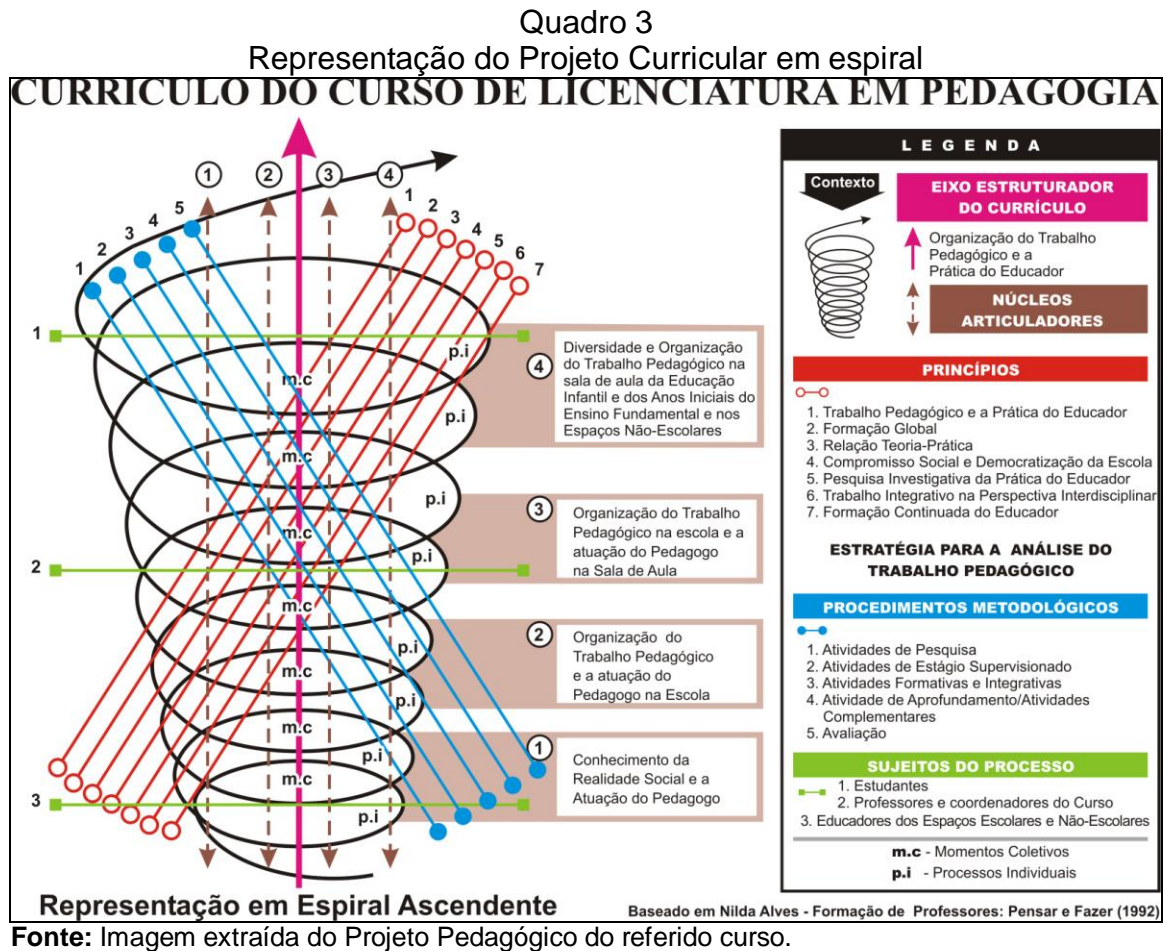
Com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciatura, pela Resolução nº. 1/2006, de 15 de maio de 2006, o projeto pedagógico do curso analisado neste capítulo foi reformulado e, em síntese, as mudanças ocorridas nele consistiram na extinção das habilitações e assunção da formação do licenciado em Pedagogia, a ampliação do curso de três para quatro anos, a organização da proposta curricular integrada a partir da definição do Eixo Estruturador do Currículo e dos seus Núcleos Articuladores e a prática pedagógica sob a forma de Estágio Curricular Supervisionado distribuída, ao longo do curso, com uma duração de 420 horas.

Como parte da contradição característica da sociedade atual, o curso mesmo com essas limitações da realidade, busca construir uma proposta de formação de educadores a qual considera os sujeitos como centro do processo formativo na sua relação com a realidade educacional e social local e global. Para tanto assume em seu projeto pedagógico o compromisso com:

[...] a formação de um profissional que reavalie constantemente sua experiência, ou seja, que considere seu fazer docente e as práticas pedagógicas que ocorrem na escola, como objeto de permanente reflexão crítica e que confronte as suas ações cotidianas com o conhecimento teórico adquirido.

Percebe-se que o projeto formativo, ao valorizar o processo reflexivo sobre o fazer docente e as práticas pedagógicas escolares, se dá na perspectiva da reflexão crítica a qual pressupõe o conhecimento teórico, como elemento que pode possibilitar tal processo e, ao mesmo tempo, distancia-se da reflexão ingênua ou de senso comum tão criticada por alguns estudiosos do campo da formação de professores na atualidade. Para propiciar tal formação o documento apresenta a representação em espiral do currículo da licenciatura em Pedagogia que tem como Eixo Estruturador a Organização do Trabalho Pedagógico e a Prática do Educador a

qual perpassa toda a formação inicial e deve dar prosseguimento no processo de formação continuada. A movimentação e construção desse conhecimento mais amplo que funciona como eixo se dá pela relação com os quatro núcleos articuladores, assim definidos e organizados:

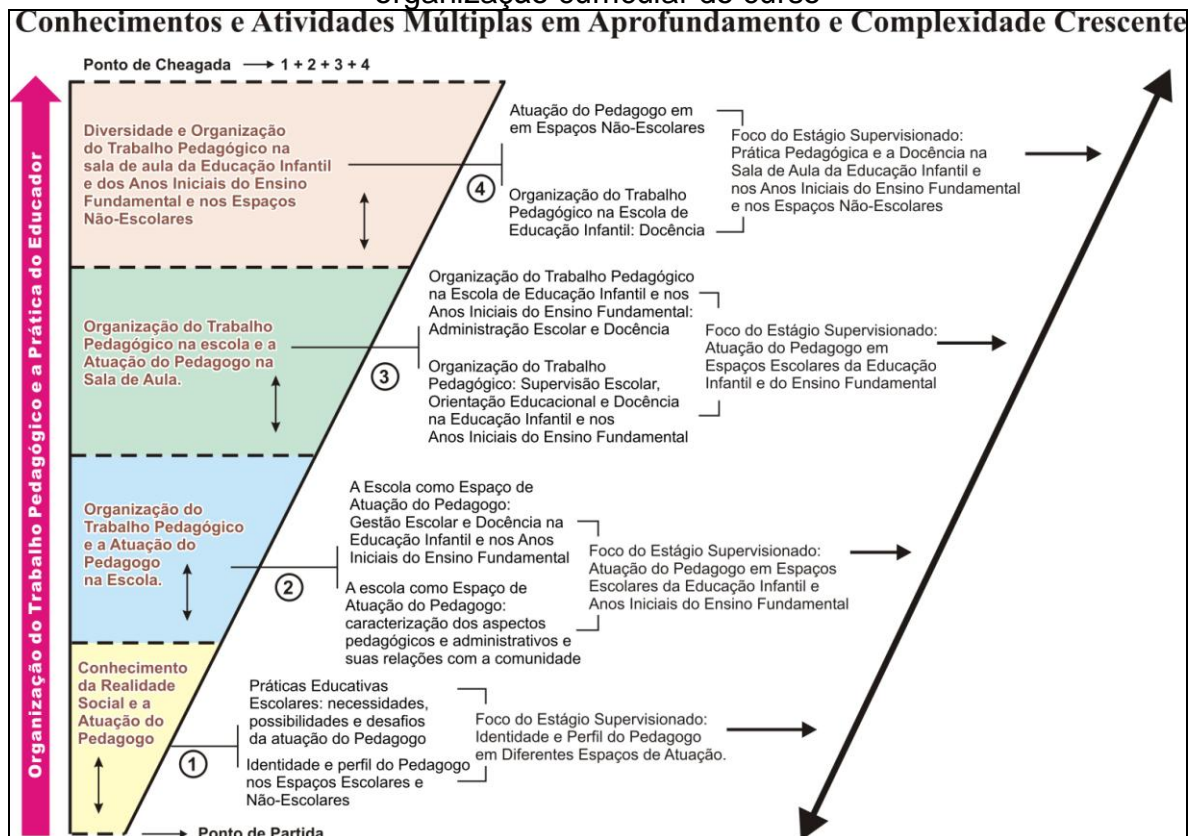


O esquema apresentado representa além da articulação entre os núcleos articuladores e o eixo estruturador do curso, a relação com os princípios que fundamentam a proposta de formação, os procedimentos metodológicos utilizados no processo formativo, os sujeitos envolvidos (em momentos coletivos e individuais) e o processo de formação crescente num movimento espiralado visando a construção do perfil do pedagogo que se deseja formar a partir de um currículo integrado vertical e horizontalmente, evidenciando as relações entre os componentes curriculares ao longo do curso e a cada semestre, respectivamente.

A organização do currículo também é composta pela definição de eixos temáticos semestrais que viabilizam a integração horizontal (no semestre) e vertical

(ao longo do curso), possibilita a integração entre os componentes curriculares, os quais, além dos conteúdos específicos de cada um, ajudam na compreensão dos temas propostos, que se configuram como sínteses provisórias no processo formativo. O quadro abaixo representa a organização dos núcleos articuladores e dos eixos temáticos.

Quadro 4
Representação da organização dos núcleos articuladores e dos eixos temáticos na organização curricular do curso



Fonte: Imagem extraída do Projeto Pedagógico do curso estudado.

Como se vê, cada núcleo articulador é composto por dois eixos temáticos, que são, ao mesmo tempo, os temas do Estágio Curricular Supervisionado em cada semestre, o que evidencia o papel dele como componente curricular integrador do currículo no documento analisado. Por outro lado, no projeto pedagógico não fica claro como se dá esse processo de integração, já que não evidencia como se dá a operacionalização desse trabalho tanto no Estágio como nas demais disciplinas do curso. Isso pode, com certeza, enfraquecer e inviabilizar a proposta tendo em vista, que a indefinição dessa operacionalização pode implicar em práticas divergentes do

que foi pensado inicialmente, principalmente pela mudança de professores¹² no curso e pelo nível de participação nas discussões dos mesmos nos momentos da elaboração do projeto.

Essa observação quanto à operacionalização dessa idéia de matriz curricular integrativa parece ser fundamental quando se toma como referência a relação proposta por Vasconcellos (2002) entre o ideal e o real na elaboração do projeto político-pedagógico, tendo em vista que a concretização depende, em parte, da sua viabilidade e aplicabilidade, ou seja, é necessário idealizar, projetar e definir o que se deseja como proposta de formação, mas, ao mesmo tempo, é preciso fazer isso a partir das condições objetivas para a execução da proposta, haja vista o risco de se planejar algo impossível de ser implementado nas condições que se tem.

Essa operacionalização do estágio aparece, em parte, nos planos de ensino, mas como ficam a cargo da elaboração individual dos professores de cada um dos estágios, não garante necessariamente essa articulação idealizada no projeto pedagógico.

Essa articulação não fica inclusive evidente aos acadêmicos, que, em sua maioria, responderam que desconhecem o papel do estágio no projeto pedagógico do curso o que pode ser verificado nas seguintes falas:

Eu já li esse projeto, mas não me lembro (ACADÊMICO 2).

Eu acho que ainda não tá bem claro na minha cabeça. Eu também tenho e já li esse projeto todinho... eu sei que é muito importante ter esse estágio pra nossa formação, só que eu não sei te falar claramente o qual o papel dele no curso (ACADÊMICO 3).

Eu li a proposta do curso, mas agora eu não lembro, mas eu acho que ele foi pensado assim pra o conhecimento começa assim bem superficial e ao longo do curso ele vai sempre lhe dando um elemento a mais pra você vivenciar e ter contato com o seu ambiente de trabalho (ACADÊMICO 5).

Eu acho que já até falaram sobre isso, mas no momento eu não consigo lembrar (ACADÊMICO 6).

Não sei (ACADÊMICO 7).

¹² Na atualidade apenas 06 professores do quadro docente composto por 23, participaram da elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia estudado. Esse número reduzido de professores deve-se, pelo menos, a dois fatores em especial: ao crescimento do curso que precisou da incorporação de novos profissionais e à mobilidade de professores na instituição privada por motivos diversos. É importante ressaltar que, como constam nas Atas e no próprio projeto pedagógico na época da sua elaboração, houve uma significativa participação dos professores que, em diversos momentos, se reuniram para discutir, definir e planejar o Curso.

Percebe-se na fala dos acadêmicos que a vivência do estágio desde o início do curso não foi suficiente para a compreensão do próprio componente no projeto pedagógico e o seu papel na formação e articulação da integração curricular. Assim, mesmo sem poder fazer afirmações sobre os motivos que levam a essa situação, é possível levantar a necessidade de explicitar, no projeto pedagógico, como se dá essa articulação curricular do estágio como elemento integrador, para que isso se concretize na formação dos acadêmicos do referido curso. Além disso, a articulação deve estar clara para professores e acadêmicos, haja vista que para que esse processo ocorra, as atividades desenvolvidas durante o estágio devem ser intencionais e com objetivos claramente definidos.

Vale ainda, salientar que o curso estudado, forma o licenciado em Pedagogia para

atuar como docente na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Gestão Escolar – Direção, Supervisão e Orientação Educacional e no planejamento, execução e avaliação de programas e projetos pedagógicos em Sistemas Educacionais e Unidades de Ensino e ambientes não-escolares (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2006, p. 134)¹³.

Diante desses diferentes campos de atuação do pedagogo previstos no projeto pedagógico, mais uma vez se coloca a necessidade de definir claramente os conhecimentos a serem apreendidos durante a formação, haja vista que se precisa pensar um currículo que contemple as dimensões científica, pedagógica, política, social e humana como proposto no projeto e isso deve ser feito a partir de um processo de articulação entre as várias áreas do conhecimento os quais o compõem. Por outro lado também é preciso pensar nas necessidades formativas que possibilitem ao futuro pedagogo desenvolver as suas atividades com competência técnica e política como defende Rios (1999)¹⁴.

¹³ O projeto pedagógico atual do curso não consta mais das habilitações específicas aqui apresentadas, atendendo às diretrizes curriculares atuais que extinguiram as habilitações dos especialistas.

¹⁴ Para Rios (1999, p. 47) apesar das divergências de concepções de educação na atualidade existe um consenso de que a competência do professor implica em saber fazer bem, o que significa, “o domínio dos conteúdos de que o sujeito necessita para desempenhar o seu papel, aquilo que se requer dele socialmente, articulado com o domínio das técnicas, das estratégias que permitam que ele, digamos, ‘dê conta de seu recado’, em seu trabalho”.

2.2 – Os Sujeitos da Pesquisa: Perfil dos Acadêmicos Estagiários

Os sujeitos participantes desta pesquisa foram os dezoito acadêmicos da primeira turma de licenciatura a ser formada pelo curso de Pedagogia estudado. O critério de seleção da turma para participar da pesquisa, foram as vivências no estágio, já que se compreendia que, para a realização desta pesquisa os acadêmicos já devessem estar há mais tempo no curso de Pedagogia, pois assim teriam mais possibilidades de trazer os dados necessários à pesquisa. Assim a turma escolhida no início do levantamento de dados com a aplicação de questionários estava no sexto semestre e atualmente está no oitavo, deve concluir o curso em meados deste ano.

A aplicação do questionário¹⁵ teve como finalidade traçar um perfil dos acadêmicos e, com esse procedimento de coleta, foram obtidos dados que demonstram que a turma é composta, em sua maioria, por pessoas do sexo feminino, enquanto apenas 3 são do sexo masculino, o que, aliás, é uma característica dos cursos de formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental no Brasil. A idade dos alunos participantes da pesquisa varia entre 20 e 40 anos, sendo 04 na faixa etária de 20 a 25, 03 na faixa de 26 a 30, 05 entre 31 e 35, 04 na faixa de 36 a 40 anos e 02 questionários não informaram a idade dos acadêmicos. Esses dados indicam a presença, na mesma sala de aula, alunos na faixa etária que geralmente tem participação ativa no mercado de trabalho e a possibilidade de convivência entre pessoas com uma diferença de até 20 anos de idade.

Quanto ao estado civil, a maior parte da turma divide-se no grupo dos que se declaram solteiros e dos casados, sendo que duas pessoas afirmam serem viúvas e outras duas dizem possuir outros tipos de relacionamentos. Os que se declaram solteiros correspondem a 33,3% dos alunos e 44,4% são casados. Ainda em relação à constituição familiar, 66% já são pais, e a quantidade de filhos varia de 01 a 05 e 44% declararam que ainda não possuem filhos.

¹⁵ A utilização do questionário se justifica pela necessidade de construir um perfil do aluno estagiário e das professoras participantes da pesquisa, pois se entende que os aspectos da vida social e econômica têm influência na forma como os alunos e professores se relacionam com/ou desenvolvem as atividades de estágio. Como afirma Richardson (2008) “uma descrição detalhada das características de um grupo não apenas beneficia a análise a ser feita por um pesquisador, mas também pode ajudar outros especialistas, tais como planejadores, administradores e outros”.

A turma é constituída por trabalhadores, o que significa que os acadêmicos têm que dividir seu tempo com o trabalho, os estudos, a vida familiar e talvez outras atribuições que fazem parte da vida cotidiana deles. Essa afirmação deve-se ao quantitativo de 72% de alunos que se declaram empregados, 22% desempregados e 01 aluno não respondeu à questão. Os acadêmicos trabalhadores ocupam diversos campos de trabalho: funcionários públicos, sem situar o cargo que ocupam (39%), bombeiro hidráulico (7,7%), faturista (7,7%), auxiliar de serviços diversos (7,7%) e professor (38%). Esses dados sobre atividade profissional demonstram que apenas um pouco mais de um terço da turma possui experiência com o magistério, o que implica realmente num processo de formação inicial para a carreira, mesmo reconhecendo, como vários autores apontam, que o aluno, quando chega ao curso de Pedagogia, já possui muitos anos de experiência escolar, mas o que não garante aprendizagem efetiva sobre atividade docente, e sim, a construção cotidiana de representações sobre o trabalho docente as quais influenciam no seu fazer e que podem e devem ser objeto de estudo e reflexão durante os processos formativos.

A jornada de trabalho¹⁶ desses alunos varia entre quatro e doze horas diárias. A maior parte, 61,5%, trabalha em dois turnos correspondendo a oito horas de jornada diária no emprego. Esse destaque deve-se ao fato de que a maioria da turma é do sexo feminino e provavelmente, ainda acumulam as tarefas domésticas, como evidenciam as pesquisas sobre o trabalho feminino no Brasil.

A respeito da renda mensal, verificou-se que os alunos recebem entre um e quatro salários mínimos. Apesar de nem todos se declaram empregados. Nessa questão todos os dezoito questionários foram respondidos e apenas uma pessoa se declarou sem renda, o que indica que mesmo desempregados, os acadêmicos devem ter outras fontes de renda. Assim foi constatado que 22% recebem um salário mínimo, 50% recebem entre um e dois salários mínimos e outros 22% têm renda entre três e quatro salários.

A respeito da escolaridade, os questionários apontaram que 72% cursaram ensino fundamental e médio no ensino regular, 28% estudaram anteriormente na educação de jovens e adultos. Quanto ao tempo disponível para estudos fora do horário das aulas, os acadêmicos deram diferentes respostas, sendo que

¹⁶ Consideram-se aqui somente as horas de trabalho no emprego, por isso é preciso levar em consideração que como a maioria da turma é composta por mulheres com baixa remuneração, talvez isso implique em horas de trabalho doméstico não remunerado em casa, além dos momentos dedicados ao estudo.

predominou o grupo formado por alunos que estudam em horários muito curtos e que ocupam inclusive o tempo de descanso, como fins de semana, madrugada e horário de almoço, o que corresponde a 67% dos sujeitos, os demais 33% declaram ter a partir de duas horas diárias os quais podem dedicar aos estudos fora da sala de aula. O tempo dedicado aos estudos extra-classe pode ser mais bem visualizado no quadro abaixo:

Quadro 5
Horário disponível para estudo

Distribuição dos horários disponíveis dos alunos para estudo fora da sala de aula:		
Horários explicitados	Nº	%
Horários muito curtos que inclusive ocupam o tempo de descanso: <ul style="list-style-type: none"> • Finais de semana, noite e/ou madrugada • O tempo é bem curto • 20 minutos diários • Horário do almoço e quando chego da faculdade depois das 23h. 	12	67%
Horários que possibilitam a partir de duas horas de dedicação ao estudo por dia fora da sala de aula: <ul style="list-style-type: none"> • No turno da tarde • Duas horas por dia • Às vezes o dia todo 	06	33%

Observação: Percentuais foram arredondados para melhor visualização dos dados.

Fonte: Dados organizados pela autora.

Fica evidente, por meio dessas informações, que não há, para a maior parte da turma, o tempo necessário para os estudos fora da faculdade, o que provavelmente dificulta a realização de leituras e outras atividades as quais requerem um maior tempo de concentração e dedicação. Esse quadro, por outro lado, evidencia que o direito à educação, garantido por lei, se constrói como diz Arroyo (2005) “na contramão”, ou seja, os trabalhadores, para usufruírem desse direito, trilham caminhos difíceis para se manterem nas instituições escolares, mas nem sempre conseguem desfrutar de todas as possibilidades formativas pelas condições desfavoráveis que têm para estudar, para exercer o direito à educação.

Em relação ao motivo que levou a escolher o curso de Pedagogia na Graduação foram apresentadas as seguintes explicações: motivos relacionados às expectativas profissionais, motivos relacionados à identificação com a atividade educativa, motivos ideológicos de transformação da realidade e um acadêmico relacionou a opção pelo curso à dificuldade com a Matemática.

Quadro 6
Motivos que levaram à opção pelo curso de Pedagogia

Motivos apresentados pelos estagiários para escolha do curso de Pedagogia	
Motivos Explicitados:	Nº de Resp.
Motivos relacionados às expectativas profissionais: <ul style="list-style-type: none"> • Arrumar emprego com mais facilidade • Melhorar a sua renda • Quer ser professora • Ter nível superior 	04
Motivos relacionados à identificação com a atividade educativa: <ul style="list-style-type: none"> • Porque já é professor • Aprofundamento de conhecimentos • Querer compreender os assuntos discutidos na área educacional • Gosta de trabalhar com crianças • Gosta de estudar sobre educação • Identifica-se com o curso 	09
Motivos ideológicos de transformação da realidade: <ul style="list-style-type: none"> • Formar opiniões • Ajudar a mudar a educação fazendo a diferença • Contribuir com o estado e país • Por acreditar no país e na educação • Ajudar os filhos 	05
Motivo relacionado à dificuldade com a Matemática: <ul style="list-style-type: none"> • Queria um curso que não tivesse cálculo 	01

Fonte: Dados organizados pela autora.

Esse breve perfil elaborado a partir de dados sócio-econômicos e educacionais com os acadêmicos do curso de Pedagogia estudado teve como objetivo construir um retrato dos sujeitos participantes dessa pesquisa. Mas é importante ainda ressaltar que a turma que iniciou o curso de Pedagogia no segundo semestre de 2005, como 51 alunos, hoje é composta por menos da metade desses e, em sua maioria, não teriam outro horário para estudar se não frequentassem o turno noturno, tendo em vista a carga horária dedicada aos seus empregos e demais atividades da vida cotidiana.

Assim, esse retrato mostra que a realidade da turma de Pedagogia não se distancia muito da realidade mais geral apresentada nos estudos de Gatti (2000) sobre a formação de professores no Brasil, em que a maioria dos acadêmicos estuda no turno noturno, é do sexo feminino, é composta por trabalhadores que, muitas vezes, já vêm para o curso depois de uma jornada diária de trabalho em seus empregos e seus lares e que têm dificuldade de cumprir com as atividades de estágio no contra-turno devido ao choque com os horários de trabalho.

Por outro lado, a turma, em sua maioria, é composta por pessoas que dedicam parte de suas vidas a uma formação acadêmica motivada pelas expectativas profissionais, pela identificação com a atividade educativa e pelo desejo de transformação da realidade. Tais motivações são construídas nas contradições da realidade social de trabalhadores que, ligados ou não à atividade educacional, querem fazer da educação seu espaço de trabalho, o que fica explícito em suas falas durante as entrevistas analisadas no próximo capítulo.

2.3 – As Concepções de Docência: O que Diz o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e o que Pensam os Acadêmicos

O projeto pedagógico do curso estudado, construído a partir da homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciatura, assumiu como missão a formação de “*um profissional crítico-reflexivo para o exercício da docência e da gestão em diferentes contextos educacionais*” (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2006, p. 142). Percebe-se a preocupação em assumir a docência como base da formação do pedagogo nessa missão, como proposto pela Anfope, por outro lado, ao longo do documento analisado não é possível encontrar uma definição clara e consistente da concepção de docência assumida.

Isso aparece rapidamente na seção que trata do perfil do egresso a qual aponta como o primeiro item de uma lista de conhecimentos esperados em relação à formação do pedagogo no referido curso “*compreender e exercer a docência como ação educativa e como processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnicas e produtivas*” (grifos da pesquisadora). Verifica-se nesse texto a assunção do conceito de docência¹⁷ definido no artigo 2º da Resolução CNE/CP Nº. 001/2006, que estabelece as diretrizes nacionais para o curso de Pedagogia. Cabe, no entanto, questionar como faz Kuenzer e Rodrigues (2006) em

¹⁷ Na época da elaboração do projeto esse conceito foi muito discutido no grupo de professores do Curso, mas como já foi mencionado anteriormente, a maior parte do corpo docente atual não participou dessas discussões e hoje está cada vez mais evidente que além de garantir a melhor definição dele no projeto, é preciso ampliar as discussões aos demais professores. Somado a essa situação, é importante destacar que parte dos professores envolvidos na época da elaboração do projeto tinha pouca experiência com a formação de professores e poucos estudos na área, o que dificultava uma análise mais aprofundada do conceito apresentado nas novas diretrizes. O projeto pedagógico, ainda foi elaborado logo que foram aprovadas as novas diretrizes, por isso também não houve tempo suficiente para refletir sobre as discussões sobre a questão da ampliação do conceito de docência proposto nos documentos.

relação às Diretrizes, o que exatamente é então a docência para o curso Pedagogia da instituição estudada, tendo em vista que uma definição tão ampla e, ao mesmo tempo, tão pouco discutida no seu projeto não deixa isso evidente.

Vale ainda, salientar como já foi discutido no primeiro capítulo, que a confusão sobre o que é docência, marca o período de aprovação das diretrizes nacionais e é motivo de acirradas discussões no meio acadêmico, como evidencia Menezes (2007) ao discutir as propostas defendidas pela Anfope e Forumdir, e esse processo também influenciou de alguma maneira na elaboração das propostas dos cursos que acompanhavam os debates do movimento dos educadores, e no caso do curso estudado isso é afirmado no seu projeto pedagógico.

Mesmo não expressando claramente a concepção de docência assumida pelo curso, ao longo do documento analisado, foi possível perceber que há uma ênfase em afirmar que se forma para o exercício da docência e aponta para uma compreensão ampliada desse conceito e abrange além do ensino, a totalidade da atividade educativa realizada em espaços escolares e não escolares. Na seção do Projeto Pedagógico que trata dos objetivos do curso aparecem dois que chamam a atenção em relação à idéia que se tem de docência:

Promover o acesso e apropriação de conhecimentos e atividades múltiplas que levem ao aprofundamento crescente, em torno de temas e problemáticas educacionais, propiciando ao estudante a vivência do trabalho coletivo e integrado de forma investigativa;

Promover o debate acerca da problemática educacional, incentivando o desenvolvimento de uma postura crítica, ética e comprometida com a transformação da realidade;

O primeiro objetivo remete a uma formação docente que possibilite a compreensão de temas e problemáticas educacionais, o que pode dar maior significação aos estudos feitos durante o processo formativo pela ligação que estes estabelecem com a realidade educacional e ainda fortalecer a relação teoria e prática. Ainda nele fica explícita a valorização do trabalho coletivo e integrado sob a forma investigativa, o que caracteriza que a pesquisa na graduação é importante instrumento de formação, como aponta Pimenta e Lima (2004).

Articulado ao primeiro, o segundo objetivo enfoca o debate sobre a problemática educacional, com a perspectiva do desenvolvimento da postura crítica, ética e comprometida com a transformação da realidade, o que implica na dimensão

política da formação do educador, evidenciando dessa forma que essa ultrapassa a mera instrumentalização técnica, mas assume a perspectiva ampla no sentido do que aponta Veiga (2003, p. 82) afirma que “a formação para o magistério da perspectiva do agente social defende uma discussão política global que contemple desde a formação inicial e continuada até as condições de trabalho, salário, carreira e organização da categoria”.

Na seção que trata do perfil do egresso no projeto pedagógico, também são apresentados os seguintes objetivos a serem construídos ao longo do curso e que podem ser ampliados num processo de formação continuada posterior:

Compreender e exercer a prática educativa e o trabalho pedagógico como uma totalidade inserida num contexto histórico e social.

Constituir-se com crescente autonomia, comprometido com a melhoria das condições do ensino, da escola e de formas de trabalho não-escolar.

Participar efetivamente na investigação e compreensão dos problemas educacionais e de sua própria prática.

Preparar-se continuamente para enfrentar as demandas educacionais da sociedade.

Buscar um constante aperfeiçoamento profissional por meio da educação continuada (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2006, p. 145).

Como são perceptíveis na leitura dos pontos expostos acima, os objetivos apontam para a formação docente que possibilite o exercício da prática educativa, o compromisso com a melhoria das condições de ensino, a investigação sobre os problemas educacionais e da própria prática e o aperfeiçoamento profissional, mas não focam no elemento central da atividade docente que é o ensino e os conhecimentos necessários para desenvolvê-lo. Isso só aparece em um ponto das competências¹⁸ que se pretende desenvolver no acadêmico ao longo do curso:

Saber lidar com os problemas da docência e da aprendizagem infantil e das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com vistas à direção, ao planejamento, desenvolvimento e avaliação de propostas empreendedoras e inovadoras voltadas à melhoria da qualidade do ensino (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2006, p. 147).

¹⁸ O termo competência foi utilizado para respeitar o conteúdo do projeto analisado, que apesar de não ser um currículo por competência, precisa atender aos preceitos institucionais e legais de definição de competências a serem desenvolvidas no curso. Assim mesmo sabendo do peso e da relação que esta palavra tem com o movimento teórico de formação por competências, amplamente discutido no meio educacional e relacionado com a mera formação profissional para atender às demandas do mercado de trabalho, se optou por utilizar o termo apresentado no documento analisado.

É importante salientar que as observações feitas a respeito da indefinição da concepção de docência como atividade que tem como centro o ensino, não busca de forma alguma reduzir a docência a ele, pois como tratado no primeiro capítulo deste trabalho concebe-se que o ensino é a atividade desenvolvida pelo professor, mas, no contexto atual, essa vai além do ministrar aulas (o que já é bastante complexo) e vem incorporando outras tarefas relacionadas com o processo ensino-aprendizagem. Por outro lado é importante ter claro que, se o projeto pedagógico afirma ser a docência a base da formação do pedagogo, é necessário definir então quais conhecimentos são desenvolvidos na formação para possibilitar o exercício docente.

Essa situação de imprecisão quanto à concepção de docência assumida no curso se mostra evidente na visão dos acadêmicos quando definem docência como:

Docência é você ter o domínio do que acontece dentro da escola, não só na sala de aula, mas nos outros setores da escola e também o domínio dos conteúdos daquele momento da regência, ter o total domínio daquilo ali, pra poder desenvolver as atividades com as crianças (ACADÊMICO 1).

A docência pra mim é a educação que é realizada na escola, pode ser a professora, o gestor... a orientadora, enfim é toda educação que ocorre na escola (ACADÊMICO 2).

[...] no meu entendimento, docência era só ir pra sala de aula, né. Agora pra mim a docência é todo o processo, que tem que ter a compreensão de como se dá as relações entre professor e gestores, gestão, como é que pode fazer pra funcionar, de que forma a gestão pode contribuir no meu trabalho, no trabalho enquanto professora... Docência pra mim é você ter compreensão de todo o processo das relações que existem no ambiente escolar (ACADÊMICO 4).

[...] a docência é o envolvimento na escola como um todo. Momentos que a gente tem de estar articulando com todo o corpo docente da escola (ACADÊMICO 6).

[...] docência é participar de tudo que ocorre na escola, todas as áreas, um pouco da coordenação, da regência, do trabalho da sala de aula, estar trabalhando com os professores (ACADÊMICO 7).

[...] o docente, assim como a gente estudou, ele não se restringe exatamente à sala de aula. O ser docente tem uma visão global da instituição. Eu acho que o professor quando atinge à docência, ele está preparado para discutir e tomar as decisões junto com o coletivo dos professores sobre qualquer assunto que venha favorecer ou não o ambiente de ensino da instituição escolar (ACADÊMICO 8).

Como se vê é predominante, na fala dos acadêmicos, que a docência não se restringe à sala de aula e que se confunde com a gestão bem como com o todo

institucional e não focaliza as atividades relacionadas ao ensino. Essa situação como apontam Kuenzer e Rodrigues (2006) é preocupante, pois a docência, assim como a gestão, tem especificidades próprias e, que apesar de serem atividades que se relacionam mutuamente não podem ser consideradas a mesma coisa.

Do conjunto dos acadêmicos entrevistados apenas dois evidenciam na sua definição de docência o foco no ensino, o que pode ser percebido nas suas falas:

Docência é o momento em que a gente fica na... vai dar aula, a gente vai trabalhar projetos na sala de aula na regência (ACADÊMICO 3).

Docência está relacionada a todo ambiente educacional, a instituição e tudo que envolve pro ensino de qualidade (ACADÊMICO 5).

Mesmo nessas duas definições é possível perceber certa diferença de opiniões, pois enquanto uma compreende a docência como a regência na sala de aula e deixa de fora as relações mais amplas as quais compõem o ensino, a outra foca no ensino de qualidade e as relações que este estabelece com o ambiente educacional e institucional.

Contraditoriamente, quando os acadêmicos se referem aos conhecimentos necessários ao exercício da docência, a quase totalidade apontou para a necessidade de dominar conhecimentos relativos ao ensino como os conhecimentos científicos, os conhecimentos disciplinares e os conhecimentos pedagógicos. Apenas dois acadêmicos se referem aos relacionados à gestão escolar e aos que propiciam a relação entre o mundo e o ambiente escolar. Essa situação parece apontar uma contradição entre o proferido e o concebido, tendo em vista que no geral a concepção de docência anunciada, não corresponde ao que é necessário saber para desenvolvê-la na compreensão dos acadêmicos, como pode ser visto nas falas abaixo sobre os conhecimentos apontados como necessários ao exercício da docência:

Pra gente ser docente é preciso considerar vários fatores, tipo o conhecimento, o estudo específico das disciplinas, que pra mim assim, vai ser uma coisa que vai respaldar o meu trabalho, ter assim compreensão dos níveis do processo de aprendizagem da criança, do aluno, né, porque é impressionante você saber como uma criança se desenvolve, como você pode se inserir para que ele aprenda, é assim maravilhoso (ACADÊMICO 4).

É necessário saber os conhecimentos científicos, né, fazer a relação desse científico com a realidade do indivíduo que está envolvido, como fazer esse trabalho, as habilidades de como trabalhar esse contexto para que ele se torne significativo pra vida da pessoa (ACADÊMICO 5).

O primeiro conhecimento que o docente tem que ter é ter definido a concepção de ensino que ele deve, que ele tem pra ser docente, a visão que ele tem pra educação hoje no Brasil ou na cidade em que ele atua. E segundo, não só os saberes pedagógicos, que é saber o conhecimento científico, o conhecimento pedagógico, as metodologias de ensino, mas ter uma visão da sociedade, do que está acontecendo e não só transmitir isso, mas trazer isso pra escola, ou seja, interligar esse mundo externo com o ambiente escolar (ACADÊMICO 8).

Os acadêmicos evidenciam uma preocupação com a importância que os conhecimentos científicos possuem para respaldar a docência, o que significa dizer que não é qualquer conhecimento que pode ser orientador dessa atividade, mas aquele reconhecido pela ciência da educação, o que demonstra certa compreensão de que para exercer a profissão docente é necessária a formação acadêmica, já que este é o espaço privilegiado de aprendizagem dos conhecimentos científicos. Também aparecem como importantes para o desempenho da docência o conhecimento disciplinar, sobre o que vai se ensinar, e o conhecimento pedagógico, como vai se ensinar. E aqui fica evidente a relação enfática que os acadêmicos fazem entre docência e o ensino, o que não fica explícito quando são solicitados a definirem docência.

É possível que essa desarticulação entre o concebido e o dito, esteja relacionada à discussão feita durante o curso sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Pedagogia, pois ela foi apontada na fala de duas acadêmicas, como algo que marcou as aulas em algumas disciplinas do Curso, o que, por outro lado, se deu no momento em que os acadêmicos começavam a vivenciar a prática de ensino durante os estágios por meio das atividades de regência. Assim, ao mesmo tempo em que discutiam uma concepção de docência que, aparentemente, não focalizava no ensino, por outro lado, os acadêmicos viviam experiências formativas no estágio que os envolviam na atividade de ensino. E essa situação de regência como vivência da atividade docente parece ter sido tão significativa no conjunto do estágio, que, mesmo ao reconhecer que inicia no primeiro semestre, alguns estagiários afirmam que só começou mesmo a partir do momento que começaram a co-participar e a fazer regência em sala de aula, como pode ser visto nas opiniões abaixo:

Começou desde o primeiro semestre, mas no início era só observação. Só no quinto é que agente começou a desenvolver as ações, por que a gente já fez uma reunião com os professores para apresentar nosso projeto (ACADÊMICO 2).

No nosso curso foi desde o primeiro semestre. Desde o primeiro semestre a gente vem indo a campo. Primeiro pra confrontar a relação teoria e prática, depois a gente já foi com o olhar mais voltado pra questão do que seria investigar a nossa profissão, conhecer qual a prática do pedagogo na escola (ACADÊMICO 4).

Desde o primeiro semestre que nós começamos o estágio, primeiro foi só a observação pra vivenciar um pouco o ambiente escolar (ACADÊMICO 5).

Foi no quinto semestre, quando começou a co-regência, quando a gente começou a ajudar a professora (ACADÊMICO 7).

Foi no quinto semestre com a co-regência (ACADÊMICO 6).

Pra mim, eu comecei a desenvolver exatamente no sexto semestre, onde nós realizamos uma atividade na co-regência e na observação nós ajudamos a professora a desenvolver algumas atividades (ACADÊMICO 8).

As respostas dos acadêmicos, quanto ao início do estágio no curso, evidenciam a importância que dão ao desenvolvimento das atividades em que eles vivenciaram experiências relacionadas ao ensino e à docência conseqüentemente, mesmo que suas definições de docência não se identifiquem necessariamente ao ensino como foi visto anteriormente. Tal situação também evidencia o quanto as políticas públicas para a formação dos educadores implicam no seu processo formativo, incidindo sobre o processo de desenvolvimento da profissionalização e da identidade docente, e, portanto, quanto mais clara for a concepção de docência, que é reconhecida pelo curso estudado e por estudiosos sobre o curso de Pedagogia como Scheibe (2008) e Brzezinski (2008), mais se tem a possibilidade de formar o professor capaz de atuar de forma competente na escola de educação básica e de superar a dicotomia teoria e prática no processo formativo.

2.4 – As Concepções de Estágio: O que Diz o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e o que Pensam os Acadêmicos

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia estudado, não possibilitou a análise do estágio no conjunto da proposta formativa do curso pela falta de informações sobre o funcionamento, abrangência e atividades desse componente ao longo da formação acadêmica. Assim os dados que possibilitaram a análise da

concepção de estágio assumida, foram obtidos no Projeto do Estágio Curricular Supervisionado, nos planos de ensino e no regulamento de estágio.

O Projeto do Estágio Curricular Supervisionado constitui-se em síntese num texto que apresenta uma introdução, o marco filosófico que se concentra na discussão sobre práxis, a definição de uma concepção de estágio, os objetivos, a operacionalização que se restringe às informações sobre o estágio na Resolução CNE/CP 01/06 e a apresentação dos temas de cada estágio nos semestres ao longo do curso e, por último, informações sobre a avaliação no estágio.

O projeto apresenta uma concepção de estágio que afirma romper com a compreensão desse componente como atividade terminal, realizada no final do curso, e por isso, justifica sua organização e funcionamento ao longo dos quatro anos de curso, além de ser visto como

[...] elemento articulador entre os componentes curriculares e a realidade profissional onde a prática pedagógica se realiza, constituindo-se enquanto espaço privilegiado de vivências e reflexões em situações concretas do *trabalho pedagógico* e da atividade do professor, a partir das questões objetivas que envolvem as relações pedagógicas na escola e na sala de aula (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, p. 164).

Ainda na definição da concepção de estágio foi possível verificar a compreensão da necessidade de articulação entre a instituição formadora e as escolas de educação básica, quando o documento aponta que

A discussão acerca do Estágio deve estender-se até a escola básica, pois desta forma é possível estabelecer relações compartilhadas que contribuiriam com a formação do professor e com a melhoria da prática pedagógica desenvolvida pela escola (PROJETO DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO, s/d, p.7).

Outro aspecto importante que compõe a concepção de estágio do curso é a preocupação com a formação do educador com *atitudes e habilidades*¹⁹ para a pesquisa, pois se compreende

¹⁹ Os termos atitudes e habilidades foram extraídos do Projeto Pedagógico do Curso estudado.

[...] a necessidade do profissional da educação estar sendo preparado para refletir sobre as questões do cotidiano da escola e de outros espaços de atuação, pois é a partir deste diálogo com a prática que vai se definindo com mais clareza a identidade profissional do educador necessário ao processo de reconstrução social (PROJETO DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO, s/d, p.7).

Em relação a esse aspecto ainda se enfoca que a reflexão propiciada pela pesquisa deve estar articulada aos contextos sociais e históricos, por meio de uma prática reflexiva orientada por intencionalidade e reflexão crítica emancipatória. Apesar de não ser afirmado em nenhum momento no texto a filiação à perspectiva da epistemologia da prática, percebe-se pelos termos e discussões presentes a força desse movimento teórico²⁰ no projeto pedagógico analisado, o que pode ser fruto da pouca experiência do corpo docente com os estudos a cerca das diferentes tendências para a formação de professores, como pelo grande número de publicações nesse período que se fundamentam na perspectiva do professor reflexivo, em especial no que se refere ao professor como investigador da própria prática.

Como aspecto central da concepção de estágio assumida é apresentado o princípio da relação teoria-prática, como um desafio no processo formativo, compreendendo que a relação teoria-prática é dialética e, portanto, não se dissociam, “mas se inter-relacionam formando um corpo sistematizado que visa atender as necessidades da realidade educacional” (Projeto de Estágio Curricular Supervisionado, s/d, p.7).

Em síntese o estágio no curso de Pedagogia estudado é concebido como elemento articulador entre os componentes curriculares e a realidade profissional, elemento de articulação entre a instituição formadora e as escolas de educação básica, espaço de desenvolvimento de aprendizagens para pesquisa e da articulação da relação teoria-prática. Para então discutir a concepção de estágio no curso estudado, cada um desses elementos precisa ser analisado, levando em consideração o que diz o projeto pedagógico, o projeto de estágio e os acadêmicos em suas entrevistas.

²⁰ Para diferenciar a reflexão que todo ser humano realiza da concepção de professor reflexivo, Pimenta (2005) afirma que está relacionada a um movimento teórico de compreensão do trabalho docente.

a) O estágio como elemento articulador entre os componentes curriculares e a realidade profissional

Moraes (2000) ressalta que as pesquisas acerca do estágio têm apontado este componente como elemento importante na integração curricular e desenvolvimento de propostas interdisciplinares e no curso estudado ele começa a ser desenvolvido desde o primeiro semestre para propiciar essa articulação como pode ser visto na matriz curricular a seguir:

Quadro 7
Matriz curricular

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA			
Período	DISCIPLINAS	AF	EST
1º	Filosofia e Educação	60	
	Sociologia e Educação	60	
	História da Educação e da Pedagogia	60	
	Português Instrumental	60	
	Novas Tecnologias e Educação	40	
	Prática Pedagógica: Identidade e Perfil do Pedagogo nos Espaços Escolares e Não-Escolares	40	
	Estágio Supervisionado I: Atuação do pedagogo nos Espaços Escolares e Não-Escolares		60
	1º Período	320	60
	TOTAL	380	
Período	DISCIPLINAS	AF	EST
2º	Filosofia e Pensamento Educacional Brasileiro	40	
	Educação e Trabalho	60	
	História da Educação Brasileira e da Amazônia	60	
	Psicologia da Educação	60	
	Didática	60	
	Aspectos Fonológicos e Morfológicos da Língua Portuguesa	60	
	Prática do Pedagogo na Escola	40	
	Estágio Supervisionado II: Práticas Educativas Escolares: necessidades, possibilidades e Desafios da Atuação do Pedagogo		40
	2º Período	380	40
	TOTAL	420	
Período	DISCIPLINAS	AF	EST
3º	Antropologia e Educação	60	
	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	60	
	Didática e Docência	60	
	Políticas e Organização da Educação Básica no Brasil	60	
	Língua Portuguesa: Teoria e Prática da Redação	60	
	Organização do Trabalho Pedagógico na Escola: Relação Escola-Comunidade	40	
	Estágio Supervisionado III – A Escola como Espaço de Atuação do Pedagogo e suas Relações com a Comunidade		60
	3º Período	340	60
	TOTAL	400	

Período	DISCIPLINAS	FB	FP
4º	Escola e Currículo	60	
	Gestão Escolar e Docência	60	
	Introdução à Atividade de Pesquisa	60	
	Estatística Aplicada à Educação	40	
	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino Fundamental	60	
	Língua Portuguesa: Leitura e Argumentação do Texto.	60	
	OTPE: Planejamento e Projetos Interdisciplinares	40	
	Estágio Supervisionado IV: A Escola como Espaço de Atuação do Pedagogo: Docência e Gestão Escolar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental		60
	4º Período	380	60
	TOTAL	440	
Período	DISCIPLINAS	AF	EST
5º	Princípios e Métodos da Orientação Educacional	60	
	Supervisão Educacional e OTP em Sala de Aula	60	
	Teoria e Prática do Ensino da Língua Portuguesa	60	
	Teoria e Prática do Ensino da Matemática	60	
	Cultura, Arte e Movimento	60	
	Novas Tecnologias e Processos Pedagógicos	40	
	Pedagogia e Prática do Pedagogo na Docência	40	
	Estágio Supervisionado V		60
	5º Período	400	60
	TOTAL	460	
Período	DISCIPLINAS	AF	EST
6º	Fundamentos Teóricos Metodológicos da Educação Infantil	80	
	Alfabetização	60	
	Teoria e Prática do Ensino da História e da Geografia	60	
	Teoria e Prática do Ensino de Ciências	60	
	Literatura Infantil	60	
	Prática do Pedagogo na Docência	40	
	Estágio Supervisionado VI		60
	6º Período	360	60
	TOTAL	420	
Período	DISCIPLINAS	AF	EST
7º	Atividade de Pesquisa em Educação	60	
	Alfabetização II	60	
	Fundamentos da EJA	60	
	Docência na Educação Infantil	60	
	Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	40	
	Seminário de TCC I	60	
	Estágio Supervisionado VII		40
	7º Período	340	40
	TOTAL	380	
Período	DISCIPLINAS	AF	EST
8º	Jogos e Recreação	40	
	Libras	60	
	Fundamentos da Educação Escolar Indígena	60	
	Fundamentos da Educação Especial	60	
	Seminário de TCC II	60	
	Estágio Supervisionado VIII		40
	8º Período	280	40

	TOTAL	320	
	Resumo	CH	%
	Atividades Formativas	2800	
	Estágio Supervisionado	420	
	Atividades de Aprofundamento	100	
	Total	3.320	

Matriz Curricular cursada pelos sujeitos participantes desta pesquisa de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia estudado.

A matriz curricular evidencia a distribuição das 420 horas de estágio ao longo do curso e as temáticas do estágio até o 4º semestre. Percebe-se também que nos últimos semestres (7º e 8º) a carga horária do componente é mais reduzida. Para ilustrar o desenvolvimento das atividades de estágio no curso foi elaborado o quadro síntese abaixo que inclusive possibilita perceber a relação entre elas e os eixos temáticos semestrais.

Quadro 8
Síntese das Atividades de Estágio e sua relação com os temas integradores no Curso de Pedagogia

Período	Tema Integrador	Atividades a serem desenvolvidas	Foco do Estágio	Carga Horária	
				Faculdade	Campo
1º	Identidade e Perfil do Pedagogo nos Espaços Escolares e Não-escolares	Aplicação de o questionário e a entrevista com os educadores e a realização de observação	Campos de atuação do pedagogo em espaços escolares e não-escolares e levantamento da necessidade do pedagogo como profissional nesses espaços.	40h	20h
2º	Práticas Educativas do Pedagogo na Escola de Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Aplicação de o questionário e a entrevista com os educadores e a realização de observação	Aspectos sócio-históricos, culturais, organizacionais, funcionais, físicos, humanos e pedagógicos da escola.	20h	20h
3º	Caracterização dos aspectos pedagógicos e administrativos e suas relações com a comunidade	A entrevista, observação e o estudo de documentos da escola que tratam da relação escola/comunidade	Atividades realizadas na escola no âmbito da gestão e da docência articuladas com o processo de integração entre escola e comunidade, e devem ocorrer em diferentes situações do cotidiano escolar, tais como: reuniões pedagógicas e administrativas, grupos de estudos, reuniões com os pais e a comunidade, atividades da rotina da gestão pedagógica e administrativa, atividades nos espaços extra-sala-de-aula e na sala de aula em que se desenvolvem trabalhos diversificados com os alunos, atividades organizadas em parceria com a comunidade etc.	40h	20h
4º	Gestão dos Processos Educativos	A entrevista, observação e o estudo de	Os diferentes processos de gestão da escola e da sala de aula, e devem ocorrer em	40h	20h

		documentos que tratam dos processos de gestão da escola e da sala de aula. A forma de observação nos diferentes processos de gestão da escola e da sala de aula, e devem ocorrer em diferentes situações do cotidiano escolar.	diferentes situações do cotidiano escolar, tais como: reuniões pedagógicas e administrativas, grupos de estudos, reuniões com os pais e a comunidade, atividades da rotina da gestão pedagógica e administrativa, atividades nos espaços da sala de aula, aulas de reforço, projetos pedagógicos desenvolvidos com os alunos, nos estudos sobre o PPP da escola, etc		
5°	Docência e Gestão na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Observação da organização da aula nas atividades docentes em sala de aula	Observação da sala de aula (20h) e Co-participação²¹ nas aulas e nos processos de formação continuada, planejamento de ensino e reuniões realizadas pela escola (20h): a co-participação dos alunos em atividades docentes compreende o envolvimento do aluno nos processos de planejamento, realização e avaliação das atividades didáticas realizadas na turma de estágio. Início da intervenção na escola	40h	20h
6°	Docência e Gestão na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	A co-participação e a regência ²² (20h)	Os processos de planejamento e desenvolvimento de planos ou projetos de aula integrada contemplando os vários componentes curriculares da escola de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, a produção de materiais didáticos ou instrucionais utilizados nas aulas, a realização de aulas de reforço na escola e outras atividades planejadas e desenvolvidas pelo estagiário em que haja a participação dos alunos da escola campo.	40h	20h
7°	Investigação da Prática Pedagógica na Educação Infantil e nos Anos	A co-participação (20h) e a regência (20h)	Período em que ocorre a inversão do campo de estágio: grupos que estavam na educação infantil vão para	Atendimento individualizado dos grupos de estágio e	40h

²¹ Os acadêmicos da turma pesquisada não realizaram as atividades de co-participação no 5° semestre e nem iniciaram a intervenção prevista, pois se estenderam na conclusão dos trabalhos do quarto semestre e por isso, nas aulas de estágio, conseguiram apenas realizar as observações em campo e elaborar o projeto de intervenção, que ainda foi concluído no sexto, quando então iniciaram o processo de co-participação em sala de aula.

²² Os estagiários da turma pesquisada também não realizaram a regência em sala de aula no sexto semestre, devido ao atraso das atividades nos quarto e quinto semestres. Assim realizaram apenas as atividades de intervenção com professores (apresentação do projeto, grupos de estudo, reunião pedagógica,...) e a co-participação em sala de aula.

	Iniciais do Ensino Fundamental.		os anos iniciais do EF e vice-versa²³. Os processos de planejamento e desenvolvimento de planos ou projetos de aula integrada contemplando os vários componentes curriculares da escola de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, a produção de materiais didáticos ou instrucionais utilizados nas aulas, a realização de aulas de reforço na escola e outras atividades planejadas e desenvolvidas pelo estagiário em que haja a participação dos alunos da escola campo.	momentos de socialização em aulas integradas.	
8°	Diversidade de Vivências	Retorno ao campo para levantamento de dados necessários para a pesquisa sobre a intervenção.	Levantamento de dados para a conclusão do TCC.	20h	20h
TOTAL DE HORAS DE ESTÁGIO				240h	180h
				420h	

Fonte: Dados da pesquisa de campo na análise de documentos.

O Estágio Curricular Supervisionado nesse curso constitui-se, portanto, de atividades de levantamento da realidade da escola de educação básica na primeira metade do curso, em que os acadêmicos em grupo realizam observação, entrevistas e análise de documentos, por meio de atividades orientadas na faculdade e dirigidas nas escolas pelos roteiros de observação e entrevistas.

No quinto semestre, os acadêmicos em seus grupos de estágio, elaboram seus projetos de intervenção, a partir de um problema pedagógico levantado nas atividades anteriores de observação e que por sua vez é negociado com a escola, para viabilizar a implementação das ações previstas. Esse projeto tem dois objetivos centrais: contribuir com a formação profissional dos futuros pedagogos e contribuir com a escola campo de estágio na minimização, superação ou discussão do problema levantado na realidade escolar. As ações propostas nos projetos são orientadas para que não se restrinjam às atividades docentes da sala de aula, mas que possibilitem a discussão do projeto com os professores, gestores e até a comunidade escolar se possível, para que os acadêmicos também vivenciem outros espaços formativos da escola e que podem atuar como pedagogos.

²³ Na turma estudada essa inversão dos grupos que estagiavam nos anos iniciais do ensino fundamental para a educação infantil e vice-versa, só ocorreu no oitavo semestre devido ao atraso nas atividades de estágio dos semestres anteriores.

Nos sexto e sétimo semestres, os acadêmicos realizam as atividades de intervenção relacionadas às atividades de regência e outras que se façam necessárias com os professores, gestores e/ou comunidade escolar. É certo que em cada um desses semestres os estagiários realizam 20 horas de co-participação e 20 horas de regência.

No último semestre, os acadêmicos retornam à escola e devem cumprir a carga horária de 20h para levantar dados necessários à elaboração do TCC e realizando atividades do projeto de intervenção que não foram concluídas.

Essa organização do Estágio Curricular Supervisionado, ao mesmo tempo em que representa um avanço, por compreender a necessidade do Estágio Curricular Supervisionado não se restringir ao final da formação, como defendem Freitas, H. (2004); Pimenta; Pimenta e Lima, 2004; Piconez (2004), que fazem a crítica ao modelo de formação propedêutico e de estágio como momento de aplicação de conhecimentos, apresenta alguns pontos que merecem ressalva:

- O tempo de estágio dedicado às atividades de campo é menor que as realizadas na faculdade, inclusive estas não são claramente definidas nos documentos analisados;
- Até a metade do curso as atividades de estágio possibilitam apenas um olhar sobre a realidade da escola, o que não garante a inserção dos acadêmicos na realidade, como fica latente nos depoimentos apresentados anteriormente em que eles reconhecem que o estágio só começa quando eles passam a desenvolver ações que propiciam a participação nas atividades docentes em sala de aula, o que pode indicar que o caminho trilhado para as atividades de observação não possibilitam uma maior problematização e inserção na realidade educacional;
- O tempo de vivência das atividades docentes na regência é reduzido a uma carga horária de 40 (quarenta) horas; 20 (vinte), no sexto semestre e 20 (vinte), no sétimo, o que para os acadêmicos é apontado nas entrevistas como uma dificuldade, como se vê a seguir:

O estágio é curto para a regência, uma semana... até pela experiência, quer dizer você tem uma semana só de experiência no ensino fundamental. Eu não sei como vai ficar no semestre que vem, mas eu acho que é pouco, principalmente porque a gente ainda não tem experiência como professor em sala de aula. A gente fez quatro anos de curso e tua experiência em sala de aula é só uma semana (ACADÊMICO 2).

O tempo foi muito curto, pois não deu tempo nem pra gente desenvolver todas as atividades, pois a gente não tinha como desrespeitar o ritmo das crianças. Eu acho que deveria ser repensado o tempo pra regência (ACADÊMICO 3).

Eu acho curta essa prática realizada durante o estágio. Eu acho curto o tempo (ACADÊMICO 5).

Até pelo nosso plano mesmo que não pode ser desenvolvido, até pela proposta do plano integrado e para que ele fosse todo desenvolvido, acho que ainda iria mais umas duas semanas. Então uma semana, não é tempo suficiente. Até mesmo pra saber o que a gente conseguiu com a aprendizagem das crianças. Ficou muito vago. Sobre algumas coisas, deu pra perceber que as crianças aprendiam, mas não deu de fazer uma avaliação melhor (ACADÊMICO 6).

Acho que foi pouco tempo. Até pra estar articulando com o planejamento dos professores (ACADÊMICO 7).

- A organização do estágio no projeto curricular articulado com os demais componentes é um princípio do curso e tem conseguido estabelecer essa relação de forma mais clara com algumas disciplinas, geralmente as metodologias e a Psicologia, ou seja, nesse momento de realização das atividades docentes os acadêmicos se voltam mais aos conteúdos trabalhados nas disciplinas que se relacionam ao conteúdo e às metodologias com as quais eles trabalham nos estágios. Apenas dois acadêmicos se reportaram às disciplinas estudadas no início do curso como Sociologia, História da Educação e Filosofia, como importantes também para a realização do trabalho docente no estágio.

b) Estágio Curricular Supervisionado como elemento de articulação entre a instituição formadora e as escolas de educação básica

O projeto de estágio do curso coloca a necessidade de discutir o estágio com a escola de educação básica e isso é um elemento que marca as pesquisas sobre as propostas de estágio na atualidade de acordo com Moraes (2000), no entanto, no documento analisado não fica evidente como ocorre essa articulação com as

escolas aonde ocorrem o estágio. Somente quando se trata da elaboração e da execução do projeto de intervenção é que fica evidente essa articulação já que o projeto deve ser construído num processo de diálogo com a escola e que assume como um dos seus objetivos, a colaboração com a compreensão e/ou minimização do problema pedagógico definido.

Também é preciso definir que tipo de articulação com a escola se pretende fazer, assim como assumir o diálogo como elemento fundamental para essa articulação, tendo em vista que a faculdade não pode definir a priori como será essa articulação, sem saber o que a escola sente e pensa em relação e sobre os estágios. Tal afirmação justifica-se pela ausência inclusive do orientador de estágio no acompanhamento das atividades acadêmicas nas escolas de educação básica como fica explícito no depoimento dos estagiários:

O único momento que a orientadora foi, foi na apresentação do projeto. E aqui na Faculdade ela leu o plano e fez algumas considerações, sugeriu que a gente tirasse algumas atividades, deu algumas sugestões (ACADÊMICO 3).

A dificuldade no estágio é mais o retorno da escola, já é tão banalizada essa coisa de estágio que eles acham que é mais um, não importa se a proposta é diferente ou não, pra escola é só mais um, é banalizado mesmo (ACADÊMICO 4).

A falta maior que nós sentimos, foi de ter uma pessoa da Faculdade lá com a gente acompanhando, porque às vezes a gente erra, mas nem sabe o que, era importante ter alguém perguntando “Por que vocês fizeram assim?”. Isso poderia estar contribuindo até pra turma que está vindo aí, vendo o que a gente errou e a partir disso estar fazendo melhor (ACADÊMICO 7).

Esse ano por causa da nossa orientadora ter muitos grupos de estágio, isso sobrecarregou a orientadora e o nosso acompanhamento ficou um pouco a desejar, mas por causa da sobrecarga que o orientador sofreu no semestre, porque como eu falei antes é importante ter momentos de discutir o nosso estágio (ACADÊMICO 8).

É evidente que a articulação entre instituição formadora e escola de educação básica não se restringe à visita feita pelos professores orientadores de estágio, mas esta é um elemento importante para que isso ocorra. Assim, essa ausência apontada nos depoimentos acima, indica a necessidade de pensar nas formas de garantir a articulação entre as instituições, como está previsto no projeto, até mesmo pela questão da credibilidade que as atividades de estágio podem ter nas escolas, como apontado pelo acadêmico 4, quando fala que as pessoas na escola não

diferenciam uma proposta de estágio da outra e, talvez isso aconteça pela falta de acompanhamento aos estagiários. Essa percepção sobre o acompanhamento às atividades de estágio pelos orientadores e instituição formadora, não se restringe aos acadêmicos, mas as professoras das escolas que recebem os estagiários apresentaram em suas falas opiniões parecidas:

Uma negação, né? Não teve (PROFESSORA A).

Não tive contato com o orientador de estágio da Faculdade, aqui não teve acompanhamento, mas eu percebi assim que elas tiveram acompanhamento lá, porque elas vieram logo no começo, aí se programaram, viram o que era o conteúdo, levaram para a professora e parece que lá teve esse acompanhamento, bem... Mas aqui com a gente não teve essa orientação. Eu percebi isso porque elas tinham todo um cronograma. A orientação foi diretamente com elas (PROFESSORA B).

Não veio ninguém, mas elas deviam ter orientação, porque elas tinham tudo programado (PROFESSORA C).

Eu comentei muito pouco sobre esse assunto com ela, mas ela todo dia esperava essa pessoa que nunca apareceu. Aí ela disse: "Eu não quero nem voltar mais lá com ela (a orientadora) porque ela vai mandar eu mudar isso, isso, isso." Mas eu perguntei pra ela se ela teve orientação para vir fazer o estágio e ela respondeu que sim (PROFESSORA D).

Além do não acompanhamento das atividades de estágio pelo orientador, as professoras ainda informaram que só tomaram conhecimento da proposta de estágio desenvolvida, pelos próprios acadêmicos e que desconhecem o papel do estágio no projeto pedagógico do curso de Pedagogia. Por outro lado, mesmo ao apontar a falta do orientador na escola, elas reconhecem que há orientação na faculdade, pois os acadêmicos chegam com as atividades planejadas ou previamente definidas.

De acordo com Brito (2006) a colaboração entre o orientador de estágio e o acadêmico é fundamental, para o desenvolvimento das atividades que possibilitem além da compreensão da realidade escolar e educacional nas suas diferentes dimensões e complexidade o desenvolvimento da identidade profissional. Assim

A experiência de estágio, de fato, oferece aos professores supervisores e aos alunos, a oportunidade de uma convivência acadêmica profundamente enriquecedora. Esta convivência é favorecida, sobretudo, pelas horas dedicadas ao acompanhamento de alunos nas escolas e pelo tempo disponibilizado à orientação individual de pesquisas (BRITO, p.2).

O Estágio Curricular Supervisionado nessa perspectiva pode se constituir num componente privilegiado de aprendizagem para acadêmicos, professores orientadores e profissionais das escolas, mas para isso, a relação entre as instituições formadoras (faculdade e escolas de educação básica) precisa superar as práticas em que se vai à escola realizar observações, estágios e pesquisas, sem que se construa com elas um diálogo crítico e produtivo.

Caminhar no sentido de construir esse diálogo crítico implica em compreender as atividades de estágio como experiências formativas que não se encerram em si mesmas, mas como parte do processo formativo o qual se estende ao longo da vida profissional dos educadores e se articula à realidade educacional e social mais ampla da qual faz parte.

c) O Estágio Curricular Supervisionado como espaço de desenvolvimento de conhecimentos necessários à pesquisa e de articulação da relação teoria-prática

Nos documentos analisados, a pesquisa nas atividades de estágio aparece ao longo do curso. Nos quatro primeiros semestres por meio de atividades investigativas e utiliza-se de procedimentos de coleta de dados como a observação, a entrevista, a aplicação de questionários e a análise de documentos, os acadêmicos levantam dados os quais possibilitam o conhecimento da realidade das escolas de educação básica da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Esse levantamento de dados é organizado a partir de projetos de pesquisas elaborados pelo professor orientador de estágio junto com a turma na qual atua que é desenvolvido ao longo do semestre. Tais projetos de pesquisa²⁴ visam, além do desenvolvimento de conhecimentos necessários às atividades de pesquisa, produzir novos conhecimentos sobre a realidade educacional, que também servem ao propósito de tornar significativos os conteúdos trabalhados nas

²⁴ Os projetos de pesquisa estão relacionados ao eixo temático do semestre que possibilita a integração entre as diferentes disciplinas do currículo. O projeto de pesquisa é organizado pelo professor orientador de estágio, junto com os alunos para orientar o processo de levantamento de dados da realidade, bem como o de análise tendo em vista o foco temático do estágio para o semestre. Em cada semestre os acadêmicos vão a campo, sob a coordenação do orientador, levantar, por meio dos instrumentos de coleta de dados, aspectos diferentes da realidade escolar local, que são analisados nos diferentes componentes curriculares.

várias disciplinas que devem se articular à pesquisa feita na construção do referencial teórico e nas análises dos dados.

No quinto semestre, os acadêmicos se dedicam à elaboração de um projeto de intervenção, que inicia com a construção de uma problematização sobre uma necessidade pedagógica identificada nos estágios anteriores e pela escola. O projeto é desenvolvido ainda neste semestre e nos dois posteriores e não se caracteriza pela atividade de pesquisa, apesar de surgir das pesquisas anteriores. Nele os acadêmicos elaboram uma proposta de trabalho para desenvolver durante o quinto, sexto e sétimo semestres na tentativa de contribuir com a escola na minimização do problema pedagógico (ou necessidade pedagógica) identificado anteriormente.

A elaboração do projeto de intervenção e o seu desenvolvimento implicam na construção de um referencial teórico com certo grau de profundidade²⁵ sobre o tema proposto no projeto e na definição de vários instrumentos de coleta de dados sobre a intervenção como entrevistas, questionários, diários de campo, observação, além dos diferentes registros das atividades desenvolvidas, para a elaboração dos relatórios de estágio feitos semestralmente. Esses dados, no último semestre, são utilizados para fazer a análise da intervenção realizada.

No sétimo semestre, ainda em processo de intervenção, os acadêmicos elaboram o projeto de pesquisa sobre a intervenção realizada no estágio, no qual os acadêmicos têm a possibilidade de vivenciar um processo sistemático e metódico de reflexão sobre a própria prática por meio da pesquisa. Esse projeto é concluído no último semestre do curso com a elaboração do trabalho de conclusão, que se constitui numa monografia sobre o estudo feito a partir da intervenção realizada no estágio. Assim a ênfase da pesquisa recai sobre a experiência vivenciada no estágio.

²⁵ No curso estudado os acadêmicos têm muitas dificuldades ainda de fazer o estudo de obras clássicas e buscar os fundamentos filosóficos, psicológicos, sociológicos, antropológicos e pedagógicos que embasam grande parte dos temas de estudo, mesmo assim há uma preocupação com a discussão dos conceitos centrais abordados no projeto de intervenção, que são discutidos em seminários com a participação dos acadêmicos e dos professores do curso.

Essa proposta possibilita ao grupo de estágio o aprofundamento em uma problemática ao longo dos dois últimos anos do curso, tendo em vista que todos os estudos feitos para a intervenção, contribuem para a construção do referencial teórico da pesquisa, que resulta no TCC.

Na turma pesquisada neste trabalho, os temas dos projetos de pesquisa sobre a intervenção no estágio são: a avaliação formativa como princípio do processo ensino-aprendizagem; a literatura na escola de educação infantil; o desenvolvimento da leitura no processo de alfabetização; a relação escola-família e o desenvolvimento escolar dos alunos; a formação continuada de professores e a reflexão sobre a prática docente e a indisciplina na sala de aula.

O processo de conhecimento da realidade educacional e de produção de conhecimento na graduação tomando a pesquisa como recurso metodológico é apresentado no projeto pedagógico do curso estudado em três momentos dialeticamente relacionados:

- **A imersão no real:** Identifica as problemáticas e obstáculos da prática pedagógica, a partir das vivências dos estudantes nos possíveis espaços de atuação do Pedagogo, sejam eles escolares e não-escolares.
- **A compreensão do real:** Analisa a realidade, compreende suas relações e organização, superando o estado de percepção imediata do real (concreto) e passa a compreendê-la como é, na sua essência (concreto-pensado): seus problemas, obstáculos, possibilidades e desafios.
- **Intervenção no real:** Compreende a realidade como totalidade e nela organiza sua intervenção de forma consciente, na perspectiva de contribuir para sua transformação, transformando a si mesmo – *práxis*, como atividade criadora do estudante (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2006).

Esses momentos do processo de construção do conhecimento na articulação com as atividades de estágio, não são discutidos com maior profundidade nos documentos analisados, mas o destaque no texto de que são momentos dialeticamente relacionados, indica que não ocorrem num movimento linear, ao contrário, os três momentos só são separados para fins didáticos e/ou metodológicos, mas que ocorrem ao longo da realização das pesquisas no curso.

A pesquisa realizada nos estágios é apontada como uma possibilidade de rompimento, pelo menos ao nível da definição de uma intencionalidade claramente definida no projeto pedagógico estudado, com o processo histórico que caracteriza muitas vezes o estágio como momentos de aprendizagem pela imitação de modelos

ou pela instrumentalização técnica²⁶, para constituir-se em espaço de aquisição de conhecimentos já produzidos e a construção de novos.

A pesquisa no estágio ainda é situada por Pimenta e Lima (2004), como parte das discussões sobre a indissociabilidade entre teoria e prática, que é uma questão central nos estudos feitos acerca da formação de professores no Brasil. Nessa perspectiva, o projeto de estágio estudado, ao propor a atividade de pesquisa para a compreensão da realidade educacional e, em especial, da escola, busca caminhos para que a relação teoria-prática vá se construindo ao longo da formação inicial num movimento que visa o desenvolvimento de habilidades para pesquisar e da pesquisa sobre a própria prática vivenciada nos estágios.

A relação teoria e prática, no entanto, não se dá por uma aproximação da realidade qualquer, mas num processo fundamentado pelo estudo das teorias, caso contrário pode cair no criticismo vazio, em que se julgam as práticas escolares como incorretas, sem conseguir analisar os problemas em sua totalidade, porque as análises feitas ainda se sustentam nas idéias de senso comum. Como proposta para esse processo de aproximação com a realidade Saviani (2007, p. 131-132) defende que

Essa centralização no funcionamento da escola não deve ser interpretada, porém, como coincidindo com a iniciativa de se colocar os alunos, desde o início do curso, em contato direto com as escolas, para as vivenciarem, para se familiarizarem com elas. Ao contrário. Quando os alunos ingressam no Curso de Pedagogia eles vêm de uma experiência de, no mínimo, 11 anos de escola. Portanto, eles estão mais do que familiarizados com ela. Nesse momento, parece mesmo recomendável que eles se distanciem da escola básica, vivam intensamente o clima da universidade, mergulhem nos estudos dos clássicos da Pedagogia e dos fundamentos filosóficos e científicos da educação, de modo a se municiarem de ferramentas teóricas que lhes permitam analisar o funcionamento das escolas de educação infantil e de ensino fundamental, para além do senso comum propiciado por sua experiência imediata vivenciada por longos anos no interior da instituição escolar. A partir daí eles poderão voltar-se para a escola elementar observando-a, porém, com outros olhos. Poderão, então, analisar a prática educativa guiados pela teoria pedagógica ultrapassando, assim, o nível da doxa (o saber opinativo) e atingindo o nível da episteme (o saber metodicamente organizado e teoricamente fundamentado).

²⁶ Segundo Pimenta e Lima (2004) a imitação de modelos é a concepção de estágio em que se acredita que o acadêmico pode aprender pela observação de professores mais experientes para depois imitá-los e a instrumentalização técnica é a concepção que compreende que o estágio é a hora da prática e por isso os acadêmicos devem aprender o como fazer, utilizando-se de diferentes técnicas e desenvolvendo habilidades necessárias ao manejo da classe. Ambas as concepções são criticadas pelas autoras.

A defesa de Saviani (2007) pela centralização da formação do professor na escola, mas não o contato direto dos acadêmicos com a instituição, sem que tenham ainda construído um suporte teórico que possibilite problematizar tal realidade, fortalece a idéia de que os elementos teóricos são muito importantes para a formação do futuro professor, tão importante ao ponto de que a aproximação com a realidade sem esses elementos pouco influiria para que os estagiários tivessem a possibilidade de alcançar um patamar mais elaborado do conhecimento sobre ela.

Essa compreensão provoca ainda, algumas discussões: o que significa estágio ao longo do curso? O estágio desde o início da formação inicial possibilita a articulação teoria e prática como unidade indissociável? São Pimenta e Lima (2004) quem apontam que a aproximação com a realidade só pode ser significativa, quando há uma intencionalidade claramente definida, o que não se limita ao estabelecimento de roteiros para observação, pois isso é uma prática burocrática historicamente vivenciada nos estágios, assim, no período inicial em que os acadêmicos ainda não possuem em sua maioria aporte teórico suficiente que os possibilite para “ver” a realidade em suas complexas relações, o trabalho coletivo com o professor de estágio e com os demais professores do curso é essencial para que essa aproximação, ao invés de criar uma caricatura da escola, possibilite o processo de inserção e compreensão dela no contexto mais amplo da realidade social.

Com base nessas idéias, é possível perceber que a organização dos estágios desde o primeiro semestre nos cursos de formação inicial de professores não é suficiente para articular teoria e prática no processo formativo, nem tão pouco se coloca como solução para a crítica feita às estruturas curriculares propedêuticas em que primeiro se enche os acadêmicos de teoria para, no final dos cursos, os enviarem às atividades práticas, que por sua vez, ficam restritas ao estágio.

Essa dificuldade de articulação teoria-prática está presente nas concepções expressas pelos acadêmicos em relação ao estágio que, indicam ser este, um espaço importante de concretização dessa relação, mas, ao mesmo tempo, essa relação se caracteriza pela fragmentação e não pela unificação, como se houvessem momentos separados da “teoria” e da “prática” e não uma relação dialética como apontado pela idéia de estágio proposta no projeto pedagógico do curso. Essa concepção de que, na faculdade, se estuda a teoria, e no estágio, se aplica, testa ou confronta tal teoria, fica explícita nas falas a seguir:

É o momento de você avaliar o seu aprendizado, o que você estudou lá, a parte teórica mesmo, e aí, ligar literalmente com a prática [...] Eu vejo o estágio assim, aquele momento de colocar a tua teoria, tudo que você estudou na prática. E o estágio é quando você vai pra sala de aula e se colocar em prática mesmo (ACADÊMICO 1).

A gente vê muita coisa na teoria e quando chega na prática é outra coisa e a gente tem que fazer essa socialização se não a gente não dá conta (ACADÊMICO 3).

É momento mesmo da gente confrontar a teoria com a prática e tirar o que tem de bom na escola (ACADÊMICO 4).

É o momento assim que você vai viver a sua teoria e fazer relação na prática com a teoria. Também eu considero assim que seja um laboratório (ACADÊMICO 5).

As entrevistas com os acadêmicos revelam uma compreensão de que teoria e prática como pólos opostos como, na expressão “A gente vê muita coisa na teoria e quando chega na prática, é outra coisa”, ou mesmo de estudo teórico como algo longe de um processo de aquisição ou de reconstrução do conhecimento, como se ocorresse um processo simples de transmissão de conhecimentos e que no momento de estágio são testados como num “laboratório”. Assim a relação teoria-prática, um dos princípios do projeto de estágio analisado, aparece no conteúdo das entrevistas com os acadêmicos de forma fragmentada e até em situação de choque entre os elementos práticos e teóricos. Essa é uma situação preocupante, pois pode ocasionar a desvalorização da prática, por considerá-la desprovida de elementos teóricos; ou da teoria, por considerar que não responde às demandas da realidade.

Nas expressões dos acadêmicos não fica explícita a idéia de que durante o estágio e no estudo que se faz a partir das atividades desenvolvidas nele, existe um processo de produção do conhecimento, ou seja, de teorização a partir das experiências vividas e dos estudos realizados nos diferentes componentes curriculares do curso.

Evidencia-se assim que o estágio sendo espaço privilegiado para realização de atividades propícias à articulação teoria e prática por meio da aproximação do acadêmico com a realidade, tem necessidade de uma organização curricular que estabeleça essa articulação com os demais componentes curriculares e ainda precisa superar dificuldades advindas da falta de condições de trabalho, como as apontadas por Pimenta e Lima (2004) no que se refere ao acúmulo de disciplinas e turmas pelos professores orientadores de estágio, a falta de espaço para a formação

de grupos de estudo e pesquisa sobre o estágio, a desvalorização do estágio como componente curricular, o distanciamento da instituição de ensino superior da escola de educação básica entre outros.

Todos esses elementos apontados pelas autoras citadas acima, foram percebidas na realidade estudada e até expostos pelos acadêmicos, que, percebem a dificuldade de seus professores em acompanhar as atividades de estágio, pelo acúmulo de disciplinas e pelo tipo de contrato em que a maior parte dos professores²⁷ precisa se dividir pelo menos entre dois empregos, muitas vezes em três turnos de trabalho.

Essa realidade de proletarização do professor è analisada por Shiroma (2003), como processo que descaracteriza e esvazia o trabalho docente, pois sobrecarregado com as atividades em sala de aula, resta-lhe pouco tempo para investir em sua formação intelectual. Assim, para que o projeto de estágio estudado se efetive, também é necessário que haja investimentos na formação do professor, nas suas condições de trabalho e num plano de carreira que o possibilite trabalhar em uma única instituição, inclusive podendo desenvolver pesquisas, dentre outras coisas, sobre o próprio estágio.

²⁷ Na turma estudada, as duas professoras que acompanhavam o estágio, possuem emprego em instituições de ensino públicas. Esse vínculo com outro emprego foi uma das situações colocadas pelas professoras em momentos de conversas durante a pesquisa como entraves para a realização da supervisão do estágio, que segundo as professoras, se deu somente pelo acompanhamento dos planos de aula e dos relatórios de estágio realizado na própria faculdade.

CAPÍTULO 3

3 – AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA CONSTRUÇÃO DOS CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS AO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

A experiência como professora orientadora do Estágio Curricular Supervisionado no curso de Pedagogia, levou à assunção do pressuposto de que esse componente curricular traz contribuições fundamentais para a formação docente, mesmo por perceber que existem controvérsias no debate sobre tal contribuição, que por alguns é considerada como insignificante, porque o estágio se restringe ao mero cumprimento de horas de atividades ou de preenchimento de fichas e formulários e para outros, constitui-se como uma possibilidade formativa pautada na articulação teoria e prática, por meio da aproximação e compreensão da realidade, num processo que valoriza teoria e prática como elementos fundamentais e inseparáveis da formação.

Os estudos feitos por Silva, W. (2005) e Vieceli (2006) apontam diferentes contribuições do estágio para a formação do pedagogo. Entre elas verificou-se: o contato com a escola pública, o desenvolvimento de uma prática reflexiva na ação docente, o contato permanente entre o que se discute no ambiente acadêmico e a realidade do futuro campo profissional, a identificação com a docência, aprendizagens referentes à organização da aula, o desenvolvimento de saberes sobre a docência, conhecimento sobre os conteúdos curriculares do ensino fundamental, as trocas de experiências, entre outros. Todas essas contribuições estão relacionadas aos conhecimentos necessários à docência e estão relacionadas ao ensino como atividade fundamental realizada pelo futuro professor nos estágios.

Pela discussão feita no capítulo anterior, fica evidente que, no curso estudado, ainda existe um descompasso entre o que se propõe no projeto pedagógico como possibilidade formativa no estágio e as compreensões desenvolvidas pelos acadêmicos, expressas nas entrevistas. Essa situação, no entanto, não anula o pressuposto da contribuição, haja vista, que isso desconsideraria as possibilidades de aprendizagem as quais ainda não são as ideais mas não são nulas ou insignificantes. Podem e devem ser melhoradas e, por isso, as pesquisas sobre a contribuição do estágio na formação para a docência ainda merecem ser ampliadas, logo, o objetivo deste capítulo é compreender a importância do estágio curricular supervisionado na formação docente do pedagogo.

Foram os próprios acadêmicos e professores das escolas de educação básica que expressaram, através das entrevistas, as contribuições advindas das atividades de estágio em relação à construção de conhecimentos necessários ao exercício da docência. Essas contribuições foram organizadas em duas categorias constituídas por aprendizagens desenvolvidas a partir das vivências no estágio.

A primeira refere-se à contribuição para o exercício da docência na visão dos estagiários, que este se subdivide nas categorias: o estágio e a construção de conhecimentos necessários à organização do trabalho docente na sala de aula, a integração curricular e a busca de novos conhecimentos a partir das atividades desenvolvidas no estágio e a identificação com a docência. A segunda trata da contribuição para o exercício da docência para os professores da escola de educação básica. Essas categorias, no entanto, foram organizadas para facilitar a análise dos dados, mas, na verdade, os elementos que as compõem se integram no conjunto do exercício docente.

3.1 – Contribuição para o Exercício da Docência para os Estagiários

Neste estudo foram realizadas oito entrevistas com os acadêmicos do curso de Pedagogia, quando estes se encontravam no sétimo semestre da graduação e quatro entrevistas com as professoras das escolas dos anos iniciais do ensino fundamental, onde os estagiários atuavam.

A entrevista foi o principal instrumento de coleta de dados em campo e se apresentou como instrumento básico na perspectiva da pesquisa que se construiu ao longo deste estudo, pois se considerou as concepções e percepções dos sujeitos

sobre a contribuição do estágio na formação inicial como elemento primordial na análise, além de se acreditar na necessidade de dar voz aos sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, Lüdke e André (1986) argumentam ser a entrevista torna-se particularmente útil ao permitir o aprofundamento de pontos levantados por outros instrumentos de coleta de informações, bem como ajuda a atingir informantes os quais não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação.

Dessa forma o objetivo das entrevistas que serão analisadas neste capítulo foi reconhecer na formação inicial do professor as contribuições do estágio na construção dos conhecimentos necessários ao exercício da docência. Compreende-se que as contribuições podem se manifestar em forma de aprendizagens, experiências vividas e atividades desenvolvidas durante os estágios em docência.

A opção por esse tipo de entrevista tomou como referência o pensamento de Richardson (2008, p. 212) que defende

A entrevista guiada é utilizada particularmente para descobrir que aspectos de determinada experiência (exemplo, um filme, uma campanha social, um programa de televisão etc.) produzem mudanças nas pessoas expostas a ela. O pesquisador conhece previamente os aspectos que deseja pesquisar e, com base neles, formula alguns pontos a tratar na entrevista. As perguntas dependem do entrevistador, e o entrevistado tem a liberdade de expressar-se como ele quiser, guiado pelo entrevistador.

Assim as entrevistas foram realizadas com base em roteiros previamente elaborados a partir dos objetivos traçados para a pesquisa e que se encontram nos anexos deste trabalho. As mensagens expressas nas entrevistas foram analisadas para atender a organização sugerida por Bardin (1977), como já foi explicitado no capítulo anterior para a análise de temática.

Nas suas entrevistas, os acadêmicos apontaram diferentes contribuições do estágio para a sua formação docente, que foram organizadas nas subcategorias a seguir:

a) O Estágio e a construção de conhecimentos necessários à organização do trabalho docente na sala de aula

Quando questionados a respeito da contribuição do estágio em relação à construção de conhecimentos necessários ao exercício da docência, os acadêmicos

apresentaram o processo de planejamento como uma aprendizagem importante, além da necessidade de reflexão sobre a própria prática e a relação professor/aluno no processo ensino-aprendizagem.

- **O planejamento como elemento de organização do trabalho docente**

O planejamento é apontado por Vasconcellos (2002, p.147) “como um campo da maior importância na práxis docente: como vai estruturar sua atividade, que necessidades localiza no grupo, que objetivos pretende alcançar, que conteúdos vai propor, como vai avaliar, etc.”. Por essa importância, o mesmo autor, afirma ser necessário planejar, inclusive pela busca da valorização profissional, haja vista que a complexidade da tarefa do professor e da realidade onde atuar exige isso.

Além da importância do planejamento para a atividade docente, sabe-se da resistência por parte dos professores ao planejamento, e alguns autores como Vasconcelos (2001 e 2002), Lopes (2003), entre outros apontam que um dos motivos para essa resistência, advém do processo histórico de imposição da prática de planejar as aulas de forma burocrática, sem que fosse um exercício de reflexão sobre as necessidades e possibilidades de aprendizagem dos alunos e melhoria da qualidade do trabalho docente.

Nesse contexto, considera-se que a valorização do processo de planejamento ainda na formação inicial, como elemento de organização do trabalho docente e não como mero cumprimento de atividade burocrática é uma aprendizagem importante, como expresso pelos acadêmicos:

E quando eu fui pra sala de aula agora, eu fui com o plano todo bonitinho, todo planejado, corrigido reelaborado, mas aí que você percebe que mesmo com o planejamento sempre tem alguma coisa que foge àquele plano, o que você planejou praquele dia foge (ACADÊMICO 1).

Pra mim foi de fundamental importância porque [...] aqui eu tive a oportunidade de conhecer o plano integrado [...] é muito difícil você trabalhar as coisas separadinhas, ainda mais que eles privilegiam português e matemática e com o plano integrado, eu especialmente, pude perceber que dá pra trabalhar com todas as disciplinas, né e de uma forma muito mais fácil (ACADÊMICO 2).

Tem trazido muitos conhecimentos. Agora mesmo e no semestre passado, foram os semestres que mais contribuíram pra realmente a gente saber como fazer, de que forma fazer. Se não fosse o planejamento, acho que a gente não tinha feito nada [...] O planejamento nos passava segurança. E a dificuldade era mesmo buscar os livros, pesquisar na internet, elaborar as atividades pensando se estavam adequadas, se eram fáceis, se eram difíceis (ACADÊMICO 6).

Então até quando você está na co-regência, executando, uma atividade que já está pronta, é bem diferente porque foi o professor que pensou e você só está ajudando ele a desenvolver a atividade. Eu acho que aí inicia, mas pra mim fica mais sólido na regência, pois é aí que você pensa as atividades, os objetivos que você quer alcançar e desenvolve sua atividade como um todo (ACADÊMICO 8).

Nas expressões dos acadêmicos, vários elementos envolvem o debate acerca do planejamento e são apontados: o plano de aula flexível, se opondo à idéia de plano como camisa de força e de determinação da rotina na sala de aula; o planejamento integrado como forma de trabalhar o conhecimento em sua totalidade; a necessidade de estudar para planejar e o planejamento como espaço de construção da aula e do sujeito que planeja.

Esse último elemento evidencia o que Vasconcellos (2002, p. 148) chama de momento em que o professor sai do *piloto automático*, ou seja, na formação acadêmica, momento em que o estagiário mobiliza seus conhecimentos teóricos e empíricos, para transformar uma dada realidade e, ao mesmo tempo, transformar-se, guiados por uma intencionalidade.

Esse processo de pensar a realidade, de definir a intenção da ação para depois desenvolvê-la, num processo dinâmico que leva em conta as contradições e dificuldades no seu desenvolvimento, pode ser ilustrado pelo pensamento de Marx (1968, livro 1, v. 1, p. 202), quando se refere ao trabalho.

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador.

Dessa forma o planejamento é parte do trabalho docente e, portanto, para que implique num processo de construção humana, envolve o pensar crítico sobre as várias dimensões da realidade, já que o ato pedagógico não é neutro, assim como num processo pedagógico de definição de objetivos, de seqüenciação, seleção e domínio de conteúdos, de organização metodológica para efetivar a aprendizagem, conhecer como se aprende e como se ensina, além de pensar nos processos avaliativos na relação com os objetivos propostos e o desenvolvimento dos alunos.

Vale ressaltar ainda que o processo de planejamento das aulas vivenciado pelos sujeitos dessa pesquisa ocorre em grupo, com a colaboração dos professores do semestre, do orientador de estágio e dos professores das escolas campo do estágio, constituindo-se como espaço ímpar de negociação de idéias e de aprendizagens coletivas.

- **A reflexão sobre a prática para a melhoria do trabalho desenvolvido**

A reflexão crítica sobre a prática, toma como referência os conhecimentos científicos e é considerada, na atualidade, elemento de fundamental importância para a qualidade do trabalho docente e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade da educação escolarizada. Isso implica em compreender que a docência não se constrói no simples fazer diário, mas num processo de problematização, do próprio fazer. Essa problematização por outro lado, só é possível com base nos conhecimentos teóricos adquiridos durante o processo formativo. A questão da busca pelo conhecimento a partir das necessidades geradas no estágio será discutida mais à frente, mas, nesse momento, já se destaca a importância do conhecimento teórico no processo formativo, mesmo que, às vezes, não esteja tão claro, o que afasta a idéia de fazer do estágio simplesmente espaço de aprendizagem pela imitação de modelos.

Sobre o processo de reflexão nos estágios foram identificadas as situações que se seguem, nas entrevistas com os acadêmicos:

Nesse estágio agora aconteceu a situação da briga das crianças e na hora eu não tive ação mesmo de resolver a situação. Eu olhei pra professora, né, como quem diz “o que é que eu faço?”. E ela, com a formação que tem, pediu que eu levasse pra diretoria, mas depois eu refletindo, eu escrevendo lá o meu relatório, nas minhas anotações eu me perguntei por que eu não tive uma ação, por que eu não sentei com aquelas crianças e perguntei o porquê daquela violência, até porque eu poderia ter trabalhado com a turma sobre a questão da violência, mas na hora como estagiária eu não tive essa ação. Esse pensamento veio depois. Eu poderia dizer: não agora vocês pararam de brigar agora vamos ver porque aconteceu isso. Pára toda a aula, e pergunta o que gerou toda essa violência em que um menino de seis anos de idade dá um tapa na cara de um outro aluno, mas na hora eu não tive, mas é questão de experiência mesmo, de nunca ter trabalhado em sala de aula, de ser estagiária, de estar em estágio mesmo (ACADÊMICO 1).

Apesar do pouco tempo, no final de cada dia de aula agente avaliava o que não tinha sido feito e tentava mudar na outra aula... Então foi isso, tentamos mudar pra melhor o tempo todo (ACADÊMICO 3).

Será que a gente não está repetindo a mesma coisa que o outro professor? Será que nós não estamos repetindo a mesma coisa como nós aprendemos? O estágio colocou esses questionamentos e eu acho que às vezes a gente é tão tradicional quanto os outros professores que estão lá (ACADÊMICO 5).

Em todas as falas fica expressa a existência de um processo reflexivo e problematizador da própria prática, o que evidencia um compromisso com o fazer e não o mero cumprimento de tarefas. O acadêmico 1, ao analisar sua prática, compreende que a dificuldade em lidar com a briga dos alunos em sala de aula foi devido à falta de experiência e não percebe que o elemento o qual o fez questionar sua atitude foi o conhecimento teórico já construído, caso contrário poderia ter se sentido satisfeita em seguir as orientações da professora de enviar as crianças para a diretoria. É semelhante à situação, relatada pelo acadêmico 5, que, ao refletir sobre sua prática, busca nas discussões feitas durante o curso para analisá-la criticamente.

O acadêmico 3 desenvolve, no estágio, um projeto sobre avaliação formativa e, em seu relato, fica muito evidente, assim como na entrevista com os outros componentes do grupo de estágio desse acadêmico, que os estudos a cerca desse tema influencia na sua prática docente, no estágio, a qual é permeada por um processo contínuo de avaliação e que implica em mudanças e aperfeiçoamento da proposta didática.

- **A relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem**

Outro elemento da organização do trabalho pedagógico identificado nas entrevistas com os acadêmicos foi a relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem que, de acordo com Morales (2006), é fundamental para o êxito do trabalho docente de ajudar os alunos no seu aprendizado.

A relação professor-aluno, apontada por Vasconcellos (2001) como um dos elementos da organização do trabalho docente, extrapola a questão disciplinar e/ou afetiva e se consolida nas relações às quais envolvem o processo ensino-aprendizagem. Assim para Morales (2006, p. 10)

Toda a vida na classe é relação de um tipo ou de outro: o professor explica, pergunta, responde, informa; comunica-se verbalmente de muitas maneiras. Os alunos, por sua vez, escutam, perguntam, respondem e também se comunicam não verbalmente de muitas maneiras; dizem algo enquanto aguardam e também estão dizendo algo enquanto estão distraídos.

Compreender todas essas manifestações como constituintes da relação professor-aluno implica num processo de aquisição e construção de conhecimentos, relacionados à mediação do processo-ensino aprendizagem, das teorias educacionais e da dimensão integral de desenvolvimento da personalidade e cognição dos alunos. Tais conhecimentos compõem o conjunto da profissionalidade docente, que deve ser uma preocupação na formação inicial do professor.

Nas entrevistas, alguns elementos da relação professor-aluno na mediação do processo ensino-aprendizagem foram percebidos, quando os acadêmicos dizem:

Eu aprendi a lidar com a turma. Você está ali e aprende como se comportar diante da turma, a postura do professor por que na academia você não aprende isso (ACADÊMICO 8).

A contribuição da compreensão mesmo, de saber que numa sala lotada com 25, 30 alunos como é a nossa realidade lá da escola, você saber que aquelas crianças se desenvolvem diferente umas das outras, que têm umas que têm um ritmo de aprendizagem mais rápido, de como você pode lidar com isso. Compreender todas essas questões é importante pra não ficar assim “Ah, a criança não consegue se desenvolver, não pode ter um bom andamento porque a família dela é complicada”. E aí, eu enquanto professora, vou aceitar isso? Como é que posso fazer para alcançar um objetivo, o objetivo com aquela criança de aprender, de avançar no conhecimento. Então o estágio é o momento de você compreender como se dão essas relações (ACADÊMICO 4).

O primeiro depoimento (Acadêmico 8) indica a necessidade do desenvolvimento da atividade docente durante o estágio porque compreende que a maneira de “lidar” com a turma não é aprendida na instituição de ensino superior. Essa fala, não supervaloriza necessariamente, a dimensão prática da formação, mas apresenta a necessidade da atuação como professor durante a graduação. O segundo acadêmico também expressa a compreensão de que é preciso levar em conta as diferenças entre os alunos no processo de aprendizagem e buscar problematizar as situações em que há dificuldade para aprender, o que implica na busca de possibilidades do sucesso escolar dos mesmos.

b) A integração curricular e a busca de novos conhecimentos a partir das atividades desenvolvidas no estágio

Indagados sobre a contribuição dos componentes curriculares no desenvolvimento das atividades de estágio, os acadêmicos foram unânimes em responder que várias disciplinas deram subsídios:

Quando eu estava no segundo e terceiro semestres, eu ficava me perguntando “Como é que eu vou ensinar as crianças com essas disciplinas?”. Eu me angustiava tanto que eu saia da sala e ia pra Coordenação e dizia “Eu vou abandonar o curso, eu vou trancar porque eu não vou conseguir ser professora nem ensinar uma criança estudando psicologia, antropologia... Do que me interessa a Sociologia, se tem a classe dominante e a classe dominada. Como é que eu vou ensinar meu aluno a ler e escrever isso aí?”... Hoje quando eu entro na sala de aula do estágio, essas coisas, a Psicologia ficou totalmente claro, porque me ajuda a compreender mesmo o ser humano [...] E até hoje eu vou lá nas minhas apostilas e procuro mesmo, por que na hora que você lê no início do curso pra apresentar seminário e fazer trabalho é diferente de como eu faço hoje, buscando alguma coisa que eu já li e busco resgatar para os meus trabalhos (ACADÊMICO 1).

É o momento de correr atrás das apostilas, dos livros, fazer fichamento, pegar seu relatório e lê, bater cabeça com ele, pois é como ela (se referindo a orientadora de estágio) fala “gente eu só posso ajudar vocês, se vocês trouxerem alguma coisa pra mim”. Então é o momento de buscar as coisas que leu e que já viu (ACADÊMICO 2 se referindo ao momento de elaboração do relatório de estágio).

Uma coisa que me marcou muito foi a experiência, a experiência da sala de aula, todo o processo, desde saber das dificuldades das crianças, de ir atrás de um assunto pra estar passando pra eles, de agente estar em busca de livros que falassem desse assunto pra gente estar estudando, pra gente saber o que ia passar pra eles (ACADÊMICO 3).

Principalmente as disciplinas do semestre passado: História e Geografia, Ciências [...] As metodologias ajudaram bastante a gente. Cultura, Arte e Movimento ajudou muito, pois todas as brincadeiras que fizemos com as crianças a gente aprendeu nas aulas do professor "X". A contação de histórias, a gente aprendeu com a professora de Português. Os jogos matemáticos com o professor "Y" (ACADÊMICO 3).

O estágio levou a gente até a estudar sobre o tema, pois o que a gente sabia não era suficiente. A gente estudava mesmo pra não chegar lá e ficar dando deslizes [...] A Literatura ajudou bastante, Alfabetização, Matemática também ajudou bastante. Matemática ajudou bastante, porque a gente usou o material e as atividades que aprendeu em prática (ACADÊMICO 7).

Então o estágio mostra que os professores devem continuar sempre sua formação, dentro da escola, que é um espaço muito importante, porque é ali que ele se articula com os outros professores para dar continuidade aos seus estudos [...] Ele é importante por causa disso, ele nos mostra que a formação inicial não é tudo (ACADÊMICO 8).

Apresentar todos esses depoimentos de uma única vez e com poucos recortes, justifica-se pela relação que se pode fazer entre eles e, ao mesmo tempo, pelos diferentes aspectos relacionados à integração curricular e a busca de novos conhecimentos a partir da experiência no estágio.

No depoimento do acadêmico 1, alguns aspectos parecem fundamentais. O primeiro está relacionado à maneira como foram tratados os conteúdos na fase inicial da formação acadêmica os quais pareciam não ter muito significado, pois o estagiário, não via aplicabilidade do que aprendia naquele momento, o que pode ter relação com a concepção de formação pautada no fazer e no pragmatismo o qual permeia a vida na sociedade capitalista. O segundo é perceber numa fase mais avançada da graduação e no desenvolvimento das atividades docentes no estágio, que esses conteúdos antes sem significado, são fundamentos para sua prática e compreensão desta. O terceiro elemento consiste na busca pelo conhecimento, quando o acadêmico aponta que hoje busca os estudos já realizados com outro olhar, relacionado ao trabalho que desenvolve e acaba dando a idéia da rede de relações entre as várias disciplinas que compõem o curso de Pedagogia. O acadêmico 2 também se refere à busca de leituras para a elaboração do relatório de estágio, como momento de construção da autonomia para tentar compreender as vivências do trabalho de campo.

De forma geral os acadêmicos remetem-se às contribuições das metodologias ou outras disciplinas que tratam de aspectos mais relacionados aos conteúdos e metodologias do currículo da educação básica e as que tratam dos fundamentos do

processo ensino-aprendizagem. Evidenciam também a valorização de atividades, técnicas e jogos vivenciados com os professores dessas disciplinas.

Merecem destaque ainda os depoimentos dos acadêmicos 3 e 7 por destacarem a necessidade que tiveram em buscar aprender sobre o conteúdo que ensinaram no estágio, pois queriam ter segurança ou sentiam não saber o suficiente sobre ele para ensinar. Mesmo parecendo óbvio que não dá para ensinar o que não se sabe, o reconhecimento disso por parte deles, indica a valorização do conhecimento científico já produzido e compreensão de que, para mediar o processo ensino-aprendizagem, o professor precisa ter adquirido tal conhecimento.

Relacionado a essa busca constante pelo conhecimento, o qual também, sofre transformações, o acadêmico 8 ressalta a importância de perceber que a formação inicial não encerra o processo formativo do professor e destaca a escola como um importante espaço coletivo para os estudos e a formação continuada.

Em síntese, os acadêmicos expressam que as atividades realizadas nos estágios propiciaram a inter-relação, a resignificação e a releitura dos estudos feitos ao longo do curso, ultrapassam, em algumas situações, a necessidade imediata do fazer como docentes, mas no sentido de buscar compreender as próprias práticas desenvolvidas e os problemas que a elas se relacionavam no contexto escolar.

c) A identificação com a docência no estágio

A identidade docente, de acordo com Pimenta e Lima (2004, p. 62), é construída ao longo da atividade profissional como professor, mas é na “formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe a legitimar”. Assim o estágio como espaço de vivência das atividades docentes, pode contribuir com esse processo de identificação com a futura atividade profissional ou, no contrário, como apontam algumas pesquisas, fazer com que o acadêmico perceba que não se identifica com a atividade docente.

Entre os acadêmicos entrevistados a identidade docente foi um outro elemento apontado como contribuição formativa durante as atividades realizadas no estágio curricular supervisionado. Nas expressões deles o estágio possibilitou essa identificação por diferentes motivos:

Me ajudou assim, por que antes de eu começar o curso, eu dizia assim “eu não posso ser professora porque eu não sei ensinar”, aí no curso você aprende (ACADÊMICO 1).

[...] quando eu tava trabalhando eu saí [...] e eu tava assim meio desestimulada porque eu achava que dar aula não era pra mim, e com o estágio eu vi que é possível sim. Por exemplo, se a gente tivesse que continuar lá, mais uma ou duas semanas, não sei quanto tempo, eu acho que dava pra dar uma continuidade (ACADÊMICO 2).

Hoje eu já posso dizer que eu já tenho uma visão do que acontece no ambiente escolar e de como eu poderia me melhorar, desenvolver um trabalho, coisa que antes era assim uma coisa negra pra mim [...] Hoje eu tenho a dimensão do que é ser uma professora (ACADÊMICO 4).

É importante na nossa formação, porque é o momento da gente testar as nossas teorias e também conhecer a realidade em que nós vamos trabalhar. Tem toda a história da gente, que eu me pergunto “será que eu me encaixo nesse lugar?” (ACADÊMICO 5).

O olhar que a gente tinha da professora também mudou. Aquilo que a gente olhava e pensava que era errado, talvez a gente não pense mais assim, por conta do que a gente já vivenciou ... Quando a gente via a professora gritando com as crianças a gente dizia, “porque ela não age de outra forma?”, mas eu gritei muitas vezes com as crianças porque a gente não sabe como fazer. Chega naquela situação e a gente se pergunta “Meu Deus, o que é que eu vou fazer agora?” (ACADÊMICO 7).

O acadêmico 1 expõe como contribuição do estágio para a sua formação a aprendizagem sobre saber ensinar, o que para ele é relevante, quando em outro momento da entrevista afirmava que, por várias vezes, havia pensado em desistir do curso, pois não queria ser professor e nem acreditava que o curso preparasse para isso.

Para o acadêmico 2 o estágio trouxe a possibilidade de ser professor, depois de uma experiência frustrante em sala de aula. Assim, com a vivência da docência durante os estágios percebeu que teria condições de permanecer mais tempo desenvolvendo a proposta de trabalho que planejou para sua regência. É interessante como, ao longo da entrevista, a acadêmica demonstrou que foram as condições de planejamento, avaliação constante do trabalho desenvolvido e a proposta de trabalho que foram os grandes diferenciais em relação à pequena experiência como professora e depois como estagiária. Foi o êxito na situação de estágio que ajudou na identificação com a profissão.

Também fica explícita a contribuição do estágio em relação à identificação com a docência quando os acadêmicos expressam que o trabalho do professor se tornou mais claro e que as situações de docência observadas hoje são analisadas

de outra maneira, inclusive problematiza o próprio fazer e a forma como viam antes o trabalho dos outros professores.

Um acadêmico, em especial, chamou a atenção, pois, ao mesmo tempo em que considerou a atividade de estágio importante, falou do desgaste que foi o período de regência. Primeiro ele fala que o estágio:

Tem trazido muitos conhecimentos. Agora mesmo e no semestre passado, foram os semestres que mais contribuíram pra realmente a gente saber como fazer, de que forma fazer. Esse pra mim foi o estágio que mais contribuiu, porque eu tive ali junto com os alunos, que eu participei com eles e tive a oportunidade de ver as dificuldades deles, o que eles precisam que a gente faça para que eles tenham uma aprendizagem melhor.

E em outro momento o mesmo estagiário disse:

Eu fiquei doente, doente no estágio passado e agora eu já estou pensando o que vai ser de mim. O meu problema era mesmo o controle, era aquele barulho, aqueles meninos gritando e eu pensava “Acho que não vou suportar.” Eu não sabia como atender aqueles meninos que terminavam a tarefa rápido e outros muito devagar.

Mesmo ao reconhecer que o estágio foi importante para sua formação pelo contato com a realidade da sala de aula, expressa a dificuldade de estar como regente de turma, pela falta de habilidade para lidar com a indisciplina. Sobre essa situação, Pimenta e Lima (2004, p. 65) analisam que

[...] o estagiário pode esbarrar no contexto, em situações de desgaste, cansaço e desilusão dos profissionais da educação, nas condições objetivas da escola, muitas vezes invadidas por problemas sociais, cuja solução está longe de sua atuação.

Essa situação evidencia que o processo de construção da identidade docente, envolve diferentes dimensões, que vão desde a identificação com o ser professor e também das dificuldades encontradas para ser professor, pelas condições de complexidade que envolve tanto a atividade docente quanto à realidade educacional.

3.2 – Contribuição ao Exercício da Docência para os Professores da Escola de Educação Básica

As leituras de pesquisas sobre o estágio na formação de professores, já apontavam algumas contribuições dele para os professores das escolas de educação básica, mas inicialmente, não se teve a pretensão de fazer esse estudo tendo em vista que havia um objetivo claro de perceber a contribuição para a formação acadêmica.

Entretanto, o contato com as professoras das escolas campo de estágio, fez perceber que a realização das atividades desse componente também pode ser um espaço privilegiado de aprendizagens que contribuem com o exercício docente delas, como parte inclusive da formação contínua em serviço e de um trabalho de extensão da instituição de ensino superior.

É certo que essas professoras percebem que o acompanhamento dos orientadores de estágio e a proximidade entre a faculdade e a escola precisam ocorrer como apontado no segundo capítulo. Por outro lado, houve um processo de extensão dos estudos realizados no curso de Pedagogia até as escolas por meio das atividades planejadas e executadas pelos acadêmicos, que possibilitaram também novas aprendizagens às professoras.

Na expressão delas o estágio contribuiu por que:

Pra mim eu acredito que contribuiu muito, porque elas trouxeram muitas coisas assim... Apesar de que a gente diz que nunca é novo, porque a gente sempre conhece um pouquinho, mas está sempre inovando. Eu achei interessante que elas tinham um avental pra contar aquelas historinhas, eu gostei muito, eu já peguei aquela experiência delas, já tirei xérox e pra mim contribuiu bastante. Aí a gente começa a repensar que tem que mudar um pouquinho, porque a gente vê que os alunos se empolgaram, eles estavam gostando (PROFESSOR C).

A grande novidade foi a metodologia. Porque geralmente assim, pro estágio você se programa, o tempo, a atividade, enquanto que no dia-a-dia a gente faz, mas nem sempre dá. Por exemplo, o tempo é corrido, mas no estágio você percebe que tem que seguir aquela seqüência, você corre contra o tempo. Eu vi assim que tinha umas atividades que elas passavam e já tinham uma outra pronta e tiveram várias atividades que elas não conseguiram fazer, mas aí isso serviu pra gente, porque mesmo quando elas começaram a fazer o caderninho dos órgãos dos sentidos, não deu tempo pra elas concluírem, mas aí eu continuei aquela atividade e outras também. Quando o estagiário vem assim pra minha sala eu fico muito feliz, porque a gente percebe que eles vêm com aquela garra (PROFESSOR B).

Sinceramente, a (Acadêmico 1) pra mim, foi uma pessoa com quem eu aprendi muita coisa: as dinâmicas, a elaboração de jogos, as formas de contar historinhas porque ela gosta muito de contar. Pra mim foi ótimo, gostei muito [...] Ela disse pra mim que nunca tinha dado aula. Aí ela dizia que estava aprendendo muito e eu sempre dizia que também estava aprendendo muito com ela porque o aprendizado se dá todo tempo (PROFESSOR D).

Apenas uma professora não apresentou contribuições do estágio para o seu trabalho, pois considera que o acadêmico vem para a escola para aprender com alguém mais experiente. Mas, nos depoimentos expressos acima, fica evidente que a contribuição para a construção de conhecimentos sobre a docência não se dá em mão única, mas num processo de troca, como em qualquer atividade formativa.

Entre as professoras há uma ênfase no que se refere à aprendizagem de novas metodologias e técnicas de trabalho, como elementos que chamaram a atenção nas atividades desenvolvidas pelos acadêmicos, mas quando a professora C, se refere ao fato de que os alunos gostam das aulas das estagiárias e ela percebe que devem mudar, indica inclusive um processo de reflexão sobre a sua própria prática docente.

Outro elemento interessante é o fato da professora B dar continuidade ao trabalho que não pode ser concluído pelas estagiárias pelo fato de terem completado a carga horária das atividades em campo, o que pode demonstrar a valorização das atividades planejadas e o desejo de dar continuidade ao trabalho iniciado com os acadêmicos.

Em síntese as três professoras percebem que o estágio trouxe novas aprendizagens sobre a docência para elas também, constituindo-se assim em um espaço de troca de experiências e conhecimentos, os quais fazem parte do processo de formação contínuo, exigido pela atividade docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As novas exigências no modelo de sociedade globalizada na atualidade impulsionaram a participação do capital internacional na definição de modelos formativos atrelados ao interesse de perpetuação desse tipo de organização social. Tais modelos também globalizados se refletem de forma especial nas políticas públicas em educação na América Latina, o que se dá, dentre outras formas, pelo “investimento” em propostas de formação de professores para formar o tipo de trabalhador que interessa ao sistema.

Nessa perspectiva, foi possível perceber pelos estudos bibliográficos que o mesmo modelo de formação do trabalhador polivalente e multifuncional é proposto para a formação do professor como *expert*, ou seja, aquele que sabe fazer, mas não precisa compreender o que faz e nem pensar na intencionalidade da sua ação. E, para que isso ocorra, há um forte ataque a tudo que implique em ruptura com esse projeto. Assim, a defesa em relação à formação aligeirada em cursos de curta duração e a distância; a ênfase à dicotomia entre teoria e prática, com prioridade a essa última; o ataque às disciplinas de fundamento teórico nos projetos curriculares e à formação de professores historicamente construída nos espaços universitários; a defesa em relação às pedagogias do aprender-a-aprender em detrimento do processo de aquisição do conhecimento acumulado pela humanidade e o processo de proletarização do professor fazem parte desse projeto de educação atrelado aos interesses de perpetuação da sociedade capitalista.

Como parte da contradição implícita à sociedade de classes, outras perspectivas são apontadas para a formação dos professores a partir dos estudos que os consideram como agentes sociais e, portanto, capazes de contribuir com o processo de transformação da realidade e do tipo de sociedade que se tem. Esses

estudos têm apontado no sentido contrário ao que foi caracterizado anteriormente e se pautam na formação do professor como intelectual.

Nessa perspectiva, esse tipo de projeto formativo propõe a sólida formação teórica do professor articulada à realidade educacional e fortalece a relação indissociável entre teoria e prática, em cursos com carga horária suficiente e currículo adequado para que isso ocorra, em espaços que privilegiem a produção do conhecimento e se discutam as relações entre educação e realidade social, no sentido da superação do modelo atual.

A história do curso de Pedagogia no Brasil também foi marcada pela disputa de projetos formativos diferentes, além da dicotomia entre a formação do bacharel ou do licenciado, do especialista ou do generalista. Com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, Licenciatura, essa dicotomia quanto à habilitação começou a ser resolvida, pois passou a formar o licenciado para atuar, prioritariamente, na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, além de poder planejar e gerir os sistemas e instituições de ensino escolares e não-escolares.

A aprovação das diretrizes também se deu num processo de disputa de projetos diferentes, em que se alcançou o consenso em várias questões e se definiu como base da formação do pedagogo, a docência. Essa, no entanto, deve estar articulada à gestão e à pesquisa como forma de possibilitar ao professor o desenvolvimento das atividades docentes no que se refere ao ensino e, ainda, atuar em outras situações em que se faça necessária a participação dele.

Há divergências na discussão sobre o que significa tomar a docência como base da formação do pedagogo, haja vista a amplitude do campo de atuação deste profissional e que ao mesmo tempo, necessita de conhecimentos específicos para isso. Essa situação indica a importância de ampliar os estudos sobre o conceito de docência, o que é necessário saber/conhecer para exercê-la e a relação que estabelece com o planejamento, a gestão e a pesquisa.

Mesmo sendo este é um campo aberto para as pesquisas que queiram ir além da definição dos saberes docentes, Saviani (2007) e Scheibe (2008), levantaram conhecimentos gerais que possibilitam a atuação do pedagogo nesse amplo campo de atuação. Assim, os conhecimentos que constituem o currículo escolar, a organização desses conhecimentos no processo de escolarização, o papel da integralidade no desenvolvimento da personalidade dos alunos no

processo de aprendizagem, o planejamento e administração das ações educativas são conhecimentos essenciais para a atuação do pedagogo o qual tem a docência como base da sua formação.

Compreende-se que o Estágio Curricular Supervisionado é um componente curricular privilegiado para a construção e aquisição desses conhecimentos, na medida em que compreende atividades teórico-práticas. Para que isso ocorra, no entanto, é preciso romper com as práticas comuns em que os estágios se resumem aos processos de observação, participação e regência, como simples cumprimento de tarefas burocráticas e de preenchimento de fichas, ou ainda, como momentos de aplicação dos conhecimentos e de aprendizagem com parceiros mais experientes.

Compreender o estágio como trabalho, como práxis, significa caminhar no sentido de poder ver a realidade, além do que a empiria possibilita. Daí a necessidade da sólida formação teórica, pois como se sabe, o trabalho em nossa realidade precisa ser pensado e analisado criticamente, para servir também ao propósito da humanização, no que se refere ao processo de transformação do sujeito ao mesmo tempo em que trabalha.

As condições em que os acadêmicos realizam seus estudos e, em especial, as atividades de estágio não contribuem para que esse processo de reflexão crítica ocorra, o que deve ser compreendido, nas próprias relações desiguais nas quais os sujeitos usufruem do direito à educação.

Os acadêmicos que contribuíram com essa pesquisa, realizam seus estudos na graduação, num terceiro turno de trabalho, quase sem tempo para estudar fora da sala de aula, com poucos recursos para ampliar as possibilidades de aprendizagem e ainda tendo que dividir o seu tempo com suas famílias, haja vista que a maioria é casada e/ou possui filhos. Se as condições são difíceis para participar das aulas na faculdade, a participação no estágio implica num dispêndio maior de tempo e esforço para investir na formação, tendo em vista que significa um turno do dia dedicado a essas atividades.

Então, para que nessas condições, o trabalho realizado no estágio possa se constituir como elemento formativo precisa ter finalidades definidas e claras para os sujeitos que dele participam, em especial para acadêmicos, orientadores de estágio, professores responsáveis pelos estagiários nas escolas de educação básica e a instituição responsável pelo curso, na medida em que as condições precisam ser construídas e oferecidas para a realização do trabalho nessa perspectiva.

Na pesquisa realizada ficou evidente que o projeto pedagógico do curso de Pedagogia estudado, tem levado em consideração os preceitos legais e os debates ocorridos no movimento dos educadores no Brasil, para a definição de suas propostas de trabalho. É tanto que, mesmo antes da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, já ocorriam discussões sobre o próprio projeto formativo, os quais culminaram com o processo de reformulação que contempla, entre outras coisas, a integração curricular e o estágio curricular supervisionado desde o início do curso com 420 horas.

As diretrizes têm como exigência 300 horas dedicadas ao estágio, mas, pelo papel como elemento articulador no currículo do curso, justifica-se esse tempo maior para suas atividades. No entanto, as entrevistas com os acadêmicos indicam que o tempo dedicado ao estágio, a sua duração desde o primeiro até o oitavo semestre e a concepção definida no documento como elemento articulador no currículo, não foram suficientes para garantir que se fizesse a articulação entre as atividades desenvolvidas e suas finalidades formativas.

A análise documental apontou que, dentre outros motivos, essa situação, pode ser ocasionada pela ausência de orientações sobre a operacionalização desse processo ao longo do curso, assim como a falta de discussão do projeto de estágio com alunos e professores da escola de educação básica, tendo em vista que os sujeitos declaram desconhecer o papel do estágio no projeto. É evidente que outros fatores devem estar relacionados a esses, mas não foram contemplados na pesquisa.

Discutir e assumir a concepção de estágio como elemento articulador dos componentes curriculares e espaço de vivências do trabalho pedagógico, implica no curso em compreendê-lo como elemento formativo, mas isso precisa sair do documento e transformar-se em vivência na formação do pedagogo, o que já começa a ser feito no curso estudado. No entanto, para isso é preciso refletir sobre alguns pontos levantados nessa pesquisa em relação à organização e funcionamento do estágio, como:

- As atividades dos primeiros semestres de observação não ficaram claras o suficiente para que os acadêmicos percebessem as suas finalidades e a contribuição para a sua formação, por isso alguns, se quer as concebem como estágio;

- A somatória da carga horária de regência em sala de aula, ao longo do estágio no curso, é de apenas 40 horas, o que do próprio ponto de vista dos acadêmicos é insuficiente, pois o tempo para a vivência das atividades docentes na regência precisa ser suficiente para que o aluno possa planejar o trabalho a ser desenvolvido, desenvolver a proposta e minimamente avaliar o que foi feito;
- A orientação de estágio ocorre de forma insatisfatória, não atende a muitas expectativas dos acadêmicos e dificulta a interação com a escola de educação básica, que poderia ampliar suas possibilidades formativas para os estagiários;
- A concepção de docência assumida sofre forte influência das discussões sobre a formação de professores, o que tem trazido para o processo formativo as ambigüidades presentes nelas e, às vezes, deixa os acadêmicos confusos em relação ao que é a docência, o que é preocupante, já que ela é a base da formação do pedagogo, e, portanto, deve permear todo o processo formativo articulado aos elementos do planejamento, da gestão e da pesquisa.

Essas situações precisam ser tomadas como elementos de reflexão, para possibilitar a elaboração de novas propostas para o estágio. Elas foram propositalmente expostas antes de apresentar as contribuições do Estágio Curricular Supervisionado, pela opção de concluir o texto com os aspectos positivos desse componente no processo formativo do pedagogo, formado para atuar como professor na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Somadas as questões apresentadas acima, também é importante ao nível institucional, garantir as condições de trabalho ao professor orientador de estágio para que possa atender com mais qualidade aos acadêmicos, que precisam além das orientações na faculdade, de acompanhamento às suas atividades na escola de educação básica.

Garantir as condições ao desenvolvimento do estágio deve ser um compromisso de qualquer instituição preocupada com a formação do pedagogo que tem como base a docência, haja vista que a atividade docente é complexa e se desenvolve numa realidade também complexa. Por outro lado, é importante do ponto de vista político, aos movimentos sociais, permanecer na luta contra as condições desiguais nas quais os trabalhadores exercem o direito à educação, pois

como foi apresentado neste estudo, o próprio tempo para estudar é inadequado e isso se agrava ainda mais quando se pensa no tempo para realizar as atividades de estágio.

As contribuições do estágio analisadas nesta pesquisa referiram-se especificamente ao exercício docente como atividade que tem como elemento central o ensino, mesmo sabendo da articulação entre docência, gestão e pesquisa. Assim percebe-se que, mesmo com dificuldades e equívocos, as situações de estágio na realidade pesquisada possibilitou o desenvolvimento de importantes conhecimentos necessários ao exercício da docência.

O estágio possibilitou a construção de conhecimentos necessários à organização do trabalho docente na sala de aula no que se refere ao processo de planejamento das aulas, o qual implica num processo de problematização da realidade, seleção, organização e definição de conteúdos, objetivos, metodologias e processos avaliativos. É ainda espaço de definição de finalidades sobre o fazer docente e de reafirmar os compromissos assumidos com esse fazer. Os acadêmicos apontaram essa aprendizagem como significativa para o exercício futuro da profissão.

Além das aprendizagens quanto ao processo de planejamento, foram levantadas aprendizagens sobre a relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem e quanto à necessidade de reflexão sobre a própria prática pedagógica.

O estágio propiciou, ainda, desafios que possibilitaram a integração curricular e busca de novos conhecimentos. As experiências vivenciadas no estágio, na execução de tarefas nas escolas, nas discussões que se dão na faculdade ou na elaboração dos relatórios, propiciaram aos acadêmicos estabelecer diferentes relações entre os conhecimentos que adquiriram durante o curso, assim como buscar outros que se mostravam necessários para a realização do trabalho docente e para compreender e responder às indagações que surgiam.

A identificação com a docência foi outra aprendizagem possibilitada pelos estágios, segundo os acadêmicos. Os estudos apontam a necessidade de começar a construção dessa identidade ainda na graduação e a pesquisa evidenciou que o estágio foi elemento fundamental para isso, apontando possibilidades de atuação profissional, define-se com mais clareza, o que é ser docente, colocou-se os sujeitos

em contato com a realidade da sala de aula com uma proposta formativa definida e não como teste de conhecimentos adquiridos.

O estágio também propiciou aprendizagens sobre a docência aos professores das escolas de educação básica os quais receberam os acadêmicos em suas salas de aula. Assim, apresentou-se como um espaço de extensão da faculdade e contribuiu na formação continuada desses professores. Entre as principais contribuições reconhecidas pelos professores, foram verificadas a aprendizagem de novas metodologias e técnicas de ensino e a reflexão sobre a própria prática a partir do contato com o trabalho dos estagiários.

O processo reflexivo foi apontado como aprendizagem significativa tanto por acadêmicos como por professores das escolas, o que deve ser analisado, a partir da questão da relação teoria e prática, que envolve o estágio, pois nenhum processo reflexivo se inicia sem uma base teórica que o possibilite. No entanto, as pesquisas têm indicado que, quanto maior for o aprofundamento teórico, maiores são as possibilidades de problematização e reflexão da e sobre a realidade, daí o desafio de ampliar os estudos sobre o papel do estágio, que já contribui na formação docente, mas que pode contribuir ainda mais se conseguir, ao longo do processo formativo, articular teoria e prática como dimensões importantes da ação humana, da ação educativa.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Da transversalidade das questões que cruzam o campo do estágio: é possível ressignificar a articulação teoria-prática?. In: **Anais XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre – Rio Grande do Sul. 2008.

ANAIS XIII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social. Recife – Pernambuco. 2006.

ANAIS XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre – Rio Grande do Sul. 2008.

ANDRÉ, Marli E.D.A. e Lüdke, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

_____. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de e ABIB, Maria Lúcia Vital dos Santos. Os Estágios e os Estilos de Orientação. **Anais XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social. Recife – Pernambuco. 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas e GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BARROSO, João. Os professores e os novos modos de regulação da escola pública: das mudanças do contexto de trabalho às mudanças de formação. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 49-60.

BAUER, Martin W. e GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Resolução No. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura. In: **Diário Oficial da União**. Edição No. 92 de 16/05/2006.

BRASIL. Parecer CNE/CP Nº. 5/2005. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Mimeo.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

BRITO, César Lobato. Reflexões sobre a Supervisão de Estágio em Curso de Formação de Professores. **Anais XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social. Recife – Pernambuco. 2006.

BRZEZINSKI, Iria. Memória, cultura, identidades e desafios do curso de Pedagogia. In: **Anais XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre – Rio Grande do Sul. 2008.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: Busca e movimento**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2004.

CASTANHO, Sérgio. Globalização, redefinição do estado nacional e seus impactos. In: LOMBARDI, José Claudinei. **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. São Paulo: autores Associados: HISTDBR, Caçador, SC: UNC, 2003.

CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In: Bórgus, Lúcia. Yazbek, Maria Carmelita. Wanderley, Mariângela Belfore (orgs.) **Desigualdade e a questão social**. EDUC. São Paulo. 1997. pp. 15 – 47.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. Formação Continuada, Profissionalização Docente e a Complexidade de Ser Professor. In: GHEDIN, Evandro (org.). **Perspectivas em formação de professores**. Manaus: Valer, 2007.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Frem. A fragilização da escola pública, a glorificação dos saberes docentes e a minimização do conhecimento educacional. In: **Anais XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre – Rio Grande do Sul. 2008.

DICKEL, Adriana. **Reflexões sobre saber, ciência, conhecimento e epistemologia** (versão provisória). s/d. mimeo.

DUARTE, Newton. A Pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-Graduação em Educação. In: **Perspectiva**, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 2006.

_____. Conhecimento Tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria). In: **Educação e Sociedade**, vol. 24, n. 83, p 601-625, agosto de 2003.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

ENGELS, Friedrich. Quota-parte do trabalho da hominização do macaco. In: **Marx e Engels: obras escolhidas**. Tomo III. Lisboa: Edições Avante, Moscovo: Edições Progresso, 1985.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda (org.). **Formação de Professores: pensar e fazer**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: PICONEZ, Stela C. Bertholo (coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 11. ed. São Paulo: Papyrus, 2005.

FREITAS, Helena Costa L. de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. 3. ed. São Paulo: Papyrus, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnicismo e formação do educador. In: Alves, Nilda (org.) **Formação de Professores: pensar e fazer**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2004. PP.89-102.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GARCIA, Regina Leite. Especialistas em educação, os mais novos responsáveis pelo fracasso escolar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. **O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

GATTI, Bernadete A. Formação de Professores e Carreira: problemas e movimentos de renovação. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de Professores: saberes, identidade e profissão**. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 2005.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In: FERRETI, Celso João; ZIBAS, Dagmar (Orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 5 edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

KENSKI, Vani Moreira. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: PICONEZ, Stela C. Bertholo (coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 11. ed. São Paulo: Papyrus, 2005.

KUENZER, Acácia Z. e RODRIGUES, Marli de Fátima. As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. **Anais**. Recife: ENDIPE, 2006. PP. 185-212.

KULCSAR, Rosa. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: PICONEZ, Stela C. Bertholo (coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 11. ed. São Paulo: Papirus, 2005.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. A construção dos saberes docentes nas atividades de estágio nos cursos de licenciatura. In: **Anais XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre – Rio Grande do Sul. 2008.

LOPES, Antonia Osima. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica da educação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Repensando a Didática**. 21. ed. Ver. e atual. Campinas, SP: Papirus, 2004.

PICONEZ, Stela C. Bertholo (coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 11. ed. São Paulo: Papirus, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de Professores: unidade tória e prática?** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez. 2004.

MARX, Karl. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MENEZES, Maria Quitéria Afonso. **A pedagogia em foco, o (a) pedagogo(a) e a realidade instituinte**. In: **18º EPENN/2007**. Maceió, 2007.

MORAES, Silvia Pereira G. de. Do debate no interior da área de Prática de Ensino às questões centrais do processo de formação de professores. Texto disponível no site <<http://www.anped.org.br>>. **23ª. Reunião anual da Anped - 2000**. GT: Formação de Professores. Acesso em: 02 de abril de 2008.

MORAES, Maria Célia Marcondes de; TORRIGLIA, Patrícia Laura. Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. MORAES, Maria Célia Marcondes de (org.) **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.61-79.

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. O Currículo por Competência e a Formação de Professores. In: XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Novas

subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. **Anais**. Recife: ENDIPE, 2006. PP.259-270.

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

OLIVEIRA, Lúcia Collombaretti de. As regências de futuras professoras das séries iniciais: as primeiras experiências com a atividade de ensinar. **Fundam. Adm. Letras e Pedag., Sertãozinho**, v. 1, n. 1, p. 27-30, jul./set. 2005. Texto disponível no site www.fasert.com.br/imgs/revistas. Acesso em: 24/05/08.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. In: **Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade** – Vol. 28, n. 100 – Especial, São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, 2007, pp. 661-690.

PÉREZ GÓMEZ, A.I.; SACRISTÁN, J. Gimeno. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PICONEZ, Stela C. Bertholo (coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 11. ed. São Paulo: Papirus, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de Professores: unidade tória e prática?** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez. 2004.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Faculdade Atual da Amazônia. Boa Vista – RR. 2006.

Projeto do Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Pedagogia da Faculdade Atual da Amazônia. Boa Vista – RR. 2006.

RICHARDSON, Roberto Jarry e colaboradores. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

RIANI, Dirce Camargo. Formação do professor: a contribuição dos estágios supervisionados. São Paulo: Lúmem, 1996.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1990.

SANTOS, Helena Maria dos. O estágio Curricular na formação de professores: diversos olhares. Texto disponível no site (<http://www.anped.org.br>). **28ª. Reunião Anual da Anped – 2005**. GT: Formação de Professores. Acesso em: 02 de abril de 2008.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.37, n.130, jan./ abr. de 2007.

_____. A nova LDB: limites e perspectivas. In: SAVIANI, Demerval. **A Nova lei de educação: trajetória, limites e perspectivas**. São Paulo, Cortez Ed. & Autores Associados, 1997.

SCHEIBE, Leda. A formação do pedagogo: um desafio para o século XXI. In: **Anais XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre – Rio Grande do Sul. 2008.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (org.) **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 61-79.

SILVA, Carmem Sílvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil – História e Identidade**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SILVA, Maria Lúcia Santos F. da (org.). **Estágio Curricular: contribuições para o redimensionamento de sua prática**. Natal: EDUFRN, 2005.

SILVA, Wilson Rufino. **A prática de ensino na formação docente: conversando com os/as discentes-professores/as**. Recife-PE, UFPE, 2005. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação, Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2002.

_____. **Para onde vai o professor? Resgate do Professor como sujeito de transformação.** 8. ed. São Paulo: Libertad, 2001.

VÁSQUEZ, Adolfo Sanches. *Filosofia da Práxis.* Traduzido por Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos e Amaral, Ana Lúcia (orgs.) **Formação de Professores: políticas e debates.** Campinas: Papirus, 2003.

_____. *Docência: Formação, Identidade Profissional e Inovações Didáticas.* In: XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. **Anais.** Recife: ENDIPE, 2006. PP.467-484.

VIECELI, Geraldo. **O Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia.** Joaçaba-SC, UNOESC, 2006. Dissertação de Mestrado, Programa de Mestrado em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2006.

APÊNDICES

Termo de Consentimento Livre Esclarecido destinado aos professores das escolas nas quais ocorre o estágio do curso de Pedagogia

Pesquisadora: Edlauva Oliveira dos Santos

Instituição: PPGE – FAGED – UFAM

Título do Projeto: **A contribuição do estágio na construção dos conhecimentos necessários ao exercício da docência no curso de Pedagogia.**

- **Descrição e objetivo do estudo**

Esta é uma pesquisa qualitativa que se propõe a analisar as contribuições do estágio curricular supervisionado na construção de conhecimentos necessários ao exercício da docência no curso de Pedagogia.

Eu recebi a explicação da pesquisadora Edlauva Oliveira dos Santos, de que serei um dos professores a participar desta pesquisa que será realizada no município de Boa Vista – RR, sendo que minha participação é absolutamente voluntária.

Este estudo está sendo projetado para investigar a contribuição do estágio no processo de formação inicial do professor no curso de Pedagogia e eu estou disposto (a) participar de entrevistas e prestar relatos, falando sobre a realização dos estágios nas turmas em que leciono.

Estou ciente de que para esta investigação não haverá riscos associados aos estudos.

- **Quanto aos benefícios**

Oferecer contribuições para o processo de formação inicial de professores em especial no que se refere à construção de conhecimentos a partir das experiências vivenciadas durante o Estágio Curricular Supervisionado.

- **Confidencialidade**

Minhas respostas gravadas em áudio deverão ser confidenciais e os resultados deverão ser utilizados somente nesta dissertação de mestrado. Sendo que minha identidade só será revelada com o meu consentimento.

- **Direito a retirada**

Eu tenho o direito de fazer qualquer pergunta referente à pesquisa.

Eu serei notificado (a) com referência a qualquer nova informação relacionada com o estudo e poderei contatar a instituição responsável – UFAM – PPGE, cujo telefone é (92) 3647 4396 e a Faculdade Atual da Amazônia pelo telefone (095) 2121 5533.

Eu tenho o direito de retirar minha participação a qualquer momento.

- **Consentimento pós-informação**

E, por estar devidamente informado e esclarecido sobre o conteúdo deste termo livremente expresso meu consentimento para minha inclusão, como sujeito, nesta pesquisa.

Assinatura do professor (a)

data

Assinatura da pesquisadora responsável

data

Termo de Consentimento Livre Esclarecido destinado aos alunos do curso de Pedagogia

Pesquisadora: Edlauva Oliveira dos Santos

Instituição: PPGE – FACED – UFAM

Título do Projeto: **A contribuição do estágio na construção dos conhecimentos necessários ao exercício da docência no curso de Pedagogia**

- **Descrição e objetivo do estudo**

Esta é uma pesquisa qualitativa que se propõe a analisar as contribuições do estágio curricular supervisionado na construção de conhecimentos necessários ao exercício da docência no curso de Pedagogia.

Eu recebi a explicação da pesquisadora Edlauva Oliveira dos Santos, de que serei um dos alunos a participar desta pesquisa que será realizada no município de Boa Vista – RR, sendo que minha participação é absolutamente voluntária.

Este estudo está sendo projetado para investigar a contribuição do estágio no processo de formação inicial do professor no curso de Pedagogia e eu estou disposto (a) participar de entrevistas e prestar informações, falando sobre minha experiência acadêmica no Curso de Pedagogia da Faculdade Atual da Amazônia.

Estou ciente de que para esta investigação não haverá riscos associados aos estudos.

- **Quanto aos benefícios**

Oferecer contribuições para o processo de formação inicial de professores em especial no que se refere à construção de conhecimentos a partir das experiências vivenciadas durante o estágio curricular supervisionado.

- **Confidencialidade**

Minhas respostas gravadas em áudio deverão ser confidenciais e os resultados deverão ser utilizados somente nesta dissertação de mestrado. Sendo que minha identidade só será revelada com o meu consentimento.

- **Direito a retirada**

Eu tenho o direito de fazer qualquer pergunta referente à pesquisa.

Eu serei notificado (a) com referência a qualquer nova informação relacionada com o estudo e poderei contatar a instituição responsável – UFAM – PPGE, cujo telefone é (92) 3647 4396 e a Faculdade Atual da Amazônia pelo telefone (095) 2121 5533.

Eu tenho o direito de retirar minha participação a qualquer momento.

- **Consentimento pós-informação**

E, por estar devidamente informado e esclarecido sobre o conteúdo deste termo livremente expresso meu consentimento para minha inclusão, como sujeito, nesta pesquisa.

Assinatura do aluno (a)

data

Assinatura da pesquisadora responsável

data

Universidade Federal do Amazonas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

Questionário

1. Sexo: () Fem () Masc	
2. Idade: () entre 15 e 20 anos () entre 21 e 25 anos () entre 26 e 30 anos () entre 35 e 40 anos () entre 41 e 45 anos () mais de 45 anos	
3. Estado Civil: () solteiro () casado () viúvo () outros	
4. Possui filhos: () sim () não	5. Quantos?
6. Situação profissional: () empregado () desempregado	
7. Profissão:	8. Carga horária diária de trabalho:
9. Modalidade de emprego: () funcionário público () carteira assinada () contrato temporário () autônomo () outras	
10. Renda: () até 1 salário, () 1 a 2 salários, () 3 a 4 salários, () 5 a 6 salários, () mais de 6 salários.	
11. Coursou o ensino fundamental e médio: () no ensino regular () EJA/Supletivo () outro Qual?	
12. Qual o tempo disponível para realizar as atividades de estudo fora da sala de aula?	
13. Por que escolheu a Pedagogia como formação em nível superior?	

Universidade Federal do Amazonas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

Roteiro de entrevista com os acadêmicos

1. O que é estágio para você?
2. O que é docência e que conhecimentos são necessários para desenvolvê-la?
3. A partir de que momento do curso você começou a desenvolver as atividades de estágio?
4. Que importância o Estágio Curricular Supervisionado tem tomado na sua formação acadêmica?
5. Você conhece a importância e o papel do Estágio Curricular Supervisionado no curso de Pedagogia da FAA? O que você sabe a respeito disso?
6. Que contribuições (aprendizagens, experiências vividas) o estágio tem trazido à formação no que se refere à construção de conhecimentos necessários ao exercício da docência?
7. Quais as principais dificuldades encontradas para e na realização das atividades do estágio?
8. Os conhecimentos adquiridos nos estudos realizados nos demais componentes curriculares têm contribuído para a realização das atividades de Estágio?
9. Houve aprendizagens significativas quanto ao exercício docente durante o estágio ou a partir dele; isso ocorreu em outra disciplina do currículo? Quais? (Só fazer esta pergunta se a resposta da questão 4 não a contemplar).
10. Em que momentos do curso os acadêmicos têm a possibilidade de socializar as experiências do estágio e construir novos conhecimentos com a coordenação do professor de Estágio (professor orientador)?
11. Como se dá o acompanhamento das atividades de estágio pelo professor orientador?

Universidade Federal do Amazonas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

Roteiro de entrevista com os professores das escolas em que ocorrem os estágios:

1. O que é estágio para você?
2. Foi explicado para vocês por algum professor, representante do curso ou estagiários sobre a importância ou o papel do estágio no curso de Pedagogia da FAA?
3. O que é docência e que conhecimentos são necessários para desenvolvê-la?
4. Em sua opinião, que importância o Estágio Curricular Supervisionado pode ter na formação acadêmica dos alunos e para você que recebe o aluno estagiário em sua sala de aula?
5. Você percebe aprendizagens significativas dos estagiários quanto ao exercício docente? Quais? Como percebe isso? Há quanto tempo você acompanha a estagiária que, neste semestre, ficou na sua sala de aula?
6. Como se dá o acompanhamento/orientação das atividades de estágio pelo professor orientador de estágio?
7. Você receberia novos estagiários em sua sala de aula? Por quê?